

ЕВРАЗИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени Л.Н. ГУМИЛЕВА
Кафедра теоретической и прикладной лингвистики
(Казахстан, г. Астана)

ЗАПАДНО-ВЕНГЕРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
Университетский центр «Савариа»
(Венгрия, г. Будапешт)

ПРОБЛЕМЫ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Астана – Будапешт
2014

УДК 80/81
ББК 81.2

Редакционная коллегия:

Ш.К. Жаркынбекова (*Казахстан*), Е.А. Журавлева (*Казахстан*),
Н.Б. Карданова (*Италия*), Е.Л. Кудрявцева (*Германия*), Ласло Мараш
(*Нидерланды*), Михай Фрешли (*Венгрия*), М.Б. Нуртазина (*Казахстан*),
М.И. Кадеева (*Казахстан*), А.К. Ешекенева (*Казахстан*)

П 78 Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе:
международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия) / Отв.
ред. Е.А. Журавлева. – Астана: Изд-во ТОО «KazServicePrint LTD»,
2014. – 280 с.

ISBN 978-9965-31-628-9

Сборник подготовлен в соответствии с договором о научном сотрудничестве между кафедрой теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана) и Университетским центром «Савариа» Западно-Венгерского университета (Венгрия, г. Будапешт). В сборник включены исследования ученых из дальнего (Венгрия, Германия, Италия, Нидерланды) и ближнего (Украина, Кыргызстан) зарубежья, а также труды казахстанских авторов – преподавателей ведущих вузов Астаны, Алматы, Караганды, Павлодара, Петропавловска, Шымкента.

Целью сборника явилось объединение усилий казахстанских и зарубежных лингвистов по актуальным вопросам языковых контактов и межкультурной коммуникации, обсуждение современных научных достижений в области сопоставительного языкознания, решение актуальных проблем теории и практики преподавания второго языка, инновационной лингводидактики и профессиональной коммуникации.

Издание адресовано исследователям, ученым-лингвистам и педагогам-практикам в области межкультурной коммуникации, а также докторантам и магистрантам, чьи научные интересы лежат в сфере сопоставительного языкознания и обучения второму языку, межкультурной и профессиональной коммуникации.

Статьи публикуются в авторской редакции.

ББК 81.2
ISBN 978-9965-31-628-9

© ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2014

Предисловие

Возможности культурной и межкультурной коммуникации не случайно привлекают сегодня пристальное внимание исследователей всего мира – мира сложного, пестрого и многообразного. В этом мире одновременно сосуществуют разные страны и народы, развивающиеся в соответствии со своими культурами, ориентирующиеся на самые разнообразные принципы, представления, системы ценностей, стереотипов, образов. Но мир, в котором мы живем, становится все теснее, и он действительно начинает напоминать «*global village*» – большую планетарную деревню, где миллионы людей начинают постепенно приходить к пониманию, что общение в этой полиязыковой и поликультурной деревне уже невозможно без межъязыкового и межкультурного взаимопонимания, взаимодействия.

Интегративные процессы в пространстве межкультурной коммуникации стали практически безграничными – они открывают все новые виды и формы общения, главным условием эффективности которых является переход от биполярного к полиполярному сотрудничеству, от диалога к полилогу культур. Масштабы и интенсивность ситуаций межкультурного взаимодействия, межкультурных контактов, становясь фактором повседневной жизни миллионов людей, порождают необходимость постоянного их осмысления, научной интерпретации, сравнения элементов «своей» и «чужой» культуры. Сегодня невозможно решить ни одной значимой проблемы без участия представителей разных культур, без их конструктивного, взвешенного диалога, без знания традиций и культур других народов, взаимопонимания, проявления терпимости и уважения к разным национальным культурам.

В предлагаемом сборнике научных трудов мы попытались объединить различные точки зрения казахстанских и зарубежных лингвистов на теорию межкультурной коммуникации, обсудить актуальные вопросы языковых контактов и их влияние на ментальные качества личности, рассмотреть современные научные достижения в области сопоставительного языкознания и обучения второму языку, выявить круг важнейших когнитивно-дискурсивных проблем, возникающих в процессе межкультурного общения, а также проанализировать формы и направления инновационной лингводидактики в контексте межкультурной и профессиональной коммуникации.

По мере того как современный мир становится все более культурно усложненным и плюралистическим, растет и важность поднимаемых в нашем сборнике тем. Сегодня очевидно, что решение многих неоднозначных вопросов межкультурной коммуникации невозможно без участия обширной аудитории, поскольку изучение языка – это широкое овладение культурой других стран, это наведение живых мостов между народами, формирование новой личности, способной к адекватному восприятию многовариантной картины мира. Вне языка не может сохраняться и развиваться культура, общение в мире, поэтому познать мир во всем его многообразии можно только через освоение языков и культур на основе методологических принципов межкультурной коммуникации.

Раздел 1

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОНТАКТЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕНТАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ



ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

А.Е. Агманова, А.А. Сапронова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), agmanova@mail.ru alena1992.18@mail.ru*

Статья посвящена проблеме моделирования этнокультурных компонентов в современных учебниках русского языка для школ с казахским языком обучения. На основе анализа учебников русского языка для 5-11 классов выявлены основные элементы моделирования и характер этнокультурных компонентов.

Ключевые слова: этнокультурный компонент, этнокультурная компетенция, учебник русского языка, моделирование

The article is devoted to the modeling of the ethno-cultural components in the modern Russian language textbooks for Kazakh schools. The key elements of modeling and the nature of ethno-cultural components are identified based on the analysis of the Russian language textbooks for 5-11 grades.

Key words: ethno-cultural component, ethno-cultural competence, Russian language textbook, modeling

В настоящее время в контексте полиязычного образования одной из главных задач школы является формирование этических ценностей, высокой культуры школьника, умеющего грамотно формулировать и высказывать свои мысли, терпеливо и уважительно относиться к мнениям окружающих в процессе межкультурной коммуникации. В связи с этим весьма актуальным является проблема моделирования этнокультурных компонентов в учебниках русского языка с казахским языком обучения.

Результаты осуществленного нами анализа на предмет реализации этнокультурных компонентов в учебниках русского языка для 5-11 классов школ с казахским языком обучения представлены в таблице 1.

Учебник 5 класса для школ с казахским языком обучения с точки зрения этнокультурной наполняемости строится в основном на фольклорном основании. Здесь много сказок – 30% («Снегурочка», «Козел и лиса», «Колобок», «Репка» и др.), паремий – 25% (*Не спеши языком, торопись делом; Язык до Киева доведет*), устойчивых сочетаний – 18% (*шито-крыто, а узелок-то тут*), описаний этнокультурных реалий – 17%, а также обычаев и традиций – 10% .

Таблица 1 – Этнокультурные компоненты в учебниках русского языка для школ с казахским языком обучения

УЧЕБНИК	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
ТЕКСТЫ	Статистические показатели внедрения этнокультурных компонентов (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
произведения русской литературы		11	33	25	43	44	26
персоналии		14		64		29	44
этнокультурные реалии	17	19	19	11	34		
природно-географические особенности		56					
паремии	25				23		
сказки	30						
этноэтикет			29			2	14
фразеология и крылатые выражения	18					25	15
этимология			19				
обычай и традиции	10						

Усвоение данных элементов языка – это одни из важнейших критериев формирования знаний о культуре страны изучаемого языка, которые направлены на обогащение речи учащихся образными выражениями, на адекватную реализацию коммуникативных намерений в соответствии с конкретной ситуацией общения.

Обряды и праздники в учебнике 5 класса представлены, например, в форме песенного жанра. Русская народная песня «*Во поле береза стояла...*» посвящена древнейшему обряду. Интересны задания к этой песне: *Почему ее называют народной? Почему русский народ сложил песню о березе.* Такая репрезентация концепта «береза» – символа русской культуры, способствует формированию на подсознательном уровне ассоциативной связи березы с русским языком и его носителями [1].

Одной из положительных сторон учебника является тесная взаимосвязь с содержанием учебника для 5 класса по русской литературе, который строится на фольклорных, народных сюжетах. В данном случае будет идти параллельное изучение этнокультуры, как на уроках русского языка, так и на уроках литературы, что обеспечивает системность и регулярность получения этнокультурных знаний.

В учебнике русского языка для 6 класса преобладают тексты о природно-географических особенностях (56%), этнокультурных реалиях (19%), есть так-

же материал об известных личностях (14%) и отрывки из произведений русской литературы (11%).

Удачно реализованы этнокультурные компоненты, отражающие природно-географические особенности, что способствуют установлению более прочной связи изучаемого языка с конкретным представлением об исконной территории его распространения. Например, в учебнике встречаются тексты «*Волга-матушка*», «*Сибирь – сказочная страна*», которые не только информируют ученика о наличии таких географических объектов в стране, но и показывают отношение к ним русского народа (*В старинных сказаниях и песнях этих народов Волга наречена солнышком за свет ее необыкновенных родниковых вод...*) [2].

Учебник для 7 класса характеризуется разнообразием представленных форм этнокультурных компонентов: тексты из произведений русской литературы (33%), нормы и правила поведения (этноэтикет – 29%), этимологические сведения (19%), этнокультурные реалии (19%).

Хотелось бы отметить прагматическую значимость текстов и заданий, связанных с этикетом, поскольку они отражают систему характерных для этноса традиционных норм и правил поведения в типичных, повторяющихся ситуациях социального взаимодействия. Они знакомят учащихся с особенностями речевого поведения, свойственного носителям изучаемой культуры.

Отрывки прозаических и поэтических текстов из произведений русской литературы зачастую сопровождаются словарной работой, способствующей усвоению этнокультурных знаний. Например, после стихотворения Н. Некрасова «Славная осень...» представлен контекст употребления слов, имеющих переносное значение, а также дается их перевод: *ядренный – здесь: свежий; бодрит – сергітеді; сень – здесь: то, что покрывает, укрывает кого-нибудь или что-нибудь; обнажалась – ашылу.*

Тексты, содержащие этимологические сведения существенно повышают интерес учащихся к изучаемому предмету. Этимология сообщает массу удивительных фактов об обычных на первый взгляд словах, усвоение специфики их функционирования в современном русском языке повышает речевую грамотность учащихся.

В учебнике широко представлены этнокультурные реалии: *Москва – столица России. Дон – легендарная русская река* [3].

Данные компоненты отражают явления материальной культуры, их этнонациональную специфику, а также исторические факты или процессы, названия которых обычно не имеют лексических эквивалентов в других языках, то есть они подчеркивают этноспецифические особенности русского языка.

Особенностью учебника русского языка для 8 класса является преобладание в нем информации о персоналиях – 64% (тексты о Л.Н. Толстом, В.И. Дале, К.Э. Циолковском и др.), в нем представлены также такие этнокультурные компоненты, как отрывки из художественной литературы – 25% и этнокультурные реалии – 11% («*Кремлевские куранты*», «*Русская прялка*» и др.) [4]. Этнокультурный компонент, отраженный в персоналиях, активизирует такой меха-

низм социализации как подражание, эмоциональная и рациональная направленность которого позволяет рассматривать его как один из способов обучения и воспитания [5].

Анализ учебника русского языка для 9 класса позволил определить доминирование в нем образцов художественной литературы (43%), текстов об этнокультурных реалиях (34%), есть также паремии (23%) [6].

В учебнике русского языка для 10 класса преобладают отрывки из художественных текстов (44%), представлена информация о выдающихся личностях (29%) и фразеологизмы (25%). Тексты, отражающие этикетные нормы, малочисленны.

Следует отметить продуманную систему работы, направленную на усвоение фразеологизмов. Например, дается следующий ряд фразеологизмов с компонентом «нос»: *задирать нос, вешать нос, водить за нос, зарубить на носу, встретиться нос к носу, клевать носом, не видеть дальше своего носа, остаться с носом*. В данном примере представлены не только элементы фразеологических сочетаний с одним и тем же компонентом, но и продемонстрированы особенности их употребления в языке, что ярко отражает национально специфические особенности русского языка [7].

Тексты, отражающие этикетные нормы, малочисленны, хотя, на наш взгляд, были бы весьма уместны и целесообразны с точки зрения формирования высокообразованной, культурной личности.

Таким образом, через русский язык в процессе его изучения происходит ознакомительно-познавательный процесс, способствующий дальнейшему развитию языковой личности. Лингвокультурный материал стимулирует активизацию речевой и мыслительной деятельности учащихся, способствует обогащению словарного запаса, расширяет рамки речевых ситуаций. Усвоение разнообразной информации о культуре изучаемого языка помогает адекватному восприятию ее национальной специфики и формирует навыки общения с носителями иной лингвокультуры.

Учебник русского языка для 11 класса, завершающий курс русского языка в средней школе с казахским языком обучения, призван в обобщенном и систематизированном виде представить этнокультурную составляющую учебной программы по данному предмету. Анализ рассматриваемого учебника на предмет реализации в нем этнокультурных компонентов позволил выявить следующие особенности: преобладают сведения о персоналиях (44%), представлены также отрывки из произведений русских классиков (26%), тексты, отражающие особенности этноэтикета (14%) и крылатые выражения (15%).

Немногочисленны тексты, отражающие особенности русского национального характера. Удачным примером реализации данного этнокультурного компонента является, например, следующий текст:

Согласно проведенным в Гарварде исследованиям русского национального характера, русские являются людьми эмоциональными. Их отличает легкость в выражении чувств.

По сравнению с американцами они обладают ярко выраженным чувством коллективизма, чувством принадлежности к определенному сообществу. Для русских характерны теплота человеческих взаимоотношений, добросердечие. (По А. Вежбицкой)

Крылатые выражения выделены в отдельную группу по причине их неразрывной связи с первоисточником: они вошли в лексику языка из истории либо литературы и получили широкое распространение благодаря своей выразительности, что и обуславливает их этнокультурную ценность. Примером использования крылатых выражений может послужить следующее задание:

Объясните значения крылатых выражений А.С. Пушкина: *Зимнее утро*; *Кумир с протертой рукою*; *На обломках самовластья*; *Окно в Европу*; *Счастье баловень безродный*; *Преданья старины глубокой* и др. [8].

Такого рода упражнения создают ассоциативную связь с их автором, что приводит к лучшему их запоминанию.

Работа с текстом является обязательным компонентом любого занятия по русскому языку и позволяет реализовать многие образовательные и воспитательные задачи. Для проведения разнообразной работы по усвоению этнокультурных знаний и развитию русской речи школьников необходимо использовать хорошо продуманные и правильно соотнесенные по грамматической и лексической трудности тексты. Обязательным условием успешной работы над текстом этнокультурного содержания является регулярное повторение содержащейся в ней информации в виде ответов на вопросы по тексту, беседы путем создания конкретных речевых ситуаций с опорой на личный опыт учащегося, пересказ, а также творческие задания.

Таким образом, анализ учебников русского языка для 5-11 классов школ с казахским языком обучения на предмет реализации в них этнокультурных компонентов позволяет сделать следующие выводы:

1. Содержание текстового материала и системы заданий учебников имеет огромное значение при изучении русского языка как второго, усвоении национально-культурных особенностей изучаемой лингвокультуры, поскольку это способствует формированию вторичной языковой личности, которая готова вступить в коммуникацию в многоязычной и поликультурной среде.

2. Основными формами моделирования этнокультурных компонентов являются тексты, посвященные этнокультурным реалиям, выдающимся личностям, особенностям этикета, фрагментам из произведений русской литературы, а также задания, связанные с фразеологизмами и паремиями. Немногочисленны тексты, отражающие особенности русского национального характера, обряды, традиции и праздники.

3. В представленных этнокультурных компонентах запечатлен познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Именно благодаря своему разнообразию данные элементы представляют собой прекрасный материал для формирования этнокультурных знаний. Вместе с тем, анализ рассматриваемых учебников свидетельствует об отсутствии единого подхода, призванного обеспечить систем-

ное формирование этнокультурной компетенции учащихся. Моделирование этнокультурных компонентов, базирующееся на единых концептуальных основаниях, позволит реализовать системное их внедрение, обеспечивая при этом преемственность учебного материала и его коммуникативно-прагматическую направленность.

Таким образом, рациональное внедрение и использование этнокультурных компонентов, по нашему мнению, призвано обеспечивать мобилизацию полученных знаний этнокультурного характера согласно императивам времени, обеспечивая возможность межкультурного диалога в широком пространстве межэтнического взаимодействия.

Литература:

1. *Жанпеисова У.А., Кожакеева Ш.Т.* Русская речь: учеб. для 5 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – 3-е изд., доработ. – Алматы: Атамұра, 2010. – 256 с.

2. *Гуревич Г.Ф. и др.* Русская речь: учеб. для 6 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения / Г.Ф. Гуревич, Р.И. Бекишева, Р.К. Шаймакова. – 3-е изд., доработ. – Алматы: Атамұра, 2011. – 272 с.

3. *Жанпеисова У.А.* Русская речь: учеб. для 7 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения – Алматы: Атамұра, 2012. – 320 с.

4. *Бадамбаева Г.А., Тюлебаева М.А.* Русская речь: учеб. для 8 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – Алматы: Мектеп, 2012 – 312 с.

5. Социальная психология общения // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html?id=26>.

6. *Шманова Н.Н. и др.* Русская речь: учеб. для 9 кл. общеобразовательных школ с казахским языком обучения / Н.Н. Шманова, Н.Ж. Шаймерденова, А.Т. Кошерова. – Алматы: Мектеп, 2005. – 272 с.

7. *Жанпеисова У.А., Майбалаева А.А.* Русский язык: учеб. для 10 кл. общеобразовательных школ общественно-гуманитарного направления для школ с казахским языком обучения. – 2-е изд., перераб.– Алматы: Мектеп, 2010. – 368 с.

8. *Жаналина Л.К., Шманова Н.Н.* Русский язык: учеб. для 11 кл. общественно-гуманитарного направления для школ с казахским языком обучения. – 2-е изд., доп. – Алматы: Мектеп, 2011. – 360 с.

КАЗАХСТАНСКАЯ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В МЕТАЯЗЫКОВОМ КОММЕНТИРОВАНИИ

Г.П. Байгарина

*Казахстанский филиал МГУ имени М.В. Ломоносова
(Казахстан, г. Астана), oirat60@mail.ru*

Статья посвящена анализу метаязыковой рефлексии как реакции на активные языковые процессы и как источнику информации об изменениях в казахстанской социально-политической картине мира.

Ключевые слова: языковая рефлексия, метаязыковой комментарий, функции рефлексивов, медийный дискурс

The article is devoted to analysis of meta language reflection as a reaction to active language processes and as informational resource about changes in socio-political picture of the world.

Key words: language, metalanguage commentary, functions of reflexes, mediadiscurs

Исследовательский интерес к обыденному сознанию предполагает изучение и метаязыкового сознания рядовых носителей языка, которое расценивается как органическая часть национальной ментальности. Важная роль метаязыковой деятельности является очевидной, поскольку «осмыслению подвергаются наиболее значимые для данного синхронного среза и данной культурно-языковой общности как элементы речевой деятельности, так и ключевые концепты эпохи» [3]. По общему мнению, метаязыковые высказывания могут служить источником информации об изменениях в национальных языковых картинах мира.

Для современной эпохи характерно усиление тенденции к вербализованной метаязыковой рефлексии, то есть «тенденции к такому типу языкового поведения, который предполагает осмысленное использование языка, а именно наблюдение, анализ его различных фактов, оценку их, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом» [4: 108].

Языковая рефлексия может быть направлена на осмысление всего того, что имеет отношение к употреблению языка и даже в целом – к языковой ситуации вообще. На постсоветском пространстве метаязыковая деятельность рядовых носителей языка реализуется и в общественных дискуссиях по поводу судьбы русского языка как языка межнационального общения и родного языка, в рамках лингвокультурного пространства Казахстана – государственного казахского языка. В этом случае обыденные языковые представления, объединенные с научными, от которых они не отличаются концептуально, могут влиять на решение вопросов языкового строительства. Вот одна из оценок современной ситуации в Казахстане: *Говорят о симптомах этнолингвистической конкуренции между языками. Государственный язык – это национальный вопрос, а его хотят выставить «национальным» вопросом одной, хоть и титульной национальности* (<http://camonitor.com>).

Обыденное метаязыковое сознание предстает в различных проявлениях: это может быть тот тип языкового поведения, который фиксирует поиск и об-

суждение наиболее подходящего слова: мы становимся свидетелями языковой рефлексии коммуникантов, вызванной необходимостью выбрать из имеющихся вариантов более точное слово, которое бы адекватно называло то или иное понятие, например: *Не хочу сказать слово «показушный», но... лучше «пафосный». Этим отличается вахтанговская школа (Т/к «Совершенно секретно», 15.10.2012); О политике... Как в той политической ситуации себя чувствовал, так и сейчас. Таким... слово бы найти... (Новая газета, 2012, № 20).*

Или это высказывания по поводу конкретных языковых единиц как проявление реакции носителей языка «на словесное обновление современной эпохи» [2: 416]: *Тень ювенальной юстиции накрыла счастливую жизнь ячейки общества... Название-то какое нерусское – ювенальная... По мысли Т.В. Булыгиной, А. Д. Шмелева, «сообщение говорящего о том, что он не приемлет того или иного выражения, ощущая его социальную чуждость, есть самое что ни есть прямое свидетельство социальной окрашенности данного выражения» [1: 12].*

Метаязыковое сознание фиксирует появление новых слов, оценивает их, демонстрирует динамику языковых процессов. В этом случае действительно можно говорить о социальной значимости рефлексивов: в них вербализованы реакции носителей языка на происходящие изменения в политической, социальной и культурной жизни общества. И в то же время метаязыковой комментарий может содержать отношение автора к новым словам, часто заимствованным. Различные типы дискурсов демонстрируют рефлексив по поводу взаимодействия русского языка с английским, то есть в этом случае объектом метаязыковой рефлексии являются контактно-языковые явления: метаязыковой комментарий осуществляется как через толкование лексического значения заимствованного слова, так и посредством оценки номинации. Однако для характеристики языковых процессов, происходящих в постсоветских государствах, более важными являются контактно-языковые явления, относящиеся прежде всего к взаимодействию родного языка с русским языком. Так, в казахстанских медиатекстах рефлексивы представляют собой комментарии к словам и выражениям казахского языка, к языковым единицам, значимым для казахстанской социально-политической картины мира. Это может быть оценочно-нейтральный перевод казахского слова или выражения на русский язык: *Наоборот, «кокек оз атын шақырады» (кукушка кличет свое имя), говорят казахи. В то же время автор может прибегнуть к рефлексиву с намерением подчеркнуть несовпадение понятийного объема русского и казахского слов: *Елді ер көтереді, ерді – ел. То есть «страну поднимает мужчина, мужчину – страна». Слово «ер» в казахском языке наполнено более емким смыслом, его одним словом «герой» или «мужчина» на другом языке не выразишь (Из интервью с Олжасом Сулейменовым. – Central Asia Monitor, 2014, № 9, 7-13 марта).**

В следующем примере также подчеркивается отсутствие содержательного тождества между русским и соответствующим казахским словом, но это несоответствие сопровождается оценкой, которая входит в состав рефлексива: *Но при этом хочу уточнить, что в казахском языке «националист» переводится как «култишил» и звучит более конкретно и не так радикально...*

(samonitor.com/archives). В другом случае оценивается понятие, передаваемое русским словом, но с точки зрения национального сознания: *Митинговщина вообще не казахское понятие. В этом митинге я не увидел ничего казахского, типично европейский митинг* (www.altyn-orda.kz).

Рефлексивы, отражающие «личностное» толкование значения слова, творимое в рамках «наивной» лингвистики, могут зафиксировать переход слова в пассивный запас: *Я кощизи, сынок. Любил ходить по земле туда-сюда. ... Это который кочует. Сейчас уже так не говорят* (samonitor.com). Метаязыковым комментированием сопровождаются авторские неологизмы: *Из-за таких действий мы все больше становимся похожими на общество, где место демократов заполнили жемократы (от слова жемкор – «коррупционер»)* (Новый Казахстан, 2013, № 35). Рефлексив интерпретирует слово «жемократы», указывая на источник его образования. В этом случае можно говорить об аксиологических рефлексивах: в них слиты воедино интерпретационный и аксиологический компоненты, причем оценочный компонент превалирует. Аксиологическая составляющая выступает на первый план и в авторской рефлексии по поводу стилистически маркированных языковых единиц, которые обращают на себя внимание носителей языка, например: *...все равно он прочно принадлежал к социальной группе, именуемой в Казахстане «агашки». Агашка – это смесь высокого социального положения, неуважения к труду и паразитического образа жизни* (zona.kz). В интернет-материалах представлен обширный перечень оценочных средств в «обыденных» представлениях не столько об этом слове, сколько о явлении, обозначаемом этим словом.

В полиэтническом пространстве Казахстана в контексте обсуждения вопроса о совмещении этнической и гражданской идентичности вполне объяснимым является размышление над смыслом слов *казах* и *казахстанец*, *казахский* и *казахстанский*, например: *Во всей этой ситуации нет такого начала, которое объединяло бы казахов, казахстанцев. Хватит нам стесняться этого слова – казахстанец, потому что мы – огромная нация* [www.altyn-orda.kz]. Многочисленны контексты рефлексивного характера по поводу понятий, актуализированных в современную эпоху национальным самосознанием. Пожалуй, одна из самых обсуждаемых тем недавнего времени, нашедшая отражение в метаязыковом сознании – это противостояние так называемых *шала-казахов* и *нагыз-казахов* (и то, и другое слово не получили пока устойчивого орфографического оформления): *Честно скажу, я шала-казах (то есть казах, плохо или вообще не говорящий по-казахски). А казахи городские (шала-казахи) во втором и третьем поколении, ...сильно раздражают национал-патриотов, т.е. нагыз-казахов (то бишь настоящих казахов). Ведь шала, вроде как, и не казахи уже* (www.regnum.ru/news); *И среди казахов есть люди, не знающие казахского языка... И не надо их называть шала-казахами..., все мы казахи* (Н.А. Назарбаев, КазТАГ, 17.10.2013). Среди подобных рефлексивов отмечаем реакцию на само слово: «Манкурт» и «шала-казах» – это нелепые термины, засорившие нашу речь (<http://www.megapolis.kz/art>). Однако чаще в подобных рефлексивных контекстах, действительно отражающих «болевые точки» лингвокультурного про-

странства Казахстана, метаязыковой комментарий по объекту комментирования представляет собой не столько «акты интерпретации фактов речи», сколько интерпретации подвергается денотат, стоящий за речевым явлением: *Два совершенно разных народа – в рамках одного менталитета. Казахи «правильные», чтящие традиции, но главное – знающие родной язык, против казахов «городских», асфальтовых, говорящих преимущественно по-русски и находящихся в поиске этнической идентификации* (<http://topchika>). В подобном случае рефлексивный комментарий не связан с оценкой собственно языковой стороны высказывания, он затрагивает скрытый его смысл. Такого рода комментарии никогда не являются беспристрастными, а всегда содержат оценку, производную от мировоззренческой установки говорящего. Метаязыковой дискурс отчетливо демонстрирует неоднородность современного казахстанского общества, аксиологические рефлексивы этого дискурса вполне вписываются в рамки базовой архетипической оппозиции «свой – чужой»: терпимое отношение к «своим» и неприятие «чужих»: *шала-казахи, именуемые оппонентами в категориях слова «предатель», и нагыз-казахи, идентифицируемые шала-казахами как «варвары»* (<http://literatura.kg>). Как видим, рефлексивы позволяют судить о мировоззренческой неоднородности членов общества.

Примером того, как оперативно реагирует метаязыковое сознание на значимые для общественно-политической ситуации в стране события, является реакция на совсем недавнее предложение Президента РК изменить название страны: переименовать Казахстан в «Қазақ елі». В отмеченных нами рефлексивах представлено, во-первых, толкование этого названия: *«Ел» в переводе с казахского означает «государство», «отечество», «родина». То есть в буквальном переводе означает «Отечество казахов»*. Метаязыковой комментарий включает и оценку номинации: *Я сам лично горжусь словом «Казахстан» – это исторический термин. Но и «Казах ели» звучит гордо. И здесь же: Слово «Ел» является историческим названием. Однако, как представляется, и в этом случае обыденное языковое сознание отражает не только и не столько оценку собственно языковой стороны обсуждаемой номинации. За оценкой фактов речи скрываются суждения о мире: «Қазақ елі» – это память, это напоминание нашим потомкам, что сотни лет на этой земле жил казахский дружелюбный народ с домброй, юртами, степными песнями и со своей верой* (<http://yvision.kz/post/401279>).

Медиатексты демонстрируют развитие рефлексивного контекста, расширение его смысловых компонентов: от собственно лингвистической интерпретации названия до «идеологической интерпретации событий». См., например: *Предложение об изменении названия страны не так безобидно. На самом деле, «Казахстан» – это привычное нам и всему миру «Республика Казахстан», а «Қазақ елі» – это вотчина одного хозяина. Подотчетная страна (для этого надо только подкорректировать ее название, убрав из него слово «Республика»)* (Новая газета, 2014, № 8).

Как видим, в создании соответствующего «идеологического фона» участвуют рефлексивы, отражающие реалистичные мировоззренческие установки их

авторов. В рефлексивных контекстах отмечаем взаимодействие модального и иллокутивного компонентов: оценочно-интерпретирующая деятельность субъекта речи реализуется в различных способах толкования того или иного события. Информация оказывается «помещенной» в нужный для автора идеологический контекст. Для массового адресата интерпретация подаваемой информации чаще оказывается более значимой, чем фактологическое ее содержание. Рефлексивы, с одной стороны, способствуют прояснению информации, а с другой, они участвуют в реализации одной из основных функций массовой коммуникации – интерпретационной, предполагающей различные способы интерпретации того или иного события. Иными словами, они участвуют в выражении идеологической модальности: то есть – в «идеологической интерпретации событий».

Так, в Послании Президента РК народу Казахстана была выдвинута национальная идея «Мәңгілік Ел», которая, по мнению одних, *способна стать основой для сплочения всего казахстанского общества* (Каз. правда, 7.03.2014). Сравним ответы, которые проявлены при осмыслении этого понятия обыденным сознанием: словосочетание переводится как «Вечная страна»: «Мәңгілік Ел» ассоциируется с преданностью и любовью к своей стране и к своему народу (Каз. правда, 07.03.2014). И другой комментарий – *Сейчас, после мощной идейной «артподготовки», для этого нужно совсем немного: введенное президентом в политический оборот слово «мәңгілік» (это идеологическое «Мәңгілік Ел») обратить на него самого – «Мәңгілік Елбасы»* (Новая газета, 2014, № 8). Подчеркнем, что это высказывание не случайно дополняется определением «идеологическое» (*это идеологическое «Мәңгілік Ел»*), осложненным оценочной коннотацией, как показателен и в целом контекст с военной метафорой: *мощная идейная «артподготовка»*.

Как видим, сопровождающий значимые для лингвокультурного пространства понятия метаязыковой комментарий выявляет вариативность их содержательного наполнения, что проявляется в коннотативных характеристиках одних и тех же лексем и в их синтагматических связях. Такого рода языковые механизмы апеллируют к чувствам и настроению определенных социальных групп, являясь действенным инструментом для манипулирования.

Абстрактность, широта и сложность значения этого понятия «Вечная страна» может быть причиной неадекватного восприятия заложенного в ней смысла, поэтому понятна необходимость в пояснении подобных слов, уточнения их значения. Однако уточняется, как видим, не лексическая семантика этого выражения, а его идеологическая составляющая. Эта номинация, обладающая референциальной неопределенностью, приводит к широкому разбросу в интерпретациях и, следовательно, нуждается в комментарии, то есть в прояснении авторской позиции. Таким образом, рефлексив как реакция языковой личности на определенные факты речи через их интерпретацию выводит на определенные фрагменты языковой картины социально-политического мира.

Как показывают наблюдения, в целом для современного российского (об этом свидетельствуют исследования И.Т. Вепревой) и казахстанского медийного пространства в центре внимания оказываются не столько новые, сколько

«вневременные» понятия: *Родина, патриотизм, национализм, нация, народ*, они являются одними из ключевых, если судить по числу рефлексивных высказываний, сопровождающих эти концепты: *Нация. Во-первых, это приличное слово, если не отдавать его на откуп нацистам, а во-вторых, надо думать, как эту нацию сохранить. Можно делать вид, что слово «нация» – неприличное, а проблемы не существует* (Новая газета, № 85, 05.08.2013); *И когда я, казах, говорю о проблемах казахов и ищу пути их разрешения, то это и есть элементарный национализм. А слово-пугало, которое использовалось в прежние времена, ...теряет свой смысл* (samonitor.com/archives/8604). Метаязыковые контексты проявляют концептуальный смысл, который скрывается за комментируемыми языковыми единицами. Как видим, метаязыковая рефлексия подсказывает, что вопросы, связанные с определением национального самосознания, являются очень важными для национальных картин мира.

В большинстве своем рефлексивы распознаются по метаязыковым маркерам, в функции которых выступают глаголы речи и сама лексема «слово». Такие метаязыковые показатели, как *грубо говоря, мягко говоря, откровенно говоря, сказать откровеннее, короче говоря, как говорится* выступают в роли дискурсивных слов. Однако достаточно распространенными являются контексты рефлексивного характера без формальных маркеров, т.е. с имплицитным метаязыковым содержанием, например: *Свобода – это в том числе и ограничения, хотя бы внутренние. Но я еще раз подчеркну, свобода – это и ответственность* (АиФ, № 42, 17.10.2012); *Национализм – это когда человек борется за интересы своей нации, своего народа, и это самое главное* (samonitor.com/archives/8604).

Таким образом, языковая рефлексия, являющаяся проявлением личностного начала в языке, может быть отнесена к характерным свойствам медийного дискурса. Рефлексивы в медиатекстах, заполняя информационные лакуны, способствуют взаимодействию коммуникантов (авторов медийных текстов и массовой аудитории), свидетельствуют об изменениях в словарном составе русского языка современной эпохи. Кроме того, они являются средством выражения мировоззренческих установок автора, участвуют в создании нужной для автора картины мира, выступая одним из средств манипулирования общественным сознанием.

Литература:

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Стихийная лингвистика (*folk linguistics*) // Русский язык сегодня. Вып. 1. – М.: Азбуковник, 2000. – С. 9-18.
2. Венрева И.Т. О языковой рефлексии на словесное обновление современной эпохи // Русский язык сегодня. Активные языковые процессы конца XX века. – М., 2003. – С. 416-425.
3. Венрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005 // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=2340284>
4. Шмелева Т.В. Языковая рефлексия // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. I (VIII). – Красноярск, 1999. – С. 108-110.

ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ И В КАЗАХСТАНЕ¹

Н.В. Дмитриук, Е.С. Мезенцева

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(Казахстан, г. Шымкент), nvdmitr@yandex.ru, mez_aiu@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности существования и функционирования русской языковой культуры на основании проведенных экспериментальных исследований с русскими респондентами, проживающими в России и в Казахстане, и делается заключение о том, что языковое сознание этноса (в частности, его фрагмент в виде паремиологического фонда) традиционно сохраняется в инокультурном окружении в условиях диаспорального проживания этноса и чаще подвергается трансформации на исконной территории проживания титульного этноса под воздействием различных экстралингвистических и социокультурных факторов.

Ключевые слова: языковое сознание русских, паремиологический фонд языка, пословичная картина мира, языковые картины мира

The article is focused on the language consciousness experimental investigations of the Russian respondents living in Russia and Kazakhstan. The conclusion made as the result of the experiments is as follows: ethnic language consciousness, (particular its proverbial stock fragment) is traditionally preserved in the foreign cultural surrounding in the ethnic Diaspora living conditions; it is more often subjected to transformation in the title ethnic heritage living area. This process is taking place under the influence of different extra-linguistic and social-cultural factors.

Key words: Russian language consciousness, Diaspora living, language proverb stock, world proverb image, language consciousness, transformation

Наше исследование посвящено сравнительно-сопоставительному изучению образа мира в языковом сознании русских, проживающих на территории России и в Казахстане.

Содержанием наших исследований стало восприятие окружающей действительности сквозь призму паремиологического фонда языка – уникальный феномен пословичного представления о мире. Нами было предпринято экспериментальное исследование русских паремий в психолингвистическом аспекте с точки зрения их функционирования в языковом сознании русского народа, проживающего в разных лингвокультурных ареалах, в частности – в Казахстане и в России [1]. Для сравнения языкового сознания русских респондентов, являющихся гражданами двух указанных стран, мы также рассматривали и языковое сознание казахов.

Материалом исследования в целом послужили результаты полевых экспериментальных исследований. Для «овнешнения» языкового сознания русскоязычных представителей России и Казахстана были применены разные виды анкетирования, интервьюирования, тестовых заданий и определенного типа творческие задания (реконструкция, конструирование и переконструирование текстов русских пословиц и т.п.), а также свободный ассоциативный эксперимент. В такого рода эксперименте, по словам Е.Ф. Тарасова, «отражается закономер-

¹ Работа осуществляется при финансовой поддержке МОН РК научного Проекта № 0771/ГФ «Межкультурная коммуникация: ментально маркированные концепты казахской культуры, социальная идентичность и толерантность».

ность человеческого сознания, которая заключается в том, что явления реального мира, представляющие человеческому сознанию в определенной временной или пространственной близости, отображаются таким образом, что сознание помимо образов этих явлений фиксирует также и их близость» [2: 259].

В процессе работы над реконструкцией языковой картины мира, отраженной в пословичном фонде русского языка, нашел подтверждение общеизвестный тезис о том, что язык народа неразрывно связан с его менталитетом, национальным характером этноса. Следует отметить, что национальный характер этноса и его ценностные ориентации нередко играют более значительную роль в его исторических судьбах, нежели тип мышления.

Анализ нашего экспериментального материала показал, что восприятие и функционирование в языковом сознании пословичного фонда русскими из Казахстана (РК) и русскими из России (РР) – неоднозначно. Полученный в ходе разного рода анкет, тестов, творческих заданий (например, восстановить пословицу по ее фрагменту, вспомнить ряд пословиц с предлагаемым словом-концептом, пояснить речевую ситуацию ее применения и т.п.) экспериментальный материал представил противоречивые суждения, неожиданные результаты, опровергая предполагаемые ожидания и выстраивая новые исследовательские задачи и гипотезы.

В своей работе мы исходим из предположения, что картины мира, отраженные в языковом сознании даже одного этноса (в данном случае – русского), могут быть различными в зависимости от среды проживания, степени ассимилированности с коренным населением, от возрастных, гендерных особенностей, профессии и степени образованности и других социокультурных факторов.

Есть основания предполагать, что русские, проживающие в России, и русские, проживающие в Казахстане, несмотря на общность языка и культуры, обладают разными специфическими особенностями национальной психологии, менталитета, другими словами, – имеют разные языковые (в том числе, и пословичные) картины мира. Именно этому посвящена наша работа: поиску различий «внутри себя», внутри одного этноса, проживающего в разных ареалах. Может быть, именно оно, это различие, и создает «таинственную русскую душу», свойства которой не могли не отразиться в кладовой народной мудрости – пословицах и поговорках.

Выяснить это мы попытались на материале пословичного фонда русского языка и отраженных в них архетипов языкового сознания, представленных в образах сознания сопоставляемых групп – русских-россиян (РР) и русских-казахстанцев (РК).

Материал исследования был получен практическим путем: 1) методом сплошной выборки исследуемых пословиц из словарей и 2) экспериментальным путем – методом проведения серии психолингвистических (в том числе и ассоциативных) экспериментов, проведенных в России и в Казахстане.

Сопоставительный анализ пословичных картин мира русских-россиян и русских-казахстанцев позволяет получить представление об общекультурном и пословичном менталитете, характерном для каждой исследуемой группы в от-

дельности. Нам представляется возможным определить и проследить, на основании какой оценки ситуации, каких культурных ценностей и восприятия мира создавались определенные пословицы, а также то, как они отражают национально-специфическое восприятие образов мира и чем обусловлено их использование в речи наших современников.

В процессе восстановления основного корпуса высокочастотных, широко употребительных паремнологических единиц, которые условно можно отнести к прецедентным текстам русского языкового сознания, в ответах казахстанских информантов всех возрастных групп была выявлена достаточно высокая степень «узнаваемости» фрагментов паремий, которые в процессе выполнения задания воспринимались в качестве стереотипного «аксиознака».

Набор ответов, представленный респондентами РР, в целом говорит о широко распространенном среди россиян явлении «преобразования», намеренной трансформации широкого круга типичных русских пословиц, происходящем в настоящее время. Причем, такие формы изменений, перефразирования или контаминаций пословиц встречаются чаще в молодежной среде и во второй возрастной группе и практически отсутствуют у респондентов старшего поколения, ответы которых в общих чертах схожи с ответами старшей группы респондентов РК.

При использовании стереотипных механизмов ментальных процессов – например, продолжить знакомый текст пословицы – в группе российских респондентов молодежной и средней возрастной группы более активно проявилось творчество, желание «перекроить» на свой лад банальную ситуацию, речевой штамп (чем чаще всего и отличается пословица), что, по-видимому, и породило большое количество контаминированных текстов.

Высокая продуктивность новых возникших на основе известных русских пословиц, «обновленных» пословичных текстов отражается в их широкой распространенности в арсенале речевой практики молодых людей из разных российских городов. Наряду с кодифицированными паремиями (теми, которые зафиксированы в словарях) в материалах российской части эксперимента мы обнаружили активно используемые в речи молодежи паремии, которые возникли из современных анекдотов, «модных» словечек, строчек из популярных песен, кино и мультфильмов, случайных речевых оговорок политических деятелей, рекламных слоганов и т.п. Например: *Рад бы в рай, да занято; Баба с возу, и волки сыты; Дареному коню кулаками не машут; Деньги не пахнут, потому что их отмывают; Кто поспел, того и съели; Друзья познаются в еде; Лучшие синица в руках, чем утка под кроватью; Под лежащий камень мы всегда успеем; Не все то золото, что плохо лежит; Друзей не надо иметь, с ними надо дружить* и др. под.

Данные факты доказывают, что при реконструкции/восстановлении заданной паремии из долговременной памяти у респондентов группы РР рождается новый, не менее логичный, актуальный, осмысленный и остроумный, и даже концептуально значимый (в современной лингвокультурной плоскости) текст, подчас пронизанный юмором, повторяемый многими участниками эксперимен-

та, воспринимающими этот новый, контаминированный облик пословицы как знакомый прецедентный текст, имеющий распространение в речевой среде современной (в основном, российской) молодежи.

После обработки, систематизации и статистического анализа полученного нами анкетного материала выяснилось, что степень агнонимичности пословичного фонда в языковом сознании российских респондентов заметно выше, чем у казахстанских участников эксперимента. Было выявлено, что пословичный фонд, зафиксированный в соответствующих словарях, часто не тождественен пониманию его современными носителями языка. Это особенно актуально в отношении молодежной группы нашего эксперимента: и в казахстанском, и в российском корпусе анализируемого материала эти участники обнаружили весьма слабое знание русских пословиц и поговорок, неумение или нежелание использовать их в своей речи. При этом в российской молодежной группе нередко прослеживалось откровенно насмешливое отношение к «золотому фонду» русской языковой картины мира, указание на то, что этот пласт лексики устарел, потерял свою актуальность, роль и назначение пословиц в речевой деятельности современного человека себя исчерпали. Своеобразными заменами этой «кладовой народной мудрости» в материалах эксперимента оказались многочисленные современные пословичные «новообразования», необычные контаминации-«перевертыши» или откровенно сниженный лексикон и «карнавальный смех» (термин Ю.Н. Караулова).

Эти явления, отмеченные в материалах эксперимента, позволяют говорить о заметной трансформации пословичного фонда / пословичной картины мира в языковом сознании представителей русского этноса, которая особенно отчетливо проявляется на фоне разных регионов проживания.

Параллельно с исследованием трансформации пословичных картин мира, сформированных в языковом сознании двух экспериментальных групп – русские-россияне (РР) и русские-казахстанцы (РК), нами проводилось свободные ассоциативные эксперименты с этими же группами респондентов (эти исследования нам помогала проводить аспирант Института языкознания РАН Е.Г. Свинчукова [3]). Ограниченный объем статьи позволяет привести пример сравнения ассоциативных полей лишь на одно слово. Возьмем для примера слово-стимул *мир* и рассмотрим разницу в его восприятии и понимании респондентами разных групп.

Прежде всего, отметим, что русское слово *мир* имеет два значения. В различных толковых словарях *мир*, во-первых, – это вселенная, сфера жизни, народ; во-вторых, – это дружеские отношения, отсутствие войны, тишина, покой, спокойствие [4; 5; 6].

Таким образом, следует рассматривать $мир^1$ = ‘вселенная’ и $мир^2$ = ‘покой’. По общему числу реакций на $мир^1$ и $мир^2$ две группы (РР и РК) имеют достаточно близкий коэффициент разнообразия (отношение количества различных реакций к общему числу реакций): 0,47 в группе русских россиян (РР) и 0,55 в группе русских казахстанцев (РК). На долю $мир^1$ приходится 61,7% ответов в группе РР и 58,1% в группе РК, а на $мир^2$ 38,3% и 41,9% соответствен-

но. Джози Фаруно отмечает, что для русского понятия *мир*¹ характерно не только значение ‘вселенная’, которое подразумевает всеобъятность и безграничность, но ‘общность, коллектив людей’, причем в этом случае людям очень важно осознавать свою принадлежность, со-причастность к некому объединению (цит. по [7: 59]).

Рассмотрим подробнее некоторые реакции. Самой частотной реакцией по принципу бинарной оппозиции является ассоциация *война* (8,5% в группе РР и 13,25% в группе РК). Остальные реакции, частота которых более 1, очень близки по своему составу, но существенно отличаются по частоте ответов. Если в группе РР реакция *большой* занимает 2 ранговое место по частоте употребления (8,2%), то в группе РК – только 13-ое (1,5%). В противовес этому реакция *огромный* имеет ранг 11 (2,2%) и 4 (4,7%) в группах РР и РК соответственно. Эти данные убедительно свидетельствуют о разнице в представлении и восприятии «размеров» мира в значении ‘вселенной, сферы жизни, группы людей’ русских из России и Казахстана.

Здесь уместно, на наш взгляд, напомнить о бесконечности мира в архетипическом представлении казахов. Тем не менее, для группы РК вторым по частотности является реакция *дружба* (7% ответов), в то время как для россиян эта ассоциация занимает лишь 7 место (2,7%). Если принять во внимание процент частотных реакций в обеих сопоставляемых группах, то обнаружится любопытный факт: в группе РР большее значение придается *миру*¹, в то время как для русских-казахстанцев на первое место выходит омоним *мир*², т.е. группа РР описывает различные характеристики вселенной, группы людей, планеты, а группа РК в большинстве ответов акцентирует внимание на дружбе, спокойствии, отсутствии войны. Интересно, что мир как община, представленный реакцией *люди*, встречается в 2,3% ответов в группе РК и ни разу в группе РР. Таким образом, в языковом сознании русских-казахстанцев сохранилось исконно-русское представление о мире как об общине, что, к сожалению, утрачено современными россиянами.

Следует отметить, что в казахском языке также существует два отдельных слова-омонима для обозначения *мира*¹ = вселенной (*әлем*) и *мира*² = покоя (*бейбітшілік*). По данным Н.В. Дмитрюк, среди самых распространенных реакций казахов на стимул *мир*¹ зафиксирована ассоциация *весь* (15,6%), *миролюбие* (10,2%), *вселенная* (6,8%), *простор* (4,6%), *светлый* (3,8%), *тишина* (3,2%). На стимул *мир*² самые распространенные реакции *жизнь* (6,8%), *да здравствует* (5,8%), *укрепить* (5,7%), *беречь* (5,2%), *тишина* (5%), *дружба* (4,5%), *лозунг* (4,1%), *свобода* (3,9%), *счастье* (3%) [8].

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что языковое сознание русских-казахстанцев, с одной стороны, испытывает влияние казахской культуры (*мир*² – это ‘дружба’ для респондентов группы РК, что совпадает с одним из самых популярных ответов казахов на стимул *мир*² и даже при ответе на стимул *мир*¹ у казахов возникает ассоциация ‘миролюбие’ = *мир*²). Кроме того, реакция *жизнь* чаще встречается в ответах русских-казахстанцев (1,5% от-

ветов против 0,5% ответов в группе РР), эта же реакция является самой распространенной среди ответов казахов на стимул *мир*².

С другой стороны, языковое сознание русских-казахстанцев сохранило русский архетип 'общинность', так как для них *мир*, помимо всего прочего, – это 'люди'. Таким образом, одна из характеристик диаспорального сознания русских в Казахстане проявляется в важности поддержания мира (т.е. дружбы) и принадлежности к своей общине, в нахождении «своих» людей в любом окружении (см. об этом подробнее: [9]).

Анализ полученного нами экспериментального материала позволяет сделать несколько неожиданный, но тем не менее достоверный вывод: вопреки нашей изначальной рабочей гипотезе оказалось, что и паремиологический фонд русского языка (видимо, как и любого другого), и архетипы его языкового сознания, отраженные в материалах ассоциативного эксперимента, надежнее сохраняются в инокультурном окружении в условиях диаспорального проживания этноса. «Любая замкнутая культура, диаспорально проживающая в негомогенной лингвокультурной среде, неизбежно испытывает на себе действие противоположных сил: когда «свои среди чужих», интуитивно или осознанно, стремятся сохранить тот стержень, ту языковую и культурную доминанту, которая их и *объединяет*, и одновременно *отделяет* от инокультурных наслоений, стремясь к сохранению самобытности и уникальности своего языка» [10], и тогда представители диаспорального этноса воспринимают культуру титульного этноса и ассимилируются в ней, проявляя стремление к адаптации, толерантности и расширению культурного диалога.

Литература:

1. *Дмитрюк Н.В., Мезенцева Е.С.* Экспериментальные исследования пословичной агнонии в языковом сознании русского этноса // Вестник Кокшетауского государственного университета. – Кокшетау, 2010. – № 1-2. – С. 65-72.
2. *Тарасов Е.Ф.* Исследование ассоциативных полей представителей разных культур // Ментальность россиян (Специфика сознания больших групп населения России) / Под ред. И.Г. Дубова. – М., 1997. – С. 253-277.
3. *Свинчукова Е.Г.* Образ мира в языковом сознании русских, казахов и русских казахстанцев (по материалам свободного ассоциативного эксперимента) // Инновационные технологии в науке и образовании: междунар. науч.-практ. конф. – Шымкент, 2011. – С. 28-34.
4. *Большой толковый словарь русского языка* / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000. – 1536 с.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1989. – 917 с.
6. *Толковый словарь русского языка: В 4 т.* / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935-1940.
7. *Касьянова К.* Особенности русского национального характера. – М., 1993. – 267 с.
8. *Дмитрюк Н.В.* Казахско-русский ассоциативный словарь (Словарь ассоциативных норм казахского языка). – Шымкент-Москва, 1998. – 240 с.
9. *Мезенцева Е.С.* Пословичная картина мира в языковом сознании русских: функционирование и трансформация: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Шымкент, 2010. – 24 с.
10. *Дмитрюк Н.В.* К вопросу о трансформации языкового сознания русских в условиях диаспорального проживания в инокультурной среде // Вопросы психолингвистики. – М., 2011. – № 2 (14). – С. 52-62.

СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ИНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Л.В. Екшембеева

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(Казахстан, г. Алматы), lvek@inbox.ru*

В статье рассматриваются инструментальные функции языка и языковых единиц, определяются когнитивные, коммуникативные и социолингвистические инструменты, обеспечивающие социализацию личности в инокультурном пространстве.

Ключевые слова: язык, речевая деятельность, овладение языком, инструмент, социализация, языковая идентичность

The author of article researches the tool functions of language and language units, defines cognitive, communicative and sociolinguistic tools which provide socialization of the personality in foreign-language space.

Keywords: language, speech generation, language acquisition, tool, socialization, language identity

Социализация личности в инокультурном пространстве осуществляется в контексте межкультурной коммуникации. Язык при этом осуществляет функцию ее инструмента.

Идея инструментальной способности языковых средств прочитывается в работах ученых, описывающих модульную организацию деятельности человеческого мозга. Дж. Фодор [1] 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 [3: 121] 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, закреплённой 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, индивидуальна 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 когни-

цию 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 и межкультурных отношений в социуме.

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.

Определяя социализацию как одну из составляющих процесса овладения вторым языком, Р. Павиленис [6] акцентирует внимание на трех ее основных качествах: формировании индивидуальной концептуальной системы, встраивании в нее концептов иноязычной культуры, способности к речевой деятельности на основе привязанности иноязычных знаков к определенным фрагментам концептуальной системы. Используя терминологию И.И. Халеевой [9], можно сказать, что социализация в иноязычном пространстве обеспечивается сформированностью «вторичной языковой картины мира» и «вторичной языковой личности».

Сложность социализации личности в инокультурном 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 [10].

Без овладения языком невозможна полноценная социализация личности в иноязычном культурном пространстве. Именно поэтому определение процесса усвоения второго языка включает в себя понятие овладение средствами социализации в обществе [8: 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 все 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 культурном 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, обеспечивающей его ассоциативные связи в языковой картине мира.

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 [4], Т.В. Ахутиной [2], Е.С. Кубряковой [5]. Сила воздействия речевого акта обеспечивается адекватным намерению выбором языковых средств, формирующих объективный и прагматический смыслы высказывания как средства его материализации [7]. В практике социального общения в реальной ситуации этот смысл в виде высказывания / текста и является инструментом воздействия на собеседника.

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. Используемое 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 знание 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 иного 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 лингвокультурной 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 личности 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 p.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
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. – 159 с.
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. Павленис 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 соотносительность с действительностью. – М.: Наука, 1985. – 271 с.
8. Смагулова Ж.С. Методология исследования // Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Узбекистан. – Алматы, 2005. – С. 7-12.
9. Халеева И.И. Теория и практика изучения иностранного языка. – М., 1996. – 276 с.
10. Ширяев А.Ф. О деятельностной классификации речевых процессов // Знание языка и языкознание. – М.: Наука, 1991. – С. 80-95.

ВНУТРЕННЯЯ ДЕТЕРМИНАНТА ОБРАЗНОЙ ПАРАДИГМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ А. ЖАКСЫЛЫКОВА)

Ж.Т. Ермекова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), zhannat_ermekova@mail.ru*

В предлагаемой статье рассматривается язык образов, способный помочь проникнуть в скрытую от непосредственного восприятия сферу ментальности творческой билингвальной личности. В произведениях казахских билингвов обнаруживаются достаточно сильные внутренние смысловые и стилистические связи с русской культурой, что происходит часто на глубинном, подсознательном уровне.

Ключевые слова: детерминанта, парадигма, словесный образ

In offered article language of the images is considered, it will help to get into the sphere of mentality of the creative bilingual person, it's hidden from direct perception. In works of Kazakh bilingual persons there are rather strong internal semantic and stylistic communications with the Russian culture, it often occurs at deep, subconscious level.

Key words: determinant, paradigm, verbal image

В последние годы лингвистика ориентирована на постижение сути вещей, на формирование более целостной картины мира, на детализацию этой картины, выявление общего в частностях и на постоянный пересмотр этой картины ради приближения ее характеристик к свойствам реальности и для усиления ее объяснительных и предсказательных возможностей.

В концептуальной картине мира взаимодействуют общечеловеческие, национальные и личностные начала. Национальные языковые картины мира в реальности отражают специфические особенности конкретного языка. Поскольку язык – это общественное, психосоциальное явление, существующее во времени и в пространстве, постольку разнообразие языков обусловлено, по Бодуэну де Куртенэ, географическими, хронологическими и социологическими различиями [2: 91]. Язык осознается как этноспецифическое явление, и все чаще рассматривается через призму этнокультурных традиций и ценностей.

В предлагаемой статье рассматривается не язык вообще, а язык образов как одно из средств, способное помочь проникнуть в скрытую от непосредственного восприятия сферу ментальности творческой личности. В объяснении языковой специфики, в частности содержательной стороны языка, его внутренней формы, В. Гумбольдт исходит из духовных особенностей этноса, из способа укоренения индивида в действительности, из преобладающей направленности сознания. В зависимости от индивидуальной направленности народа на чувственное созерцание, внутреннее восприятие или отвлеченное мышление язык по-разному осваивает и воспроизводит окружающий мир. В результате, например «слова одного языка являют больше чувственной образности, другого – больше духовности, третьего – больше рассудочного отражения понятий» [3: 379]. В соответствии с духовными задатками народа складывается форма каждого языка, и в частности его внутренняя форма, под которой В. Гумбольдт понимает свойственный данному языку способ организации мыслительной материи, «способ представления», «осмысления», «модификации».

В концепции Г.П. Мельникова гумбольдовское понятие внутренней формы конкретизируется как понятие внутренней детерминанты, функционально наиболее важного свойства языкового строя. Понятием детерминанты оперировал еще Э.Б. де Кондильяк, выводивший ее из характера этноса: «Поскольку характер языков складывается постепенно и сообразно характеру народов, он должен непременно иметь некое преобладающее качество, связанное с предрасположенностью к воображению или анализу» (цит. по Л.Г. Зубковой: [13]).

Г.П. Мельников, в отличие от Э.Б. де Кондильяка и В. фон Гумбольдта, видит в языке, прежде всего, коммуникативное устройство, а не инструмент мышления, поскольку собственно мышление не вербально и универсально, поэтому внутренняя детерминанта языка коммуникативно обусловлена: «Процедуры и механизмы мыслительных процессов и актов, осуществляясь в зоне внеязыкового сознания, в зоне отражения и прогнозирования состояний внешней действительности, остаются общими, универсальными для всех народов, независимыми от строя языка» (цит. по Л.Г. Зубковой: [13]).

Современные ученые все чаще и последовательней обращаются к реальному функционированию языковой системы, принимая во внимание то, что язык – феномен, представляющий собой не механическое соединение языковых единиц, не статическую систему, а разумно устроенный организм, живущий по определенным законам и обеспечивающий успешную коммуникацию и жизнедеятельность человека.

Именно в коммуникативном ракурсе, в особенностях смысловой схемы типовых высказываний видится важнейшее проявление внутренней формы языка, в которой реализуется внутренняя детерминанта системы. «Смысл типичного высказывания как внутренняя форма сообщения должен быть приспособлен для преобразования типичных поводов в типичном аспекте при формировании типичных, для рассматриваемых условий общения, сюжетов и при типичных временных и пространственных межкоммуникационных интервалах» [6: 24].

Сложившиеся в современной языковой ситуации тенденции, связанные с объективностью взаимоотношений между языком и культурой, мышлением и сознанием индивида, как следствие, их взаимосвязи и взаимопроникновения, обуславливают бурное развитие культурологического направления в лингвистике. Вопросы межкультурного и межнационального общения способствуют стремлению ученых к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека в обществе, определению национально-культурных особенностей, отражающих различия в менталитете, фоновых знаниях двух или более этносов.

В связи с этим направлением научного познания описание образной парадигмы билингов рассматривается как явление, возникшее в таком полиэтническом обществе, как Казахстан, в результате взаимодействия представителей различных этнолингвокультур, детерминируемое этнокультурными факторами.

Интеграционность языкового сознания членов единого полиэтнического сообщества позволила провести интересные наблюдения по изучению языкового сознания творческой билингвальной личности, внутренней детерминанты создаваемых ею словесных образов.

Рассмотрение разных культурных общностей путем сравнения культурных констант, укрепившихся в сознании этносов, позволяет установить универсальное и специфическое в их языковой картине мира. Всестороннее исследование парадигмы образных единиц языка и предпосылок ее формирования позволяет определить, что взаимодействие когнитивных и дискурсивных факторов языка и речи в процессе вторичной номинации порождает образные наименования, позволяющие проникнуть в сферу ментальности творческой личности, раскрыть то, что он думает, когда создает образные единицы.

Особый интерес для научного исследования представляет язык образов билингвальной творческой личности, поскольку именно в художественном тексте билингва обнаруживается единство языков, образные отношения, соединяющиеся в систему их родства. В произведениях казахских билингов обнаруживаются достаточно сильные внутренние смысловые и стилистические связи с русской культурой, что происходит часто на глубинном, подсознательном уровне. Создаваемый автором тот или иной мотив, образ наталкивают читателя на аналогичные компоненты иной, близкой и далекой, русской культуры.

Согласно Г.П. Мельникову, условия жизни и деятельности социума, его взаимоотношения с индивидом воздействуют на сознание индивида, и тогда для перехода появляющихся интенций у последнего как «условие» в новое со-

стояние как «следствие» нужна внешняя форма, то есть грамматическая форма языка, (качественно) признаковая в агглютинативных, событийная – во флективных языках [7: 96-97]. Но у каждого индивида есть свои фрагменты знаний о действительности и свое восприятие окружающего мира, потому при передаче его интенции важна определенная «причина», которая, по нашему мнению, зависит от кругозора, интеллектуального уровня индивида. Так, материализуются образы обобщенных черт классов объектов, образы представителей этих классов, образы типовых или уникальных событий, словом, создаются целостные компоненты знаний о мире.

Современная русскоязычная литература казахских авторов отличается большим разнообразием художественных методов и новаторских подходов, поисками новой эстетической парадигмы в условиях глобального усиления межкультурной и межстрановой коммуникации.

Сегодня все более распространенным является мнение о том, что видение мира поэтом, прозаиком опосредовано, прежде всего, личностными смыслами и представлениями, но в этих личностно-смысловых образованиях есть и нечто общее, что позволяет наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных образов мира. Рецепция же художественного высказывания предполагает его соотнесение не только с сознанием субъекта или объективной реальностью, но и с определенной системой национально-обусловленных художественных конвенций. Это означает, что смысл произведения литературы следует выявлять, принимая во внимание его взаимоотношения с окружающим специфическим художественным пространством и рассматривая сам текст не только как результат коммуникации между автором и реципиентом, но и как следствие его бытия в особой оболочке наслоений исторических, культурных эпох, традиций и литературно-эстетических стереотипов [8: 6].

В. Гумбольдовское утверждение, что «слова одного языка являют больше чувственной образности», затем замечание Г.П. Мельникова, что «внешняя форма, то есть грамматическая форма языка, (качественно) признаковая» действительно характерны для агглютинативных языков, в частности для казахского. К такому заключению нам позволила прийти череда образов с номинантой «улыбка», созданная А. Жаксылыковым, казахстанским русскоязычным писателем, в романе-тетралогии «Сны окаянных».

Улыбка – тончайшее проявление человеческих чувств. Кроме того, что это есть выразительные движения мышц лица (губ, глаз и щёк), показывающие расположение к смеху либо выражающие удовольствие, приветствие, доброжелательность, а возможно и гримасы страха, презрения или иронии, насмешку, ухмылку, улыбка — это невербальный язык, способ выразить то, чего мы не говорим словами. Парадигма образов с номинантой «улыбка» настолько богата и порой непредсказуема, необъяснима, и все-таки узнаваема, что заставляет только удивляться, восхищаться богатым ассоциативным рядом, рождающимся в сознании высокоинтеллектуального билингва А. Жаксылыкова.

Язык образов А. Жаксылыкова действительно представляет калейдоскоп признаков:

- предикативные и атрибутивные функции прилагательных-признаков (N+Adj): *Улыбка женщины может быть медово-медленной, светлой сладостной, манящей, чарующей, томной, тонкой, томительной, искрящейся, искренней, издевательской; Каменный дождь полощет над землей, принуждая нас к выполнению долга, и мы дарим друг другу сахарные, изюмные, слюдяные, деревянные, японские, дипломатические, изоцуренные улыбки... То улыбки международные, строго выдержанные в соответствии с этикетом чинные, традиционные, улыбки запрограммированные, рассчитанные загодя, тренированные, улыбки соглядатайские, проститутствующие, вальяжные, воровские улыбки, ... зеркальные, банальные, закоснелые нигилистические улыбки...*;

- притяжательно-признаковое значение существительных одушевленного лица (N+N род.п.): *улыбки резонеров и фарисеев, улыбки ученых лицедеев; Следя за улыбкой женщины, можно догадаться обо всем, можно прочитать всю историю Красоты, всю ее невероятную информацию от оскала кроманьонки до улыбки Джоконды; неодушевленных существительных: Вы, улыбки смерти..., лунную мерклую улыбку испуга...*;

- локально-признаковое значение (от Adj до Adj): *она (улыбка) знает все оттенки и все краски года от голубого, холодного до палящего, знойного;*

- постпозиционный признак, выраженный чаще причастием, либо причастным оборотом (N+Adv): *То улыбки, несущие смерть, послабление кишок, дрожь в коленках, кошмары по ночам; Я увидел и запомнил улыбку мальчика, шагнувшего за овраг; улыбки, заготовленные в потайных пещерах ненавистного и осознанного долга, улыбки, убивающие медленно, исподволь, как долгодействующий яд; ...улыбки запрограммированные, рассчитанные загодя, тренированные;*

- постпозиционный признак, выраженный сравнительным оборотом: *улыбки, изогнутые, как опасная бритва, постепенные и сложные, как лабиринт минотавра, улыбки неотразимые, как бумеранг, как ваджра, дьявольские улыбки; ... улыбку мальчика, ... янтарно-жемчужную богатую, как кукурузное поле, улыбку, летящую, как мотылек, улыбку-птицу, молчаливую, бездонную, как ночь, невероятную, как пустота...*;

- антонимичные признаковые устойчивые сочетания: *она (улыбка) таит все причудливые прелести райского сада и все муки адской казни.*

- синестетический признак предикативного сочетания (V+Adj): *И Майя запела оранжевой улыбкой, засияла душой-рыбкой, трепещущей в потоках водопада-времени, щедрой рукой от всей души раскидала, разбросала лики сна-жизни по пашне, полю...медленно-медленно, утопая, обмирая в истоме, ощущая, как истлевают мгновения, просочилась в световой поток...*

Таким образом, в художественном тексте А. Жаксылыкова номинанта «улыбка» способна открыть нам разные миры, богатые образы: счастливая улыбка влюбленного; вкрадчивая улыбка соблазнителя или отрешенная улыбка покинутой женщины в степи; безжалостная, беспощадная улыбка равнодушной жены; ласковая улыбка, убивающая медленно, исподволь и т.п.

Билингвальное начало обнаруживает себя в образе «улыбка – камень –

ментальное» самодостаточной, уверенной в своей силе победительницы, а используемая модель представляет комбинации предикативных словосочетаний, характеризующих событийность, внутреннюю детерминанту флективных языков: «Улыбку женщины часто **вырезали** в мраморе и она **побеждала** мертвый камень, **превращая** его в бездонную чувственность и томление», «Следя за улыбкой женщины, **можно догадаться** обо всем, **можно прочесть** всю историю Красоты, всю ее невероятную информацию от оскала кроманьонки до улыбки Джоконды»; «Вы, улыбки смерти, **проносите** ливнями над землей, и всюду **остаются** вспученные каменные пузыри, похожие на отмытые черепа. В отличие от грубых предков мы **можем догнать**, не трогаясь с места, **можем убить** ласковой улыбкой»...

Видимо, целесообразно рассматривать творческий процесс создания литературного произведения автором как писательскую импликацию языковой картины мира, а осмысление такого текста его пользователями как читательскую экспликацию внутренней детерминанты этой картины [9: 32].

Билингвы-казахи находят «среди русских языковых средств такие, которые приспособлены для описания статических черт, важных для выражения образов тюркской культуры. Тюркская статичность передается через русскую динамичность, и мы приобщаемся к образности и переживаниям, к мироощущению, которые существуют у тюрков» [1: 5].

Статья позволяет увидеть уникальность лингвокреативной деятельности исследуемой личности, с одной стороны, и универсальность концептуальной картины мира, где образная система становится не только более сложной и многомерной, но и целостной, с другой. Смысловая схема авторских словесных образов А. Жаксылыкова имеет свои особенности.

Осмелимся предположить, что такой поток прилагательных-признаков, особенно препозиционных, автору приходит на подсознательном уровне, которому характерно родное казахское образное признаковое видение мира. В то же время виртуозное владение русским языком позволяет продолжать признаковый ряд постпозиционными причастными, сравнительными, фразеологическими оборотами. Причем практически каждый признак создается целой парадигмой образов.

На основе анализа художественного текста А. Жаксылыкова подтверждается гипотеза Г.П. Мельникова, что одним этносам (казахскому) свойственно образное мышление, другим – рассудочное отражение понятий (русскому), что является внутренней детерминантой языков. Природа рождения словесных образов таится в социальных условиях формирования языковой личности, а также зависит от уровня интеллектуального развития, широты кругозора творческой личности.

Литература:

1. Бахтикиреева У.М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). – Астана: Изд-во «ЦБО и МИ», 2009. – 259 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2.

3. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 379.
4. Зубкова Л.Г. О главном лингвистическом труде Г.П. Мельникова // Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели / Отв. ред. Л.Г. Зубкова. – М.: Наука, 2003. – 395 с.
5. Кондильяк Э.Б. де. Сочинения: В 3 т. – М.: Мысль, 1980. – Т. 1. – 268 с.
6. Мельников Г.П. Принципы и методы системной типологии языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1989.
7. Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели / Отв. ред. Л.Г. Зубкова. – М.: Наука, 2003. – 395 с.
8. Миллер Л.В. Лингвокогнитивные механизмы формирования художественной картины мира (на материале русской литературы): дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2004. – 303 с.
9. Павлович Н.В. Язык образов. Парадигмы образов русском поэтическом языке. – М.: Азбуковник, 2004. – 527 с.
10. Шуралев А.М. Экспликация культурного кода художественного текста. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2006. – 276 с.

АСИММЕТРИЧНОСТЬ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОДА В КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА

Е.А. Журавлева

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), zhuravleva_ea@enu.kz*

В статье рассматриваются вопросы межэтнической коммуникации в полиэтничном обществе, приводящие к взаимовлиянию языков и актуализации тех или иных значений в эквивалентных словах контактирующих языков. Анализируется характер вербального представления концептов «стол» и «дастархан» в русском языке Казахстана.

Ключевые слова: межэтническая коммуникация, взаимовлияние языков, значение слова, лексическая сочетаемость.

The article examines inter-ethnic communication in a multiethnic society, which lead to language interactions and the actualizations of some values of equivalent words in the languages in contact. The nature of the verbal representation of concepts «table» and «dastarkhan» in the Russian language in Kazakhstan is analyzed.

Key words: inter-ethnic communication, language interactions, meaning, lexical compatibility.

Обращение к межэтнической коммуникации зачастую выявляет интересные явления – этнически неоднородное речевое поведение. В лингвистике есть понятие **языковой неоднородности**, когда речь идет об исполнении коммуникантами разных языков или подкодов одного языка, – об этом явлении мы говорим в случае, если этноязыковая личность как репрезентант и транслятор определенного культурного кода в своем коммуникативном и речевом поведении демонстрирует в пространстве социального взаимодействия переплетение элементов родной и контактирующей этнокультур.

Постоянное нахождение в этногетерогенной (этнически неоднородной), среде и практическая необходимость вступать в активное межэтническое взаи-

модействие способны формировать определенный образ жизни, при котором человек существует и действует в разных этнокультурных средах.

Данная неоднородность обнаруживается как языковая неоднородность (иноязычные вкрапления), поведенческая неоднородность (использование стратегий и тактик другого этноса, переключение коммуникативных кодов), ментальная неоднородность (вкрапление элементов картины мира другого этноса).

Взаимоотношение русского и казахского этносов в Казахстане накладывает существенный отпечаток на развитие менталитета личности и того, и другого народа. Т.В. Кривошапова, известный казахстанский литературовед, высказывает мнение о формировании «собственного этнокультурного облика (русских), сформировавшегося в результате усвоения некоторых этнических этнокультурных норм и ценностей коренного населения республики, на территории которой прожило несколько поколений славянского, в частности, русского населения» [1]. Примеры из реальной межэтнической коммуникации русских и казахов, общающихся на русском языке, показывают, как может происходить дифференциация значений двух эквивалентных лексических единиц, принадлежащим разным языкам, и взаимно адаптированных в русском языке.

Для примера возьмем использование двух важных для ментальности народов концептов, выражаемых ключевыми словами «*стол*» и «*дастархан*». Важно отметить, что оба эти понятия активно используются в русском языке Казахстана.

В жизни русского народа *стол* занимал значительное место в иерархии ценностей. Стол – это не только предмет мебели, это нечто большее, это уровень гостеприимства, отношения к окружающим. Важным для понимания значения концепта являются его лексикографические дефиниции. Ключевое слово концепта «стол» реализуется в нескольких значениях, причем количество значений толковые словари русского языка дают разное. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой выделено четыре значения: 1. Предмет мебели; 2. Предмет специального оборудования; 3. Питание, пища; 4. Отделение в учреждении. Отдельной графой выделяется понятие «*круглый стол*» как собрание, совещание, участники которого обсуждают специальные вопросы в форме непосредственной беседы, обмена мнениями. Также выделена омонимичная форма в Древней Руси: *престол, княжение* [2, с. 769].

«Большой толковый словарь» С.А. Кузнецова, изданный в 2000 г., не показывает омонимичные формы, а дает одну словарную статью, в которой описываются десять значений: 1. Род мебели; 2. Предмет медицинской обстановки; 3. Предмет мебели вместе со всем, что поставлено на нем для еды; 4. Набор, выбор и качество блюд в предприятии общественного питания; 5. Пища, еда, съестное; 6. Деталь станка; 7. Отдел в учреждении или само учреждение; 8. В России до 1917 г.: отдел в учреждении; само учреждение, занимавшееся узким кругом канцелярских дел; 9. В Древней Руси: княжеский престол; 10. (спец.) Массивная каменная глыба или плита, лежащая на ледяной подставке на поверхности ледника [3].

Проанализировав востребованность и частоту применения каждого из значений в устных и письменных текстах, мы пришли к выводу, что наиболее частотным является сочетание «*круглый стол*» и употребительные значения «род мебели», «предмет мебели вместе с едой», «набор, выбор и качество блюд в предприятии общественного питания», а также «учреждение».

Остальные значения применяются либо в художественной и мемуарной литературе, поскольку в настоящее время данные значения не имеют опоры в реальной действительности, либо в специальных целях, когда речь идет о терминах. Данные значения слов находятся в пассивном запасе русского языка.

Приведем некоторые примеры включения данной единицы в письменные тексты, показывающие частотность использования определенного значения слова в СМИ Казахстана:

• **Стол как род мебели или предмет мебели вместе с едой:** «*Игрушечную собачку лучше расположить на **столе***» [Степной маяк, 22.04.2005]; «***Стол** накрывают белой скатертью... Скатерть должна покрыть **стол** целиком*» [Неделя СК, 07.12.2007]; «***Стол** можно сервировать*» [Степной маяк, 17.08.2005]; «*Не один раз энтузиаст «шахматных боев» из-за **стола** выходила победителем*» [Степной маяк, 16.08.2006]; «*Основное правило поведения за **столом** – стараться есть и пить как можно тише*» [Неделя СК 26.12.2007]; «*Игрушечную собачку лучше расположить на **столе***» [Степной маяк 17.05.2005]; «*До подачи на **стол** их следует поставить в холодильник*» [Неделя СК, 07.12.2007]; «*Для этого праздника желательно накрыть **стол** из холодных закусок, приготовленных заранее*» [Неделя СК, 07.12.2007]; «*Холодные и спиртные напитки ставят на маленьком **столике***» [Неделя СК, 07.12.2007]; «*Салфетка лежала на **столе***» [Курс, 03.04.2008]; «*Люди, отведавшие еды за одним **столом**, становились отныне близкими*» [Акмолинская правда, 30.12.2008]; «*Демонстрировали свое искусство сервировки **стола***» [Акмолинская правда, 15.10.2008]; «*Но на **столе** от отсутствия мяса не должно быть скудно*» [Курс, 28.02.2008]; «***Столы** по супер цене! Лучшие бренды на Westwing.ru*» [<https://www.westwing.kz/lp/lp4/?mdprefid>]; «*И его главная задача – собрать за этим **столом** страны континента и совместно искать пути...*» [<http://www.akorda.kz>] и др.

• **Собрание, совещание, «круглый стол»:** «*Проводили вечера памяти, **круглые столы**, детские утренники*» [Степной маяк, 15.04.2006]; «*В конце марта в Бишкеке должно состояться заседания **круглого** **стола**, на котором будет озвучено это предложение*» [Курс, 27.03.2008]; «*После **Круглого стола** на котором речь велась о значении инновационных технологий*» [Степной маяк, 06.03.2008]; «*Это и понятно – ознакомительный тур вступил в конференц-стадию, сопряженную с заседаниями **круглых столов**, панельными дискуссиями, параллельными сессиями...*» [Каз. правда, 12.07.2013]; «*Одним из мероприятий, посвященных Международному дню музеев в Астане, стал **круглый стол** на тему «Мәңгілік елге саяхат» с участием...*» [Каз. правда, 20.05.2014]; «*В ходе **круглого стола**, проведенного совместно с российской стороной, сотрудники АО НК «Казкосмос» поделились...*» [<http://www.spaceres.kz>]; «*Об итогах **круглого стола**, посвященного 100-летию газеты «Прав-*

да» ... Участники «круглого стола» с вниманием заслушали воспоминания старейших журналистов...» [<http://knprk.kz/wp/?p=32034>] и др.

• **Стол для работы:** «На первом этапе за шахматные столы сели 18 команд» [Степной маяк 12.05.2006]; «Изготовят по заказу компьютерные столы» [Айыртауские зори, 28.03.2008]; «Потеряв много крови, оказался на операционном столе» [Айыртауские зори, 15.03.2008] и др.

• **Учреждение:** «В паспортном столе ему ответили отказом» [Неделя СК, 15.03.2008]; «В паспортный стол идем как на бой с противником, имеющим явный перевес в силе...» [Каз. правда, 13.07.2013]; «Паспортный стол Октябрьского района. Паспортный стол в центре обслуживания населения» [<http://bsk.kz/view.php?id=3237&cat>]; «Только сдавать документы надо не в паспортный стол, а в Центр обслуживания населения. Сам проверил в Астане...» [<http://forum.zakon.kz>] и др.

• **Стол как набор, выбор и качество блюд:** «В этом году на новогоднем столе должны быть мясные блюда» [Степной маяк, 28.12.2005]; «Дети должны занять особое место за новогодним столом» [Степной маяк, 30.12.2005]; «Можно ограничиться закусочным или сладким столом» [Неделя СК, 07.12.2007]; «Они организовали сладкий стол для всех женщин» [Айыртауские зори, 14.03.2008]; «А посредине был покрыт праздничный «сладкий» стол» [Айыртауские зори, 14.03.2008] и др.

Заметим, что в приведенных контекстах практически не встречается сочетаний, характеризующих богатство и изобилие угощения, что, в свою очередь, отражает одну из важных черт гостеприимства.

Русский язык, функционирующий в Казахстане, вбирает в себя культурные концепты, характерные не только для русской культуры, но и для казахской, т.е. те понятия и реалии, которые актуальны для ментальности казахстанцев вне зависимости от их национальности и в соответствии с социокультурной ситуацией, сложившейся в данном суверенном государстве.

В русском языке Казахстана высокую частотность имеет слово «дастархан». В буквальном переводе с казахского языка *дастархан* – ‘скатерть’, но, безусловно, значение данного концепта гораздо шире. Это и стол с едой, угощение, по нему судили о щедрости и богатстве хозяина.

«Дастархан – 1) национальный, почитаемый, необходимый предмет. Скатерть накрывают на стол, ставят различные блюда. В основном шьют из белой ткани и вышивают различные орнаменты разные по размеру. 2) стол, накрытый угощениями. В быту казахского народа почитаемая, священная необходимая вещь. Если на столе много пищи, значит это знак достатка, изобилия, благодушия и внимания. Казахский народ по накрытому столу мог оценить правдивость, доброту, щедрость человека. Поэтому гостеприимство и добродушие – это необходимая черта каждого человека. Дастархан содержали в чистоте. У казахского народа не принято было отказываться от предложенного угощения. Вошедшего гостя обязательно радушно встречали и приглашали за стол. Человеку, переступившему порог дома, обязательно накрывали на стол, в знак уважения угощали его. Гость в знак благодарности дает благословение, пожелание:

«Пусть будет стол, пусть в этом доме будет изобилие, счастье» [4, с. 154-155].

Рассмотрим, как расширяется русская концептосфера в Казахстане на примере концепта «дастархан». В дословном переводе с казахского языка **дастархан** – это ‘обеденная скатерть’, ‘стол’, но чаще употребляется в переносных значениях как ‘застолье’, ‘обильное угощение’, ‘гостеприимный дом’, характеризующих уровень гостеприимства хозяев дома, как ‘достаток’, ‘изобилие’ в доме. Необходимо отметить, что по комплексу своих значений и сочетаемости оно не равнозначно русскому понятию **стол**, которое значительно уже по значению, хотя и более многозначно. Этот концепт достаточно широко распространен в русском языке Казахстана. Лексема «дастархан» в казахском языке имеет несколько значений и, хотя применяется в письменных текстах на русском языке без пояснений, дискомфорта при понимании у читателей не вызывает.

Приведем ряд характерных примеров из текстов казахстанских СМИ: «**Восьмого марта щедрый дастархан собрал более двухсот гостей**» [Южный Казахстан, 10.03.2000]; «**На улице под тополями был накрыт праздничный дастархан**» [Степной маяк, 15.07.2005]; «**На улице под тополями был накрыт праздничный дастархан**» [Степной маяк, 17.05.2005]; «**Разговоры о былом продолжались за щедрым дастарханом**» [Степной маяк, 18.04.2006]; «**За чужим дастарханом ноги далеко не вытягивай**» [Степной маяк, 15.03.2006]; «**Рядом под разноцветным шаныраком накрытый дастархан и выставка национальной одежды**» [Степной маяк, 22.03.2006]; «**Пригласить друзей, накрывать богатый дастархан**» [Степной маяк, 24.08.2007]; «**Загруженность на работе не мешала ей гостеприимно привечать друзей, накрывать богатый дастархан**» [Степной маяк, 21.08.2007]; «**Их ждала белоснежная юрта с накрытым дастарханом**» [Айыртауские зори, 28.03.2008]; «**Их ждала белоснежная юрта с накрытым дастарханом**» [Айыртауские зори, 28.03.2008]; «**Дастархан на... дороге. На контрольно пропускном посту «Рубеж – Бурабай» г. Щучинска дорожные полицейские организовали праздничный стол, угощали водителей наурыз-коже, горячим чаем и баурсаками**» [Степной маяк, 27.03.2008]; «**В старину в этот день прекращались распри, люди прощали друг другу обиды и садились за щедро накрытый дастархан, чтобы обсудить мирские дела**» [Степной маяк, 20.03.2008]; «**В этот день [Наурыз] в каждой семье накрывали дастархан с различными явствами... Пища из мяса быка подаваемая вместе с наурыз-коже на праздничный дастархан, якобы передавала его качества людям**» [Степной маяк, 20.03.2008]; «**Полицейские подоспели к дастархану из украденной кобылы**» [Курс, 17.01.2008]; «**В Барнауле он вел душевные беседы за общим дастарханом в юрте, которую раскинули восточноказахстанцы по ту сторону Алтая для своих соотечественников...**» [Каз. правда, 08.05.2014] и др.

Практически во всех приведенных примерах сочетаемость слова «дастархан» проявляет не столько значение ‘стол, скатерть’, сколько ‘угощение’, более того, сам ритуал гостеприимства.

Ключевое слово может выступать в качестве имени собственного. «*Дастархан*» – распространенное название объектов сферы обслуживания (продовольственных магазинов, столовых, кафе и прочее). Приведем примеры, которые представляют «*дастархан*» в составе собственных названий: «*К международному женскому дню 8 марта, к весеннему празднику Наурыз приурочено открывшаяся выставка «Дастархан салтанатты» («Праздник на столе»)*» [Каз. правда, 07.03.2001], «*Фестиваль “АЛТЫН ДАСТАРХАН-2008”*», «*На улицах состоялся фестиваль национальной кухни «Ынтымақ дастарханы» с участием этнокультурных объединений...*» [Каз. правда, 08.05.2014]; «*Посетите комплекс ТАУ-Дастархан и приятно удивитесь ценам на вход для взрослых и детей*» [<http://www.tau-dastarkhan.kz/>]; «*Сеть столовых «Дастархан». Оценка посетителей*» [<http://catalog.zakon.kz/companies/astana/pitanie/set-stolovyh-dastarhan>] и др.

В русском языке концепт «стол» не может выступать в качестве имени собственного.

Слово «*дастархан*» напрямую связано с понятием гостеприимства у казахов. С древности казахи вели кочевой образ жизни и на огромных степных территориях аулы (селения) располагались далеко друг от друга, потому что приход гостя воспринимался как праздник, для гостя накрывался дастархан, подавали самые лучшие продукты, резали барана. Изобилие дастархана могло не соответствовать достатку семьи, но отвечало законам гостеприимства. Каждый гость по завершении застолья получал гостинец (мясо, фрукты, конфеты и прочее), эта традиция не нарушается и в настоящее время, она характерна для всех казахстанцев независимо от национальности. Дастархан подразумевает объединение людей. В Казахстане, уходя из гостей, люди обычно **благодарят за дастархан, предлагают встретиться еще раз за таким же дастарханом**, желают, чтобы **дастархан всегда был обильным** и т.д. Как показывают наши наблюдения, такие благопожелания в русской речи казахстанцев не содержат слово «*стол*», а только «*дастархан*», поскольку именно в последнем акцентируется все, что в русском понимании заключается в «застолье», – угощение за общим столом, пир.

Как видим, представленная единица – это один из концептов, актуальных для концептосферы русскоязычных казахстанцев. Дискурс представляет собой форму познания мира, и включение данных единиц текста характерно для Казахстана, поскольку они освоены в сознании говорящих на русском языке и являются одним из способов трансляции соответствующей культуры.

И слово «*стол*», и слово «*дастархан*» имеют высокую частотность использования в русском языке Казахстана. Однако устные и письменные тексты на русском языке показывают, что значения дифференцируются от характера их применения. «*Стол*» репрезентируется в основном в значениях предмета мебели, учреждения, организации встречи, а «*дастархан*» актуализирует значение 'угощение, представленное на столе', своеобразный ритуал приема пищи.

Рассуждая о культурных понятиях в языке, Анна Вежицкая говорила о том, что язык отражает мир косвенным образом. Он отражает непосредственно

нашу концептуализацию мира [5]. Проанализированные единицы помогает построить адекватную модель системы языковых понятий – русской «картины мира» казахстанцев, обеспечивающей возможность номинативной деятельности русскоязычного языкового коллектива.

Литература:

1. *Кривошапова Т.В.* Проблема этнокультурного консенсуса в современном Казахстане // Народы Евразии: культура и общество: Материалы III Евразийского научного форума. – Астана, 2004.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
3. *Большой толковый словарь* / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб., 2000. – 908 с.
4. *Қазақстан ұлттық энциклопедия.* Т. 3 / Сост. А.Б. Толыбаев. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2001. – 720 с.
5. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 416 с.

КУЛЬТУРНО-МЕНТАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НОРМЫ

М.И. Кадеева

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), kadmi_ru@mail.ru*

Статья посвящена представлению культурно-ментальной сущности *нормы*, в границах которого углубляется и конкретизируется познавательная деятельность человека. Норма, будучи жизненно важной для любого социума категорией, апеллирует к живому языку, функционирующему в реальной коммуникации, отражая культурно-национальное представление человека о мире.

Ключевые слова: норма, лингвокультурология, концепт, ментальность

Article is devoted to representation of cultural and mental essence of norm, where cognitive activity of the person goes deep and concretized. Standart, being the vital category for any society, appeals to the living language functioning in real communication, reflecting cultural and national world outlook of the person.

Key words: norm, linguacultural studies, concept, mentality

Общая логика развития лингвистической мысли на современном этапе – ее ориентация на усложнение объекта исследования и интегративность – детерминирует неуклонно возрастающий интерес к изучению взаимосвязи языка, мышления, познания и действительности как глобальных системных образований, регулирующих жизнь индивида и обеспечивающих существование социума [1].

Интерес к изучению *нормы* существенно возрос в связи с выходом антропоцентрической парадигмы лингвистического знания на первый план исследования содержательных характеристик языкового знака, особенно в области когнитивистики и ее смежных областей (когнитивной психологии, когнитивной лингвистики) [2]. Новый взгляд на процессы концептуализации и категоризации *нормы* и способов ее языковой экспликации заставляет ученых искать но-

вые обоснования того, как ментальное отношение субъекта речи к окружающей его действительности получает свое выражение в языке/речи, каким образом его повседневный, и не только коммуникативный, опыт и знания о мире структурируются в содержании языковых единиц и получают реализацию на уровне речи, каким образом категория *нормы* проявляет адекватную речевую реакцию.

Необходимость цельного представления концепта 'норма' на настоящем этапе может и должно быть дополнено разработкой теории нормы (*нормологии*) с позиций концептуализации и категоризации его в языковом сознании. Категоризация и концептуализация, представляя собой параллельные процессы осознания *нормы*, по-разному отражают основные когнитивные процессы сознания: *категоризация* характеризуется строгой упорядоченностью и репрезентируется четким множеством (форм, значений); системность *концептуализации* менее строгая, а репрезентируемое множество компонентов концепта есть не что иное, как размытое множество (концептуальное представление о *норме* может именоваться *гиперконцептом*, объединяющим всю совокупность сложившихся за время развития парадигмы *нормы* представлений/понятий, объединенных этим именем) [3]. Конструктивными для выявления сущности феномена *нормы* подходами, вобравшими в себя принципы разных наук, являются *функциональный, антропоцентрический и лингвокогнитивный* аспекты исследования *нормы*.

Множество проблем, вовлеченных в информационно-познавательное пространство, функционирующее в пределах *нормы*, обусловлено, с одной стороны, комплексным культурно-ментальным и логико-психологическим статусом *нормы* как фундаментального понятия модели мира. Обобщение и интеграция логико-философских, этнокультурологических и лингвистических представлений о *норме* служат базой для формирования методологических принципов построения единого теоретического подхода к *норме*. С другой стороны, интерес к *норме* в языке/речи обусловлен ее статусом как речевого явления, логико-смысловое и научно-лингвистическое структурирование которого имеет определенные затруднения в связи с подвижностью и многоплановостью внеязыкового мыслительного содержания *нормы*, неразрывно связанной с особенностями человеческого сознания. При этом особую актуальность приобретает изучение языковых форм, репрезентирующих универсальность *нормы* как многостороннего полиморфного образования, функционирующего на уровне глубинной структуры и собственно языковой семантики разных лексико-грамматических разрядов слов.

Проблемы *нормы* как основы человеческого поведения и его субъекта – человеческой личности – являются предметом исследования *психологии, социологии, культурологии, антропологии, биологии, медицины, социальной этологии*. Свои аспекты в изучении человеческого поведения, в том числе связанные с «*нормальным/ненормальным*» поведением, находят и другие, весьма специфичные дисциплины – *менеджмент, эргономика, медицинская деонтология, криминология, криминалистика, юридическая психология, деликтология*. В целом науки, предметом которых являются нормы, можно разделить на *нормологию* – общетеоретическую дисциплину о нормах и *нормоведение*, призванное

исследовать нормы с точки зрения их культурного конкретно-исторического и регионального содержания.

В общем плане понятие *нормы* вполне определено и четко, хотя и в сжатой форме, было охарактеризовано в вышедшей в 1926 г. в Анналах финской академии наук статье Е. Альмана «Das normative Moment im Bedeutungs-begriff» [4]. Важнейшим положением данной работы является понимание языковой системы не только как абстракции от конкретного «говорения», но и как своего рода «нормативной идеологии», сознательно или бессознательно регулирующей это говорение. В этом общем понимании норма присуща, с точки зрения Альмана, любому языковому идиому и рассматривается им как одна из форм нормативности обычая в человеческом обществе [4; 5]. Однако, несмотря на содержащиеся в статье Альмана важные характеристики языковой нормы, впервые понятие нормы предстает в развернутой форме прежде всего в трудах чешских лингвистов – В. Матезиуса, Б. Гавранка, Б. Трнки, Й. Вахка и др.

Необходимость целостного представления *нормы* как феномена сознания и языка, исследования ее генезиса, функционирования и развития обуславливает обращение к логико-философским учениям о мире и его категориальной структуре. *Норма*, пройдя долгий путь изучения и представления в европейской философии и лингвистике (от *логической категории* через *категорию нормативной грамматики* к *категории когнитивнолингвистической*), существует в ряду таких онтологических категорий мышления, как *субстанция/материя*, *качество* и *количество*, *мера*. Внешние границы *меры* определяются ее принадлежностью к *материи* в составе подсистемы «*качество – мера – количество*», внутренние границы – ближайшими к ней субкатегориями специфической *меры*, *общей меры*, *стандарта*, *мерного количества* (*доза*, *размер*), *нормы*, *оптимума*, *оптимальности*, *середины*, *золотой середины*, образующими в совокупности некоторое пространство семантического поля *меры*. Систематизируя познавательно-оценочную деятельность человека, *норма* фиксирует результаты коммуникации человека с объектами реальности, отражает сложившиеся лингво-, социокультурные ценностные представления, определяет место человека в физическом и социальном пространствах.

Нормы регулируют деятельность, задают механизм, определяют средства достижения поставленной цели (являясь тем самым элементом практики). В разных сферах человеческой деятельности функционируют основные группы норм, регулирующие и направляющие процесс достижения специфических целей: а) для практической деятельности таким регулятором и направляющим вектором служат *социальные нормы*; б) в процессе теоретической деятельности люди руководствуются нормами познания – *когнитивными нормами*; в) процесс общения регулируется *семиотическими нормами*. Существующие относительно самостоятельно группы *социальных*, *когнитивных* и *семиотических* норм, однако, не столько рядоположены, сколько «встроены» внутрь друг друга. Это объясняется тем, что сущность и природа познания носят социальный характер и, значит, не могут быть поняты в изоляции от предметно-

практической деятельности. Кроме того, без процесса мышления, который является основой человеческой деятельности, невозможен и процесс общения.

При построении *общей нормологии*, учитывающей по возможности весь предшествующий исторический опыт исследования и систематизации категории *нормы*, опыт индивидуальной и общественно-исторической практики, практического освоения мира, обращается внимание на *двойственный характер нормы*. С одной стороны, *норма* рассматривается в ее объективно-реальном содержании, т.е. в ее отнесенности к объективному миру, с другой – *норма* имеет ценностно-практическое значение, так как в ее содержании своеобразно преломляется ценностно ориентированное отношение человека к миру. *Норма*, являясь в подлинном смысле категорией мышления, т.е. классом определенного рода понятий, образует внутри себя систему понятий, выступающих либо противоположностью другой категории, либо промежуточным звеном, либо синтезом противоположных категориальных определений. Принцип *парности* (диады) и *троичности* (триады) позволяет описать *норму* не изолированно, а в составе ближайших к ней, иерархически соотнесенных, категориальных блоков (подсистем).

Трудность разграничения категориальных значений концепта 'норма' как категории мышления обусловлена неоднозначностью употребления в языковой практике, в философской и научной литературе их языковых носителей – слов, репрезентирующих *норму*. Наряду с категориальными значениями *нормы* в языке функционируют различные формы некатегориальных значений, восходящие к синкретическим (слитным, недостаточно дифференцированным, определенным) понятийным формам-представлениям, содержание которых, как правило, намного шире категориального содержания выкристаллизовавшихся на разных этапах формирования категориальных понятий концепта 'норма'.

Лингвистическая категория в современной парадигме знания есть способ отображения результатов человеческого познания действительности в виде когниолингвистических образований, имеющих формальную и содержательную стороны, отношения между компонентами которых не во всех случаях имеют одно-однозначные соответствия. Установление соотношения между компонентами, категоризируемыми в плане выражения, и компонентами, категоризируемыми и концептуализуемыми в плане содержания, до сих пор является дискуссионной проблемой. Подобный способ описания концепта 'норма' представляет большой интерес с точки зрения семантики, когнитологии, психолингвистики и сопоставительной/характерологической типологии.

Основанием для *концептуализации* и *категоризации* нормы служат процессы классификационной деятельности человека, которые позволяют ему «выделять и сравнивать (отождествлять и различать) объекты и события» [6: 22]. Решающим фактором в концептуализации, которая предшествует *категоризации*, выступают знания (сложившаяся картина мира), способы видения мира и представления воспринимающего субъекта, т.е. та «призма», через которую проходит вся новая информация. Процесс *концептуализации*, опосредованный языковым сознанием, заключается в осмыслении поступающей к человеку ин-

формации, в результате которого образуется «концептуальная система в мозгу (психике) человека» [6: 42], в процессе же *категоризации* происходит структурирование и упорядочение данной системы. В узком смысле процесс категоризации есть подведение явления, объекта или процесса под определенную рубрику человеческого опыта (так называемое *profiling*, по Р.Лэнекеру [7]) и признание его членом этой категории; в широком смысле – это образование и выделение самих категорий, членение внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его бытия через сведение к максимально меньшему числу разрядов и совокупностей. Концептуализация направлена на выделение неких «минимальных единиц человеческого опыта» в их идеальном содержательном представлении, категоризация – на объединение этих единиц, проявляющих в том или ином отношении сходство или характеризующихся как тождественные, в более крупные разряды [8: 93].

Установление соотношения между компонентами *категоризируемыми* и компонентами *концептуализируемыми* расширяет лингвистические парадигмы категории и концепта ‘норма’. Категоризация и концептуализация есть два параллельных процесса осознания *нормы*, по-разному представленные в истории языковедческой мысли. Категоризация характеризуется строгой упорядоченностью и репрезентируется четким множеством (форм, значений); концептуализация также системна, но эта системность не строгая, а репрезентируемое множество компонентов концепта есть не что иное, как размытое множество.

Накопленный в историографии общей теории языка громадный эмпирический материал об исторических путях и подходах к общечеловеческому изучению естественного языка, общих условий его возникновения, устройства и функционирования, органических связей языка с мыслью, категориями внешней и внутренней действительности общества дает возможность представить сводную картину нормирования языка в разных культурно-языковых ареалах, систематизировать историко-лингвистическое описание языковой нормы, теоретически осмыслить разные концепции ее оценки, формировать общее представление об онтологических и гносеологических основаниях нормы.

Вместе с тем история языкознания как самостоятельная лингвофилософско-филологическая дисциплина, систематизирующая и обобщающая мировой опыт формирования и нормирования в разных научно-культурных традициях античности, раннего и позднего средневековья, нового и новейшего времени, позволяет не только дать методологическое обоснование историческому развитию нормы в ходе двадцатипятивековой эволюции, но и представить фундамент построения современной нормологии, показать органическую связь грамматико-лексикографического нормирования языка, филологического культивирования вырабатываемых рекомендательных образцов языковой культуры с потребностями общества, прогнозировать закономерность ее научно обоснованного развития как ведущего нормозадающего механизма управления и закрепления норматива литературной правильной речи.

Таким образом, многоаспектное исследование нормы во всем комплексе фундаментальных проблем философии, логики, семантики, стилистики, эстетики, психологии, позволяет сделать следующие выводы:

1) концепт 'норма' как единица отражения и интерпретации действительности (физической и психической) сознанием человека представляет собой динамическое функциональное образование, детерминированное мировоззренческими и культурными факторами;

2) категория *нормы*, онтологически связанная с категориями *сущего* и *должного*, развивалась в процессе познания человеком окружающей действительности и обретала логические, морфолого-синтаксические, семантические и когнитивные интерпретации (концепции) в системе современного интегрированного учения о языке;

3) на современном этапе категория *нормы* есть комплексное когниолингвистическое образование, особый когнитивный статус которой обусловлен диалектической неоднозначностью взаимодействия мыслящего индивида с объективной действительностью;

4) *норма* как многогранное явление, отличающееся как по источнику формирования, так и по способу обобщения, создает концептуальное пространство, которое позволяет выделить определенные закономерности в *научной* и *обыденной* формах языкового сознания; представления о *норме* основаны на принципах *аналогии, воспроизводимости, мотивированности, связности*;

5) *норма* содержит в себе ценностную парадигму, преемственность и устойчивость которой служит основой прочности мира, и те модели поведения, которым рекомендуется или запрещается следовать; нормальное функционирование любого социума предполагает соблюдение определенного набора норм, регламентирующих разные сферы общества; в *норме* оказываются переплетенными *общее, личное/свое* и *чужое*;

6) способы формирования представления о *норме* зафиксированы в семантике слов и в когнитивных моделях, коррелирующих с поверхностным и глубинным уровнями плана содержания; семантический и когнитивный уровни плана содержания концепта 'норма' доступны описанию в виде моделей: семантических структур и когнитивных моделей, имеющих эксплицитные и имплицитные взаимосвязанные компоненты;

7) отражение представлений о *норме* заключается как в значении отдельных слов, фразеологизмов, языковых клише, так и воплощается на уровне построения синтаксических конструкций; кроме того, важны смысловые коннотации языковых единиц, которые сопутствуют основному значению.

Систематизируя познавательно-оценочную деятельность человека, категория *нормы* фиксирует результаты коммуникации человека с объектами реальности и отражает сложившиеся лингвокультурные и социокультурные ценностные представления, определяет место человека в физическом и социальном пространствах. Выявление специфики национальной картины мира сквозь призму дихотомии «*норма/антинорма*» [9] теснейшим образом связано с проблемой реконструкции этнического образа, являющейся одной из наиболее ак-

туальных в лингвокультурологии. Норма как одна из ценностных доминант коллективного сознания дает богатый материал для представления о культуре, менталитете, интеллектуальных особенностях носителей языка. Норма детерминирует национальные особенности поведения, мирооценки, закрепляя и отражая этические, нравственные и ценностные приоритеты, которые, собственно говоря, и являются основополагающими элементами национальной культуры [10]. Она выступает как особый способ распределения и регулирования внутри культуры ценностей или поведенческих моделей.

Литература:

1. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект: Пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1996. – С. 143-184.
2. Вригт Г.Х. фон. Нормы, истина и логика // Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. – М.: Прогресс, 1986. – 600 с.
3. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
4. Ahlmann E. Das normative Moment im Bedeutungs-begriff «Annales Academiae scientiarum fennicae». – Helsinki, 1926, ser. B, t. X.
5. Балашиов Л.Е. Мир глазами философа. Категориальная картина мира. – М.: Academia, 1997. – 293 с.
6. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. – Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2000. – 112 с.
7. Langacker R. Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. – N.-Y.: Mouton de Gruyter, 1991. – 395 p.
8. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. – М.: Филол. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 90-93.
9. Арутюнова Н.Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. – 1987. – № 3. – С. 3-19.
10. Цивьян Т.В. Модель мира и ее лингвистические основы. – М.: КомКнига, 2005. – 280 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ТЕКСТА И СТРАТЕГИИ АВТОРА/СОСТАВИТЕЛЯ: КОРРЕКТИВЫ В ГРАМОТЕ ПЕТРА ПЕРВОГО ОТ 11 ИЮЛЯ 1696 г. К ДОЖУ ВЕНЕЦИИ

Н.Б. Карданова

*Болонский университет, Высшая школа языков и литератур,
письменного и устного перевода (Италия, г. Форли), natasha.kardanova@gmail.com*

В статье рассматриваются коррективы, внесенные в текст грамоты Петра Первого от 11 июля 1696 г. дожу Венеции, чтобы способствовать решению коммуникативной задачи грамоты, которой было прибытие в Россию венецианских судовых мастеров. Ходатайствуя об этом, Петр Первый описывал успехи второго Азовского похода, показывая их важность для Венеции – союзника в войне с Турцией. Были выбраны лексические средства, описывающие успехи русской армии и не роняющий дипломатический статус автора грамоты.

Ключевые слова: Петр Первый, царская дипломатическая грамота, коммуникативная задача, коррективы

In this article, the corrections made to a diplomatic letter by Peter the Great on 11 July 1696 to the Doge of Venice, are examined. This letter was conceived by Peter the Great, written and subsequently corrected by scribes in his service, and given final approval by Peter. All changes and corrections were made in order to contribute to articulating in the best way the communicative aim of the text. The text is concerned with the arrival in Russia of skilled shipbuilders, particularly those working with the ax. In the letter asking the Doge to send these craftsmen, Peter gave guarantees to the artisans for their well-being, their pay, and their safe return, as well as describing the military victories of the Russians and how these victories had been helpful to Venice who was allied with Russia against the Turks. In making corrections, preference was given to lexical changes in the language which was being used to describe the success of the Tsar's army against the Turks, but there were also changes in the language Peter the Great used to give guarantees to the Venetian shipbuilders, for he did not want his authority to be compromised by having to offer guarantees to mere craftsmen who he nonetheless needed.

Key words: Peter the Great, a diplomatic letter, communicative aim, corrections, Author and Editors

Изучение проблем коммуникации в современном мире невозможно без знания некоторых исторических аспектов вопроса. В настоящей статье рассматриваются стратегии, избранные автором и составителем/составителями дипломатической грамоты Петра Первого от 11 июля 1696 г. к дожу Венеции Сильвестро Вальеру (в грамоте – Селивестру Валерию). Грамота была отправлена российскому посланнику К.Н. Нефимонову, который участвовал вел в Вене в многосторонних переговорах (опубликованы в «Памятниках дипломатических сношений» [6]) о заключении мирного договора с Османской империей (Россию и Венецию связывало участие в антитурецкой лиге).

С этой целью нами будут рассмотрены те коррективы, которые были внесены автором/составителем грамоты в ее текст в процессе работы над ним. Беловой вариант исследуется нами по оригиналу, хранящему в Государственном архиве г. Венеции (Archivio di Stato di Venezia. Collegio. Lettere principi. Filza 13, N 43; цитируется, в соответствии с правилами ТОДРЛ, применяемых при публикации памятников древнерусской литературы и в монографических исследованиях [4: 491-499]), исправления в черновом тексте – по публикации грамоты в «Письмах и бумагах императора Петра Великого», где интересующие нас коррективы были отмечены в постраничных сносках издателями первого тома [8: 83-84] и цитируются нами (грамота Петра Первого от 11 июля 1696 г. печаталась также в «Памятниках дипломатических сношений» [6: 83-84]).

Следует сказать, что в допетровской Руси составление царской дипломатической грамоты находилось в руках сотрудников ведомства иностранных дел – Посольского приказа. Бывший его служащий времен царя Алексея Михайловича Г.К. Котошихин описал процесс работы царской дипломатической грамоты следующим образом: «А лучится писати о чем грамоты во окрестные государства, и те грамоты прикажут готовить посолскому думному дьяку, а думной дьяк приказывает подъячему, а сам не готовит, толко чернит и прибавливает, что надобно и не надобно. А как изготовят, и тех грамот слушают наперед бояре. И потом они ж, бояре, слушают вдругоряд с царем все вместе. Так же и иные дела, написав, внесут слушать всем же бояром. И слушав, бояре учнут

слушать вдругоряд с царем же. А на всяких делах закрепляют и помечают думные дьяки, а царь и бояре ни х каким делам, кроме того, что послы прикладывают руки к договорным записям, руки своей не прикладывают, для того устроены они, думные дьяки. А к меньшим ко всяким делам прикладывают руки простые дьяки, и приписывают подьячие свои имена» [5: 45-46].

После этого текст переписывали набело и оформлялся художественно: использовалась самая дорогая бумага – александрийская, тогда как ее размер, равно как и пышность оформления (золотой орнамент), зависели от дипломатического статуса адресата и от роли его в отношениях с Россией [Там же: 58-61].

При составлении царской дипломатической грамоты в допетровской России и в начале царствования Петра соблюдался определенный этикет (при Петре он претерпел ряд изменений) – его правила не были зафиксированы в каком-либо документе, но их существование очевидно из самих текстов. На наш взгляд, можно говорить об особенном этикете царского дипломатического послания, призванного не уронить статус его автора – статус, отражавший мощь царской власти и Российского государства.

В ходе своих реформ Петр преобразовал и Посольский приказ: «Петр в 1700-1701 гг. создает Походную посольскую канцелярию, которая действует наряду с Посольским приказом. А через некоторое время этот новый орган под названием просто Посольской канцелярии получает постоянное местопребывание в Петербурге, постепенно принимая на себя функции Посольского приказа, который уже выполняет второстепенную роль. С 1709 г. Посольскую канцелярию возглавляет <...> Г.И. Головкин, получая первым в России титул канцлера <...> Используя шведский опыт, Петр вводит в 1716 г. в практику Посольской канцелярии коллегиальный принцип, а затем в 1717 г. переименовывает ее в Посольскую коллегию. Через три года, в 1720 г., она сливается с Посольским приказом и именуется коллегией иностранных дел». [11: 24-25].

Составление царской дипломатической грамоты было оставлено Петром Первым в ведомстве иностранных дел. При этом опубликованные материалы о дипломатических сношениях Петра I с дожами Венеции свидетельствуют о том, что важнейшие вопросы, связанные не только с содержанием царских посланий иностранным государям, но даже с их оформлением, – служащие Посольского приказа непременно согласовывали с самим царем [7: 1041-1108]. Как известно, Петр, который стремился держать под личным контролем управление самыми различными сферами государственной жизни, видел в тексте эпистолярного характера мощный инструмент управления внутренней и внешней политикой [1: 538].

Как видим, можно говорить об особенном генезисе царской дипломатической грамоты – текст возникал в результате работы и официального автора – царя, от лица² которого писалась грамота, и составителя (составителей), воплощавших заданное им содержание дипломатического текста. В нашем случае речь идет о грамоте-ходатайстве: послание Петра Первого к венецианскому

² Об отражении языковой личности в письмах Петра Первого существует специальная работа современного казахского исследователя Н.И. Гайнуллиной [3].

дожу Сильвестро Вальеру было написано в разгар второго Азовского похода и содержало ходатайство Петра о прибытии в Россию венецианских судовых мастеров, которые были столь необходимы молодому царю для строительства флота (первые корабли были построены совсем недавно, к началу новой военной кампании). Именно приезд мастеров и был коммуникативной задачей данной грамоты³.

Ходатайствуя о прибытии венецианских судовых мастеров, Петр Первый гарантировал им достойные условия пребывания в России: «а тем мастеровым людям повелим наше, царского величества, милостивое жалование давать и будем их иметь в нашем государском призрении, и тою нашею государскою милостию их обнадеживаем». В черновике «слово «повелимъ» написано вверху вместо зачеркнутых слов: «давано будетъ» [8: 84]. Таким образом, автор грамоты подчеркнул, что жалованье мастерам будет выплачиваться по его личному распоряжению, что – наряду со следующим далее обещанием оказывать мастерам протекцию («будем их иметь в нашем государском призрении») – призвано было убедить венецианцев в том, что в далекой России их пребывание будет благополучным, поскольку царь лично будет следить за их судьбой.

В свою очередь, описание успешных военных действий служило своего рода обоснованием ходатайства Петра: автор грамоты стремился продемонстрировать адресату, что приезд судовых мастеров – в интересах Венецианской республики, поскольку Россия смогла бы еще более успешно сражаться с общим врагом. Именно это должно было стать ясно адресату при прочтении царского послания.

В военной кампании 1696 г. (ход ее реконструирован военными историками, см., в частности, [2]) российская армия действовала на двух фронтах: пока три войска Гордона, Головина и Регемана под общим командованием генералиссимуса А.С. Шеина находились под Азовом, войско под командованием Б.П. Шереметева на Днепре отвлекало силы противника.

В своей грамоте Петр, сообщив о том, что под Азовом его войска успешно «при помощи Божии пушечною стрелбою и гранатным метанием чинят над ним воинской промысл», специально отметил ведение дополнительных военных действий на Днепре: «Такъже и в другом месте от Днепра над ордами крымскими и над жилищами их другие наши войска сухим путем и на Черном море воинские промыслы, где возможно, чинят же». В черновом тексте данного фрагмента «слова «другие наши войска» написаны на поле, вместо зачеркнутых: «указали мы великий государь, наше царское величество, другимъ войскамъ нашимъ» [8: 83], т.е. в черновике этот фрагмент выглядел следующим образом (курсивом здесь и далее выделены речевые средства, не вошедшие в окончательный вариант текста): «Такъже и в другом месте от Днепра над ордами крымскими и над жилищами их *указали мы великий государь, наше царское*

³ Отметим, что говоря о коммуникативной задаче, мы отталкиваемся от понятия коммуникативного намерения (коммуникативной интенции), которое, как известно, принадлежит лингвистической теории речевых актов (К. Бюлер, Р.О. Якобсон) и предполагает непосредственное побуждение адресата к действиям. Отметим, что лингвистические понятия коммуникации используются при изучении древнерусской литературы ([9: 484-516]) и литературы раннего Нового времени ([10]).

величество, другимъ войскамъ нашимъ» [Там же, ссылка относится к тексту, выделенному курсивом] сухим путем и на Чорном море воинские промыслы, где возможно, чинят же». Таким образом, в черновом тексте содержалось специальное указание на распоряжение Петра Первого вести военные действия. В дальнейшем, по-видимому, это дополнительное указание на волю царя было сочтено излишним.

Кроме того, из чернового варианта были вычеркнуты слова «сколько той же всемогущий Господь Бог помощь подаст» [Там же], относившиеся к ведению военных действий на втором фронте: «сухим путем и на Чорном море воинские промыслы, где возможно, чинят же, *сколько той же всемогущий Господь Бог помощь подасть* [Там же, ссылка относится к тексту, выделенному курсивом]»).

По-видимому, повторная ссылка на волю Провидения (первая, «при помощи Божии» [Там же], предваряла описание осады Азова, за которым непосредственно следовало рассматриваемое предложение) была сочтена излишней.

Далее Петр Первый указывал на последние победы, одержанные его войскам, не вдаваясь, однако, в подробности и ссылаясь на Нефимонова, который должен был сообщить об этом своему венецианскому коллеге: «А какие ныне сухим путем под Азовым и на море в караване войска наши чинят над неприятелем воинские промыслы, и какую салтан турецкой прислал морем Азову и Ачакову морским же караваном помочь, и какую войска наши на море одержали над неприятели победу, о том указали мы, великий государь, наше царское величество, посланнику нашему, будучему у цесарского величества в Вене, объявить вашей вельможности послу, которой ныне в Вене ж при дворе цесарского величества, а тот ваш посол донесет о том вашей вельможности подлинно».

В предложении, описывавшем победу русского флота, в беловом варианте «на море» было написано вверху, вместо зачеркнутых слов: «от Дону и от Днепра над теми их морскими судами» [8: 84]. Как видим, в черновике упоминались «морские суда» противника, тогда как при помощи гидронимов «Дон» и «Днепр» точно указывалось место сражений. В окончательном варианте предпочтение было отдано лексеме «море», благодаря чему победа русского флота становилась морской победой другого ранга – ранга морского сражения. Точно описывавшие место сражения гидронимы были убраны, равно как упоминание «морских судов» неприятеля (что говорило о технических преимуществах противника) – вместо них говорилось о морской победе Петровского флота.

Также из беловом варианте исчезли речевые средства «и надеемся мы, великий государь, наше царское величество, что», при помощи которых в черновом выражалась надежда на то, что венецианский посол передаст дожу информацию о ходе второго Азовского похода дожу: «указали мы великий государь наше царское величество посланнику нашему будучему у цесарского величества в Вене объявить вашей вельможности послу, которой ныне в Вене ж при дворе цесарского величества *и надеемся мы, великий государь, наше царское величество, что* а тот ваш посол донесет о том вашей вельможности подлинно»

[Там же, ссылка относится к тексту, выделенному курсивом]. Отметим, что лексема «надеяться» в царском дипломатическом этикете могла иметь различные значения, прежде всего – указывать на царскую волю, а в некоторых случаях – и на (негласный) приказ. По-видимому, в случае посла иностранного указание на волю царю было сочтено не слишком подходящим. В окончательном варианте действия Рудзини представлены в будущем времени, т.е. как не подлежащие сомнению.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что в окончательном варианте дипломатической грамоты Петра Первого венецианскому дожу от 11 июля 1696 г. предпочтение было отдано лексическим средствам, при помощи которых адресату убедительно рассказывалось об уверенных успехах российской армии, не роняя при этом статус автора текста. Правка носила не столько стилевой, сколько смысловой характер и способствовала решению коммуникативной задачи грамоты. В то же время, она отражает тенденцию, впоследствии закрепившуюся в правление Петра, при котором произошло переосмысление дипломатического этикета царского послания и выработался новый подход к статусу его автора – по мере приближения к эпистолярному этикету, принятому в европейской дипломатической переписке.

Литература:

1. *Богословский М.М.* Петр Великий по его письмам // Петр Великий: Pro et contra: Личность и деяния Петра I в оценке русских мыслителей и исследователей: Антология. – СПб.: Изд-во Рус. Христ. гуманит. ин-та, 2001. – С. 429-462.
2. Боевая летопись русского флота: хроника важнейших событий военной истории русского флота с IX в. по 1917 г. – М.: Воениздат МВС СССР, 1948. – 492 с.
3. *Гайнуллина Н.И.* Языковая личность Петра I Великого. Опыт диахронического описания. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2002. – 141 с.
4. *Дмитриева Р.П.* Проект серии монографических исследований – изданий памятников древнерусской литературы // ТОДРЛ. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т. XI. – С. 491-499.
5. *Котошихин Г.К.* О России в царствование Алексея Михайловича / Подг. публ., вводн. ст., коммент. и словник Г.А. Леонтьевой. – М.: РОССПЭН, 2000. – 272 с.
6. *Памятники дипломатических сношений с Римскою империею.* – Т. VIII. (С 1695 по 1699 г.) // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. – СПб., 1867. – 1414 стб. + Указ. 92 с.
7. *Памятники дипломатических сношений с Римскою империею.* – Т. IX. (С 1698 по 1699 г.) // Памятники дипломатических сношений Древней России с державами иностранными. – СПб., 1868. – 1230 стб.
8. *Письма и бумаги императора Петра Великого.* – Т. 1. (1688-1701). – СПб., 1887. – 998 с.
9. *Савельев В.С.* Коммуникативное событие в представлении древнерусского книжника (по материалам «Повести временных лет») // Герменевтика древнерусской литературы. – М.: Рукописные памятники древней Руси, 2010. – С. 484-516.
10. *Сазонова Л.И.* Литературная культура России. Раннее Новое время. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 894 с.
11. *Селянинов О.П.* Трехсотлетие Великого посольства Петра I // К 300-летию Великого посольства Петра I в Западную Европу («Круглый стол» 4 мая 1998 г.). – М., 1999. – С. 24-25.

LANGUAGE, POWER, MULTILINGUAL AND NON-VERBAL MULTICULTURAL COMMUNICATION

László Marác

(Netherlands, Amsterdam), l.k.maracz@uva.nl

Due to developments in internal migration and mobility there is a proliferation of linguistic diversity, multilingual and non-verbal multicultural communication. At the same time the recognition of the use of one's first language receives more and more support in international political, legal and institutional frameworks. The promotion of linguistic diversity and identities related to this is the official policy of the European Union⁴. Because of such policy, it is to be expected that languages will be and will remain in contact at all sorts of levels of governance. This situation will not be restricted to indigenous regional and minority languages only, but will affect 'new' immigrant languages as well. As we know from the work of political scientists, like Pierre Bourdieu, and contact linguists, like Peter Nelde, there is a strict relation between language and power. Inter-group conflict will always have a language element to it. Hence, it is hypothesized in this paper that large-scale linguistic diversity and multilingual communication will be the subject of power conflicts and hegemonic strives. But communication is not exclusively a case of linguistic acts. Richard Harris (personal communication) informs me that largest part of communication is in fact non-verbal, i.e. more than eighty percent of all types of communication is non-verbal. In this paper the non-verbal communication concerning geographical maps and public space will be discussed. It will be concluded that as soon as these types of non-verbal communication are getting prominent in intercultural and transnational communication they carry the same potential for conflict as transnational linguistic or verbal communication in a multilingual context.

Key Words: linguistic diversity, multilingual communication, non-verbal multicultural communication, language and multicultural contact, power, geographical maps, public space

Language Contact and Power. Linguistic diversity and multiculturalism have a long history in Europe [3: 35-36]⁵. Let us first discuss the issue of linguistic diversity. The phenomena associated with linguistic diversity, like language contact and multilingual communication have been studied extensively in the domain of sociolinguistics⁶. Language as a feature of national identity has played a crucial role in the formation of European national states and keeping together all sorts of ethnic groups⁷. Bourdieu argues that the idea of one language for one nation has been pursued for pure power political reasons during the French Revolution [1: 46-48]⁸. For the revolutionary forces to control the state the promotion of the standard variant of French, the dialect of Paris and its surroundings, was a tool to dominate the communication lines between the core and the rest of the country and to include fellow-supporters into the power structures of the state and to exclude non-supporters from the very same power structures. Hence, Bourdieu concludes language and linguistic communication is a tool for safeguarding power and control.

⁴ See László Marác and Mireille Rosello, eds., *Multilingual Europe, Multilingual Europeans* (Amsterdam-New York: Rodopi, 2012).

⁵ Ibid. See also Paul Collier, *Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century* (London: Allen Lane, 2013). 35-36.

⁶ Compare Guus Extra and Durk Gorter, eds., *Multilingual Europe: Facts and Policies. Contributions to the Sociology of Language 96* (Berlin: Mouton de Gruyter, 2008).

⁷ See Anthony D. Smith, *National Identity* (London: Penguin Books, 1991).

⁸ See Pierre Bourdieu, *Language & Symbolic Power* (Cambridge: Harvard University Press, 1991), 46-48.

In essence, this tactics to ensure power and control has been applied at a larger scale in the age of nationalism that followed the French Revolution. Everywhere in Europe where nation states arose a language, mostly the language of the group in power became the dominating paradigm for communication with and within the state guaranteeing that specific groups controlling the language of the nation state formation could take in possession the state's governance structures [8: 15-25]⁹. In Europe, one of the last stages in this process took place during the nineties when on the ashes of multinational, multilingual states, like the Soviet-Union, Czechoslovakia and Yugoslavia a range of new states arose. These states were designed as national states selecting the language of the majority group for official communication.

Note however that the «ideal» state of affairs, i.e. one nation using a pure language for official communication has never been achieved. Dialects or other languages treated as «foreign», even though they were indigenous remained to be spoken and used even after a choice for a particular official language was made. The other, non-state languages have been captured under the misleading term 'minority languages', because the patterns, modes and traditions of language use were much more complicated than a simple opposition in terms of numeral majority and minority speakers is able to capture. However, it was sufficient to exclude minority language speakers from the power structure of the so-called national state¹⁰. On the ground, however language contact remained and according to linguists that have been studying patterns of language contact, the power element is always present in the contact between two languages, i.e. especially in the relation between majority and minority languages. Notice that this linguistic observation of Nelde and others matches the analysis of a political scientist, like Pierre Bourdieu on 'the language policy of exclusion' [13: 101-117; and 14: 33-42]¹¹.

Cases of linguistic hegemony and multilingual communication that result into far more complex linguistic and communicational patterns trigger conflicts. These conflicts are basically political conflicts having an asymmetric structure. The language groups not controlling the state language are excluded from power and the groups being excluded from power are struggling for recognition in order to get access to the power structure of the state in their first language.

The end of the twentieth century left us with such numerous struggles over the inclusion and exclusion of indigenous linguistic minority groups. In Europe only a few cases have been solved successfully within the existing configurations of states in agreement with both or more of the parties involved. In most cases, however an embittered struggle, even though some modest international regulations in the framework of supranational bodies have been elaborated, between linguistic groups is

⁹ Compare Sue Wright, *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004); and Jennifer Jackson-Preece, 'Origins of 'Nations'. Contested Beginnings, Contested Futures', in *Routledge Handbook of Ethnic Conflict*, ed. Karl Cordell and Stefan Wolff (London: Routledge, 2011), 15-25.

¹⁰ See John Edwards, *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories* (Amsterdam: John Benjamins, 2010).

¹¹ See Peter Nelde, 'Language Contact and Language Shift in Brussels', *Folia Linguistica Historica* IV.1 (1983): 101-17; and Peter Nelde, 'Language Contact means Language Conflict', *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8.1-2 (1987): 33-42.

taking place and is the 'exclusion-inclusion dilemma' of speakers of the other, non-standard languages on the agenda. This gives rise to a variety of political conflicts.

The situation has become even more pressing due to all sorts of mobility forms, including migration on a global scale. Intensified mobility is one of the cornerstones of European integration. This leads however to a proliferation of 'linguistic diversity' what commentators have been labeling as 'superdiversity', 'deep diversity' or 'complex diversity'. In order to generalize over these cases it is better to speak of 'otherlingualism' linking the category of indigenous languages and migrant languages directly [2: 695-716]¹². This term allows us to classify these languages in the same category. Linguistic human rights might offer a guiding principle for the fair management of these cases. However, it must be noted that we are only in the beginning of this process without much practical policy measures or legal tools to operate with [21: 37-56]¹³.

Non-verbal Multicultural Communication. Multilingual communication is a means of verbal communication but communication is not only verbal. Ahmed Hassin (2013) defines communication relying on the work of Foucault as 'the common activities of individuals'¹⁴. In accordance with Harris (2013) I assume that non-verbal communication is an important part of the communicational pattern¹⁵. This has two consequences. First of all, in order to understand the potential of conflict cases it will be relevant to draw into the debate not only cases of multilingual communication but also cases of non-verbal, multicultural communication as well. Cases of non-verbal, multicultural communication might also be a source of tension and conflict between groups with a different culture, as is argued for in Harris' paper. In his study, a framework is developed for space perception along the lines of several vectors. In the case of diverse speech communities living in the same space this will necessarily lead to tension and conflict with even consequences for international relations. This state of affairs cannot be changed because strives for linguistic hegemony is inherent in the nature of linguistic diversity. Language is a strong element of community building, othering and power. The perception of space in culturally diverse environments might be less pressing than the issue of different contacting languages itself. However, where different languages are spoken it is hard to imagine that the territorialization of language is fully absent. Not in all cases will the link between language and space realized in the same way. Networks in terms of language can abstract away from

¹² Compare Ryszard Cholewinski, 'Migrants as Minorities: Integration and Inclusion in the Enlarged European Union', *Journal of Common Market Studies* 43.4 (2005): 695-716; and Gwendolyn Sasse, 'EU Conditionality and Minority Rights: Translating the Copenhagen Criterion into Policy', *EUI Working Paper RSCAS No. 16* (2005).

¹³ See Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights* (Oxford: Clarendon Press, 1996); Will Kymlicka and Alan Patten, eds., *Language Rights and Political Theory* (Oxford: Oxford University Press, 2003); Stephen May, *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language. Second Edition* (New York: Routledge, 2012); and Yvo Volman, 'The Lisbon Treaty and Linguistic Diversity: Policy and Practice in the European Institutions', in *Multilingual Europe, Multilingual Europeans. European Studies 29*, ed. László Marác, and Mireille Rosello (Amsterdam-New York: Rodopi, 2012), 37-56.

¹⁴ Ahmed Hassin, 'Tribes and Conflict Management in Iraq' (2013), Viewed 30 January 2014, <<http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/07/Hassin-CCdraftpaper.pdf>>.

¹⁵ Richard Harris, 'Cultural Perception of Physical Space and the Implications for Communication and Conflict' (2013), Viewed 26 March 2014, <<http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/07/harrisccpaper.pdf>>.

space, however. In the case of migrants being fresh settlers there is a loose speech community but still it is linked together by a specific language. In most of such cases there has been too little time for the filling in of cultural-linguistics traits in the public space. Considering Harris' six vectors of space two of them, i.e. the geographical frame, i.e. ideas about the physical words and its people; and the communal frame which implies settlements, and boundaries are especially relevant for the cases of multilingual and multicultural communication. Let us discuss both vectors in more detail.

The geographical dimension of space is relevant for the question how the speech community perceives itself on the map also opposed to the other. A dominant speech community in a linguistically diverse environment will depict itself as a homogeneous community abstracting away from dialectical variations and other languages. Geographical perception to the members of the community is transmitted by distributing maps in education and visual culture. This has been done and is still done in a number of nation states in Europe. These maps falsely demonstrate that the hegemonic language of the state is spoken in every settlement within a country only and that it covers the whole territory of the state. This agreeing with the ideal situation from the point of view of the state. In fact, the situation of monolingual hegemony masks a more complex linguistic pattern instead. Due to such «monolingual» maps most speakers of the hegemonic language have no idea what other languages are spoken in their environment and speakers of non-hegemonic languages are frustrated because their languages are either represented in terms of vague little spots or not represented at all. Minority and migrant languages are lucky, if they are represented by some vague dots that signal that the non-state language is not spoken at that spot. So, ethno-linguistic maps are quite often misleading, politically manipulated representations. As a consequence, the geographical realization of linguistic diversity will become a source of tension and conflict itself. As long as the representation will remain within the framework of one-dimensional cartography it will be impossible to represent the distribution of languages on the ground. It is also true that ethno-linguistic majority/minority cases, not to speak of cases of 'superdiversity' are extremely difficult to depict on a map but in most cases this is not the objective as I pointed out. But the situation is even more manipulative because multilingual maps will only represent separate monolingualism.

In Swiss, it turns out the language of mediation between speakers of the four official languages of the country, i.e. German, French, Italian and Romansh is becoming more and more English. However, in the Swiss army a lingua franca based on the code-switching and – mixing of the three biggest official languages, i.e. German, French and Italian is coming into use ([16: 94-110]; and [17: 17])¹⁶. How to represent this almost paradoxical state of affairs on a map? Swiss citizens will be educated however with the map depicting the four official languages. The self-image of the na-

¹⁶ See Georges Lüdi, 'Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Schweizer Armee', in *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit*, ed. Bruno Nestler (Wien: Sprachinstitut des Bundesheeres, 2010), 94-110; José Ribeaud, 'Viersprachige Schweiz im Umbruch', *Neue Zürcher Zeitung*, 31 July 2012, 17.

tion is based on the concept of 'Die viersprachige Schweiz'¹⁷. Institutionalized, 'separate' multilingualism is a prerequisite for the stability and prosperity of the Swiss nation. Distributing other types of maps would have far-reaching consequences for the Swiss identity.

In sum, present-day global multilingualism cannot be represented adequately with the help of geographical maps. The maps themselves are a distortion of reality and are subject to manipulation of political power and hegemony. They express an image of the power constellations reinforcing the concept of the state that the majority language is the most powerful and as a consequence it should dominate the biggest part of the map. This is quite similar to what Richard Harris discusses in his paper that some powerful countries represent themselves on the world map in the centre of the map. The more powerful you are the more you are in the centre of the world map. Linguistic maps do not tell anything about how speakers of the area depicted communicate with each other. It can happen that citizens of a country have no idea how many and what sorts of languages are spoken in their country. It is up to linguistic research to dig up these data and to make their findings public. Such research yields a study, like 'Nederland Meertalenland' (The Netherlands is a Multilingual Country) of the Dutch linguist Jacomine Nortier¹⁸. For some this book published in 2009 was an eye-opener, for others this caused an extremist reaction that the Dutch language is being threatened by 'other' languages. Again the 'othering' effect pops up. So the study of reality is in sharp contrast with reality itself, namely that the Netherlands is a multilingual country where many languages are spoken, although in the Dutch linguistic landscape, the official road signs are only in Dutch. There is only one exception to the situation, i.e. the Province of Friesland. Friesland is officially bilingual Dutch and Frisian, an indigenous minority language closely related to Dutch. Hence, road signs in Friesland are in Dutch and Frisian.

In conclusion, the dominant state-language will take a larger space on the map than secondary languages, if minority and migrant languages are depicted at all. If they are represented on the map it is in the form of dots and spots that refer to an isolated enclave. Migrant languages will be signaled mostly only in an statistical appendix next to the map that tells you apart from the very name of the languages almost nothing.

Public Space. Another vector of Harris' space vectors relevant for linguistic diversity is communal space. Harris' explains the vector by using a distinction referring to different concepts of community in the German language. In this language, both *Gemeinschaft* and *Gesellschaft* are relevant in this respect. *Gemeinschaft* is an organic essentially unplanned organization, such as a traditional village, towards which members are oriented, and *Gesellschaft* denotes a structured, purposive form of association that is maintained by individuals acting in self-interest, a civil society in which explicit rules and control are seen to be necessary. Of course, there is communication, both verbal and non-verbal in both *Gemeinschaft* and *Gesellschaft*. The *Ge-*

¹⁷ Ribeaud, 'Viersprachige Schweiz im Umbruch', 17.

¹⁸ Jacomine Nortier, *Nederland Meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid* (Amsterdam: Aksant, 2009).

meinschaft can rely on spontaneous language use and traditional modes of communication in the private sphere that can have a pacifying spill-over effect, as for example in intertribal communications in Iraq (Hassin 2013)¹⁹. In the domain of *Gesellschaft* the regulations of language use remain important. The civil society is too complex a constellation to function without rules. Which language or languages will be used in the linguistic landscape, i.e. to indicate street and road signs? The decision is an outcome of political power and geopolitical positioning. This is insightfully illustrated by the linguistic landscape of the Kazakh capital Astana.

On 10 December 1997, Astana became the new capital of Kazakhstan instead of Almaty that functioned as the capital of Kazakhstan in Soviet times. In the newly developed capital, the street signs are in three languages, i.e. Kazakh, Russian and English. Kazakh is the local, official language of Kazakhstan belonging to the Turkic language family²⁰. The script of the Kazakh language is still the Cyrillic script, although there is much discussion in the country to switch to the Latin alphabet. The second language used on street signs in Kazakhstan is the Russian language, i.e. the language of the former imperialist power in Central Asia. The ties between Kazakhstan and Russia are still strong, however. Furthermore, the Russian language still has the status of a regional lingua franca in Eurasia. But the global communication language English has also appeared in the linguistic landscape of Astana indicating that Kazakhstan has started a new area in its history. After the collapse of communism it has become a sovereign country that is open to the new developments in the world. The language policy based on these three languages indicates that Kazakhstan wants to emphasize its neutral geopolitical position and intends to be an international hub for a policy of peace and reconciliation. The communal space of Astana is mediating the same message. The tripartite identity appears also in the architectural landscape that is dominating the communal space.

Next to the older buildings from Soviet times the city has a new skyline with tall buildings making you forget that you are on the Central Asian steppes. Probably the most impressive building is the Palace of Peace and Accord, a robust 77 meters high building that has the form of a pyramid. The Astana Pyramid was designed and developed by British architects and built by Turkish construction companies. But in the urban landscape the local features of *Gemeinschaft* are equally present. The shape of the 105 meters high *Bayterek* Tower expresses a legend of Kazakh mythology. This tower represents a poplar tree holding a golden egg. These features come from a folktale on the tree of life, a central symbol in Turkic mythology and from *Samruk* the magical bird of happiness, said to have laid its egg between the branches of a poplar tree. The other building referring to Kazakh *Gemeinschaft* is the *Khan Shatyr* ‘Royal Tent’. It is a giant, 150 meter-high transparent tent that functions as a shopping and leisure centre for the citizens of Astana. The tent refers to the traditional nomadic way of life of the Old Kazakhs. This complex intermingling, pattern of *Gemeinschaft* and *Gesellschaft* in the modern city of Astana is not only restricted to Kazakhstan

¹⁹ Ahmed Hassin, ‘Tribes and Conflict Management in Iraq’.

²⁰ The author is indebted to Sholpan Zharkynbekova professor of linguistics at the Eurasian National University in Astana for discussing the Kazakh case.

where the balancing between the features of the *Gesellschaft* and *Gemeinschaft* is a top-down process serving the state's geopolitical interests.

Structures, connections and associations of *Gemeinschaft* and *Gesellschaft* can also be found in multilingual, multicultural cities in Western Europe. In recent decades these structures, connections and associations have been developed bottom-up. In the second half of the twentieth century migration to the EU was primarily a matter of the so-called *Gastarbeiter*. These foreign workers from poor countries at the rim of Europe such as Turkey, or the Maghreb region who were doing heavy and dirty jobs to facilitate economic prosperity in Western Europe. These communities formed a loose *Gemeinschaft*, with their own identity yielding a multilingual or multicultural community. These immigrant communities are in fact a kind of urban «tribes» that regenerate their home culture. The languages and the different cultural traditions they brought with them caused cities to become heterogeneous from a cultural point of view. More recently immigrants from Central and Eastern European EU member states have settled in the larger Western European cities. The bottom-up community building of internal EU-migrants have only made the patterns of *Gemeinschaft* and *Gesellschaft* in the cities even more heterogeneous, that is why such communities are referred to in the literature as cases of superdiversity, megadiversity or deep diversity. In any case, foreign workers communities are different from expat communities that have a different socio-economic status due to the fact that these communities consist of professionals and skilled workers. Although the languages of immigrant communities are officially not recognized they penetrate into the public space. Most of the immigrant shops, i.e. the Turkish, Moroccan, and Polish shops are family businesses that use their home languages, while running their business. Their customers are quite often members of their Turkish, Moroccan and Polish *Gemeinschaft* who communicate in their home language making these shops into multilingual places of communication. Shop signs in these immigrant languages can be seen on the windows, although they have no official status. So the private sphere of an enterprise challenges the boundaries of the public space. Local authorities in Western Europe being aware of this mostly respect the grey zone between private and public space. As a consequence, in most Western European cities we find Turkish streets, Polish neighborhoods, Moroccan quarters, and so on transforming the public space into «little» Turkey, Poland, and Morocco yielding linguistically and culturally diverse cities. Some of these neighborhoods of foreign immigrants face the problems of social exclusion and have become socially problematic areas, or even worse no-go areas, like some of the French *banlieues*. In these cases the exclusion and inclusion dichotomy is represented in a striking form in the domain of the public space. The challenge of «mixed» cultures and languages within the framework of nation states and the conflict free management at different tiers of governance is one of the most urgent tasks the global community is facing today²¹.

²¹ Consider Thomas Ricento, ed., *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (Oxford: Blackwell Publishing, 2006).

References:

1. Bourdieu, Pierre. 1991. *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
2. Cholewinski, Ryszard. 2005. 'Migrants as Minorities: Integration and Inclusion in the Enlarged European Union', *Journal of Common Market Studies* 43.4 (2005): 695-716.
3. Collier, Paul. 2013. *Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century*. London: Allen Lane.
3. Edwards, John. 2010. *Minority Languages and Group Identity. Cases and Categories*. Amsterdam: John Benjamins.
4. Extra, Guus and Durk Gorter, eds. 2008. *Multilingual Europe: Facts and Policies. Contributions to the Sociology of Language* 96. Berlin: Mouton de Gruyter.
5. Hassin, Ahmed. 2013. 'Tribes and Conflict Management in Iraq' (2013), Viewed 30 January 2014, <http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/07/Hassin-CCdraftpaper.pdf>.
6. Harris, Richard. 2013. 'Cultural Perception of Physical Space and the Implications for Communication and Conflict' (2013), Viewed 26 March 2014, <<http://www.inter-disciplinary.net/probing-the-boundaries/wp-content/uploads/2013/07/harrisccpaper.pdf>>.
7. Jackson-Preece, Jennifer. 2011. 'Origins of 'Nations'. Contested Beginnings, Contested Futures', in *Routledge Handbook of Ethnic Conflict*, ed. Karl Cordell and Stefan Wolff. London: Routledge.
8. Kymlicka, Will. 1996. *Multicultural Citizenship: a Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
9. Kymlicka, Will and Alan Patten, eds. 2003. *Language Rights and Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
10. May, Stephen. 2012. *Language and Minority Rights. Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language. Second Edition*. New York: Routledge.
11. Marácz, László and Mireille Rosello, eds. 2012. *Multilingual Europe, Multilingual Europeans*. Amsterdam-New York: Rodopi.
12. Nelde, Peter. 1983. 'Language Contact and Language Shift in Brussels', *Folia Linguistica Historica* IV.1 (1983): 101-17.
13. Peter Nelde, 'Language Contact means Language Conflict', *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 8.1-2 (1987): 33-42.
14. Nortier, Jacomine. 2009. *Nederland Meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
15. Lüdi, Georges. 2010. 'Aspekte der Mehrsprachigkeit in der Schweizer Armee', in *Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit*, ed. Bruno Nestler. Wien: Sprachinstitut des Bundesheeres, 94-110.
16. Ribeaud, José. 2012. 'Viersprachige Schweiz im Umbruch', *Neue Zürcher Zeitung*, 31 July 2012, 17.
17. Ricento, Tom. 2006. *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing.
18. Sasse, Gwendolyn. 2005. 'EU Conditionality and Minority Rights: Translating the Copenhagen Criterion into Policy', *EUI Working Paper RSCAS № 16* (2005).
19. Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. London: Penguin Books.
20. Volman, Yvo. 2012. 'The Lisbon Treaty and Linguistic Diversity: Policy and Practice in the European Institutions', in *Multilingual Europe, Multilingual Europeans. European Studies* 29, ed. László Marácz, and Mireille Rosello. Amsterdam-New York: Rodopi. 37-56.
21. Wright, Sue. 2004. *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

А. ТАРКОВСКИЙ В АСПЕКТЕ «КУЛЬТУРНЫХ СЕТЕЙ»

Михай Фрешли

*Западно-Венгерский университет
(Венгрия, г. Сомбатхей), freslim@mail.ru*

Межкультурная коммуникация – одна из самых острых проблем нашего времени. Мы живем в таком мире, в котором части связываются друг с другом. Результатом этого процесса образуется сложная система человеческой культуры. В наши дни взаимопонимание культур находится в центре внимания, и становится исходным пунктом межкультурной коммуникации. В нашей работе по конкретному примеру киноискусства показываем новый метод к изучению межкультурной коммуникации на области культуры.

Ключевые слова: культурная сеть, Тарковский, Мосфильм, коммуникация, пространство, время, семья

In our paper we look at how a new theory of the cultural networks can be applied in studying some of the values in the cinema. This is an opportunity to get to know our world and offers new ways of intercultural communication

Key words: cultural networks, Tarkovsky, Mosfilm, communication, time, family

Фильмы Андрея Тарковского – шедевры мирового киноискусства. Его ранние произведения вызывают особенный интерес со стороны киноведов и любителей кино всех стран мира.

Однако перед нами стоит вопрос: несмотря на гениальный сценарий, великолепные картины и неповторимый кинематографический язык, чем объясняется единодушное позитивное восприятие фильмов Тарковского в разных культурных сферах мира?

В настоящей работе мы пытались найти подходящий метод к изучению гениальности режиссера с помощью, так называемых культурных сетей, которые являются новыми решениями в проблеме межкультурной коммуникации. Этот абсолютно новый подход к изучению проблемы коренится в новой идее о сетях, которая была разработана венгерским ученым, профессором Гарвардского Университета Ласло Барбаши-Албертом. Им была написана первая книга о сетях окружающих наш мир, хотя он подошел к изучению вопроса, прежде всего, со стороны математики и информатики. В центре его идеи стоит мысль о том, что окружающий наш мир основывается на видимом множестве разных сетей – социальных – связывающих людей, даже финансовых и компьютерных.

Прочитав его работы, мы пришли к выводу о том, что данную систему – конечно с некоторыми конкретными ограничениями – можно использовать и в сфере человеческой культуры. В конечном счете, мы пытаемся относительно объективно показать разные культурные взгляды на фильмы Тарковского.

Исходным пунктом нашей работы служило высказывание о том, что субъекты человеческой культуры не самостоятельные существа, а являются элементами целой системы, в самом деле, оказываются элементами одной культурной паутины – сети. Они образуют многочисленные связи как внутри системы с другими субъектами культуры, так и снаружи связываются с ними. Кроме это-

го, мы предполагали, что воспринимая субъекты культуры, человек относится к ним, с точки зрения его культурного воспитания и культурного взгляда, которые были усвоены им с детства. Таким образом, каждый человек смотрит на окружающий его мир с помощью своих «культурных очков», значит по установленным принципам.

Перед нами стоял конкретный вопрос: с одной стороны люди из разных стран мира – значит воспитанные в отдельных культурных сферах – как могут иногда так одинаково и по очень похожим признакам воспринимать фильмы Тарковского, а с другой стороны, выросшие в той же самой культурной среде – русские люди – так разнообразно и противоречиво относиться к произведениям режиссера?

По нашим исследованиям, в изучении сложения кинофильма «Андрей Рублев», на первый взгляд, оказались противоречивыми толкования фильма со стороны режиссера и руководителей Мосфильма, в результате которых создание произведения затянулось почти 10 лет. Как возможно, что режиссер и мосфильмовцы посмотрев тот же фильм, видели принципиально разные произведения?

К изучению вопроса мы разработали следующую схему:

1. **Отношение к основополагающим ситуациям:**

- а) вопрос пространства;
- б) вопрос времени;
- в) «мы» и «другие»;
- г) запрещенные дела;
- д) понятие ценности;
- ж) вопрос веры;
- и) толкование понятий «добра» и «зла»

2. **Отношение к другому человеку:**

- а) отношение к работе;
- б) семья;
- в) вопрос любви;
- г) восприятие оппозиции «жизни» и «смерти»;
- д) дружба;
- ж) искусство, как средство коммуникации.

Изучение культурных сетей, по нашему мнению, целесообразно начать с вопросов пространства и времени, потому что они фундаментально устанавливают отношение человека к окружающему его миру и существам. При этом подчеркиваем, что в связи с топокроносом культурных субъектов оказывается более плодотворным воспринимать их не конкретно самостоятельными субъектами, а элементами отдельной субсети. Таким образом, мы стараемся противопоставить зарисованную нами культурную сеть Тарковского и признаки Мосфильмовской сети.

Нам необходимо говорить и о том, что под категорией «МОСФИЛЬМ» мы воспринимаем общий взгляд руководителей киноконцерна, таким образом, непосредственно членов руководства КПСС, и не отдельных редакторов, ведь не-

которые из них положительно относились к представлениям Тарковского, и в конкретных кризисных ситуациях – несомненно поддерживали его.

В связи с восприятием режиссером пространства, мы устанавливаем, что для него оно значительно сегментировано. В его произведениях часто видим вмешательство и переход из реального пространства в трансцендентальное. Между этими временно-пространственными сегментами оказывается резкая граница, на преодоление которой стремятся главные герои с целью установления разрушенного единства между мирами. Андрей Рублев, Бориска, даже Сталкер стремятся к преодолению этих барьеров.

Таким образом, Рублев является не строго историческим персонажем, а вневременным художником, поэтому его образ лишен исторической точности и достоверности. Главная его цель – искупление своих и окружающего мира грехов через художественное творение. Поэтому в фильме время идет не прямо, а по-тарковски: в самом деле, оно как бы струится потоком вперед сливаясь с трансцендентальным.

Появляющиеся эпизоды из жизни иконописца воспринимаются в сфере временно-пространственного единства волнами, вызванными камнем в воде. К этому решению способствовали и те условия, которые заставляли режиссера перемещать некоторые сцены и эпизоды сценария с целью сокращения объема фильма.

После этого, какие замечания мы можем делать в связи с культурной сетью Мосфильма?

Во-первых, в этой системе отвергнута временно-пространственная дуальность миров. Здесь нет ничего трансцендентального, время идет прямо.

Во-вторых, граница, которая была установлена между мирами Тарковским, в этом случае находится внутри реального мира: есть временно-пространственный кусок, когда еще нет единства, и есть другая, когда оно уже существует.

Этот излом, таким образом, образуется не на границе миров, а в реальном мире, причиной которого является междоусобица князей, и вражда в народе. Отсутствующее единство восстанавливается только Бориской в конце фильма с помощью зазвучавшегося колокола, плодом коллективной работы (схема 1).

Очень интересно, что таким образом в системе Мосфильма время средневекового иконописца является как бы преисторическим предшественником времени советского государства.

Видно, что представление Тарковского принципиально отличается от мосфильмовского. Как в центре в культурной сети режиссера стоит *Рублев*, так в центре системы Мосфильма – хотя об этом открыто редко говорили – *народ*, в самом деле в образе Бориски, который олицетворяет «творящую силу русского народа». Таким образом, эпизоды из жизни иконописца были только вехами дороги, в конце которой стоит объединенный сильный русский народ.

Как мы об этом говорили, в центре мосфильмовской сети стоит в самом деле русский народ, так Бориска только олицетворяет истинный главный пер-

сонаж произведения, о борьбе которого за независимость и об угнетении которого идет речь в первой половине фильма.

Нам кажется однозначным, что с этой точки зрения в эпизодах фильма появляется действительная физическая борьба русского народа: в эпизоде «Скоморох» борьба с представителями княжеской власти. В эпизоде о языческом празднике видим, какими жестокими средствами пытается церковь уничтожить «натуральное начало» народа. В эпизоде «Набег» открывается перед нами картина жестокого боя русского народа с предательскими князьями и иноземными завоевателями.

Все это ведет нас к следующему вопросу о проблеме «мы и другие». Как об этом уже говорили, для Тарковского нет противопоставления даже в дуальной системе реального и трансцендентального, ведь от разрушения целостности пострадают все существа миров. Поэтому являются кардинально сложными образы обеих миров как конь или кошка, потому что они относятся одновременно к двум временно-пространственным единствам, станут субъектами и трансцендентального и реального, объединяя их в неразрывное единство.

Кроме этого, отличающая черта «наших» героев для Тарковского заключается в том, что они оказываются странниками, характеризуются своеобразной динамикой: Иван странствует между мирами ирреально-реального мира войны и идеализированного мира снов. Сталкер странствует между постиндустриальной пустыней реального и натурально-реальной зоной. Андрей Рублев находится между реальным миром страданий и трансцендентальным – божественным.

В системе Мосфильма в отличие от метода Тарковского, видим другое представление: там разрыв и граница между мирами располагается внутри общества. Простой русский народ противостоит другой части круга героев: князьям, церковным служителям и иностранным завоевателям. Средством преодоления этой другой границы станет совместная работа, которая осуществляется в процессе отливки колокола, и отражает полное равенство представителей «наших».

Мы получим интересные результаты, если противопоставим друг другу два подхода со стороны запретов.

Если для Тарковского нарушение нравственных и общественных правил ведет к жестоким и разрушительным последствиям через убийство человека и нарушение канонов иконописания, тогда цель этого нарушения для иконописца отождествляется стремлением к воссоединению связей между мирами. Если это стремление в целом оказывается благотворным, однако для индивидуума оказывается почти разрушительным: Рублев чуть не прекращает иконописание под давлением своей совести.

В отличие от взгляда режиссера, мы видим абсолютно другое толкование проблемы в системе Мосфильма. Здесь все происходит с целью победы над угнетением, поэтому все, что ведет к этому – разрешено, полезно и плодотворно. Таким образом не является запретным издеваться над князьями (скоморох), разрешено свободно-безбожно совокупляться в природе (языческий праздник) ока-

зывается полезным нарушение канонических правил иконописания (икона Пресвятой Троицы), даже станет эффективным нарушение общественных правил и традиций с целью работы (Бориска). Если бунт для Мосфильма служит борьбе внутри общества, то для Тарковского оказывается средством к воссозданию равновесия между разрушенными мирами.

Следующим этапом анализа, мы посмотрели проблему веры и вопрос добра и зла. Результатом этой работы мы пришли к выводу, что для Тарковского вера тесно связывается с понятием трансцендентального. Но при этом надо подчеркнуть, что она воспринимается в более широком смысле, не исключительно прикована к православному вероучению.

В мосфильмовской сети, однако, почти нет субъектов связанных понятием веры. В тех редких случаях, когда в документах Мосфильма речь шла о проблеме веры, тогда это было «верой в силу искусства». Таким образом, оппозиция добра и зла для руководителей Мосфильма была однозначной: все, что стояло на стороне единства оказалось добрым, все, что связывалось с междоусобицей и разрушителями этого единства – для них было злым. Интересно, что в культурной сети режиссера мы видим такое же представление, хотя там категория добра добавляется понятиями служения (человечеству) и любви (к людям). Пока для Тарковского зло оказывается релятивным понятием, то любовь появляется в фильме абсолютной ценностью.

После того как мы посмотрели систему основных ситуаций, обращаемся к области межчеловеческих отношений.

Туда относятся следующие элементы: работа, семья, вопрос любви, область оппозиции жизни и смерти, дружба и место искусства в межчеловеческой коммуникации. Первым мы посмотрим отношение персонажа к другому человеку через работу.

Для Тарковского работа является моральной нуждой художника, и тесно связывается с человеческой ответственностью перед обществом. Ведь основной задачей художника оказывается творение – работа ради других – поэтому для Рублева это не возможность на самовыражение, а обязательство, через которое происходит воссоединение разорванных миров. Таким образом, талант иконописца сам по себе является моральной гарантией спасения, использование дара – необходимость одаренного человека. Это средство служения ради других, через «жертвоприношения» которого происходит реорганизация Вселенного.

В системе Мосфильма мы видим другое толкование проблемы. Там она оказывается коллективной, в образе Бориска можно говорить о непобедимости творящих сил русского народа, где работа происходит сообща, через совместные силы местного коллектива. Примером этой совместной работы служит поднятие колокола из земляной ямы.

Вопрос о работе ведет нас к проблеме семьи в культурных сетях. По нашему мнению, здесь видим принципиальное различие со стороны разных культурных точек зрения. Пока у Тарковского семья играет важную роль в перемене и является как бы двигателем изменений, так по толкованию Мосфильма она

возникает результатом процесса, только со звуком колокола члены общества станут братьями и сестрами «нашей великой семьи».

Как понимается категория «семья» у режиссера? Мы считаем, что на кадрах фильма видим своеобразную «псевдо-семью» вокруг образа иконописца, который в этом аспекте воспринимается отцом данной семьи. Если мы не против такого подхода, тогда персонажи вокруг Рублева оказываются членами одной «теоретической» семьи: Даниил станет братом, юродивая девушка сестрою, Бориска сыном. Они – как действительные члены одной семьи – играют важную роль в душевном созревании художника, и помогают ему в кризисных ситуациях собственной жизни.

В системе Мосфильма понятие семьи образуется только в конце фильма в эпизоде «Колокол», так для руководителей киноконсерна это понятие зарождается не ради решения художественных и нравственных скитаний, а результатом воссоединения членов местного общества. В этом понимании все станут сродниками, братьями и сестрами. Это наглядно отражается в своеобразном безличном равенстве людей.

По вышесказанному, мысль о семье ведет нас к проблеме любви в фильме. Важно, что Тарковский резко противопоставляет друг другу физическую и душевную любовь со стороны нравственных скитаний. Пока для *монаха-иконописца* физическая любовь оказывается моральным запретом, то же самое существо для *художника-иконописца* станет инициатором, ведущим к понятию всеобщей человеческой любви. Гениальность режиссера заключается в том, что он наглядно и открыто показывает нам эту двойственность в душе Рублева в образе противопоставления воды и огня.

В культурной сети Мосфильма, даже ее физическая форма любви не отрицательное понятие, она оказывается «натуральным выражением» творящей силы народа, хотя эту чрезмерную натуральность не раз критиковали редакторы организации. Пока для руководителей Мосфильма любовь – это прежде всего любовь к народу и родине, то же самое у Тарковского это любовь к человеку.

Одним из самых острых различий между культурными сетями является отношение к вопросу жизни и смерти.

В фильмах Тарковского, как об этом говорили, встречаются герои-странники, которые непрерывно странствуют в пространстве, переступая границу с целью установления синергии этого и того миров. Данное высказывание станет правильным и для образа иконописца. Он ищет возможный переход в трансцендентальное, местами перешагнув границу живых и усопших существ. Это мы видим в сожженном Успенском соборе, где Рублев встречается с умершим Феофаном в той ситуации, когда для зрителей в образе кошки режиссер указывает на перемещение разных временно-пространственных слоев.

Тарковский, следуя по иконописным принципам, в этой сцене «открывает» для нас пространство сего мира, в образе разрушенного собора, куда сверху падает снег. Таким образом, оппозиция жизни и смерти для режиссера не оказывается исключительным, а базируется на смещении отдельных временно-пространственных слоев. Результатом этого процесса, иконописец станет спо-

собным своими очами увидеть существа трансцендентального, систему и сеть связей которых по своему толкованию средствами искусства он мог показать в этом мире для людей с целью реконструкции разрушенных связей между мирами, в образе Пресвятой Троицы. Видно, что таким образом по мнению Тарковского, художнику, переступая границу этого и того миров для приобретения правильного зрения и опыта, необходимо символически умереть ради объектов искусства.

Согласно этому в эпизоде «Набег» художник-иконописец должен душевно умереть ради искусства под давлением морального веса человекоубийства - предвидением которого в эпизоде «Страсти по Андрею» видим настоящее распятие его.

Со стороны Мосфильма вопрос жизни и смерти резко сегментирован. Причиной этого был чрезмерный натурализм, уход от которого оказался важным аргументом против творческих решений режиссера.

Опираясь на вышесказанное в связи с семьей и любовью, мы объективно можем судить о вопросе о дружбе в данной системе. Нам кажется однозначным, что вопрос дружбы в фильме со стороны режиссера связывается с отношением двух иконописцев. Это такая сильная связь, которая основывается на взаимной почитании, и вспомогательной любви иноков. Так, данная дружба оказывается братством художников, которое потом станет фундаментом всеобщей человеческой любви, спасающей этот мир.

Такого толкования нет в системе Мосфильма. Там почти не тронута проблема дружбы-братства, мы видим такой мир, который реорганизуется не с помощью семейных и дружеских отношений.

В конечном счете, нам необходимо говорить о толковании роли искусства в культурных сетях.

Для Тарковского искусство – это центральный вопрос как средство коммуникации. Это коммуникация осуществляется и между разорванными мирами реального и трансцендентального, даже между людьми. На первом этапе она происходит в образе воды, которая устанавливает связь с иным миром, и потом продолжается объектами человеческой художественной деятельности – колоколом, фресками Страшного суда и иконами.

Кроме этого, бесполезно говорить и о своеобразном аспекте объектов художественной деятельности человека, о том философском толковании неоплатонистов, согласно которому предметы искусства с момента их зарождения оказывают влияние не только на этот, но и на трансцендентальный мир, образуя систему небесных-идеальных существ. Таким образом, с помощью художественной деятельности устанавливается эффективная и взаимная связь между этим миром и трансцендентальным.

Однозначно для нас, что в системе Мосфильма не встречается такое толкование, плоды искусства выполняют роль, прежде всего, народного просвещения, так оказываются полезными предметами формирования эстетических взглядов народа.

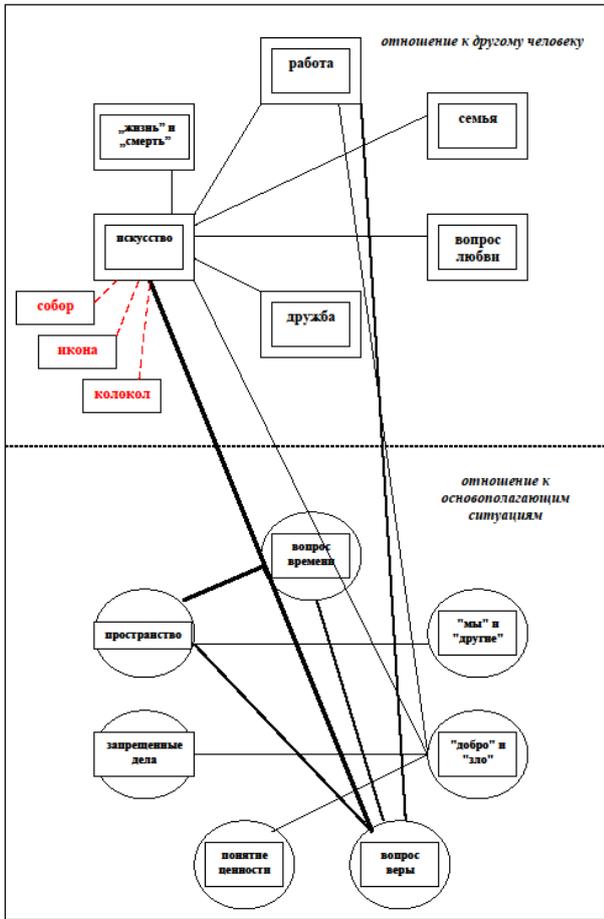


Схема 1

Культурная сеть Андрея Тарковского
(Тарковский: Андрей Рублев)

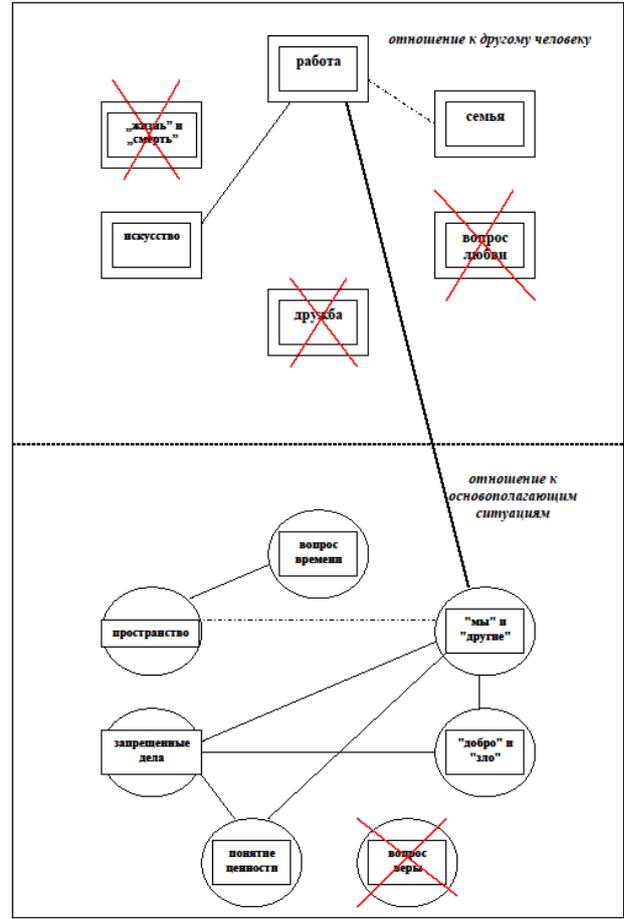


Схема 2

Культурная сеть руководителей Мосфильма
(Тарковский: Андрей Рублев)

Подведя итоги нашей работы, мы можем установить следующее: в центре культурной сети Андрея Тарковского (схема 1) стоит средневековый иконописец, образ которого является искателем и реорганизатором разорванных связей этого и того – трансцендентального миров. Он стоит на границе двух временно-пространственных существ, поэтому режиссер использовал специальные решения для демонстрации неземного мира: с одной стороны, активно пользовался кинематографическими средствами (отменой планов, открытием кинематографического пространства), с другой стороны, в своей культурной сети к субъектам приключил своеобразные и многосторонние подсистемы понятий – думаем здесь об использовании образов, воды, животных, икон и древнерусских храмов.

Таким образом, зарождается такой микрокосмос, где время идет не прямо и не кругом, а струится потоком в пространстве. Образ Андрея Рублева в фильме Тарковского лишен конкретной исторической точности, становится вневременным художником, который через свою символическую смерть стремится к воссоединению социальной сети этой реальности, и преодолению разрыва между мирами. Так его внутреннее изыскание правильного пути трансформируется

в изыскание самой веры. Результатом этого сложного пути, он увидит единственное правильное существо спасающего сотворенного мира – силу любви. Демонстратором этой творящей силы становится сам художник, его работы не только эстетически красивы и полезны, но действительно связывают трансцендентальное с здешним миром.

По таким результатам, перед нами стоит вопрос: как возможно, что посмотрев то же самое произведение, руководители Мосфильма и режиссер видели, в самом деле, абсолютно разные фильмы тогда, когда в некотором аспекте важные вопросы совпадают.

Мы считаем, что ответ заключается в разных «культурных очках». Пока Тарковский видел вышесказанную схему, перед глазами сотрудников киноконцерта открывалась другая картина (схема 2). В центре этой картины стоял русский народ, олицетворенный в образе Бориски. Так, в этой системе нет ничего трансцендентального, время идет прямо и ведет к сильному советскому государству. Система характеризуется материей, физической силой и находчивостью где нарушение правил является почти требованием как оружие в борьбе за независимость.

Другая характерная черта этой сети – чрезмерная индивидуальность и лишение моральных требований, где почти нет места для семьи и изысканной братской любви тогда, когда Тарковский сознательно подчеркивал с этой стороны индивидуальную ответственность каждого человека. В такой среде плоды художественной деятельности лишь демонстрируют «творящую силу народа», являются как бы внешними аксессуарами процесса развития: чудесная сила художественного творения становится простым ремеслом.

СЕМИОТИЧЕСКИЙ СТАТУС ПРЕДМЕТОВ УКРАШЕНИЯ ОДЕЖДЫ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В.Д. Нарожная

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(Казахстан, г. Шымкент), vdn_ru@mail.ru*

Статья посвящена исследованию этнокультурной специфики национального костюма как знака невербальной коммуникации. Костюмный комплекс обладает определенной знаковостью: указывает на национальную и гендерную принадлежность, на переход из одной возрастной категории в другую, включение человека в систему родовых, этнических, сословных или служебных связей. Большую роль в этом комплексе играют орнамент, украшения и пояса, выполняющие этнознаковые функции в межкультурной невербальной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, невербальный, семиотика, этнокультура

Article is devoted to the study of ethnic and cultural specificity of the national dress as a sign of nonverbal communication. The costume set as fulfilling a utilitarian function, and has a certain label: indicates the national and gender identity at the transition from one age category to another, including a person in tribal, ethnic, class of service relationship. In this complex the greater role played ornament, decoration and belts which operating ethno symbolic functions in intercultural nonverbal communication.

Key words: cross-cultural communication, nonverbal, semiotics, ethnoculture

Одежда человека – важнейшая часть его культуры. Костюм – это сложное образование, которое создается из целого ряда элементов, таких, как линия, крой, цвет, фактура ткани, украшения различного характера и предназначения. В той части костюмного целого, из которого формируется образ, наибольший интерес вследствие малоизученности представляют различного рода украшения. К ним относятся броши, пояса, пряжки, пуговицы, бляхи и другие изделия, изготовленные специально для данного типа одежды. Костюмные украшения могут многое рассказать о человеке определенной эпохи, в которую они были созданы. Семиотический статус украшений как «функционально взаимосвязанных и взаимообусловленных с костюмом предметов обладает как утилитарной, так и знаковой принадлежностью, соответствуя и практическим, и символическим требованиям. Пол и возраст, переход из одной возрастной категории в другую, включение человека в систему родовых, этнических, сословных или служебных связей – все это на протяжении многовековой истории находило отражение в костюмных украшениях» [1: 119].

Традиционная казахская одежда отражает национальный опыт трудовой деятельности народа. Для нее были характерны общность форм для всех слоев населения, но с определенной социальной и возрастной регламентацией. Нарядность одежде придавали отделка мехом, вышивкой, различные украшения. Многие элементы казахской одежды украшались орнаментом. Орнамент в одежде степняков был не только украшением, воплощением эстетического отражения окружающей природы. Прежде всего, он приобретал знаковость, мог выполнять функцию оберега и ассоциировался в народной практике с событиями политической жизни. Например, такие элементы орнамента, как *семсер-үш* (острие меча), *пышақ-үш* (острие ножа), *айбалта* (секира), «навезаны многочисленными в истории народа как междоусобицами феодалов, правителей разрозненных объединений ханства, так и длительными оборонительными и освободительными войнами. Сплошным и плотным рядом из этих элементов окаймлялись края и подол мужской одежды, как бы ограждая основную часть композиции и являясь отражением идеи обороны» [8: 136].

Наиболее многочисленными и семантически насыщенными являются основные узоры казахского орнамента – космогонические и зооморфные, в их составе орнитоморфные, связанные с древней мифологией. Например, образ птицы, вошедший в систему орнамента ювелирных украшений, является ярким примером «преемственности культур кочевых и оседлых племен и народов, общности их философии мироустройства, символов почитания, отображаемых в традициях народного прикладного искусства, посредством которого сохранялись и передавались последующим поколениям духовные ценности» [7: 82]. В связи с тем, что издревле многие народы относили птиц к верхней части мира, то считалось, что даже изображение их элементов «было способно распространять вокруг свою очищающую, охранную, продуцирующую и стимулирующую добро силу» [9: 69].

Предметы древних культур, бытовавших у народов Казахстана и Средней Азии, в процессе эволюции трансформировались, оставшись в виде ювелирных

украшений, продолжающих выполнять функцию оберегов. Следы почитания птиц сохраняются в украшениях в виде цельных изображений или отдельных элементов (голова, перья, когти, клюв, крылья) в орнаменте различных ювелирных украшений. В народной практике «сохранилась взаимосвязь названий и особенностей формы украшений и элементов орнамента. Это традиционные названия некоторых украшений: *үкі аяқ, үкі сырға, құс мұрын жүзік, құс қапсырма* и отдельных мотивов: *құс жолы, құс мұрын, құс табан, құс қанат*» [2: 282]. Образ птицы встречается во многих национальных казахских украшениях: бляхах девичьего головного убора, серьгах, нагрудном украшении, кольцах, застежках камзола, в декоре поясов.

Многие национальные украшения включали в свой декор отдельные элементы птиц: когти ястреба, сокола, беркута, филина, орла, которые также наделялись магическими свойствами. Именно охранную функцию выполняли подвески-обереги типа *үкі аяқ*, где когти птиц оправлялись серебром и соединялись развилкой. «Семантика развилки сформировала целую серию бинарных трактовок, связанных с попыткой осмысления таких понятий, как свет и тьма, жизнь и смерть, добро и зло, день и ночь» [6: 140]. Птицы и их пышное оперенье воспроизводились в застежках женских камзолов. Например, *құс қапсырма* – пластинчатая застежка в виде птицы, которая несет идеи благопожелания, радости и счастья; пряжка женского пояса *белбеу* с изображением головы птицы выполняет охранную функцию, а также включает пожелание богатства и жизненных благ. На поясной пряжке и бляхах мужских поясов *күміс белдік* присутствуют элементы образа птицы: крылья, клюв, а также схематический силуэт птицы, приготовившейся к полету. На мужском поясе мотивы птицы несут охранную функцию, символизируют силу и мощь. Поэтому в некоторые изображения клюва с целью усиления магии, боевой силы и победоносности введены признаки хищных зверей – зубы. «Легкая, изящная диадема *тилла-кош* (золотые брови) является сложной многофигурной композицией. У ее основания изображены не плавно изогнутые брови, а два распахнутых крыла летящей птицы, поверхность которых заполнена штрихами, изображающими перо» [7: 84]. Семантическое значение облика птицы представлено в охранной функции от сглаза, благопожелании счастья.

Ассоциативные связи простых элементов или сложных орнаментальных мотивов усиливаются информативными функциями того или иного цвета, с которым связывались определенные понятия и явления. Как отмечает К.К. Муратаев, «белый цвет понимался как цвет мудрости; синий – неба, возвышенного; оранжевый и красный цвет символизируют огонь, солнце и вместе с этим – радость, жизнь; желтый – знание, мудрость; зеленый – юность, весну; коричневые и темные цвета – зрелость, силу; черный – землю; золотистые и охристые означают степь. В случае смерти кого-либо в семье или ауле, над юртой вывешивались полотнища-флаги: если умерший преклонного возраста – белого цвета, средних лет – темных тонов, молодой – красного цвета» [8: 136].

Умело выполненный орнамент выполняет знаковую функцию, несет в себе определенную информацию. Например, у казахского народа долго сохранялся

обычай, согласно которому девушка, вышедшая замуж и переехавшая в другой аул, должна была прислать родителям подарок, сделанный своими руками. И часто в нем с помощью орнамента девушка описывала свою жизнь. Если в орнаментальном ковре она изображала символически худого человека рядом с полным, то родители плакали, получив такой подарок: дочери жилось плохо. А если клюв птицы – это означало, что девушка живет как вольная птица, и родители собирали всех родственников и друзей на той [8: 132].

Распространенным украшением казахского костюма были серебряные застежки (*ілгек, қапсырма*), разнообразные по форме и изготовлению: листовидные, в форме розетки, прямоугольные, украшенные штамповкой, чеканкой и филигранью, и нередко вставками из сердолика и бирюзы, а также серебряные пуговицы с камнем, цветным стеклом или без них (*күміс, түйме*).

Женский комплекс снимаемых украшений составляют предметы различного назначения: *головные, шейные, нагрудные, наручные*.

Из накосных украшений наиболее распространенными являлись ленты – *шашбау*, унизанные украшением, подвески из серебряных блях – *шолпы*. «*Шашбау*, очевидно, еще в XIX веке были частью женского головного убора, и в этом же виде сохранялись в свадебном головном уборе *сәукеле*. Как отдельное украшение во второй половине XIX века, *шашбау* имело вид широкой ленты, сплошь унизанной серебряными монетами, полтинниками и рублями, причем более крупные монеты пришивались внизу. *Шашбау* привязывали у основания кос и спускали вниз поверх них» [4: 158].

Шолпы делали из серебряных блях, скрепленных между собой колечками и цепочками, сверху к ним привязывали тесемки или ленты, вплетавшиеся в конец косы. В отличие от *шашбау*, *шолпы* всегда носили попарно. Звенящие накосные украшения не только подчеркивали длину и густоту волос, олицетворяли девичью красоту, но и служили оберегом, так как своим звоном были способны отпугивать злые силы. Кроме того, серебряные монеты таких украшений при движении создавали своеобразную мелодию, соответствующую походке девушки, и, следовательно, именно по ней нередко судили о характере и нраве молодой хозяйки.

Украшения, являясь частью костюма, выполняли не только эстетическую функцию: они имели знаковость и указывали на возраст, социальное происхождение, бытовые отношения. Украшения для кос в основном носили девушки, а молодые женщины вскоре после свадьбы дарили их младшими сестрам или девушкам из семьи мужа. «Наиболее полный комплекс украшений отмечался в свадебном костюме. В дальнейшем те или иные украшения постепенно исключаются из обихода, и только некоторые из них носятся постоянно», – отмечает в своей монографии А. Калыбекова [5: 164]. И.В. Захарова и Р.Д. Ходжаева также отмечают, что «характер украшения *кимешека* находился в прямой зависимости от возраста. С 30 лет считалось уже неприличным носить *кимешек* с украшением из серебра и бус, а пожилые, имевшие взрослых детей, ограничивались узенькой скромной вышивкой или строчкой из цветных ниток» [3: 219]. На семейные отношения и возраст указывают также серьги – одно из излюб-

ленных украшений, которые носили женщины-казашки всех возрастов. Серьги девушек и молодых женщин были нарядными и сложными по изготовлению, серьги пожилых – намного проще. К головным украшениям, которые носили женщины до 30 лет, относятся заколка в виде броши и ажурная серебряная бляха с серебряными подвесками на цепочках. Эти украшения прикреплялись к тюрбану, головному убору замужней женщины.

К *шейным* украшениям казахского женского костюма можно отнести воротник из полосы бархата с золотым шитьем и инкрустациями, круглые серебряные бляхи, сцепленные вместе и укрепленные на шее завязками. Женщины Южного Казахстана широко использовали фибулы-застежки для платьев в виде круглой бляхи с чеканным или штампованным узором, которые носили только с праздничным нарядом. Исследователи казахской одежды отмечают, что «в казахском женском костюме сохранялась древняя традиция, присущая многим культурам, выражающаяся в декорировании одежды разнообразными нашивными бляшками. Бляшками украшаются камзолы, бешметы халаты, а края одежды имеют парные застежки» [5: 165].

Самыми богатыми в казахском женском костюме были *нагрудные* украшения (*алқа, өңірше*), которые бытовали до XX века, и разнообразные серебряные украшения. Они состояли из нескольких прямоугольных, овальных или круглых блях с узорами и различными подвесками, располагавшимися в одном вертикальном ряду. Нагрудное украшение *өңіржиек* было обязательным компонентом костюма замужней женщины, особенно в период кормления ребенка: оно как бы оберегало женскую грудь от сглаза.

Нагрудные украшения амулетницы (*тұмарша*) также наряду с эстетической функцией выполняли функцию оберега. Как показали наблюдения и результаты опроса, жители Южного Казахстана очень трепетно относятся к *тұмарам*. Многие носят треугольники на груди, в золотые серьги девушек и женщин вставлен маленький черный камушек с белой точкой (глаз, глазок), на одежде малышей приколата булавка с аналогичным камнем. Оберег носят не только представители казахской, но и других диаспор. Данные наблюдения позволяют сделать вывод, что украшения, как и отдельные элементы одежды или ее полный комплекс, не только не утратили свои первоначальные функции, но и укрепились в наше время и стали принадлежностью представителей других национальностей, т.е. костюм в широком понимании значения этого слова является визуальным знаком коммуникации.

Самым распространенным видом украшений были *наручные* украшения: браслеты и кольца. Преобладали серебряные, иногда позолоченные изделия, бедные носили украшения из посеребренной меди. Если накосные, шейные и нагрудные украшения были только женскими, то кольца носили как женщины, так и мужчины. По очертаниям мужских перстней-печатей, например, можно было узнать сословие, к которому принадлежал его хозяин. Каплевидная форма характеризовала правящую элиту, святое сословие – кожа – носило перстни-печати круглой формы, а на пальцах старшин и батыров красовались овальные, грушевидные и квадратные перстни [6: 118].

Как по одежде, так и по украшениям можно было догадаться об имущественном положении, возрасте и территориальной принадлежности женщины, ее социальном статусе. Девочки-казашки с трех-пяти лет носили простые кольцеобразные серьги и скромные гладкие колечки, которые с возрастом становились наряднее и богаче. Одежда и украшения выступали знаком половозрастного и семейного статуса, опосредовали связи человека с природой и обществом. После замужества девичий убор заменяли многочисленные массивные, богато орнаментированные перстни, серьги, поясные бляшки-подвески, которые с рождением детей постепенно упрощались и к 50-55 годам становились довольно скромными [6: 127].

Женские украшения пользовались большим спросом среди всех социальных слоев общества, что определялось не только их эстетической природой, но и рядом ритуально-функциональных значений, связанных с обычаями, обрядами, религиозными представлениями. Казахи предпочитали делать украшения не из золота, а из серебра. Беловато-серый цвет большинства украшений более соответствовал относительно сдержанному колориту казахского народного костюма. С белым цветом казахи связывали понятие чистоты, благородства и здоровья. Практически все изделия изготавливались из серебра. Становится понятным, почему любая казахская женщина должна была носить серебряные кольца и браслеты: все, к чему бы она ни прикасалась, особенно пища, как бы очищалось благодаря воздействию этого благородного металла [4: 161].

Представление о том, что кольцо очищает руки, сохраняется и в настоящее время. Широко бытующие в Казахстане перстни с щитком в виде птичьего клюва *құс мұрын жүзік* наделяются особым охранным свойством. Перстень *құс мұрын* несет в себе неоднозначный, множественный смысл этого орнаментального элемента. «Обладатель такого кольца получает мощный оберег и магическую способность поддерживать и увеличивать благосостояние семьи» [7: 83].

В форме и декоре колец и перстней выражались различные пожелания: удачи, добра, счастья и т.п. Идеи процветания отражены в перстнях с изображением птичьего клюва, так как птица символизирует в казахской культуре идеи свободы, счастья, олицетворяет силы добра. Когда такое кольцо дарили джигиту, уходившему в поход, все понимали его смысл: благополучное возвращение домой. Своеобразное значение имело «кольцо свахи» – массивный перстень с шинками на два пальца: единение двух начал, двух семей. Такие перстни сваха дарила свекрови, чтобы она покровительствовала невестке, по-матерински к ней относилась.

В русском народном костюме украшениям также уделялось особое внимание. Их истинное назначение – оберегать, отгонять нечистую силу. Серьги в ушах, браслеты, кольца, ожерелья – отголосок древней славянской береговой традиции. Как отмечает исследователь русского костюма О.В. Береговая, «русский народный костюм формировался под непосредственным воздействием сразу двух религий: православного христианства и древнеславянского язычества. В связи с этим в русском костюме отразились как языческие, так и религиозные нормы, а также обычаи и даже суеверия» [1: 120]. В костюмных украше-

ниях (особенно в вышивке) это нашло отражение в оформлении воротника, запястий и нижней части нательной рубахи: именно через отверстия в одежде могло осуществляться враждебное вторжение злых сил в человека.

Вышивка не только украшала крестьянскую одежду, радуя окружающих замысловатыми узорами, но и должна была защитить того, кто носил эту одежду, от беды, от злого человека. Отдельные элементы вышивки, а также нарукавные металлические браслеты *наручи* имели определенное символическое значение, которое представляло трехъярусную картину мира [1: 122]:

- *нижний* ярус (подземно-водный, донный): изображение головы ящуров и мифологических существ;

- *средний* ярус (земной): знаки растительности и птицы, клюющие зелень, траву;

- *небесный* ярус: полукруг небосвода и три позиции солнца: утреннее, вечернее и полуденное.

Особое значение в вышивке имеет символика воды в нижнем ярусе картины мира: волнообразные линии, имитирующие струи, располагались в строго установленном порядке и как бы призывали водную стихию никогда не принести несчастья любимому человеку.

Таким образом, семантика народных украшений отражает связь с эстетикой формы, функциональным значением, обычаями, обрядами и религиозными воззрениями народа. В формах ювелирных изделий выражалась идея плодородия, свободы, небесного полета. Отдельные детали ювелирных изделий также выражали определенный смысл и имели значение оберега. Защитной функцией обладали и подвески в виде стрел, колокольчиков. Украшения, являясь составной частью костюма, выполняли практически те же функции, что и костюм: антропологическую, утилитарную, обрядовую, половозрастную, социальную, политико-идеологическую и эстетическую.

Литература:

1. *Береговая О.В.* Функции и типология костюмных украшений: история и современность // Известия Уральского гос. ун-та. – 2008. – № 55. – С. 119-128.
2. *Борозна Н.Г.* Некоторые материалы об амулетах-украшениях населения Средней Азии // Домусульманские верования и обряды Средней Азии. – М.: Наука, 1975. – С. 282-293.
3. *Захарова И.В., Ходжаева Р.Д.* Головные уборы казахов // Традиционная одежда народов Средней Азии и Казахстана. – М.: Наука, 1989. – С. 204-227.
4. *Казахи. Историко-этнографическое исследование* / М.К. Козыбаев, Х.А. Аргынбаев, М.С. Муканов. – Алматы: Казахстан, 1995. – 352 с.
5. *Калыбекова А.А.* Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. – Алматы: Баур, 2005. – 200 с.
6. *Кишкашбаев Т.А., Шкляева С.А.* Прикладное искусство // История искусств Казахстана. – Алматы: Маркет, 2006. – С. 113-130.
7. *Морозова Л.А.* Образ птицы в ювелирных украшениях населения Казахстана, Средней Азии и Кавказа // Евразийская интеграция: история и современность: материалы республ. науч.-теор. конф., посвященной 120-летию расшифровки тюркской письменности – Шымкент: КИПУДН, 2013. – С. 82-85.
8. *Муратаев К.К.* Орнамент как доминантная основа декора в казахском народном искусстве // История искусств Казахстана. – Алматы: Маркет, 2006. – С. 131-142.
9. *Тохтабаева Ш.Ж.* Семантика орнаментальных мотивов в казахской металлической пластике // Известия НАН РК. – Алматы, 2002. – № 4 (239). – С. 64-74.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

Ж.А. Нуршаихова

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(Казахстан, г. Алматы), zhanara26n@mail.ru*

В аннотируемой статье речь идет о необходимости ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий и направлений в условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур и воспитании межкультурной коммуникативной компетенции инофонов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, толерантность

In annotated article there is a question of the necessity to be guided in a wide spectrum of modern innovative technologies and directions in the conditions of interesting to modern language formation and problems of dialogue between cultures and education the inofones' intercultural communicative competence.

Key words: intercultural communications, dialogue of cultures, tolerance

Дело в том, что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров

В последнее десятилетие ученые разных направлений работают над проблемой адекватного взаимопонимания не только «двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2: 9], но целых цивилизаций. Взаимодействие стран, различных по своей истории, традициям, языку, религии, культурным социумам, которые развиваются и влияют друг на друга на основе межкультурной коммуникации, сталкивает их в едином информационном пространстве. Это в масштабах планеты.

Однако те же проблемы пронизывают каждое многонациональное государство, где интенсификация экономических, политических и культурных отношений народов протекает в поликультурной среде, усиливая связи людей разных культур, национальностей и конфессий. Межкультурная коммуникация в этих случаях является важным фактором регуляции, как внутренней жизни, так и взаимоотношений между странами.

Расширение международных связей, интернационализация всех сфер общественной, политической и экономической деятельности Казахстана вызвало серьезный интерес к нашей стране во всем мире. В такой ситуации, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания толерантности к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур, необходимо обратить всеобщее внимание к вопросам межкультурной, международ-

ной коммуникации, и способствовать стремлению и готовности к межкультурному диалогу.

В условиях трансформации казахстанского общества, ищущего свою социокультурную идентичность, стремящегося создать эффективную систему социальной организации, потребность в исследовании проблем международной коммуникации возрастает. В Казахстане проживает более ста этносов и множество культурных групп, придерживающихся различных вероисповеданий, культурных традиций и обычаев.

Хотелось бы на примерах из жизни подтвердить мысль, что «коммуникация правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира» и показать, что умение быть толерантными смягчает общение представителей разных культур, а интолерантность провоцирует агрессию и доводит ситуацию до конфликта.

Вот два полярных случая, связанные с казахской традицией подавать за обедом гостю в знак уважения специальным образом приготовленную баранью голову.

1. К одной известной казахской поэтессе приехали писатели из Германии. Стол по традиции ломится от угощения. И вот кульминация – немецкому поэту подают баранью голову. Немец, не скрывая брезгливости, спрашивает: «Вы что, едите головы животных?» Наша хозяйка, оскорблена.

2. К другому известному в культурной среде казаху приехал в гости американец. Когда ему подали, опять же в знак уважения, баранью голову, он спросил: «Что мне с ней делать?» Видимо, опытный в межкультурной коммуникации хозяин ответил: «Поцелуй и передай другому». Не менее опытный в политкорректном поведении американец так и поступил – поцеловал и передал другому. За столом продолжили царить юмор и миролюбие.

Нужно разобраться в том, что препятствует людям понять друг друга и что затрудняет их общение на разных уровнях. Следующий пример демонстрирует недопонимание людей, живущих в одной стране, говорящих на одном языке, но принадлежащих к разным социальным группам.

Невесту отправляют в другой город в семью жениха. В аэропорту счастье невесты омрачено презрительным отношением сватов к ее приданому. 500 книг приданого вместо золотых украшений, одеял и подушек. Социокультурный шок испытали все: и сваты, и несчастная невеста, и ее родители, считавшие такое приданое духовным подспорьем в жизни молодых.

Если же мы попадаем в другую страну, с другим языком и другой культурой, то возникает множество моментов, связанных с несовпадением нашей и чужой ментальности и разным отношением к поступкам и событиям, происходящим вокруг нас.

Пример из жизни:

Выходит казахская девушка замуж за американца. Первый конфликт в их семье произошел, из-за того, что, когда девушке нужно было выбирать что-нибудь, она говорила: как ты хочешь, на твое усмотрение. С точки зрения восточного менталитета, она совершенно права. Она должна узнать мнение мужа и

только после этого согласиться или подумать, устраивает ли ее этот вариант. Если ее устраивает, последует: о'кеу и проблема решена. Если же не устраивает, то только в этом случае современная восточная девушка постарается решить вопрос иным способом. О полном послушании речи нет, поскольку девушка современная, но и сразу сообщать свое мнение она не может (привет от древних традиций). Американского мужа раздражала такая позиция. Он заставлял молодую жену не отнекиваться, а открыто и мгновенно выражать свое мнение. Когда у них родилась дочь, он внимательно следил за тем, как разрешает проблему выбора ребенок, и был безумно рад, когда полуторагодовалая девочка из двух, трех вещей мгновенно выбирала нужную ей в данный момент.

Взаимопонимание как основа межкультурной коммуникации при восприятии другого мировоззрения является одним из условий межкультурной трансформации. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальному миру, окружающему человека.

Однако в действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многопланов. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. С новым иностранным словом обучаемый как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другой культуры. Таким образом, изучение иностранного языка (особенно на начальном этапе) сопровождается своеобразным раздвоением личности.

Необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. Интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Становится очевидной необходимость соизучения нового языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности [7: 16].

Происходящие в настоящее время интеграционные процессы, активно проявляющиеся и усиливающиеся во всех сферах человеческой деятельности, отражаются и в практике преподавания языков как иностранных. Интернационализация всех сфер деятельности Казахстана в свою очередь отразилось и на контингенте, обучающемся при кафедре языковой подготовки иностранцев довузовского факультета КазНУ им. аль-Фараби. Выросло не только количество студентов, изменились и страны, откуда они приезжают. Конечно, соседи – Китай, Турция, Южная Корея по-прежнему на первом месте, появились студенты из Афганистана, есть студенты из Европы и Америки. Однако качественно изменились сами студенты: это студенты, заинтересованные в обучении. И наше преподавание, раньше державшееся лишь на горстке энтузиастов-практиков, из

года в год становится все более осозанным, коммуникативным, более полагающимся на новейшие научные наработки.

А все потому, что языки преподавания (казахский и русский как иностранные) стали реально востребованными. Стремление государств к использованию единого информационного пространства усиливает роль и значение казахского и русского языков как иностранных. Эти языки становятся необходимым инструментом для коммуникации, для получения профессии, для получения знаний о сильной стране, имеющей политический и экономический вес в мире.

Отсюда возникает необходимость усиления основ преподавания изучаемых языков как иностранных, использования новейших технологий обучения, разработанных на международном уровне и активно используемых в образовательных системах различных стран.

Рассматривая тенденции развития современного языкового образования, важно отметить, что главной целью усвоения иностранного языка является сегодня не только языковая компетенция, связанная со всеми видами речевой деятельности, но и способность инофонов к коммуникативному общению на межкультурном уровне, усвоение навыков практического применения усвоенных знаний, знакомство со страноведческими и культурными реалиями.

Коммуникативная компетенция неразрывно связана с понятием межкультурная компетенция. В условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур, нам необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, направлений, которые позволяют по-новому взглянуть не только на то, как преподавать, но и на то, с каким материалом нужно идти к обучаемым. Особый интерес для практики преподавания языков как иностранных представляют технологии, обеспечивающие эффективные условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции инофонов.

Очевидным и положительным результатом процесса глобализации считается общение представителей различных этносов, и нам дана реальная возможность помочь этому общению. В этом мы не отстаем от мировых тенденций, стремясь в своих научных и методических работах, в учебных пособиях помочь инофонам не только усвоить изучаемые языки, но и сделать шаг навстречу другой культуре, принять участие в межкультурном диалоге.

В начале 90-х годов в рамках национальной политики Казахстан развернул работу по привлечению на историческую родину казахов, проживающих за границей. Этот акт национальной политики вызвал различного рода проблемы, связанные с процессом адаптации репатриантов (оралманов). Существенным препятствием на пути приспособления оралманов к условиям казахстанского общества являются культурно-ментальные различия, проявляющиеся во всех сферах социальной жизни [6].

Языковая и культурная ситуация в Казахстане представляет собой переплетение более 100 функционирующих языков разных генетических классов и структур. Казахский язык является государственным, однако русский язык по-

прежнему несет коммуникативную нагрузку связующего звена на полиэтносо-вой территории.

Незнание русского языка – фактор, который играет не последнюю роль в адаптации оралманов в Казахстане и ведет к напряженности коммуникативных ресурсов. Кроме того, существуют обстоятельства, которые становятся еще одним серьезным препятствием для репатриантов на пути приспособления к условиям казахстанского общества и главным фактором, провоцирующим противоречия между местным населением и оралманами. Этими обстоятельствами являются культурно-ментальные различия оралмана от рядового казахстанца, которые проявляются во всех сферах социальной жизни, начиная с основополагающих характеристик личности, таких, как приверженность к традициям, религиозные взгляды, мировоззрение, образование, и до таких мелочей, как быт, манера поведения, манера одеваться.

Причем эти различия по некоторым категориям являются настолько глубокими, что с трудом верится в то, что мы являемся детьми одного народа. Особенно это касается оралманов, прибывших из стран зарубежья, таких как Китай, Монголия, Иран, Турция. Многие из них считают себя чистокровными носителями признаков этноса, что позволяет им с пренебрежением относиться к местному населению, в частности, к городским казахам. В связи с вышесказанным адаптация к казахстанским реалиям осложняется и тем фактом, что оралманы представляют собой довольно разобщенный социум, так как каждая группа репатриантов является носителем культурных особенностей (сюда можно отнести и произошедшие языковые изменения) той страны, откуда она прибыла.

Кроме того, у казахских репатриантов особо остро стоит проблема нетерпимого отношения к чужим культурам. Разрешать ее необходимо с первых же шагов, чтобы избежать негодования и протеста оралманов от их непонимания и неприятия современной казахской культуры. Для этого необходимо пробудить к ней интерес и уважение, уча преодолению в слушателях-оралманах чувства раздражения от непохожести наших культур. Именно этими моментами вызвано наше внимание к вопросам воспитания межкультурной толерантности.

Культурный шок оралманов может быть более сильным, чем его испытывают иностранцы, потому что казахские репатрианты едут, образно говоря, «припасть к корням», а здесь они встречаются с «кроной древа», которое и растет не так, и выросло совсем другим. То есть они встретили здесь родных по крови, но совсем других людей: другая культура, другая ментальность. И в этом случае на первое место выдвигается проблема межкультурной коммуникативной компетенции, межкультурной толерантности.

Способность принять иную точку зрения становится одним из критериев человека, обладающего устойчивыми социальными и нравственными убеждениями, способного усваивать и перерабатывать новую информацию, способного к социальной адаптации и социальному творчеству.

Для формирования позитивных взаимоотношений репатриантов с местным полиэтносом создаются условия для их межкультурной трансформации. Усвоение русского языка, графики казахского языка (у турецких казахов латинская

графика, у китайских и иранских казахов арабская графика, в Казахстане – кириллица) и постижение социального, культурного, ментального пространства контактирующих языковых личностей в процессе общения – явления взаимообусловленные, предполагающие межкультурную коммуникацию и внесение определенных коррекций в образ мира собеседника, что позволит оралманам получить более полное и многогранное знание культуры представителей современного Казахстана, позволит им яснее осознать культурные различия и избежать культурного шока при реальном общении с казахстанцами, овладеть межкультурным взаимопониманием и терпимостью друг к другу.

Таким образом, в условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур, нам необходимо уметь ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, направлений, в создании которых мы принимаем посильное участие и которые позволяют по-новому конструировать поле нашей деятельности [3-5]. Особый интерес для практики преподавания языков как иностранных представляют технологии, обеспечивающие эффективные условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции инофонов [1; 5]. И наши научные изыскания мы стараемся повернуть лицом к практике, отражая в учебных пособиях, методических разработках современные лингвометодические и лингвокультурологические тенденции.

Литература:

1. *Авторские технологии в преподавании языков:* сб. научно-метод. тр. / Общ. ред. и сост. сб. Ж.А. Нуршаиховой. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2010. – 298 с.
2. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. *Нуршаихова Ж., Валеева У.* Люди мира: продвинутый уровень для иностранцев: учеб. пособие для вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2007. – 155 с.
4. *Нуршаихова Ж., Валеева У.* Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах: продвинутый уровень для иностранцев: учеб. пособие для вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 266 с.
5. *Применение инновационных технологий в процессе обучения языкам:* сб. науч.-метод. трудов для преподавателей этнолингвистических школ / МОН РК; общ. ред. и сост. сб. Ж.А. Нуршаиховой. – Алматы, 2010. – 142 с.
6. *Свои среди чужих или чужие среди своих* // [Электронный ресурс] Режим доступа: DUMAEM.RU СПЕЦПРОЕКТ «КАЗАХСТАН» 13.12.05.
7. *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков культур: вопросы теории и практики...: учеб. пособие. – М.: АСТ Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

КОНЦЕПТ «ПОЛЫНЬ» В ПОЭЗИИ НА РУБЕЖЕ ЛИНГВОКУЛЬТУР

З.П. Табакова

*Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева
(Казахстан, г. Петропавловск), ztabakova@yandex.ru*

В статье представлена семантическая структура концепта, многослойность семантики которого иллюстрируется описанием концепта «полынь» в творчестве поэтов, испытывающих взаимодействие культур и языков в регионе на рубеже лингвокультур русского и казахского этносов.

Ключевые слова: аккультурация, концепт, проксемика, регионоведение, этнопоэтика

The article deals with the semantic structure of the concept, its multilayer being illustrated by means of describing the concept «wormwood», which is presented in literary works of poets exposed to the interaction of languages and cultures in the region inhabited by the Russian and Kazakh nations.

Key words: acculturation, concept, proxemics, area studies, ethnopoetics

Проблема когнитивной семантики является центральной в когнитивистике, а человек выступает активным участником формирования языковых единиц и процесса концептуализации, т.е. осмысления информации, приводящей к образованию концептов.

Концепты репрезентируются словами, однако вся сорвокупность речевых средств не дает полной картины концепта. Слово своим значением в языке представляет лишь часть концепта. Структура концепта гораздо шире понятия слова. Мы считаем, что семантическая структура концепта включает:

- понятие, которое совпадает с лексическим значением слова и может быть уточнено в толковом словаре;
- ментальное содержание, которое определяется национальными представлениями и описывается в лингвокультурологии;
- этнический компонент зависит от степени взаимодействия культур разных этносов на рубеже лингвокультур;
- интеллектуальный компонент как отражение мировой культуры;
- для поэтического гипертекста в концепте обязательно отражение субъективно-авторского восприятия картины мира.

Проблема когнитивной семантики является центральной в когнитивистике, а человек выступает активным участником формирования языковых единиц и процесса концептуализации, т.е. осмысления информации, приводящей к образованию концептов.

Анализ поэзии приводит нас к заключению, что поэтический язык требует особого подхода. Не случайно все более определенно в новое направление оформляется лингвопоэтика. Поэтический текст передает восприятие окружающего нас мира через призму душевных переживаний поэта. Чтобы увидеть мир глазами поэта, необходимо анализировать текст с позиций сублимации объективной картины мира и субъективной модальности.

Выявить информацию поверхностной структуры поэтического текста не представляет особой трудности. Однако исследователей поэтического текста всегда интересовало глубинное содержание, эстетическое, его прагматическая, воздействующая функция.

Антропоцентризм в изучении языка открывает новые возможности в познании и интерпретации поэтического текста. Поэзия как особое явление культуры представляет в концентрированном виде философию жизни, достижения мировой культуры, соединяя в себе объективное и субъективное, общечеловеческое, этническое и глубоко личностное.

Лингвопоэтика рассматривает слово как элемент художественного целого. Достижения лингвокультурологии открывают возможности для выявления ментальности поэта. Этот компонент в творчестве поэта позволяет определить его этническую принадлежность через наличие лингвокультурем. Так, ученые сходятся на том, что наличие таких лингвокультурем, как *береза, душа, судьба, свет, тишина* и под. свидетельствуют о русской ментальности. Для казахской ментальности характерны *степь, конь, аксакал, шанырак, дастархан* и под. лингвокультуремы. В условиях контактного двуязычия образуется поле соприкосновения языков и культур. Билингвизм создает особую субкультуру, носителями которой выступают писатели-билингвы. Творчество талантливых поэтов-билингвов включает в себе концепты взаимодействующих этнокультур.

Мы считаем, что взаимодействие лингвистических и этнических факторов в поэтических текстах необходимо выделить в особое направление – *этнопоэтику*. Главным предметом этой отрасли лингвистики являются ментально значимые слова, выявляющиеся при сопоставлении языков в поэтическом тексте.

Этнопоэтика изучает особенности аккультурации личности в условиях взаимодействия культур и языков на материале поэтических текстов.

Таким образом, предметом исследования в этнопоэтике являются этнозначимые слова и обороты речи, которые мы определяем как *этнопоэтизмы*.

Северо-Казахстанский регион – благодатное место для изучения этнопоэтики. Особая языковая среда и лингвистический микроклимат предоставляют местным поэтам возможность обрести полное взаимопонимание с читателем. Важное значение в сближении менталитета представителей этносов имеет общая среда обитания. «Русские ученые вообще издавна уделяли значительное внимание геопроксемике – пространственному фактору, осознавая его немаловажную роль в этнопсихологии, в частности в формировании характерных межкультурных различий», – пишет Г.Г. Молчанова [1: 67].

Элементы национальной культуры формируют менталитет человека, который передается из поколения в поколение. Живя в Казахстане, русские познают культуру казахского народа, подчас не замечая того, как на развитие личности влияет культура другого народа. В своем исследовании мы акцентируем внимание на тюркском элементе в русской духовной культуре.

Национально-этническое самосознание людей, для которых Казахстан стал второй родиной, претерпело определенные изменения в связи с влиянием языка и культуры казахского и русского народов. Однако мы хотим подчеркнуть, что

региональная аккультурация касается только некоторых элементов новой культуры и имеет эффект «легкого облачка». «Языковое зеркало» и в данном случае выступает как «наиболее верное и характеризующее».

Концепт «*полынь*» в творчестве североказахстанских поэтов включает в себя контенты общего понятия как особой травы со специфическим вкусом и запахом, ментальный контент казахского этноса с его восприятием этой травы как символа родных степей, а также и индивидуально-авторский контент восприятия, в котором отложилось отношение к полыни русского поэта.

Так, для русского человека степь ассоциируется с широким простором, волей и чувством одиночества, как в песне:

*Степь да степь кругом,
Путь далек лежит,
В той степи глухой
Замерзал ямщик.*

Для поэтов Северного Казахстана степь неизменно ассоциируется с *полынью*, и русский степной простор получает другую характеристику. Так, в стихах В. Шестерикова эпитет *полынный* приобретает этнозначимую характеристику при описании пейзажа. В поэтическом клише описания степи в его поэзии обязательны образы ветра и *полыни*.

Вот он ветрами продутый,
Горький полынный простор:
Цепь крепостей и редутов,
Ряской поросших озер. («Горькая линия») [2: 36]
Освистан ветрами привычно
Горчащий *полынью* простор,
Проводит смычком электричка
По бешеным струнам опор. («В дороге») [6: 18]

В стихотворении «Горькая линия» упоминание о горьком *полынном* просторе не просто штрих к фону описываемых событий. Это описание условий жизни первых переселенцев, вынужденных бежать от нищеты в далекие неизвестные края, где их встречали суровые условия, через которые пролегла их горькая судьба:

*Те, у кого горькой линией,
Складки у рта пролегли.*

Представление казахстанской степи сопровождается описанием суровых ветров, совсем не похожих на легкие ветры перемен. Эти ветры уносят в прошлое историю человека, историю степи – «*Гудят века ветрами вещими*».

В открытой степи, где растут только неприхотливые травы – *полынь* да *ковыль* – ветер становится главным хозяином этого неоглядного пространства.

Владимир Шестериков, стремясь понять истоки своей влюбленности «в неоглядный, милый сердцу край», снова и снова возвращается к судьбам людей, от которых зависела история этого края:

Какие руки эту степь *полынную*
Смогли так щедро миру распахнуть?

(«Куда ведут далекие просторы») [4: 17]

И сама полынная степь воспринимается русским поэтом как средоточие печали, как хранилище истории народа, его трудной судьбы.

Пусть ветры конницей

Отчаянно

Рвут опустевшие поля,

Хранит упорное молчание

Седая древняя земля.

Вся из *полыни* и печали,

Она, как колос, горяча. («Пусть ветры конницей...») [3: 51]

Тем не менее, в этом стихотворении есть и светлые ноты. На древней земле вместо голой степи появились поля, и сама земля, взрастившая эти колосья, напиталась их силой, она, «как колос, горяча», «ей по душе» мирная жизнь и спелый колос на полях.

В стихах полынь живет своей особой жизнью. Ее запах сопровождает человека с детства.

Запах полыни, как известно, терпкий, это не легкий аромат роз, но воспринимается он как вестник жизни с ее радостями и печалью.

Воспевая полынь, поэты не забыли и о ее вкусе. Привкус полыни сопровождает человека с самого детства. Кажется, что все продукты степного края имеют полынную горчинку:

Степь поила меня молоком

Молодой кобылицы.

Помню, *полынью горчило* оно. («Степь») [8: 28]

Эту горчинку полыни В. Шестериков почувствовал даже на губах любимой:

Пахнут земляникой твои губы

Да *полынью* чуточку горчат. («На закат, любимая, взгляни-ка...») [6: 27]

В текстах русских поэтов, конечно, прорывается русская ментальность восприятия степи как неуютного пространства. Полынные степи навевают чувство неуютности и русской тоски. Концепт «тоска» признан чисто русским состоянием человека, непонятным для представителей других этносов и неподдающимся адекватному переводу. Не случайно получила широкую известность одна из попыток осуществить перевод на другие языки этого состояния: «Тоска – это то, что испытывает человек, который чего-то хочет, но не знает точно, что именно, и знает только, что это недостижимо». Это трудно объяснимое тяжелое состояние человека усиливается поэтом за счет употребления эпитета *полынная*:

Жаман-Шубар. *Полынная тоска*.

Белеет в солонцовых пятнах небо,

Раскинут в юрте щедрый дастархан,

Но он у бая не попросит хлеба. («Жаман-Шубар») [7:45]

Сочетание русской тоски и полынной горечи степняка создает представление о тяжелых безрадостных моментах жизни. При переносе актуализируется

сема горечи полыни, что и позволяет использовать этот эпитет в разных сочетаниях, усиливая их негативный оттенок:

Нехитрые просторы,
Ветров *полынных* злость,
Да солнце – то, что в формы
Ромашек отлилось. («Мое Приишимье») [7: 14]

Подчас горчинка полыни перерастает в чувство горечи, состояния, и не воспринимается как вкусовое восприятие горьковатой полыни, а передает состояние тяжелого чувства (ср.: горечь утраты, поражения, воспоминания). У Владимира Шестерикова:

*Здесь, на реке, в закате розовом,
В полынной горечи полей,
Он для мальчишек стал прообразом
Военных русских кораблей.* («Катер на Ишиме») [4: 14-15]

Для автора это стихотворение – воспоминание о своем босоногом детстве, о невозвратности времени и горечи от осознания неповторимости бытия. Эта тема многократно повторится в его стихах и отоляется в простую форму:

*Эх, достать бы украдкой
Ключ от детства со дна.* («Встреча») [4: 40]

Описывая степь своей родины, поэт наделяет полынь человеческими чувствами. Она не только вызывает чувство тоски, но, и сама поддается этому чувству:

Солончаки. Солончаки.
В упряжке ветра степь буксует,
Не разжимая губ сухих
Полынь горячая *тоскует.* («Степная родина») [6: 55]

И тоска ее горькая. Возникает образ старой одинокой женщины, которая не может облегчить свою душу и поделиться своими горькими воспоминаниями. Она их несет в себе, «не разжимая губ сухих», и живет в этой горечи на земле, где даже «небо кажется на вкус, как озеро, горько-соленым».

Образ ветра в поэзии В. Шестерикова многолик. В этом катрене он ассоциируется с образом молодого коня, взбудоражившего солончаковую степь, и постоянная ее спутница – полынь горячая, иссушена ветрами. Горький вкус полыни русский поэт объясняет ее тоской, а для русского человека нет, наверное, ничего страшнее, чем тоска зеленая; от нее некуда убежать, она точит тебя, и остается только крепче стиснуть зубы.

Образ полыни-тоски встречается и у Бахытжана Канапьянова, казаха, пишущего на русском языке, также выросшего в степном краю:

*Полынная горечь разлуки
Давит в наш ядерный век
Сын пожарного.* [8: 75]

Олицетворенной автором полыни В. Шестериков приписывает и чувство счастья, правда, оно оказывается коротким, как и сибирское лето, и своеобразно неповторимым:

Ах, пролейся, степная синь,
На ладони степного ветра,
Задохнись горьким счастьем, полынь,
Чтоб запахло горечью лето («На кургане») [б: 70]

Ассоциативное восприятие реальной действительности создает двухплановый текст, в подтекстовой части которого реализуется основной смысл поэтического текста, «разгадывание» (М. Цветаева) которого и составляет главную задачу исследователя. В толковании поэтического текста применима методика разложения смысла, включающего как экзотерический, так и эзотерический смыслы. Путь от впечатлений адресата текста к декодированию эстетического видения мира поэтом лежит через лингвопоэтический анализ гипертекста, основанный на знании концептосферы автора, топологических связей и чувстве языка исследователя. Таким образом, познание образно-смысловой системы поэта определяется уровнем подготовленности адресата и интерпретатора текста.

Литература:

1. Молчанова Г.Г. Проксемика как фактор национального самосознания // Вестник Московского университета / Лингвистика и межкультурная коммуникация. Сер. 19. – № 3. – 2013. – С. 57-72.
2. Шестериков В. Острова в степи. – Алма-Ата, 1972.
3. Шестериков В. Костры земли. – Алма-Ата, 1974.
4. Шестериков В. Катер на Ишиме. – Алма-Ата, 1979.
5. Шестериков В. Благодарю за все, что было. – Петропавловск, 2000.
6. Шестериков В. Прощеное воскресенье. – Петропавловск, 2000.
7. Шестериков В. Второе зрение. – Алма-Ата, 1983.
8. Канапьянов Б. Век заметры. – Алматы, 2003.

ЭМОЦИИ VS ЧУВСТВА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

С.М. Треблер

*Казахстанский филиал МГУ имени М.В. Ломоносова
(Казахстан, г. Астана), gendel@gmail.com*

В статье анализируется семантика слов русского языка, выражающих чувства/эмоции. Так как чувства и эмоции являются именно той областью, где наиболее четко проявляется духовная культура народа, то изучение состава лексических единиц, передающих их в языке, дает возможность выявить и оценить национально-культурную специфику языкового сознания. Мир человеческих эмоций рассматривается в качестве одной из локальных картин мира, которая входит как составляющая в языковую картину мира.

Ключевые слова: Русская языковая картина мира, национальный характер, семантика лингвоспецифичных слов

In this paper, the semantics of Russian words expressing feelings/emotions, is analyzed. Since feelings and emotions is the very area where spiritual culture of a nation is manifested most clearly, the study of lexical units' structure transmitting them in a language gives an opportunity to identify and evaluate the national cultural identity of linguistic awareness. The world of human emotions is

regarded as one of the local pictures of the world which as a component comprises the linguistic picture of the world.

Key words: Russian linguistic picture of the world, national character, semantics of lingvospecific words

Стало аксиомой то, что любой естественный язык отражает определенный способ восприятия устройства мира, или «языковую картину мира». Лексическая семантика представляет «обыденное сознание» этноса, в котором закреплены память и история народа, его опыт познавательной деятельности, мировоззрение и психология [1: 56-60]. Совокупность представлений о мире, заключенных в значениях разных слов и выражений данного языка, складывается в единую систему взглядов, которую, сами того не замечая, принимают носители этого языкового сообщества.

Языковая картина мира формируется системой ключевых концептов и связывающих их инвариантных ключевых идей, так как они дают ключ к ее пониманию. Такими ключевыми для русской языковой картины мира названы концепты *душа, судьба, тоска, счастье, разлука, справедливость*; сами эти слова являются *лингвоспецифичными*, в том смысле, что для них с трудом находятся лексические аналоги в других языках. Кроме таких культурно-значимых слов-концептов представляют интерес также любые слова, в значение которых входит какая-то важная именно для данного языка (т.е. ключевая) идея [6: 10-11].

Мысль о том, что слова языка могут быть ключом к пониманию культуры, в значительной мере восходят к работам А. Вежбицкой, посвященным выявлению и описанию лингвоспецифичных слов разных языков, в том числе и русского. В рецензии Анны А. Зализняк и И.Б. Левонтиной на книгу А. Вежбицкой «*Semantics, Culture, and Cognition*» отмечена оригинальность метода Вежбицкой, которая, анализируя семантику значимых единиц языка (слов, конструкций, морфем), обнаруживает скрытые свойства человеческой природы, оказывающиеся при этом различными у людей, говорящих на разных языках. Таким образом, национально-специфическое в значении единиц данного языка оказывается основанием для суждений исследователя о национальном характере [7: 308]. А. Вежбицкая называет несколько фундаментальных свойств, формирующих «семантический универсум» русского языка. Это «эмоциональность», «иррациональность», «неагентивность» и «любовь к моральным суждениям». «Все эти признаки отчетливо выступают как в русском самосознании – в том виде, в каком оно представлено в русской литературе и русской философской мысли, – так и в записках людей, оценивающих русскую культуру извне, с позиции внешнего наблюдателя, – ученых, путешественников и др.». Под эмоциональностью А. Вежбицкая понимает ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъятии, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств, для выражения эмоций и эмоциональных оттенков. В этом суждении А. Вежбицкая не субъективна, она опирается на проведенные в Гарварде исследования русского национального характера, согласно которым русские являются

людьми «экспрессивными и эмоционально живыми», их отличает «общая экспансивность», «легкость в выражении чувств», «импульсивность» [4: 331-332].

Русский язык располагает определенным арсеналом средств, призванных обозначать и выражать чувства/эмоции. Это соответствующая лексика и фразеология, фразеологизованные синтаксические конструкции, особая интонация, порядок слов. Основная роль здесь принадлежит, безусловно, лексике. В лексическом множестве, участвующем в обозначении чувств / эмоций, обнаруживаются слова разной частеречной принадлежности (существительные, глаголы, наречия, слова категории состояния, междометия), которые, сближаясь по лексическим смыслам и функционально, отличаются грамматической семантикой. Различие грамматической семантики этих слов влечет за собой различие их текстового поведения и, соответственно, различие в характере и способе изображения чувства, поэтому имеет смысл специально исследовать закономерности изображения эмоций словами одного грамматического класса. Объект наших наблюдений – глагольная лексика русского языка, которая участвует в изображении чувств/эмоций.

В. фон Гумбольдт в работе «Характер языка и характер народа» писал о том, что «...тщательное изучение языка должно включать в себя все, что история и философия связывают с внутренним миром человека. Поскольку язык оказывает воздействие только через самого себя, приходится изучать его, как и всякий предмет, который мы хотим по-настоящему обосновать сам по себе и независимо от любых других целей. Язык выражает мысли и чувства как предметы, следует движениям мысли и чувств, их скорости, повторяет равномерность и неравномерность их хода, своеобразные избирательные отношения. Он дает чувству выражение, и сам вызывает чувство» [5: 373]. Общепризнанным считается то, что чувства и эмоции являются именно той областью, где наиболее четко проявляется духовная культура народа, и изучение состава лексических единиц, передающих их в языке, дает возможность выявить и оценить национально-культурную специфику языкового сознания. Мир человеческих эмоций оказывается одной из локальных картин мира, которая входит как составляющая в языковую картину мира. Эта локальная картина непосредственно формируется под влиянием культурных ценностей и традиций той или иной нации, актуальных в определенную историческую эпоху и находит свое отражение, прежде всего, в языке – в его словах и формах.

Каждый человек для выражения простейших личностных (хотя и сознательно детерминированных, но индивидуально переживаемых) интенциональностей, таких, как досада, возмущение, гнев, подобоострастие, удивление и т.д. всегда находит собственные, неординарные средства и способы. Речь человека, создателя и преобразователя языка, отражает, прежде всего, чувства/эмоции, хотя соотношение логического (рационального) и эмоционального в мышлении, а отсюда и в речи, различно.

А. Вежбицкая противопоставляет средства передачи эмоций в русском языке средствам передачи эмоций в английском языке. Так, в английском языке эмоции чаще передаются прилагательными или псевдопричастиями, нежели глаголами: *Mary was sad, pleased, afraid, angry, happy, disgusted, glad, etc.* («Мэри была опечалена, довольна, испугана, сердита, счастлива, возмущена, рада и т.д.»). По мнению Вежбицкой, подобного рода прилагательные и псевдопричастия обозначают пассивные эмоциональные состояния, а не активные эмоции, которым люди «предаются» более или менее по собственной воле. В отличие от английского языка, русский исключительно богат «активными» эмоциональными глаголами. А. Вежбицкая приводит лишь сравнительно небольшую выборку наиболее типичных глаголов, большинство из которых совершенно не переводимы на английский язык: *радоваться, тосковать, скучать, грустить, волноваться, беспокоиться, огорчаться, хандрить, унывать, гордиться, ужасаться, стыдиться, любоваться, восхищаться, ликовать, злиться, гневаться, тревожиться, возмущаться, негодовать, томиться, нервничать* и т.д. [4: 339-340]

В русском языке первичные предикаты чувств/эмоций – это обширный класс глагольной лексики, который на сегодняшний день достаточно серьезно описан в научной литературе [3]. Категориально-лексическая сема, интегрирующая различные глаголы в единый класс – ‘чувствовать, испытывать определенное эмоциональное состояние, направленное или ненаправленное на кого-, что-либо’. Все единицы ЛСГ глаголов чувств содержат в смысловой структуре лексико-грамматические денотативные семы, с учетом которых в составе ЛСГ чувств/эмоций Л.Г. Бабенко выделяет следующие семантические подгруппы [2: 25-27]:

а) глаголы эмоционального состояния.

Категориально-лексическая сема – ‘испытывать/чувствовать определенное эмоциональное состояние, быть, находиться в определенном эмоциональном состоянии’: *блаженствовать, горевать, грустить, злиться, злорадствовать, ликовать, нервничать, печалиться, хандрить* и т.п. По денотативной семе включаются в класс статических глаголов, составляют 32% глагольной лексики со значением чувств;

б) глаголы становления эмоционального состояния.

Категориально-лексическая сема – ‘прийти в определенное эмоциональное состояние’: *возбудиться, закручиниться, ободриться, растеряться, раздражиться, соскучиться, ужаснуться, удивиться* и т.п. По денотативной семе включаются в класс динамических глаголов, составляют 6 % глагольной лексики со значением чувств;

в) глаголы эмоционального отношения.

Категориально-лексическая сема – ‘чувствовать определенное эмоциональное отношение к кому-, чему-либо, направленное на что-либо или вызванное чем-либо’: *боготворить, веровать, возненавидеть, влюбиться, гордиться, завидовать, обожать, опасаться, приревновать, разочароваться, стосковаться, симпатизировать, сомневаться, страшиться, увлечься,*

усомниться устыдиться и пр. По денотативной семе включаются в класс релятивных глаголов, составляют 42% глагольной лексики со значением чувств;

г) **глаголы эмоционального воздействия.**

Категориально-лексическая сема – ‘вызывать определенное эмоциональное состояние’: *влюбить, злить, озлоблять, пугать, смешить, удивить* и т.п. По денотативной семе включаются в класс каузативных глаголов, составляют 12% глагольной лексики со значением чувств;

д) **глаголы внешнего проявления эмоций.**

Категориально-лексическая сема – ‘выражать во внешности, жесте эмоциональное состояние, отношение’: *всхлипывать, ласкать, обнять, плакать, смеяться, целовать* и т.п. По денотативной семе включаются в класс глаголов конкретного действия, составляют 7% глагольной лексики со значением чувств.

А. Вежбицкая приводит ряд фактов, указывающих на активный, процессуальный и квазиволитивный характер русских «эмоциональных» глаголов. Во-первых, многие русские глаголы эмоций являются рефлексивными, образованными формально с помощью постфикса *-ся*: *беситься, обозлиться, томиться, ободриться, растеряться* и под. Может создаться впечатление, будто соответствующие эмоции возникли не под действием внешних факторов, а как бы сами по себе. В английском языке, отмечает А. Вежбицкая, подобного рода непереходных глаголов очень мало: *worry* – ‘беспокоиться, волноваться’, *grieve* – ‘горевать, огорчаться’, *rejoice* – ‘радоваться’, *pine* – ‘изнывать, томиться’ и еще несколько.

Во-вторых, многие русские эмоциональные глаголы, в отличие от прилагательных и наречий, способны, как и глаголы мысли, подчинять себе существительное с предлогом *о* (*об, обо*). Этот факт служит для Вежбицкой аргументом в пользу того, что эмоциональные глаголы связаны с чувством через продолжительный и протекающий одновременно с эмоциональным мыслительный процесс. Наш материал подтверждает эту мысль: *Не беспокойся обо мне, не стоит верить в горе* (М. Лисянский); *Не печалься о сыне, злую долю кляня* (Р. Рождественский). *О, не грусти по мне! Я там, где нет страданий* (А. Апухтин); *О, не тоскуй по мне! Меж нами нет разлуки* (А. Апухтин),

А. Вежбицкая пишет, что все эмоции имеют когнитивный базис, то есть, вызваны определенными мыслями или связаны с ними. И собственно глагольная, и адъективная формы означают то, что чувство порождено мыслью, однако глагольная схема говорит также о том, что думание длится какое-то время, что в течение этого периода времени некая конкретная мысль постоянно возникает в уме некоего субъекта и что данное чувство возникает с этой мыслью одновременно.

Третьим доводом в пользу активного характера русских глаголов чувств/эмоций для А. Вежбицкой являются особенности их употребления - они часто выступают в предложении вместе с глаголами действий, что видно из

следующих примеров, взятых исследовательницей из дневников Л. Толстого: *Вчера нагрешил, раздражился о сочинениях – печатании их. Мне не гордиться надо и прошедшим, да и настоящим, а смириться, стыдиться, спрятаться – просить прощение у людей. Внутренняя работа идет, и потому не только не роптать, но радоваться надо.*

В-четвертых, пишет А. Вежбицкая, активность русских эмоциональных глаголов выражается, помимо прочего, в том, что многие из них (в форме совершенного вида) могут вводить в текст прямую речь [4: 340-341]. Ср. в нашем языковом материале: *Она взглянула и вскрикнула: «Это Казбич!»* (Лермонтов); *«Куда же вы?» – ужаснулся Старцев, когда она вдруг встала и пошла к дому* (Чехов); *Тут он совсем обомлел: «Ваше благородие, батюшка барин, да как вы... да стою ли я...» – и заплакал вдруг* (Достоевский).

И в английском языке есть глаголы, которые могут использоваться для интерпретации речи человека в виде одной из форм проявления чувств. К ним относятся, например, *enthuse* – ‘прийти в восторг’, *exult* – ‘ликовать, торжествовать’, *moan* – ‘стонать’, *thunder* – ‘греметь, грохотать’ или *fume* – ‘кипеть, волноваться, раздражаться’. В качестве примера А. Вежбицкая приводит: *«No prince has ever known the power that I have!»*, – *Nero exulted* – «Ни у одного правителя не было такой власти, какая есть у меня» – *ликовал* Нерон. Вежбицкая отмечает, что в английском подобные глаголы имеют чуть негативные или иронические коннотации и в равной мере подчеркивают эмоцию и манеру речи. По ее мнению, русские же глаголы чувств типа *удивляться* или *обрадоваться* используются как «чисто» речевые, а не как глаголы способа ведения речи (*manner-of-speech verbs*). В этом она видит одно из проявлений не раз отмечаемого исследователями культурного различия: англо-саксонской культуре свойственно неодобрительное отношение к ничем не сдерживаемому словесному потоку чувств. Носители английского языка обычно не говорят о своей «охваченности» тем или иным чувством, и сама идея активности, и ее языковое воплощение, видимо, абсолютно несвойственны и даже чужды англо-саксонской культуре. Между тем русская культура относит вербальное выражение чувств/эмоций к одной из основных функций человеческой речи. Не случайно мнение А. Вежбицкой о том, что русские активно и вполне сознательно «отдаются во власть» стихии чувств, что нередко находит эксплицитное подтверждение в самом языке, русское *предаваться воспоминаниям, мечтам, гневу, страстям, горю, отчаянию, порокам* и под. не просто передать по-английски.

Маргинальность глаголов чувств в английском является отражением и такого, описанного А. Вежбицкой, культурного различия между русским и английскими языками: именно русский язык располагает богатым арсеналом средств, дающих людям возможность говорить о своих эмоциях как о независимых от их воли и ими не контролируемых.

Говоря о людях, переживающих определенные эмоции, можно думать о них, вслед за Вежбицкой, как об агентах, или «деятелях», и можно – как о пассивных экспериенцерах. В русском, в отличие от многих других

европейских языков, обе ориентации играют одинаково важную роль. Это, в частности, означает, что пассивно-экспериментальный способ в русском языке имеет более широкую сферу применимости по сравнению с другими славянскими языками. Еще более он распространен, чем в немецком или французском, и значительно более широк, чем в английском. При экспериментальном способе представления лица, о котором говорится в предложении, как правило, выступает в грамматической форме дательного падежа, а предикат обычно имеет «безличную» форму среднего рода. Одним из основных семантических компонентов, связанных с таким способом представления, является отсутствие контроля: «не потому, что X это хочет». Безличная форма глагола/предикативное наречие и дательный падеж имени в предложениях типа *Ему было мучительно, скучно, стыдно, жалко* выражают неволевитивный характер эмоций, то есть, по Вежбицкой, отсутствие контроля за ними [4: 342-346].

В русском языке есть целая категория эмоциональных слов (предикативные наречия и наречные выражения), которые могут употребляться только в синтаксических конструкциях с этими формами и которые обозначают, главным образом, пассивные неволевитивные эмоции. Нередко такие наречные конструкции морфологически связаны с глаголами «активных» эмоций, например: *То самое, чем он прежде мучился, чего он искал постоянно, цели жизни, теперь для него не существовало* (Л. Толстой). *Но думать о чем-нибудь постороннем было мучительно* (Л. Толстой), *Он стыдился того, что написал одну из знаменитых книг в мире* (Д. Карнеги), *Он смутился и задумался: ему хотелось похвастаться, солгать – и было совестно, а вместе с этим было стыдно признаться в истине* (М. Лермонтов).

Активная глагольная схема, как мы видим, предполагает, что причиной появления у данного лица некоторого чувства является напряженное обдумывание им каких-то мыслей в течение определенного отрезка времени. Дативная (наречная) схема говорит о том, что данное чувство не находится под контролем испытывающего эмоции субъекта.

Обращает на себя внимание то, что, говоря о способах выражения чувств, все исследователи используют наряду с лексемой *чувство* слово *эмоция*, которые в своем основном значении являются синонимами, а в некотором отношении таковыми не оказываются. В статье Анны А. Зализняк [8: 285-288] приводятся несколько значений слова *чувство*, которые с *чувством* как особым «состоянием души» не вполне соотносятся. Это и гипероним для *зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания*, который не сочетается ни с одним гипонимом (сравни, правда – *шестое чувство*). Это и синоним *сознания* (*лишиться чувств*). С дополнением в родительном падеже *чувство* – это состояние, когда человек нечто чувствует: *чувство радости, отвращения, обиды, голода, тошноты, неприязни* и т.п. *Чувство* в этом значении выступает как *потен actionis* от глагола *чувствовать*, результат трансформации словосочетания *чувствовать нечто*. Ср. в нашем материале: *Чувство превосходства как качество личности – склонность самовозвышаться в расчете на большее*

уважение окружающих (Психологический словарь); *Всякому приятно чувствовать свое превосходство. Но неплохо бы иметь для этого хоть какие-нибудь основания* (Трумен Капоте).

С придаточным, вводимым союзами *что, будто* чувство – это иррациональное знание, возникшее на основании анализа чувственных данных: *У меня постоянно такое чувство, что я всем что-то должен* (Д. Астрахан). Возможна глагольная перифраза: *Я чувствую, что всем что-то должен*.

Чувство с обязательной валентностью «к кому» означает *любовь, влюбленность*: *Не в силах был скрыть чувство к ней*. С дополнением в родительном падеже *чувство* (чувство «чего») означает способность нечто чувствовать: *чувство юмора, чувство изящного, чувство меры, реальности, времени*. И, наконец, собственно *чувство* как определенное состояние души выступает гиперонимом для *любовь, ненависть, радость, возмущение, обида, стыд* и т.д. *Чувство* в этом значении употребляется с именем своего гипонима в родительном падеже (*чувство радости*), избирательно – с производным от гипонима прилагательным (*радостное чувство*), возможно во множественном числе без дополнения: *Нет: рано чувства в нем остыли, ему наскучил света шум* (А. Пушкин).

Как пишет Анна А. Зализняк, слово *эмоция* в русском языке появилось в конце XIX века путем заимствования из французского, где оно означало «внезапное и сильное смятение, волнение, вызванное удивлением, страхом, радостью и т.д.». Став термином психологической науки, слово *эмоция* заняло важную для русского языка позицию высокого синонима для обиходного слова *чувство*. Именно эта коннотация «учености», «книжности» определила в значительной степени дальнейшую судьбу слова *эмоция* в обыденном языке. Слово *эмоция* по отношению к *чувству* оказалось в роли «мещанского эвфемизма» (термин Л.П. Крысина), как *моя супруга* вместо *моя жена, отдыхает* вместо *спит*. Аналогию здесь Анна Зализняк действительно усматривает, так как в употреблении слова *чувство* видится нечто слишком личное, откровенно-интимное, что является определяющим в таких заменах [8: 287]. Однако, у слова *эмоции* (во мн. числе) в русском языке зафиксировано и значение, которое не позволяет ему быть полным синонимом слова *чувства*. Анна А. Зализняк приводит выдержку из «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, из которой следует, что *эмоции* – это неуправляемые, подчиняющие себе человека силы, оцениваемые русским языком как дурные. При том, что качественно *эмоции* могут быть как «отрицательными» (раздражение, возмущение, обида, гнев и т.п.), так и «положительными» (восторг, восхищение, умиление и т.п.), важно следующее: *действия под влиянием эмоций* оцениваются русским языком отрицательно. Как проявление внутренней распушенности они противоречат характерной для русской языковой картины мира установке на аскетическую сдержанность. Противопоставление между чувствами и эмоциями обусловлено, по мысли Анны А. Зализняк, отчасти и сигнификативно: говорящий называет *чувства* *эмоциями* в тех ситуациях, когда он их осуждает. Слово *эмоции*, помимо того,

применимо к временным состояниям, возникающим как реакция на определенное событие, в отличие от слова *чувство*, которое уместно также в случае устойчивых внутренних состояний, не вызванных никакой конкретной причиной.

Главное же различие между *чувствами* и *эмоциями* Анна А. Зализняк усматривает в том, что в отличие от *чувств*, которые локализируются в *душе* и тем самым относятся к области «высокого», *эмоции* – это нечто бездуховное, почти физиологическое, *телесное*, то есть «низкое». Оценка для эмоций возможна только гедонистическая, что же касается чувств, то они могут тоже оцениваться гедонистически (чувства бывают *приятными* и *неприятными*), однако *чувства*, в отличие от *эмоций*, бывают также *хорошими* и *дурными*, и эта оценка – этическая. Таким образом, пара *чувства – эмоции* включаются Анной А. Зализняк в круг парных концептов, формируемых бинарными противопоставлениями «высокое – низкое» и «душа – тело» [8: 288]. Тем самым сформулированная А. Вежбицкой характеристика русской языковой картины мира «Хорошо, если другие люди знают, что человек чувствует» не вступает в противоречие с основным выводом приведенной выше классификации русской глагольной лексики: в языковой модели эмоциональной психической деятельности русского человека основное место уделено ненаблюдаемым внутренним состояниям, не проявляемым в поведении, в жесте. Именно таковы в русском языке 80% глагольной лексики.

Литература:

1. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды: В 2 т. – Т. 1. Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М.: Языки русской культуры, 1995. – 472 с.
2. *Бабенко Л.Г.* Обозначение эмоций в языке и речи (на материале глагольной лексики): учеб. пособие. – Свердловск: УрГУ, 1986. – 100 с.
3. *Васильев Л.М.* Семантика русского глагола. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.
4. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и базисные концепты. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 586 с.
5. *Гумбольдт фон В.* Характер языка и характер народа // Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 370-381.
6. *Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки славянской культуры, 2005.
7. *Зализняк Анна А., Левонтина И.Б.* Отражение «национального характера» в лексике русского языка // Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 307-335.
8. *Зализняк Анна А.* Заметки о словах: общение, отношение, просьба, чувства, эмоции // Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 280-288.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР – ОБМЕН КУЛЬТУРНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ

М.К. Шарипова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), madina_pgu@mail.ru*

В данной статье рассматриваются отличительные особенности западноевропейских и тюркских заимствований в древнерусском языке.

Ключевые слова: взаимодействие культур, западноевропейские заимствования, тюркизмы, древнерусский язык

This article discusses the distinctive features of Western European and Turkic loanwords in Old Russian language.

Key words: interaction of cultures, Western borrowing Türkizms, Old Russian language

Вся история человечества – это диалог. Диалог – средство осуществления коммуникационных связей, условие взаимопонимания людей. Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений.

«Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Он – необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего «Я» и общение с другими. Он всеобщ и всеобщность диалога общепризнана» [10: 9]. Диалог предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов. Взаимодействие культур и цивилизаций предполагает и какие-то общие культурные ценности.

По М. Бахтину, каждая культура живет только в вопрошании другой культуры, что великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников ее жизнедеятельности. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом..., между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [1: 354].

Как известно, западноевропейские слова, вошедшие в русский язык, дали много слов различных тематических групп. Однако в этой многотемности прослеживается по языкам определенная специализация. Так, старославянизмы представлены в русском языке названиями преимущественно отвлеченных понятий; греко-латинские заимствования «легли в основу обозначений многих абстрактных понятий, обогатили нашу научно-философскую и политическую терминологию» [13: 86]. Влияние галлицизмов было сильно в сфере политики,

истории, торговли, права, дипломатических отношений, в литературе; немецкие слова обогатили военную, профессионально-техническую и административную лексику русского языка; заимствования из английского (и голландского) пополнили морскую лексику, а также спортивную терминологию; итальянские слова проникли в сферу искусства и т.д.

В отличие от западноевропейских заимствований, употреблявшихся в «обобщенном и нерасчлененном значении, из которого лишь в дальнейшем выкристаллизовываются другие, более частные, конкретные, узкие значения и оттенки» [2: 255], тюркизмы входили в русскую языковую сферу в подавляющем числе в качестве однозначных слов, обозначающих конкретные бытовые, воинские реалии.

Западноевропейские заимствования проникли «почти исключительно путем письменным – главным образом через такие сферы, как газета и научные стили речи» [9: 56]. Основной поток тюркизмов как активный процесс датируется по XVII век и шел устным путем, который был характерен для заимствований приблизительно до конца XVIII века [3: 97].

Иноязычные слова, входящие письменным путем, так или иначе подчинялись графическим нормам воспринимаемого языка, которые, хотя и имели некоторые колебания, все же были более типизированы и унифицированы по сравнению с устным воспроизведением. Поэтому западноевропейские заимствования относительно быстро стабилизировались «под влиянием нормализующего воздействия речи письменной» [2: 182].

Устный путь проникновения, отражая произносительные нормы, по-разному проявлявшиеся на разной территории, неизбежно породил появление многообразных вариантов заимствований. Не случайно многим тюркизмам, как и другим заимствованным устным путем словам, присущи вариантные формы [4: 200]. Безэквивалентная лексика несет в себе специфические оттенки данной национальной культуры.

Для тюркизмов, вошедших в древнерусский язык, вариантность характерна в период вхождения и на первом этапе функционирования, ср. *бесермень* / *бесерменинь* / *бесурманинь* / *бүсүрмань* / *босурменинь* / *мусульманинь*; *яртауль* / *ертауль* ('передовой отряд войск'); *саадакъ* / *сагайдакъ* / *сагойдакъ* / *сайдакъ* ('лук'); *байдана* / *бодана* / *бадана* ('кольчуга'), *воилокъ* / *воилукъ* и др.

Во многих случаях разноречивой в произношении формы поддерживался тем, что заимствование было результатом разноязыковых контактов. Для диалектных тюркизмов пестрота форм отмечается и по настоящее время. ср. *юшмань* / *юшмань* ('кольчуга'); *кончань* / *ханджарь* ('род меч'а); *чикичей* / *чигитай* / *джигитай* ('дикая лошадь'); *чапракъ* / *чепракъ* ('подстилка под конское седло'), *чембурь* / *чамбурь* / *чалбурь* ('повод уздечки') и т.п.). Это иллюстрирует проявление ненормированности устной речи в действии.

Тюркское слово *махань* / *мохань*, означавшее 'мясо': вост.-русск. 'баранина', казанск. 'кони́на'. Ср.: *Во шахъ тараканъ – тотъ же маханъ* (мясное). *Калмыкъ – Иванъ Ивановичъ, маханникъ; подъ собою кобылу съель. Калмыкъ татарина маханиной* (кониным мясом) *корить. Маханникъ* брано, кто Ъсть

конину [6: 308]. Это слово заимствовано русским языком разных диалектов из тюркских языков: калм., монг. *tigan* – ‘мясо’; ср. *калмыцкая маханина* – ‘конина’ [6: 584], что объясняет наличие фонетических вариантов в русском языке.

В лексико-семантических преобразованиях, происходящих в истории русского литературного языка, особенно показательным выступал процесс развития переносных значений, который был характерен как для исконно русских, так и заимствованных слов. Тюркизмам, и западноевропейским заимствованиям, были свойственны изменения в семантике, способствующие выходу за пределы первоначальной сферы функционирования. Однако между теми и другими заимствованиями отмечаются различия в направленности этих изменений: среди западноевропейских заимствований наблюдается активное передвижение из сфер специальных в общий язык, среди тюркизмов, напротив, происходит перемещение в сферу специальной терминологии. Западноевропеизмы, будучи в большинстве обозначениями отвлеченных, зачастую научных понятий, получали способность использоваться «как конкретные, бытовые представления об этих понятиях», ср. *квадрат, куб, цилиндр* и др. [7: 104]. Так, слово *брюки* вошло в русскую обиходную речь из морского языка, слово *галстук* первоначально было известно в военной среде, а впоследствии и в общем быту и т.п. [7: 196-197].

Тюркизмы, поддаваясь общей языковой тенденции семантического преобразования, будучи по своей исходной семантической позиции бытовыми, воинскими словами, приобретали переносные значения и проникали в пределы различных терминологических систем и сферу отвлеченных понятий и представлений. Например, *серьги* – ‘украшение’ → ‘отростки у петуха и курицы под шей’, ‘цветы’; *колпак* – ‘вид головного убора’ → ‘абажур’, ‘сачок для ловли рыб’; *кайма* – ‘деталь одежды’ → ‘узкая полоса чего-либо’; *штаны* – ‘вид одежды’ → ‘соединение дымоходов’, ‘форма обшивки корабля’ и т.д.

Проникновение тюркизмов происходило в условиях, отличных от условий вхождения западноевропейских заимствований. Для процесса заимствования из западноевропейских языков характерна дублетность наименования, лексическая избыточность. Тюркизмами, будучи названиями новых в повседневном и воинском быту реалий (*бунчук, амбар, стакан, чулки, тулуп, карман, арба, аргамак, актаз, камча, есаул* и др.), долгое время были единственным средством номинации.

В дальнейшем, вживаясь в древнерусский язык, обрастая переносными значениями, в «межпластовом» плане тюркизмы начали утрачивать монопольность лексем и дополнили ряды лексико-семантической избыточности. Явление лексической избыточности, таким образом, коснулось тюркизмов позднее, с притоком западноевропеизмов, которые в ряде случаев оказались более жизнеспособными, см. синонимические ряды: *башмак* (тюрк.) – *ботинок* (зап.-евр.); *штаны* (тюрк.) – *панталоны* – *брюки* (зап.-евр.). Поэтому не случайно даже пуристические настроения, развернувшиеся со второй половины XVIII века, вели наступление против западноевропеизмов; «заимствования старого вре-

мени из древних языков пересмотру, как правило, не подвергались: они считались пришедшими в язык по необходимости и обогатившими его» [7: 171].

К концу XVIII века в лексико-семантической системе русского языка отчетливо проявляется процесс архаизации, утраты значений и самих лексем, вызванный тенденцией к преодолению избыточности. Тюркизмы полностью отражали этот процесс, который распространился прежде всего на старые заимствования. Причем для тюркских заимствований характерна была не столько архаизация значений, сколько архаизация с последующей утратой самих лексем, ср. *толмач*, *дефтер* – ‘ханский ярлык’, *епанча*, *клобук*, *миндер* – ‘подушка’, *тафья* ‘шапочка’, *терлик* – ‘вид кафтана’, *ферязь* – ‘вид верхней одежды’, *ям* – ‘почтовая станция’ и т.п. Основной причиной архаизации была внеязыковая причина: ослабление активности и выход из употребления ряда тюркизмов был предопределен устареванием самой реалии; менее показателен процесс замены тюркизмов словами другого генетического пласта (типа *башмаки* – ботинки, *штаны* – брюки).

В целом для западноевропейских заимствований характерна стилистическая стабильность, для тюркизмов показательно лексико-семантическое смещение. Большинство тюркизмов как номинаций новых реалий первоначально функционировало в качестве нейтральных слов. В дальнейшем часть из них, представляя обозначения устаревающих или устаревших предметов, стала приобретать определенную стилистическую окраску.

Слово *алафа* /*олафа* заимствовано из тюркских языков (тур.-араб. *Ulufe*), в которых оно обозначало ‘жалованье, паек солдата’ [12: 68]. В древнерусском языке этот тюркизм обозначал ‘вознаграждение’ (ср.: *А отъ которые жены отъ гостя зачнется дитя, и мужъ даетъ алафу* [11: 15]). В русском языке значение этого слова развилось: ‘жалованье; дача, паекъ; фуражъ на лошадь’ [4: 10]. Позже слово *лафа* приобрело в русском языке другие смыслы: ‘счастье, удача, нечаянная прибыль, особенно выигрыш в карты, награда’; ср.: *Эка ему лафа привалила* [4: 10].

Процесс устаревания реалии вызвал развитие у тюркизмов отрицательно-оценочного значения (ср. *кабак* – ‘о шуме, беспорядке’, *азям* – ‘рваная одежда’, *балахон* – ‘не по размеру широкая одежда’ и т.п.). Развитие переносных значений, повлекшее переход тюркизмов в разряд других тематических групп, породило также варианты русских параллелей эмоционально-уничижительного характера (ср. *бирюк* – ‘нелюдимый человек’, ‘о толстом человеке’, *ишак* – ‘упрямый’, *колпак* – ‘простак’, *епанча* – ‘неряха’, *азям* – ‘оборванец’, *балык* – ‘о хитром, ловком, увертливом человеке’, *тюфяк* – ‘о вялом, нерасторопном, безвольном человеке’, *баран* – ‘глупый человек’, ‘упрямый человек’ и т.п.).

Таким образом, для тюркизмов, в отличие от западноевропейских слов, характерны следующие черты: преобладание среди них однозначных слов, обозначающих конкретные предметы; проникновение в древнерусский язык устным путем и, как следствие, наличие вариантов тюркизмов; приобретение переносных значений; проникновение в сферу терминологической и абстрактной лексики; отсутствие среди тюркизмов дублетных наименований; в результате

устаревания некоторых тюркизмов приобретение ими определенной стилистической окраски. Названные особенности тюркизмов были обусловлены спецификой их вхождения, адаптации и функционирования в русском языке.

О глубокой освоенности тюркизмов свидетельствует и то, что русский язык стал посредником для их заимствования в европейские языки. Так, устаревшее слово *толмачь* ('устный переводчик') возникло от тюркского слова *tılmaş*, через русское посредство оно заимствуется в немецкий язык: *Dolmetscher* ('устный переводчик'), ср. *Übersetzer* ('письменный переводчик').

Слово *чепракъ* – 'суконная, ковравая, меховая подстилка под седло' из русского языка заимствовано в немецкий язык: *Schabracke* – 'чепракъ', слово *палашь* – 'прямой клинок' через русское и венгерское посредство (венг. *pallos*) заимствовано в немецкий: *Pallasch* [12: 191]; из русского в польский заимствован тюркизм *нагайка*: польск. *nagajka*, чеш. *nahajka* [9: 35].

Интересно, что тюркские слова *caftan*, *araba*, *kilim*, *kibitka*, *barkhan*, *altyn* и др. отмечаются в английском языке [5: 35].

Значит, при диалоге культур происходит обмен культурными ценностями. При этом основой диалога культур является отношение одной культуры к другой как к «равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, желанной именно в ее непохожести, в ее уникальности» [8: 213]. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем у нее ответа на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [11: 213].

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования. – Л.: Наука, 1971. – 431 с.
3. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Киев: Радянська школа, 1952. – Т. 1. – 446 с.
4. Бурибаева М.А. Лексическая вариативность тюркизмов в памятниках русской письменности XI-XVII веков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 29 с.
5. Бутина Р.М. К проблеме контактов языков (На материале тюркских лексических элементов в английском языке): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1971. – 22 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1999. – Т. 1-4.
7. История лексики русского литературного языка конца XVII – начала XIX веков. – М., 1981. – 376 с.
8. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
9. Калинин А.В. Лексика русского языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 232 с.
10. Сайко Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. – М., 1999. – С. 9-32.
11. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка: В 3 т. – СПб., 1893. – Т. I: А-К; 1895. – Т. II: Л-П; 1803. – Т. III: Р-Щ и дополнения А-ІА. – М.: Книга, 1989.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – М.: Изд-во АСТ, 2003. – Т. 1-4.
13. Юналеева Р.А. Тюркизмы русского языка (проблемы полиаспектного исследования). – Казань: Таглитат, 2000. – 172 с.

Раздел 2

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ



ЭТНОЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНЕ

К.К. Ахметова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), adil_02.05.89@mail.ru*

В статье рассматриваются вопросы софункционирования русского и казахского языков в Республике Казахстан. Анализируется казахская этнолексика, извлеченная из русскоязычных газетных текстов как доказательство формирования казахского варианта русского языка в Казахстане.

Ключевые слова: Закон о языках в Республике Казахстан, русский язык, казахский язык, этнолексика, «казахизация», вариант языка.

In article questions of a joint function of the Russian and Kazakh languages in the Republic of Kazakhstan are considered. The Kazakh ethnolexicon taken from Russian-language newspaper texts as the proof of formation of the Kazakh option of Russian in Kazakhstan is analyzed.

Key words: The law on languages in the Republic of Kazakhstan, Russian, the Kazakh language, ethnolexicon, «kazakhization», language option.

Влияние экстралингвистических факторов на развитие языка сегодня никем не оспаривается. Тем не менее, интерес к близко софункционирующим языкам не преходящ. Русский язык в Казахстане имеет длительную и долголетнюю историю функционирования, начало которого теряется где-то в XV веке, официально же с 1830-х годов, с момента присоединения Казахстана к России. Распад же некогда великого государства СССР внес определенные коррективы в функционирование и развитие русского языка в Республике Казахстан. Как и все постсоветские государства, Казахстан объявил казахский язык, язык титульной нации, государственным, обозначив функцию русского языка как межнационального, международного, используемого в республике наравне с государственным языком. В ст. 5 «Употребление русского языка» Закона «О языках в РК» (от 11 июля 1997 г., № 151-1) указано, что «в государственных организациях и органах местного самоуправления наравне с казахским языком официально употребляется русский язык» [2: 6]. Это положение подтверждено и в ст. 7 Конституции РК.

Сохраняется преемственность в обучении русскому языку: «детсад – школа – вуз». Актуализация государственного языка, его активное продвижение в жизнь, выстраивание структуры обучения по той же модели: «детсад – школа –

вуз» вывел казахский язык из семейного очага (ранее он был языком только семьи, и то не во всех семьях) в общественную жизнь, ввел его в оборот на всех уровнях жизнедеятельности социума: производственной, социальной, культурной, слабее – в управленческой деятельности. Как отмечает известный ученый Э.Д. Сулейменова: «Геополитические изменения повлекли за собой коренные преобразования в русском коммуникативном пространстве Республики Казахстан, и существовавшая всесоюзная поддержка функционирования русского языка потребовала переосмысления и использования новых ресурсов. Теперь поддержка функционирования и развития русского языка стала осуществляться уже со стороны государственных институтов Республики Казахстан, и это направление языкового планирования было объявлено в стране одним из стратегических» [3: 71]. И, естественно, усилилось проникновение казахской национальной лексики в русский язык, функционирующего во всех сферах жизни казахстанцев, независимо от их национальной принадлежности. При этом происходит неизбежная «казахизация» русского языка. Казахстанский ученый профессор Е.А. Журавлева считает, что «практику использования в русской речи лексических единиц казахского языка можно назвать типичным явлением для настоящего времени, поскольку действительность, окружающая носителя языка, требует употребления адекватных для ее отражения средств. Мы сталкиваемся с проблемой «языкового дефицита», под которым понимается нехватка языковых средств для адекватного функционирования языка в определенной сфере. Благодаря регулярности и частотности воспроизведения данные единицы теряют свой «чуждый» характер и воспринимаются как естественные компоненты лексики родного языка [1: 45].

Рассмотрим несколько характерных примеров, извлеченных из газетных текстов. Достаточно рассмотреть одну статью «Эхо времени» (Казахстанская правда, 10 января 2014, с. 9), изобилующую казахской этнокультурной лексикой: Галерея дома авторского дизайна «*Алтын Орда*»... – как видим, название галереи уже задает тон – известная из общей истории «Золотая орда»; В этноизделиях используется древнее казахское ремесло: лоскутное шитье, вышивка, *ойма*... (аппликация); В этой работе используются фрагменты старинных изделий: *тускииз* (настенный кошомный ковер, циновка), *текемет* (*кошма*) тесьма, *алаша* (коврик, палас), *такыр клем* (ковер без ворса), *сырмак* (стеганая кошма с узорчатой аппликацией), ...вместо портьер автор предлагает *шимылдык* (занавес, ширма), ...забытые исторические предметы, как *шабадан* (чемодан), *шимылдык*, *кос-жастык* (двойная подушка), *жастык* (подушка), *шай-корпе* (чайное одеяло), *куйеу-корпе* (одеяло для зятя), *махаббат-корпе* (одеяло любви), *акжол* (светлая дорога), *бата-клем* (ковер для благословения), *коржын* (двойная сумка, мешок для багажа), *куда-коржын* (сумка для свата), *калжа-коржын* (сумка для детского праздника), *куйеу-коржын* (сумка для зятя), *бала-коржын* (сумка для ребенка), *абысын-коржын* (сумка для сношениц), *калта* (карман, мешочек, сумка), *амияны* (кисет). Перечисленный ряд предметов сопутствует всем семейным торжествам у казахов и с интересом перенимается представителями других наций, проживающих в Казахстане. Далее читаем: вспоминают

своих *апашек*, *ажешек* (имеются ввиду тети и бабушки), ...дают свой *бата* (благословение), ...Я подразумеваю и наш язык, и культуру, традиции, и *домбру* (национальный двухструнный музыкальный инструмент), ...вышивая таким образом *кимешек* (национальный женский головной убор казашек), ...изделия, выполненные в этническом стиле, например, *амиян* (кисет), *жастык* (подушка) и т.д., ...сшила 3-4 *корпе* (одеяла), ...А где *корпе*, которые здесь были? ...есть ли у них изделия *к тусау-кесер* (перерезание пут годовалому малышу), *сундеттой* (праздник по поводу обрезания мальчиков), *кыз-узату* (проводы невесты), *сырга-тагу* (вдевание серег невесте), *куда-тусу* (сватовство), *шилдехана тойы* (праздник новорожденного) и другим торжествам.

Фестивалем дружбы народов отметили «*Шаттык күні*» – «День радости» этнокультурные центры Южно-Казахстанской области (Казахстанская правда, 25 марта 2014, с. 7). Здесь же: В столичном детском саду № 57 «*Арман*» (мечта) прошло мероприятие, посвященное *Наурызу* (праздник весеннего равноденствия, отмечаемый ныне чуть ли не повсеместно). Пришел в гости к детям *Кыдыр-ата* и по традиции дал всем «*бата*» (напутствие, благословение), а мудрая *Жер-ана* (Мать Земля) принесла детям свою любовь и доброту, рассказала о древних казахских традициях..., накануне *Наурыз мейрамы* (праздника Наурыз), ...в рамках праздничного мероприятия «*Мүшел-той*» (празднование благополучного минования цикла в 12 лет, в этом году его отмечают люди, рожденные в год Змеи: 13 + 12 и т.д.), ...Встреча за богатым *дастарханом* (скатертью) оказалось очень ... вкусной; Мы собрались под девизом «Богатый *дастархан*» объединяет всех!» Казахстанцы отмечают *Наурыз* в едином хороводе. Празднование *Наурыз мейрамы* ознаменовалось... *Наурыз* праздник особый, несущий большой заряд доброты. Статья «*Наурыз* на площадках Москвы» (Казахстанская правда, 25 марта 2014, с. 6) презентует несколько казахских слов, обжившихся в русском языке: общегородской праздник «*Навруз*», организованный правительством Москвы... И хотя привычных взору казахстанцев белых *юрт* (историческое национальное жилище казахов) в окрестностях не наблюдалось... В нынешнем году в российской столице *Наурыз* в общегородском формате отмечался восьмой раз... Казахстанская этно-фолк-группа «*Белес*» (перевал, холм) и солист Государственного театра оперы и балета «*Астана Опера*» (название нового театра оперы в Астане), ...*Наурыз* полагается встречать с обильным *дастарханом*; ...общий Новый год – *Наурыз*; ...Сейчас по стране идет *Наурыз*. Тема *Наурыза* пронизывает всю печатную продукцию Казахстана в марте месяце, именуемом по-казахски *наурыз*. Так в статье «*Весенний айтыс*» (импровизированное песенное состязание народных поэтов-*акынов*) читаем: В Шымкенте прошел областной *айтыс акынов*, посвященный *Наурызу*; ...состязались в красноречии и виртуозном владении *домброй*; ...участвовали и молодые *айтыскеры* (певцы-импровизаторы), об уровне исполнительского мастерства *айтыскеров*. Текст статьи изобилует словами-этнонимами казахского языка, не вызывая при этом затруднений в чтении и восприятии русскоязычного текста (Казахстанская правда, 27 марта 2014, с. 8). Здесь же в статье «На полотнах-время» читаем: Возле *юрты* сидит *апашка*, ря-

дом с ней – рисующий мальчик. Тут кисть словно провожает идущих по дороге тружеников-аульчан» (сравните: *сельчан*).

Предпринятый нами (вслед за учеными Э.Д. Сулейменовой, Е.А. Журавлевой и др.) небольшой обзор позволяет говорить о так называемой регионализации русского языка, о формировании казахстанского варианта русского языка, что неизбежно происходит в русском языке XXI века повсеместно в ареалах его функционирования вне метрополии (России), но ни в коей мере не расшатывает литературных норм русского языка, а лишь пополняет, обогащая, его словарный состав. Как видим из трудов известных казахстанских ученых Э.Д. Сулейменовой, Е.А. Журавлевой, Ш.Е. Жаркынбековой, Н.Ж. Шаймерденовой и др., а также наших небольших изысканий, казахское слово в русскоязычном тексте функционирует исключительно по законам русского языка: соблюдены все правила грамматики, синтаксиса и стилистики.

Литература:

1. Журавлева Е.А. Мониторинг функционирования русского языка в Казахстане // Со-функционирование языков в поликультурном пространстве Казахстана: коллективная монография / Под общ. ред. Ш.К. Жаркынбековой. – Астана: Изд-во «Wowprint», 2012. – 224 с.
2. Закон о языках в Республике Казахстан. – Алматы: Юрист, 2003. – 54 с.
3. Сулейменова Э.Д. О возможности диверсификации русского языка в Казахстане // Казахстанская лингвистика на рубеже веков: Docendo Discimus. – Астана: Фолиант, 2013. – 312 с.
4. Бектаев К.Б. Үлкен қазақша-орысша, орысша-қазақша сөздік. – Алматы: «Алтын Қазына». 1999. – 704 б.

КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

(на материале казахского и русского языков)

Р.Д. Ашимбетова

*Филиал АО НЦПК «Орлеу» по Павлодарской области
(Казахстан, г. Павлодар), ashimbetovar@mail.ru*

В статье анализируется паремиологический фонд русского и казахского языков в сопоставительном аспекте. Автором дается культурно-языковая характеристика пословиц и поговорок сопоставляемых языков, выявляется сходство и различие их в духовно-нравственной сокровищнице народов.

Ключевые слова: язык, пословицы, поговорки, паремиологический фонд языка, культурологическое изучение языков, сопоставительное исследование

In the article is analysed the paremiological fund of Russian and Kazakh languages in comparative perspective. The author is given the cultural and linguistic characteristics of proverbs and sayings and identifies similarities and differences between their spiritual and moral treasury of the peoples.

Key words: language, proverbs, saying, culturological study of languages, comparable research

Язык, как известно, является хранилищем коллективного опыта человечества. Этот опыт выражается в значениях слов и устойчивых выражений, в ценностных ассоциациях и зафиксированных в языке нормах поведения, в прецедентных текстах, определяющих принадлежность людей к той или иной культуре. Особую роль в передаче коллективной и индивидуально-авторской мудрости от поколения к поколению играют пословицы и афоризмы – высказывания, в сжатой и емкой форме выражающие наиболее важные для людей идеи. Пословицы и афоризмы всегда привлекают к себе внимание исследователей и носителей языков.

Культуроведческое изучение выдвинуло на передний план необходимость сопоставительного выявления разных типов культуры, отраженной в языке. Необходимо, чтобы наряду с лингвострановедческим (этнокультурным) анализом языка осуществляется и социокультурный анализ языка и речи. Культурологическое изучение языка предполагает освещение жанрово-стилистических особенностей текстов, в которых в наиболее емкой форме выражены культурные приоритеты цивилизации, этноса, социального строя. К числу таких текстов относятся высказывания: афоризмы – авторские высказывания и пословицы – произведения народного устного творчества, которые не подвергались еще специальному исследованию в культурно-языковом аспекте. Культурологическое изучение языка базируется на данных как языкознания, так и смежных наук, в том числе этнографии и антропологии, в частности на результатах кросс-культурных исследований, материалы которых еще недостаточно освоены в лингвистике.

В основе различных культур лежат системы духовно-ценностных ориентаций, которые находят свое отражение в пословицах и афоризмах, а лингвистический анализ этих высказываний дает возможность объективно установить некоторые ценностные приоритеты сравниваемых культур.

Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов могут быть охарактеризованы в межъязыковом сопоставлении при помощи культурных концептов – многомерных смысловых образований, включающих ценностный компонент.

Пословицы и афоризмы как особые виды лингвокультурных текстов характеризуются содержательными, формальными и функциональными конститутивными признаками, имеющими универсальный характер для двух сравниваемых языков (наличие имплицитного ценностного суждения, выраженных либо имплицитных кванторов всеобщности, относительная независимость от контекста). Афоризм занимает промежуточное положение между пословицей и обычным высказыванием.

Культурно-языковые характеристики казахских и русских пословиц и афоризмов свидетельствуют о различии между сравниваемыми культурами применительно к традиционным ценностным смыслам, сгруппированным вокруг признака степени активности субъекта в пословицах, и о близости сравниваемых культур применительно к ценностной картине мира в афоризмах.

В системе лингвистического знания особое место принадлежит лингвокультурным текстам, которые в концентрированном виде выражают сведения о культуре данного народа (содержат смысложизненные оценки, характеризуют важные моменты истории, традиции, нравы и обычаи людей, говорящих на соответствующем языке). Лингвокультурный текст как прецедентный текст может быть противопоставлен культурно-нейтральному тексту.

Лингвокультурный текст состоит из культурно-маркированных единиц, которые можно рассмотреть в различных аспектах (история, авторство, источник, оформленность, способы выражения – денотация и коннотация). Афоризмы и пословицы как лингвокультурные тексты вызывают в сознании носителей языка определенную совокупность сведений, которая, с одной стороны, определяет логическую конструкцию выражения, а с другой – обуславливает границы употребления данного выражения, его стилистику, связь с определенными жизненными ситуациями, явлениями истории и культуры народа. Совокупность этих сведений составляет культурно-исторический фон афоризма и пословицы. Например, русская пословица «*Голодному Федоту и щи в охоту*» передает страноведческую информацию о русских как о спокойных, толерантных к пище людях благодаря соотнесению двух понятий – «*Федот* (распространенное русское имя) – *щи* (нечто очень незатейливое и незатратное в приготовлении)». Аналогично у казахов говорят: *Аштық ас талғатпайды* ('Голод еду не выбирает'). Уважение к персоне собеседника предполагает такое же отношение к еде и напиткам во время беседы, встречи: *Сыйлап берген су да тәтті* – ('Поданная с уважением и вода сладкая').

Пословицы и афоризмы как разновидности лингвокультурных текстов характеризуются следующими жанровыми признаками: по содержанию – философская глубина, дидактичность, (претензия на) истинность; по форме – краткость, законченность, структурированность в виде предложения; по функции – автосемантичность, цитатность, широкая употребительность. С формальной точки зрения афоризмы занимают промежуточное положение между пословицей и обычным (конкретизирующим) высказыванием. Пословицы и афоризмы имеют ряд содержательных и формальных отличий, но функционально сближаются.

Типология пословиц и афоризмов может быть построена по признакам структуры (формы), содержания и функции. К наиболее значимым для лингвокультурного анализа содержательным признакам мы относим модальную квалификацию суждения (деонтические и алетические высказывания), уровень иносказательности (вторичности смысла), образность.

Лингвокультурное содержание пословиц и афоризмов можно адекватно выявить, используя комплексную методику исследования с применением методов интроспективного и понятийного анализов, интерпретативного анализа, а также социолингвистического интервьюирования. Например, в пословице *Любишь кататься, люби и саночки возить* исходное, буквальное значение этого высказывания сводится к двучастной импликационной формуле с коннектором «*Если ... , то ...*». Описывается ситуация катания на санях. Известно, что

катание на санях (с горки) является любимым развлечением детей в зимнее время. Для того чтобы съехать с горы, нужно подняться на возвышение с санями. Движение вверх связано с определенными усилиями. Скрытый (подразумеваемый) смысл данной пословицы вытекает из расширительного толкования образов, положенных в основу наименования ситуации: «кататься» – получать удовольствие, «саночки возить» – нести издержки, связанные с получением удовольствия. Эта пословица употребляется в тех ситуациях, когда, по мнению говорящего, адресат не учел возможных последствий, связанных с получением удовольствия. Смысл пословицы базируется на признании утилитарной нормы поведения (постулат реализма). Данное речение вступает в системные отношения с универсальными высказываниями, с аналогичным содержанием, например: *Бақыт кілті – еңбекте* ('Ключ к счастью – в труде'), *Көп көрген – нұсқа, көп істеген – ұста* ('Кто много видел, тот мудрец, много работал, тот мастер'); *Көңілсіз бастаған іс көпке бармайды* ('Дело, начатое без души, начатым и останется') и др. Мы видим, что, несмотря на различия в образной поверхностной структуре данных высказываний, эти речения объединены инвариантным утилитарным суждением: невозможно избежать отрицательных последствий при получении удовольствия. Эти последствия при всем их реальном многообразии сводятся к ограниченному числу типовых действий или состояний (приложение дополнительных усилий, потеря чего-либо). При этом важно отметить, что отрицательные последствия органически вытекают из ситуации. Все эти пословицы образуют определенную концептуальную область, между компонентами которой устанавливаются отношения аналогии по содержанию. В этом смысле можно сказать, что приведенная нами в качестве иллюстрации пословица существует в парадигматическом контексте аналогичных речений.

Пословицы и афоризмы представляют собой универсальные высказывания с обобщающей семантикой. Пословицы обладают образной мотивировкой общего значения, а афоризмы – прямой мотивировкой общего значения. И те, и другие единицы имеют сходство в плане содержания и функционирования в контексте. И поэтому они нередко вступают в отношения эквивалентности и/или контрастности. Эквивалентность пословиц (и афоризмов) основывается на отождествлении их глубинных смысловых структур, ср.: *Знай, сверчок, свой шесток* и *Знай, кошка, свое лукошко* – каждый должен осознавать свое место в сообществе и придерживаться правил поведения. Внешний образ (*сверчок, кошка* и т.д.) является иллюстрацией данного положения. Смысловая эквивалентность часто поддерживается синтаксическим тождеством, лексико-грамматической эквивалентностью ассоциаций (*Мнит себя пупом/солью земли*). Эквивалентность предполагает вариативность, которая реализуется морфологически (*Грех да беда на кого (на ком) не живет*) и лексически.

Назначение пословицы и афоризма заключается в выражении, объяснении и оценке аксиом поведения. Аксиомы поведения предполагают диалогический обмен ценностными суждениями в виде поучения и ответа. Основной смысл ценностных суждений, оформленных как пословицы, передается посредством однозначно воспринимаемой импликации. Если же это суждение оформлено в

виде афоризма, то смысл может быть выражен как через однозначно воспринимаемую, так и через неясную импликацию.

Существуют первичные конститутивные признаки пословиц и афоризмов - глубина смысла, лаконичность, автосемантичность. Другие признаки этих речений являются уточнением первичных признаков.

Пословицы и афоризмы характеризуются определенными формальными отличиями как в казахском, так и в русском языках. Обобщенность поддерживается и детерминируется грамматическими категориями: абстрактность существительных, персонификация неодушевленных существительных, артикль, неопределенно-личные и безличные местоимения, отождествительные структуры «Кто ... , тот», дефинитивные конструкции. Пословицам и афоризмам свойственны вневременная отнесенность: как в русском, так и в казахском языках наиболее типично построение в настоящем панхроничном времени, употребление кванторов всеобщности, наличие контраста и риторических вопросов.

В функциональном аспекте пословицы и афоризмы представляют собой отточенную форму выражения мысли, глубина которой поддерживается стилистическими фигурами и тропами. Метафоры чаще употребляются в пословицах, чем в афоризмах. Этническая специфика чаще проявляется в стилистических средствах, построенных на сравнении. Как пословицы, так и афоризмы могут трансформироваться в речи, но при любой вариативности этих единиц их смысл и автосемантическая сущность остаются неизменными.

Сопоставительный анализ некоторых культурных концептов в русском и казахском языках на материале пословиц и афоризмов позволяет сделать следующие выводы:

- 1) между пословицами в сопоставляемых языках наблюдается большее различие, чем между афоризмами;
- 2) пословицы и афоризмы внутри одной и той же культуры могут совпадать и диаметрально различаться по своим оценкам того или иного концепта;
- 3) культурные доминанты языка носят относительный характер и устанавливаются при сравнении культур;
- 4) культурные доминанты языка устанавливаются по признаку количества ценностно-маркированных суждений; отсутствие или незначительное число пословиц и афоризмов на определенную тему свидетельствует о неактуальности этой темы для ценностной картины мира данного народа.
- 5) к числу культурных доминант русского языка можно отнести неагентивность (в пословицах), избегание открытого выражения удовольствия от чувственной стороны жизни, страх перед богом, готовность страдать и терпеть, терпимое отношение к глупости и др.; соответственно казахская культура характеризуется контрастирующими признаками.

Таким образом, в результате сопоставительного анализа некоторых культурных концептов в казахском и русском языках установлено общее и различное отображение ценностей в сравниваемых культурах. Общность характеризует фундаментальные ценности как морального, так и утилитарного порядка. Различия касаются нюансов выражения, распределения и комбинаторики норм.

Изучение культурно-языковых характеристик пословиц и афоризмов в казахском и русском языках является одним из подходов к моделированию культурных концептов и должно дополняться другими подходами, основанными на данных других языковых средств, а также на данных смежных с лингвистикой дисциплин.

Литература:

1. *Дмитриева О.А.* Культурные ценности в пословицах и афоризмах // Этнос. Культура. Перевод: тез. докл. науч. конф. – Пятигорск, 1996. – С. 128-129.
2. *Ильсова Г.С.* Вопросы изучения фольклорного наследия казахского народа в советской историографии Казахстана // Вестник КарГУ им. Е. Букедова. – 2007. – № 4. – С. 24-28.

WORD BUILDING PECULIARITIES OF TECHNIC TERMINOLOGY

G.Z. Beisembayeva

*Gumilyov Eurasian national University
(Kazakhstan, Astana), ashnova_gulshat@rambler.ru*

В статье рассматриваются проблемы стандартизации технической терминологии, их систематизация в специализированные словари, что позволит снять существующие трудности при переводе научно-технических текстов в практике преподавания дисциплин, связанных с коммуникационными технологиями.

Ключевые слова: стандартизация, унификация, нормализация, создание терминологических словарей, пояснение, определение, термин, терминологическая лексикография

This article discusses the problems of standardization of technical terminology, their ordering in specialized dictionaries that will remove existing difficulties in the translation of scientific-technical texts in the practice of teaching subjects related to communications technology, transfer to the installation of equipment, adaptation of technical documentation for the various fields of science and art.

Key words: standardization, unification, normalization, compiling of terminological dictionaries, clarification, definition, terms, terminological lexicography

Nowadays the crucial issues concerning standardization, unification, normalization, creation of terminological dictionaries which could satisfy completely the needs of experts working in various areas of science or technology are very important. The development of ways of term formation and terminology contributes to the active participation of experts in solving actual issues of modern science and technology, thereby increasing their informational awareness.

Clarification, definition, revision of the meanings of terms and analysis of their thematic dictionaries cognitive meanings are among the most acute problems determining the progress of scientific studies. Actually, translational practice shows that without a special terminological dictionary correct translation of scientific and technical literature and documentation is impossible. Modern texts abound in new scientific and technical terms. Practically, every author of scientific and technical publica-

tion uses new terms or well-known terms in new specified special thematic dictionaries meaning. That is why research in terminological lexicography with practical importance for scientific and technical translation. According to J.N. Marchuk [1: 75], one special dictionary is published every day in the world. «The necessity of publishing the latter special dictionaries is essential and justified since the quantitative rise in terminology outruns the rise in special dictionary issues». According to S.V. Grinev, for instance, at the beginning of the 20-th century all scientific and technical terminology in German included about 3, 5 million terms. Nowadays, there are more than 4 million terms in the terminological system of electrotechnics in the German language thematic dictionaries [2].

It should be noted that it would be more reasonable to concentrate on the issue of special and thematic dictionaries, which could reflect more completely a terminological flow in well-established and new thematic spheres that are the results of scientific and technical progress. Many authoritative dictionaries define «Lexicography» not as a science, but as the theory [3: 345; 4: 181; 5: 382] and practice of dictionary compiling.

According to the formation of theoretical Lexicography, the peak of Lexicography in Western Europe was at the end of 80s and of the beginning of 90s of the 20th century. At that period, alongside with the publication of different specialized dictionaries there were well-known lexicographical associations, societies, seminars such as: INTERLEX (DRC) – International Lexicography Course (Great Britain – University of Exeter); that published newsletters about international lexicographical studies on a regular basis.

At present time, international lexicographical symposiums were held at the University of Copenhagen, training courses at the University of Birmingham, international school-seminars at the Ivanov State University. The European Association of Lexicography has been very active as well. It now units not only European lexicographers, but also scientists from the USA, Japan, Australia. The Organization holds publishes an international congresses, issues on annual International Lexicography Journal with articles about historical, educational, scientific and technical lexicography.

The historical investigation of terminology under our study shows that considerable efforts were made to organize electrotechnical terminology at the end of 19th century, when thousands of new terms and concepts appeared. Besides, at that period there were already incidents of confusion in use of terms, since, according to the session bulletins of International electrotechnical commission, different terms were used to express the same notion [5: 26]. For instance, according to the same source at the beginning of the work of International electrotechnical commission in 1880, fifteen different terms were used to name electrical resistance.

In the process of unification of German terminology in Russian, international scientific and technical organizations play a significant role, including – the International Union of Telecommunication, the International electrotechnical commission, the International organization of standardization, etc. So, 160 countries of the world – members of the International union of telecommunication accepted the Regulations

of radio communication which is the basic document that regulates the use of telecommunication terminology and is obligatory for all members. The first chapter of the mentioned document is devoted to the terminology necessary to adhere to at in international cooperation. In total, more than 180 terms are defined.

At the present stage of development of science and technology, the problem of scientific and technical terminology, its correct use, understanding and interpretation become more and more important, especially in connection with the penetration of IT technologies into all areas of science and technology. Considerable achievements in microelectronics and microprocessor technology, development of nano-technologies have provoked penetration of a huge number of foreign terms (including German) into corresponding branches in Russian that has as a consequence caused creation of the International Information Service on scientific and technical translations (IIS-Interinformperevod). Concerning the problems of formation of conceptually-terminological apparatus of modern linguistics it would be interesting to state O. Vjustera's opinion. According to the scientist, the problem of streamlining linguistic terminology should be reduced to observance of the following moments:

- studying real linguistic word usage;
- selection of terminology and its description in dictionaries of linguistic terms;
- comparison of national terminological systems in bilingual and multilingual dictionaries.

In other words, it is necessary to find and formulate such descriptors (words or combinations) which could most precisely define the nature of the given phenomenon designated by the given concrete term that as consequence would provide viability of this or that terminological system, its openness.

In the light of the above-listed problems, it seems necessary develop to design a thematic electrotechnical terminological databank on electronic carriers with a set of remote inputs in the dictionary, and also design automated dictionaries and systems working in a dialogue mode. Preparation of this sort of systems containing standardized symbols and terms is an important and necessary phase of standardization in and achievement of international coordination that will lead to an increase in a technological level and quality of the product. The given position, in our opinion, becomes especially actual in the light of the ratified customs union between three leading states CIS – Kazakhstan, Russia and Belarus.

Within the limits of the given work we completed the first stage of creation of such a dictionary, namely a dictionary of electrotechnical terms which have not found reflection in the existing technical and polytechnical German-Russian dictionaries. The terminological thesaurus of the dictionary is in a mode of constant replenishment as there is a constant interaction between terminology and non-terminology.

To study terminological vocabulary, it is necessary to distinguish between term fixation and term functioning [6]. O. Vjuster refers special dictionaries, terminological state standard specifications, collections of recommended terms, etc., where terms are registered in isolation, to the sphere of term fixation. He refers scientific speech, special scientific literature, in a broad sense of this word, to the sphere of term functioning. Further, the scientist states and confirms the opinion that functioning spheres

are primary, and fixation spheres are secondary. Terms are already established and consequently yield to operations of elimination then polysemy reduction, synonymy, «unpronounceableness», «discrepancies» to concept, «longueur», etc. [6; 7-10].

We refer the special scientific literature, and a text as part of it, to the functioning sphere of the term system of electrotechnic sublanguage. In the text a term, as well as any word, reveals its lexical and grammatical values, i.e. is need at this level as a unit not only of a term system, but also as a language unit hence, has all characteristics allowing to refer it to a certain part of speech.

Determining the specific essential features of terms allows a researchers to distinguish the co-called «pre-terms» a certain sublanguage. «Pre-terms» can be viewed as special units. Text can later because regular terms in a certain sublanguage system.

As a result none of these units from the sphere of functioning can pass to the sphere of fixation and be registered in special dictionaries,

«Pre-terms» in the sphere of functioning are necessary condition for generating new terminological systems in the sphere of fixation.

In our case, for construction of term system it is necessary to have pre-terms, i.e. units at level of functioning of terms, to unite to essential signs, and thereby to generate term system, as sphere of fixing of terms.

After J.N. Marchuk we believe that the material selection for an educational dictionary should take into account three criteria: quantitative, semantic and specific depending on the type of a dictionary. The priority task of terminological dictionaries is providing the means (adequate terms) for the purposes of scientific communication. In translational practice a convenient organization of the dictionary information is very important. It is necessary to notice that two aspects come to the foreground: classification of semantic values and word combination typology [1; 5].

One of the most complex problems of term selection for the word list of terminological dictionaries demand the solution of some separate issues, in particular such as: 1) border line between terms and non-terms; 2) polysemy, homonymy and synonymy of terms; 3) phraseological units as terms; 4) demarcation line between general scientific and special science terms, a particular science terms and terms of allied sciences or branches of one sciences.

Statement of problem of border of the term and non-term has an establishment of limits of the lexicon for an object which is the subject of inclusion to terminological dictionaries. Separating terms from non-terms is of the most importance for compilers of terminological dictionaries. We follow the definition of a term suggested by A.S. Gerd. The term is a word or a word combination of any concrete language having professional value, the present idly properties and changes in terminology, existing earlier or created again, expressing precisely enough the complete professional concept [3: 194-203]. The major sign of a term is its occurrence in a system of concepts of a given branch of science or technology. We define terminology of electrotechnics as a term system which not only reflects terminology of the given area of knowledge at present, but also recreates its history. Electrotechnical terms include simple, derivative and composite terms, terminological combinations and terms-reductions. First of all, it is necessary to begin the description and research of termi-

nology of any sublanguage with the selection of terminological units. In spite of the fact that there much attention has been paid to the selection of terms, some linguists including S.V. Grinev, states that each author solves this problem in his own way according to the tasks set [2: 26].

Experts name the first stage of work with any term system as descriptive. This is a stage of description of the terms selected for study and establishment of their value. The following stage of work is prescriptive, where recommendations about the use of terms are given [2: 24]. As the terms of electrotechnics have yet been not exposed to complex research and streamlining, it represents the major problem.

The German-Russian technical and polytechnical dictionaries studied by us, contain terms of electrical engineering, but they are not singled out as such. During our research it was established that the last editions of the German-Russian dictionaries on electrical engineering are dated 1962, 1968 and 1973.

During the analysis of home dictionaries we have revealed five dictionaries, based on the material of Russian and Kazakh or only the Kazakh languages, indirectly containing inter branch terms on power, physics, chemistry, electrical engineering, metrology, standardization and patent science: the Russian-Kazakh explanatory dictionary Physics; the Russian-Kazakh explanatory dictionary in Electrotechnics; the Russian-Kazakh dictionary of terms in Engineering Branches; the Russian-Kazakh dictionary on metrology, standardization and patent science. Research of the German-Russian terms in electrotechnics was not revealed that been carried out confirms our opinion that electrotechnical terminology the subject of detailed analysis.

We found 1 (one) dictionary of abbreviations of the German language has not been units, 1958 year of edition, republished in 1964, containing 7 entries in electrotechnics. There is no separate dictionary of abbreviations in electrotechnics. Therefore, our aim goal is compile a German-Russian dictionary in electrotechnics, and also a German-Russian dictionary of abbreviations in electrotechnics.

To analysis the specific features of the German language terms in electrical engineering, a selection of 2302 terminological units has been carried out. The sources for selection were journal publications, linguistic dictionaries technical dictionaries, manuals and Internet materials.

In our opinion, the terms that were included in selection are the most important terms of the sublanguage of electrical engineering. The general scientific lexical units found in any scientific work, i.e. the words, which represent the terms functioning in several areas of science and technology and expressing concepts of a wide profile have been included into our sample only as components of terminological combinations.

As it appears from the mentioned examples, given the general technical terms make up the core of terminological combinations, thus becoming part of a concrete sublanguage, in our case – part of the language for electrical engineering. Therefore, they receive a new terminological meaning. For example, the general scientific term «Wider stand» in above mentioned terminological combinations has the general scientific meaning «resistance», but in the given terminological combinations it is

concretized, as it is used for describing modes of strengthening systems (a rheostat, the resistive amplifier).

Going back to the second and fourth points of requirements at for compiling terminological dictionaries it would be logical to focus especially on one of the major problems of modern science of terminology – phenomenon of synonymy.

The modern linguistics abounds in a variety of points of view about essence of synonymy; there is no precise definition of the concept of a synonym. Some researchers recognize presence of terms-synonyms while others deny their existence. Certainly, synonymy is a undesirable phenomenon in terminology; however its existence is obvious.

U. Kuain considers that synonymy is based more on verbal equality, than on the true state of things.

Zh. Maruzo [7] in the Dictionary of linguistic terms describes semantic doublets, for instance, latin «Reditus» and «reditio returning». Synonyms and doublets are not the same. According to the opinion of the linguist, synonyms are different words, doublets-variants of one and the same word. Therefore one of the major problems of organizing of any terminology is distinguishing synonyms and doublets.

In our work we carry out our analysis of synonyms of the given sublanguage from two angles: 1) their belonging to intrabranсh or interbranch terms; 2) number of terms in a synonymic set (row).

References:

1. *Марчук Ю.Н.* Основы машинного перевода. – М.: ЦИИ МГУ, 1992. – 76 с.
2. *Гринев С.В.* Введение в терминоведение. – М.: Московский лицей, 1993. – 309 с.
3. *Gerd Fehmel, Horst Flachman, Otto Mai.* Die Meisterprüfung Elektrische Maschinen. – Auflage, Vögel Buchverlag, Oldenburg und Würzburg, 2000. – 214 S.
4. *Bluvshstein V.O.* Dictionary of German abbreviations. – Moscow, 1958. – 345 p.
5. *Revue scientifique «Bullétin de la Societé Internationale de l'Electricité».* – № 22-23. – Paris, 1886. – 26 p.
6. *Wuster E.* Die allgemeine Terminologielehre. Ein Grenzgebiet zwischen Sprachwissenschaft, Logik, Ontologie, Informatik und den Sachwissenschaften // Linguistics (Mouton) – Brlin, 1974. – № 119.
7. *Maruzo Zh.* Dictionary of linguistic terms. – Moscow, 1960. – 382 p.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО СЛОЯ ФРАГМЕНТОВ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ

Ж.Б. Бектурова

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), bekturova.z@mail.ru*

Статья посвящена описанию концепта ‘пространство’/‘дала’ как национально маркированного, этнически показательного явления в русской и казахской лингвокультурах. Интерес к внутренней форме данных слов выявляет межъязыковые различия, фиксирующие несоответствия в интерпретации определенных фрагментов действительности в сравниваемых языках.

Ключевые слова: концепт, пространство, межъязыковые различия, символ

The article describes the concept 'space'/'dala' as national bulleted ethnically exponential phenomena in Russian and Kazakh lingvo cultures. Research interest in the inner shape of these words reveals interlingual distinctions fixing discrepancies in interpretation of certain parts of reality in compared languages.

Key words: concept, space, interlingual distinctions, symbol

Динамические изменения в культуре XXI века, ее рефлексивность, развитое самосознание, интенсифицировали поиски доминирующих образов восприятия пространства в новом лингвокультурном и философском контексте. Однозначное определение пространства исключительно в парадигме естествознания уже не может в полной мере удовлетворять исследовательский интерес ученых как в академическом, так и в лингвокультурном аспектах.

Многовековые этнические традиции природопользования, окружающий нас мир, особенности рельефа, ландшафтные особенности проживания различных этносов, хозяйственная деятельность находят отражение в языке народа, отражаются во множестве наименований.

Предметный мир, отражаемый человеческим сознанием, определяется рядом инвариантных отношений в физико-географическом пространстве, следовательно, он имеет эквивалентный способ обозначения в сопоставляемых языках: *гора – тау, озеро – көл, море – теңіз, океан – мұхит, лес – орман*. Однако один и тот же предмет реального мира находит не только инвариантно детерминированное отражение в рассматриваемых языках, но и дифференциальное, отличительное, связанное с разными формами национального мышления, идиоэтническими особенностями языка, материальными условиями жизни людей, их культурно-хозяйственной деятельностью. Так, интегральная сема «пространство» в семантической структуре слова *степь* имеет в сопоставляемых языках разную оценку, отражающую специфику пространственной ориентации в русской и казахской культурах. Слово *степь* обозначает денотат, с которым связан целый комплекс культурно-исторических ассоциаций. В этом смысле сам денотат оказывается уникальным и культурно маркированным. Слово *степь* в русском и казахском языках совпадает в своем основном значении: *пространство / созылып жатқан жер*. Степная зона занимает юг России и Западной Сибири, Север Казахстана. В русской культуре *степь* видится глазами земледельца, труженика, выросшего на ней, это отражение иных событий, иной психологии. Что же понимает русский человек под общим названием *степь*? Под именем «степь он привык разуметь обширные безлесные равнины, покрытые черноземом и исключительно травянистой растительностью... Черные земли, пересеченные глубокими оврагами, на дне которых растут деревья. Высокие, пышные, в человеческий рост, травы, – пишет П.П. Семенов [1: 73].

Иной степной тип выражен в рельефе казахских степей: «...на ее горизонте поднимаются очень часто горно-каменные возвышенности, которые состоят то из куполовидных порфировых холмов, то из резко очерченных кряжей» [1: 73]. По наблюдениям П.П. Семенова, здесь много соленых озер, в горах ее бьют родники. А прекрасные травы и кустарники принадлежат к чисто азиатским формам» [1: 73]. Славянин сравнивает *степь с морем*, и не без причин:

«...степные ураганы похожи на морские штормы; миражи – на фата-моргану и, наконец, в воздухе проносятся стаи больших белых птиц, похожих на морских. Если степь напоминает море, то и киргизы похожи на моряков. Обветренные и опаленные лучами солнца, они говорят, повышая голос, как и моряки, которые разговаривают друг с другом в бурю и ураган.

Сидя на спине верблюда, настоящего корабля степей, они испытывают качку, подобную морской, ориентируются по звездам и благодаря своему острому зрению легко различают самые отдаленные предметы, будто смотрят в подзорную трубу. Встреча двух путников в степи является настоящим праздником, большой радостью, вроде той, которую испытывают два корабля, встретившиеся в океане. Корабли, еще издали заметив друг друга, сближаются и начинают сигналить, припуская паруса, чтобы узнать – свой или чужой, осведомляются об оставленных портах. Так и киргизы, не слезая с коней, спрашивают, из какого аула, куда направляются, по какой дороге, нужно ли остерегаться разбойников. Затем каждый продолжает свой путь. И ураган в степи, особенно зимой, не срывается ли он с цепи с той же силой, как и шторм на море? Ведь не один там погибает тогда...» [2: 23-24].

Для казахского народа понятие *степь* имеет высокую лингвокультурологическую ценность: «Степь не была привычной и близкой для славянина средой обитания, точно так же, как непривычен и чужд был для казаха лес. Русскому человеку огромное степное пространство трудно, невозможно освоить зрением, и, следовательно, невозможно сделать это своим... В сознании же казаха слово «степь» ассоциативно-символически связано с семьей свобода, причем эту связь можно считать архесемантической... В степи казах свободен, распахнут всему миру, ее пространство освоено им... Степь, дающая корм многотысячным стадам, была источником благоденствия казахского аула, а степные просторы становились домом казаха...» [3: 284]. *Степь* вошла в сюжеты многих художественных книг, этнографических и исторических исследований, «*степь* – слово этническое, как сама история» [4: 6]. В произведениях казахских писателей, в исследованиях историков и этнографов *степь* ассоциируется с огромной территорией, заселенной казахами-кочевниками, это *Казахская степь, государство, страна степняков, степные аулы, степь, лоснившаяся крутыми боками сытых, отъевшихся за лето лошадей, конвой, народ, кочевая степь, это место кровавых смерчей, по которым пронеслись полчища Чингисхана*. В ковыльных степях происходили войны, решались судьбы народов. Именно степь определяла законы, по которым жили кочевники.

«Кочевой образ жизни и хозяйствования неразрывно связан со средой их постоянного местообитания – великой степью. Понять кочевников, не поняв законов жизни и развития степей, специфики их фауны и флоры, невозможно. Жизнь степи, жизнь в степи – вот главные факторы формирования духовной и материальной культуры, определяющие их специфику и самобытность...

Степь определила и скотоводческий характер хозяйства кочевников и траектории кочевий и пастбищ – все было обусловлено количеством скота. В степи с ее резко континентальным климатом с жарким летом и морозной зимой,

обильными пастбищами и пресными источниками трудно было бы придумать более удобное и выгодное предприятие» [5: 46-47]. *Степь* как цветущий, благоухающий родной простор обозначается казахами словом *жазира* (*байтақ жатқан ен дала, кең аймақ*) [6, т. 3: 509]. *Степь* как безлюдное, безжизненное, неизвестное место, не пригодное для стоянок передается терминами *айдала, түз* (*жапан түз, мидай дала, үйден сырт жер, дала, жан аяғы баспаган, елсіз дала*), «*кұла түз*», «*кұла*» (*елсіз, шөл дала*) [6, т. 6: 456].

В русской и казахской культурах *степь* является стихией, неотъемлемой от быта, существования. *Пастбище, сенокос, уборка хлебов, вспашка земли, охота, военные походы, флора и фауна* – все это сближало с родным пространством, люди познавали его мельчайшие приметы. Полная зависимость и абсолютная соотнесенность кочевой жизни казахов с природными условиями, с особенностями времен года – это залог жизнедеятельности в данных природно-климатических зонах. Кочевой образ жизни, скотоводческая хозяйственная деятельность, вынуждали искать новые места для стоянки целых аулов по всей степи. Эти места должны были быть пригодными для жизни, пастбищными, незасушливыми. Отсюда и обязательное указание в толковании казахских слов на *пригодное / непригодное для жизни – желсіз / сусыз, пригодное / непригодное для пастбищ – шөл, шабындық кең, жайылымдық*. В степях, в полупустынях, пустынях и горах Казахстана находятся громадные пространства пастбищ разного сезонного использования, а также сенокосные угодья. Правила перекочевков, выработанные многовековым опытом, основывались на учете травяного покрова в том или ином районе в соответствии с сезонами года.

Особенности семантической структуры значения слова наблюдаются также в случаях включения в значение слова того или иного семантического компонента, не присущего соотносительному слову в другом языке. Так, в русском слове «лес» дифференциальные семы: *площадь земли, обильно заросшая деревьями*; в казахском языке *орман* включает дополнительную сему *ар түрлі*, так как в казахском языке нет дифференциации лесов по видам произрастающих в них деревьев. *Пространство* для русского человека – это прежде всего *земля*, «начиная с клочка родной земли, а потом и деревни, и села, и округи, и княжества, а через них – до всей Русской земли» [7: 260]. «*Земля*» как территория, как пространство обозначалось конкретно словом *место* или уже отвлеченным термином *страна*, а чаще просто с помощью словосочетания *Русская земля* [7: 260]. Христианство выработало отношение русского крестьянина к земле и всему тому, что на ней произрастает, как земле святой, Божьей, наложило отпечаток на практику земле – и природопользования, определив всю систему взаимоотношений человек – природная среда.

Живая растительность является обязательным элементом календарных и сезонных народных обычаев. Русский народ «склонен на вечеринках подтянуть сконфуженными басками про ивушку и калинушку, березоньку и рябинку» [8: 207]. Так, *лес* занимает важнейшее место в обрядовой жизни славян. «Многие понятия древнего славянина были связаны с его отношением к лесу и ко всему, что в нем», – пишет В.В. Колесов [7: 211]. «Было бы неблагодарностью не

назвать и лес в числе воспитателей и немногочисленных покровителей нашего народа. Точно так же, как степь воспитала в наших дедах тягу к вольности и богатырским утехам в поединках, лес научил их осторожности, наблюдательности, трудолюбию и той тяжелой, упорной поступи, какую русские всегда шли к поставленной цели. Мы выросли в лесу, и, пожалуй, ни одна из стихий родной природы не сказала в такой степени на бытовом укладе наших предков. Лес встречал русского человека при появлении на свет и безотлучно провожал его через все возрастные этапы: зыбка младенца и первая обувка, орех и земляника, кубарь, банный веник и балалайка, лучина на девичьих посиделках и расписная свадебная дуга, даровые пасеки и бобровые гоны, рыбацкая шняга или воинский струг, гриб и ладан, посох странника, долбленая колодка мертвеца и, наконец, крест на устланной ельником могиле...» [8: 204]. Именно в дремучем лесу, т.е. во внешнем мире, в представлениях славян сосредоточена враждебность природы и противоположна родовому гнезду, дому.

С помощью слов *чаща, гуща, глухомань, дебри, глушь, чащоба, пуца* люди пытались обозначить основные признаки лесного враждебного мира, в котором «все немило»: пустое, безлюдное пространство, глухое, непроходимое, пугающее, настораживающее. Исходный образ, лежавший в основе именованного леса – это леший, «дикие, лесные люди», водяной, русалки, глухой шум вековых вершин; это враждебная сила, некое существо, «которое поднимается против человека, ловит его, заманивает, губит...» [7: 210]. Но наряду с этим была и другая сторона воздействия леса на быт и сознание русского человека. Лес давал ему пищу (лесная дичь, плоды деревьев, ягоды, грибы), одежду, укрывал от врагов, от ненастья. «Приспособившись в течение тысячелетий к лесу, люди научились извлекать из него все нужное для жизни. Отсюда и образы народных верований – благожелательных духов – хозяев леса, покровителей промысла» [9: 145].

Территория, на которой проживали предки восточных славян, в основном была занята лесами. Лесные массивы занимают огромную территорию России: *заболоченные* леса в лесотундре, *дикие хвойные* в таежной зоне, *смешанные, широколиственные, мелколиственные* леса протянулись от тайги до степей. Их видовой состав разнообразен. Главные лесообразующие породы – *дуб, ясень, клен, вяз, бук, липа, сосна, кедр, ель*. Развитая в русском языке дендрологическая терминология отражена в топонимах, которые со всей очевидностью выявляют лесистый характер восточных славян. В качестве примера приведем следующие названия селений: *Дуб, Три Дуба, Семи дубы, Дубовый Лес, Дубрава, Дубовый Лог, Горелый Дуб* (от *дуб*); *Бор, Сухой Бор, Чистый Бор, Мокрый Бор* (от *бор*); в гидронимах – река *Ясена* (от *ясень*), река *Алешня* (от диалект. *ольховый лес*), река *Лещинка* (диалект. *лещина – орешник*) и др.

В казахском языке «лес» переводится как *орман, тогай, орман-тогай, жыныс, ну орман/ну жыныс, тайга*. Видовое разнообразие лесов передается в казахском языке описательно, релевантным в их семантической структуре оказывается только компонент «*қалың өскен*», присутствующий в значениях всех

терминов. Семы *өзен бойларындагы (тогай), солтүстік Евразияның көп жерінде Сібір мен Қиыр Шығыста өсетін (тайга, ну орман, ну жыныс), әр түрлі ағаштардың (орман, тогай)* передают место произрастания лесов, их состав. Леса не занимают господствующее положение в рельефе Казахстана, не образуют сплошных зон, они располагаются в переходной лесостепной зоне, по балкам и в поймах рек (*дубовые, мелколиственные леса*), в горно-лесном поясе представлены преимущественно *хвойными лесами*.

Таким образом, обращение к внутренней форме слов способствует выявлению межъязыковых различий, фиксирующих несовпадения в интерпретации определенных фрагментов действительности в сравниваемых языках. Культурно значимыми, национально маркированными будут такие концептуальные различия, которые указывают на различия в способах осмысления реального мира.

Литература:

1. *Алдан-Семенов А.И.* П.П. Семенов-Тянь-Шанский. Жизнь замечательных людей. Серия биографий. Вып. 24. – М., 1965. – 304 с.
2. *Залесский Б.* Жизнь казахских степей. – М., Алматы: Өнер, 1991. – 132 с.
3. *Суюнова Г.С.* Лингвокультурологический аспект описания слова «степь» в русском и казахском языках // Проблемы лингвистики на рубеже веков: материалы республ. науч.-теор. конф. – Караганда: КарГУ, 2001. – С. 282-288.
4. *Валиханов Ч.* Избранные произведения. – М.: Наука, 1996. – 414 с.
5. *Сейдимбек А.* Поющие купола. Этюды о красоте: Пер. с каз. Е. Кажобекова. – Алматы: Жалын, 1985. – 264 с.
6. *Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі.* – Алматы, 1974-1986. – Т. 1-10.
7. *Колесов В.В.* Мир человека в слове Древней Руси. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 312 с.
8. *Леонов Л.* Русский лес: Роман. – М.: Сов. писатель, 1991. – 544 с.
9. *Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы.* Исторические корни и развитие обычаев. – М.: Наука, АН СССР, 1983. – 222 с.

СТРУКТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ФРЕЙМА ВНУТРЕННЕЙ КАУЗАЦИИ

Л.Е. Дальбергенова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), ljasatdal@mail.ru*

В данной статье предпринята попытка выявить структурное содержание фрейма внутренней каузации на примере русского и немецкого языков. В работе выявлены фреймовые модели внутренней субъективной каузации, установлены средства репрезентации фреймовых моделей внутренней субъективной каузации в немецком и русском языках. Микроситуации причины и следствия представлены в качестве слотов, связанных между собой причинно-следственными отношениями по определенному сценарию.

Ключевые слова: фрейм, каузация, каузальная ситуация, структура фрейма, модель фрейма

This article is undertaken to reveal universal cognitive model of the causal relations reflection in the language consciousness of the subject. As cognitive model the frame is considered as a certain typical causal situation reflected by human perception as connection of cause and effect propositions. In work frame models of an internal subjective causality are revealed, semantic types and means of verbalization of an internal subjective causality frame models in the German and Russian languages are established.

Key words: frame, cause, causal situation, frame structure, frame model

Настоящая работа нацелена на выявление когнитивной модели отражения внутренней субъективной каузации в языковом сознании человека в форме фрейма. Для достижения этой цели решаются следующие задачи: выявить фреймовые модели внутренней субъективной каузации, установить семантические типы фреймовых моделей внутренней субъективной каузации, определить средства их вербализации в немецком и русском языках. Для реализации данной целевой установки применены описательно-аналитический метод и контекстуальный анализ. Материалом исследования послужили художественные тексты архива письменного языка Института немецкого языка в Маннгейме (www.ids-mannheim.de) и Национального корпуса русского языка (www.ruscorgo.ru). Проведенный анализ показал, что каузальная фреймовая модель является универсальной когнитивной моделью отражения причинно-следственных отношений в языковом сознании субъектов независимо от их генетической принадлежности и типологических свойств: национальная специфичность языкового сознания проявляется лишь в формальном содержании фреймов.

1.1 Внутренняя причина

В рамках каузальных отношений различают внутреннюю и внешнюю каузацию. Под внешней причиной понимают события, явления, обстоятельства, протекающие вне контроля и воли человека, влияющие на человека извне [5: 172-174]. Внутренняя причина – это действие или состояние субъекта, определяемое внутренними чувствами, личностными характеристиками субъекта, его стремлением к проявлению своего состояния. Для внутренней причины решающую роль играют убеждения, взгляды, ценности человека, знание/незнание общественных устоев. Данный тип причинных отношений иначе называется нравственным, моральным, умышленным мотивом, поскольку он означает признаки, состояние и действия субъекта [10: 2296; 9: 78-86; 5: 172-174; 3: 27; 6]. Вслед за М.В. Всеволодовой, Т.А. Яценко (2008) мы различаем внутреннюю объективную каузацию (возраст, физическое состояние, физические параметры) и внутреннюю субъективную каузацию – «признаки, относящиеся к внутреннему, эмоционально-психическому складу» [3: 27]. Предметом данного исследования является субъективный тип каузации, передаваемый предложноподлежащими конструкциями. Изучение внутренней каузации возможно посредством концептуального анализа. В нашей работе рассматривается каузация как причинение через обусловленность посредством фреймового подхода.

1.2 Фрейм внутренней каузации

Под *фреймом* в лингвистике понимают некую когнитивную структуру, объединяющую в себе опыт, языковые и неязыковые знания о той или иной денотативной стереотипной ситуации, хранящиеся в долговременной памяти. Фреймы содержат основную информацию, представляющую и описывающую характерное, типичное для данного общества [7; 4; 2; 1; 8]. Типовые ситуации, выделенные М.В. Всеволодовой, Т.А. Яценко [3], используются в данной работе в проекции на фреймовые модели.

Фрейм внутренней каузации – это отражение в языковом сознании некой типической внеязыковой причинно-следственной связи событий, когда одна ситуация вызывает, каузирует реализацию другой ситуации – следствия. Каузальная фреймовая ситуация – это связь причины и следствия, отражаемая человеческим сознанием как связь пропозиций причины и следствия. Связь причинения, каузации между двумя пропозициями можно представить в виде следующей формулы: причинный слот – пропозиция *Ant.* (*Antezedens*), следственный слот – пропозиция *Cons.* (*Consequens*), само явление причинения, каузации причиной следствия: *Ant.* – *cause* – *Cons.*

(1a) (*Ant.*) *Ребенок болеет* – (*cause*) каузирует – (*Cons.*) *Ребенок не пришел в школу*.

(*Ant.*) *Das Kind ist krank* – (*cause*) каузирует – (*Cons.*) *Das Kind kam in die Schule nicht*.

Каждый из представленных слотов передает в свою очередь типовую ситуацию. В данном примере в слоте причины представлена ситуация «субъект и его состояние», в слоте следствия – ситуация «субъект и его действие». Указанные ситуации являются типовыми в силу своего инвариантного семантического содержания и универсального характера каузации. Они представляют одну фреймовую модель в двух языках. Формальное же выражение каузальных отношений в анализируемых языках может отличаться друг от друга.

2.1 Структурное содержание фрейма внутренней каузации

В данной работе мы различаем акциональную и статуюальную фреймовые модели внутренней каузации. **Акциональная фреймовая модель**, передающая нормативную/ненормативную ситуацию внутренней каузации действия, структурируется следующими слотами: 1) слот субъект – носитель эмоции; 2) слот ***причина – осознанный/неосознанный мотив*** как пропозиция эмоционального состояния, свойства; 3) слот следствие – пропозиция осознанного действия, поступка, поведения. Каузальными модификаторами слота причины являются в немецком языке *vor + Nomen, aus + Nomen*; в русском языке *из + имя в Д.п., от + имя в Д.п.* Структурное содержание фрейма: ***Cons.* [Субъект + действие] ← *caus* ← *Ant.* [состояние (причина – мотив)]**.

Данный фрейм отражает нормативную/ненормативную каузальную ситуацию эмоционального состояния, которая побуждает человека на осознанные положительные или негативные поступки. Слот субъект может передаваться местоимением, именем собственным и нарицательным. Слотом следствия является действие субъекта, передаваемое в языке глаголом акционального значе-

ния. Слот причины, формируемый с помощью каузального модификатора и абстрактного существительного, может быть развернут в пропозицию состояния или свойства. Например, в немецком языке:

(1) *Ich riet, Bert W. Schallmann sei Theologiestudent, der aus Angst vor Repression nicht persönlich gekannt sein wolle.* (Я догадался, что Берн В. Шеллманн был студентом, изучающим теологию, который из боязни репрессий не желал быть узнанным) [11].

Пример (1) иллюстрирует каузальную ситуацию эмоционально-психического состояния: предложно-падежная конструкция *aus Angst* (из боязни) является эквивалентом пропозиции *er hat Angst* (он боится), который являясь следствием предыдущих внешних имплицитных ситуаций, мотивируют его нежелание быть узнанным. Сценарное развитие фрейма демонстрирует цепь причинно-следственных связей пропозиций:

Ant. [(P₁) *er sei Theologiestudent* (он студент теологии) + (P₂) *er hat Angst vor Repression* он боится репрессий] → *caus* → *Cons.* [(P₃) *gekant sein wolle* (он не желает быть узнанным)].

Пропозиции (P₁) и (P₂) представляют ситуацию идентификации личности, пропозиция (P₃) – ситуацию узнавания личности. Внутренняя субъективная каузация поступка происходит между второй и третьей пропозициями, между эмоционально-психическим состоянием и модифицированной формой действия субъекта с модальностью нежелания. Фрейм отражается в языковом сознании как осознанная, контролируемая причина (боязнь репрессий) осознанного следствия (нежелание быть узнанным). Фрейм отражает типичную ситуацию политических репрессий и гонений, однако требует от реципиента наличие определенного жизненного когнитивного опыта, поэтому ситуацию мы назовем негативной. Смысл сознательной каузации выявляется модальным глаголом *wollen*. Каузальные ситуации (1) отражается в языковом сознании как фреймовая структура со следующим когнитивным содержанием: *Cons.* [Субъект + действие] ← *caus* ← *Ant.* [состояние (причина – мотив)].

Рассмотрим аналогичный пример в русском языке:

(2) *Рогожин сам почему-то особенно охотно взял господина в свои собеседники, хотя в собеседничестве нуждался, казалось, более механически, чем нравственно; как-то от рассеянности, чем от простосердечия, от тревоги, от волнения, чтобы только глядеть на кого-нибудь и о чем-нибудь языком колотить* [Достоевский].

В примере (2) пропозиция субъективного эмоционально-психического состояния *Рогожин рассеян* мотивировало субъекта на осознанное действие *взял господина в свои собеседники*. Смысловая отмеченность ненормативности ситуации передается во фрейме словом *как-то*. Рассеянность традиционно понимается как отрицательное неконтролируемое состояние, не позволяющая совершать какие-либо положительные действия, требующие от человека сосредоточенности и внимание при разговоре с собеседником. В данной ситуации мы имеем ситуацию положительного проявления рассеянности, что позволяет говорить о ее ненормативности. Слот субъекта вербализован именем собствен-

ным *Рогожин*, слот следствия передан глагольным словосочетанием *взял господина в свои собеседники*. Формальное выражение каузации между пропозициями состояния и действия: *Ant.* [(P₁) (*Рогожин рассеян*)] → *caus* → *Cons.* [(P₂) (*взял господина в свои собеседники*)].

2. Статуальная фреймовая модель

Фрейм, отражающий ситуацию внутренней каузации состояния, структурируется следующими слотами: 1) субъект-носитель эмоции; 2) слот *причина – источник* как пропозиция осознанного/неосознанного эмоционального состояния; 3) слот следствие как пропозиция эмоционально-психического и физиологического состояния. Каузальный модификатор слота причины-источника в немецком языке: *vor + Nomen, aus + Nomen*, в русском языке – *от + P.n., из-за + P.n.* Структурное содержание фрейма: *Cons.* [*Субъект + состояние*] ← *caus* ← *Ant.* [*состояние (причина – источник)*].

Например, в немецком языке: (3) *Sie war außer sich gewesen vor Angst.* (*Она была вне себя от страха*) [11].

Данный пример передает ситуацию внутренней каузации одного состояния другим *außer sich gewesen vor Angst* (*вне себя от страха*). Слот субъект выражается личным местоимением *sie* (*она*). Слот *причина* передается в языке предложно-падежным сочетанием *vor Angst*, которое можно развернуть в пропозицию внутреннего эмоционального состояния: *sie hat Angst* (*она боится*). Слот следствие – пропозиция другого эмоционального состояния *Sie war außer sich gewesen* (*Она была вне себя*). Логическая связь каузации передается во фрейме каузальным модификатором предлогом *vor*. Данный пример демонстрирует стандартную ситуацию негативного эмоционального состояния, ненамеренное и неконтролируемое субъектом. Формальное выражение внутренней каузации выглядит следующим образом: *Ant.* [(P₁) (*sie hat Angst*)] + *caus* + *Cons.* [(P₂) (*Sie war außer sich gewesen*)]. Таким образом, когнитивным содержанием фрейма является каузация одного состояния другим состоянием субъекта, что позволяет говорить о статуальной фреймовой модели.

(4) *То ли от последствий удара, то ли из-за расстройства по поводу обезображенной внешности госпожа Лисицына пребывала сегодня в каком-то нервическом беспокойстве* [Акунин].

Фрейм (4) нормативных отрицательных проявлений субъективных состояний и свойств субъекта является полипропозитивной и полиситуативной. Пропозиция эмоционально-психологического состояния (*из-за расстройства*), являясь следствием другой пропозиции внутренней причины (*обезображенной внешности*), обуславливает в свою очередь две следственные пропозиции: *Лисицына нервничает, Лисицына беспокоится*.

Ant. [(P₁) *внешность обезображена* + *caus* + *Cons.* (P₂) *Лисицына расстроилась*] → *caus* → *Cons.* [(P₃) *Лисицына нервничает* + (P₄) *Лисицына беспокоится*]. Процесс внутренней каузации состояний происходит между всеми пропозициями: физиологическое состояние (P₁) каузирует эмоциональное состояние (P₂), затем (P₃) и (P₄). Смысловой доминантой фрейма является статальное значение предикатов, что позволяет говорить о статуальной фреймовой

модели. Таким образом, каузальные ситуации (3) и (4), включающие в себя один слот причины, два или три слота следствий отражается в языковом сознании как фреймовая структура со следующим сценарным развитием:

3) *Cons.* [(Субъект + состояние + состояние) ← *caus* ← *Ant.* [состояние (причина – источник)].

(4) *Cons.* [Субъект + состояние] ← *caus* ← *Ant.* [состояние (причина – источник)] ← *caus* ← *Ant.* [состояние (причина – источник)].

Слот причины источника, формируемый с помощью каузального модификатора и абстрактного существительного, содержит в себе пропозицию эмоционального состояния. Когнитивным содержанием фрейма является статальное состояние лица.

Как показал анализ каузальных субъективных фреймов, эмоции, чувства, различные состояния являются отражением внутренней жизни человека, его когнитивного опыта. Фрейм был рассмотрен нами как когнитивная модель существования категории каузальности в языковом сознании субъекта. Нами выявлены две фреймовые модели: акциональная фреймовая модель как отражение субъективной каузации действий, поступков и статуальная фреймовая модель как отражение субъективной каузации состояний.

Как показал материал, для концептуализации ситуаций эмоционального состояния свойственна пропозициональная организация фреймовых структур. Структурное содержание фреймовой модели в немецком и русском языках представлено одинаковым количеством слотов: слотом субъекта, слотом причины, слотом следствия. Средством передачи слота субъекта-носителя эмоций являются имена собственные, нарицательные, и местоимения во всех фреймовых моделях. Причинный слот вербализуется предложно-падежными сочетаниями в немецком и русском языках, содержащими пропозицию субъективного состояния в свернутом виде. Слот следствия вербализуется чаще всего глаголом, выполняющим роль структурно-смыслового компонента фрейма. Следствие в акциональных фреймовых моделях вербализуются глаголами акционального способа действия. Статуальные фреймы содержат слот следствия, передаваемый в языках статальным глаголом или прилагательным.

Таким образом, можно утверждать, что фреймовая модель семантической категории каузальности любого языка независимо от ее структуры является универсальной когнитивной моделью отражения причинно-следственных отношений в языковом сознании субъекта, а средства языковой репрезентации дают возможность доступа к концептуальному знанию каузальных отношений в объективном и субъективном мире.

Литература:

1. *Алефиренко Н.Ф.* Современные проблемы науки о языке: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с.
2. *Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. университета, 1996. – 104 с.
3. *Всеволодова М.В., Яценко Т.А.* Причинно-следственные отношения в современном русском языке. Изд. 2-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 208 с.

4. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 52-152.
5. Комаров А.П. О лингвистическом статусе каузальной связи. – А.-А.: Каз. гос. пед. ин-т, 1970. – 224 с. – С. 172-174.
6. Лебедева Е.К. Причинно-следственные конструкции со значением эмоционального состояния человека и их речевые реализации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1992. – 18 с.
7. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979. – 151 с.
8. Нуртазина М.Б. Опыт функционально-коммуникативной интерпретации семантики таксиса: научное издание. Изд. 2., доп. и перераб. – Астана: ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2008. – 334 с.
9. Schröder J. Präpositionen in Kausaladverbien // DaF-20.Jahresgang; Leipzig: Herder-Institut der Karl-Marx Universität, 1983, S.78-86.
10. Zifonun G., Hoffman L., Strecker B. Grammatik der deutschen Sprache. Band 3. Berlin: Walter de Grueter, 1997. – S. 2290-2319.
11. Walser, Martin: Finks Krieg. – Frankfurt a. M., 1996.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УКРАИНЫ

Л.Э. Довбня

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»
(Украина, г. Переяслав-Хмельницкий), ljudmila_d@ukr.net*

В статье рассматриваются особенности овладения русским языком как близкородственным на уроках общеобразовательных школ Украины, обращается внимание на общие и отличительные особенности двух лингвистических систем, а также на языковые явления, в которых автором было засвидетельствовано интерферирующее влияние родного языка.

Ключевые слова: русский язык, украинский язык, близкородственные языковые системы, интерференция, транспозиция, навыки, ошибка, языковая норма

The articles reveals peculiarities of mastering Russian, being closely related to the native language, during the lessons at comprehensive schools of Ukraine; the attention is drawn to common and distinctive peculiarities in two linguistic systems, as well as to those linguistics phenomena, in which the author indicated the interfering influence of native language.

Key words: Russian language, Ukrainian language, closely related linguistic systems, interference, transposition, skills, mistake, language standard

На начальном этапе становления независимости Украины имело место негативное отношение к русскому языку. Он был удален из перечня обязательных учебных дисциплин, изучаемых в общеобразовательных украиноязычных школах. «Но с учетом важной роли русского языка в странах ближнего зарубежья пришло понимание того, что наряду с укреплением позиций государственного языка титульной нации одной из важных проблем является воссоздание и сохранение образовательного пространства в геополитической ситуации. Создание независимых государств, изменение статуса русского языка с одной сторо-

ны и процессы глобализации мирового образовательного пространства на рубеже XX-XXI веков с другой приводят к изменению приоритетов концепции образования с учетом особенностей условий функционирования русского языка в каждой из этих стран» [6]. В связи с этим в учебные планы школ Украины снова был введен русский язык, однако во многих случаях этот предмет входил в состав вариативной части программы и изучался по выбору родителей и педагогического совета. С течением времени во многих школах нашей страны он стал изучаться как второй иностранный.

Современный русский язык является одним из важных предметов обучения в общеобразовательных школах Украины. В соответствии с учебными планами он вводится с 5-го класса, после усвоения учениками элементарных сведений курса родного (украинского) языка, и базируется на тех общелингвистических постулатах, с которыми они были ознакомлены в ходе обучения его изучения в начальных классах. В теоретическом аспекте это способствует облегчению учебного процесса, поскольку во многих случаях учащимся уже знакомы изучаемые понятия.

В русском и украинском языках много общего в фонетической системе, лексике, графике, грамматическом строе. «Близость этих двух языков облегчает процесс усвоения программного материала по русскому языку, поскольку возможна опора на знания, полученные на уроках украинского языка.

Наличие значительного количества общего в обоих языках создает видимость легкости изучения русского языка. Однако это не так. Наряду с общими чертами, русский и украинский языки имеют отличительные особенности, обусловленные внутренними законами их развития» [3: 5].

Овладение русским языком в украиноязычной среде – сложный процесс, поскольку вопреки кажущейся легкости восприятия материала существует большая опасность смешивания в речи фактов родственных языков, так как родной язык оказывает интерферирующее влияние на русский на различных уровнях, и это отражается в речевой практике. В связи с этим важнейшей задачей изучения русского языка является работа, направленная на профилактику и преодоление указанного явления в сфере фонетики и орфоэпии, графики и орфографии, лексикологии и фразеологии, морфемики и словообразования, морфологии и синтаксиса, что предполагает формирование устойчивых навыков владения как украинской, так и русской речью.

Известный украинский лингводидакт А.П. Коваль отмечает, что специфика обучения русскому языку как второму заключается в соотносении с родным языком (украинским): с одной стороны, в учете транспозиции (положительного переноса) знаний, умений и навыков из родного языка во второй; с другой – в учете межъязыковой интерференции (отрицательного переноса). В связи с этим задачи обучения русскому языку в украиноязычных школах состоят не только в приобретении новых знаний, умений и навыков, но и в актуализации и коррекции (внесении поправки) знаний, умений и навыков [3: 5].

Межъязыковая интерференция имеет место на всех уровнях языка:

1) **на фонетико-орфоэпическом уровне**, когда ученики привносят в русскую речь украинские произносительные особенности, состоящие:

- в специфической артикуляции звуков, в частности, безударных гласных: [мо́локо] вместо [м'ьл^ко́], [м'асно́й] вместо [м'и'сно́й], [п'атачо́к] вместо [п'ьт^чо́к], [вы́пал] вместо [вы'п'ьл], [л'эд'ано́й] вместо [л'ьд'и'но́й], [садо́вод] вместо [сьд^во́т];

- в ненормативном произношении русских согласных, состоящем в отсутствии оглушения звонких в конце слов или в положении перед глухими: [са́д] вместо [са́т], [в'эр'о́вка] вместо [в'и'р'о́фкь], [ло́дка] вместо [ло́ткь];

- в произношении звука [χ] на месте [з]: [χроза́] вместо [гр^за́], [лу́χ] вместо [лу́к];

- в отсутствии перехода [з] в [в] в интервокальном положении – в окончании прилагательных мужского рода в форме родительного падежа единственного числа: [высо́кого] вместо [высо́кьвь], [красно́го] вместо [красн'вь];

- в изменении нормативного русского ударения под влиянием украинских акцентуационных норм: [дочка́] вместо [до́чкь], [о́л'эн'] вместо [л'э́н'], [в'э́рба] вместо [в'э́рбь] и т.д.

Это далеко не полный перечень типичных и предсказуемых орфоэпических ошибок в речи украиноязычных учащихся общеобразовательных школ; они обусловлены влиянием родного языка.

2) **на графическом и орфографическом уровне**, когда ученики смешивают буквы и заменяют их в русских словах, поскольку не всегда умеют соотносить сходные в двух языках звуки с соответствующими им буквами; чаще всего это касается следующих букв: укр. *i* – рус. *и*, укр. *и* – рус. *ы*, укр. *є* – рус. *э*, укр. буквосочетание *йо* или *ьо* – рус. *ё*; употребление апострофа вместо твердого или мягкого разделительного знака: *клювік* вместо *клевик*, *дим* вместо *дым*, *єхо* вместо *эхо*, *льон* вместо *лён*, *серйозно* вместо *серьёзно*, *пер'я* вместо *перья*, *под'езд* вместо *подъезд* и т.д.;

3) **на лексическом и лексико-семантическом уровне**, когда ученики ошибочно используют слова родного языка в русской речи; этот тип интерференции может иметь два проявления:

- замена русского слова родным в случае, если эти слова имеют различную материальную оболочку: *приготовить на сніданок* вместо *приготовить на завтрак*, *вкусная вечеря* вместо *вкусный ужин*, *красивая спідниця* вместо *красивая юбка*, *пишатся своєю країною* вместо *гордиться своей страной*, *дачна ділянка* вместо *дачный участок*, *найти конвалії* вместо *найти ландыши*;

- неразграничение так называемых межъязыковых омонимов, т.е. слов, имеющих одинаковую/близкую материальную оболочку, но выражающих разные значения: *отведати родних* вместо *навестить родных*, *человек Катерины* вместо *муж Екатерины*, *высокий человек* вместо *высокий мужчина*, *выходной день* – *неделя* вместо *выходной день* – *воскресенье*.

Указанные и подобные им факты как лингвистический феномен впервые комплексно отражены в «Словаре русско-украинских межъязыковых омонимов (ложные друзья переводчика)» М.П. Кочергана [4], который может оказать ук-

раиноязычным учащимся большую помощь в овладении лексическим материалом и профилактике ошибок лексико-семантического характера.

4) **на фразеологическом уровне**, когда происходит механическая замена отдельных элементов при условии, что фразеологические единицы полностью эквивалентны по значению, однако несколько различаются по форме, или же замена всей русской фразеологической единицы украинской в случае, если эти единицы по форме безэквивалентны, а по значению являются коррелятами: *ни село ни упало* вместо *с бухты-барахты*, *катюге по заслуге* вместо *и поделом ему*, *уйти облизав макагон* вместо *уйти несолоно хлебавши*, *у черта на болоте* вместо *у черта на куличках*, *приставить волка к стаду* вместо *пустить козла в огород*, *на отчаяние души* вместо *очертя голову*, *передать кутье меду* вместо *хватить через край*, *бить байды* вместо *бить баклуши*;

5) **на словообразовательном уровне**, когда наблюдается смешение формантов русского и украинского языков: *гречаная крупа* вместо *гречневая крупа*, *медяный пряник* вместо *медовый пряник*, *болотяные травы* вместо *болотные травы*, *гусячая лапка* вместо *гусиная лапка*, *морквяный сок* вместо *морковный сок*, *лесовник* вместо *лесовод*, *птаховод* вместо *птицевод*, *кашовар* вместо *кашевар*, *мышоловка* вместо *мышеловка*, *пидигнаты* вместо *подогнать*, *збирать* вместо *собирать*, *покласть* вместо *положить*, *доверливый* вместо *доверчивый*, *луговой* вместо *луговой*, *больный* вместо *больной*, *сине* вместо *синее*, *дика* вместо *дикая*, *красна* вместо *красная*, *больнымы* вместо *больными*, *синимы* вместо *синими*;

6) **на морфологическом уровне**, когда происходит смешение форм падежа, рода именных частей речи, употребления предлогов и т.д.: *по полях* вместо *по полям*, *по лугах* вместо *по лугам*, *большой собака* вместо *большая собака*, *крупная картофель* вместо *крупный картофель*, *высокая тополя* вместо *высокий тополь*, *серый пыл* вместо *серая пыль*, *большая шкафа* вместо *большой шкаф*, *писав* вместо *писал*, *читав* вместо *читал*, *с города* вместо *из города*, *с класса* вместо *из класса*, *в учителя* вместо *у учителя*, *в меня* вместо *у меня*;

7) **на синтаксическом уровне**, когда наблюдается нарушение традиционных для русского языка (которые во многих случаях являются нормативными для украинского) связей между компонентами глагольных словосочетаний: *одевать пальто на сестру* вместо *надевать пальто на сестру*, *насыпать суп* вместо *налить суп*, *играть в мяча* вместо *играть в мяч*, *куплю букваря* вместо *куплю букварь*, *вижу корабля* вместо *вижу корабль*, *выходить с дома* вместо *выходить из дома*.

Кроме описанных видов межъязыковой интерференции, известный в Украине методист Н.А. Пашковская выделяет так называемую внутреннюю, или скрытую, интерференцию, которая проявляется в «...подсознательном стремлении учащихся школ с украинским языком обучения избегать в речи специфических признаков русского языка на всех изучаемых уровнях. Это приводит к тому, что речь учащихся состоит в первую очередь из общей для обоих языков части словаря, что значительно обедняет второй язык. В речи учащихся школ с

украинским языком обучения редко встречаются краткая форма имен прилагательных, причастные и деепричастные обороты» [8: 19].

Учителю, преподающему русский язык в условиях украиноязычной среды, очень важно знать те моменты, в которых при недостаточно сформированных знаниях, умениях и навыках у школьников может проявиться межъязыковая интерференция, с целью построить свою работу таким образом, чтобы не допустить типичных ошибок. Согласно разработанной методике И.И. Пахненко, весь изучаемый материал по степени совпадения его содержания в русском и украинском языках можно распределить в три группы:

- *идентичный материал*, совпадающий по содержанию в украинском и русском языках;

- *несовпадающий материал* (частично сходный по содержанию), имеющий как черты сходства (совпадения), так и различия (несовпадения);

- *специфический материал*, касающийся только русского языка [7: 188].

На уроках по изучению совпадающего материала должна решаться задача актуализации и транспозиции знаний, умений и навыков, полученных учащимися при усвоении родного языка, их закрепление и развитие на уроках русского языка. При этом основным способом представления учебного материала должна быть аналогия.

На уроках по изучению несовпадающего, но частично сходного материала учитель должен создавать условия для межъязыковой транспозиции и профилактики явлений интерференции. При этом способами представления учебного материала являются, как утверждает И.И. Пахненко, аналогия и межъязыковое сравнение, поэтому тренировочные упражнения должны иметь «...сопоставительный характер: сопоставительный звуковой анализ ([д']ень – [д]ень); графическое сопоставление (*радио – radio*); сопоставительный грамматический анализ (*обвалиться – обвалитися*); орфографическое проговаривание в сравнении с украинским языком и т.д.; подбор дидактического материала для упражнений осуществляется с учетом несовпадения материала в русском и украинском языках» [7: 189]. Считаем необходимым к перечисленным видам сопоставительного анализа добавить лексический, лексико-семантический и фразеологический анализ языковых единиц.

Как было отмечено выше, русская и украинская лексика имеет, кроме общих фактов, и специфические особенности, которые в связи с расхождением в двух, хотя и родственных, но все же различных лингвистических системах, в случае недостаточного овладения языковой нормой могут вызывать ошибки. «Особого внимания в этом отношении требует межъязыковая омонимия, поскольку именно в ней за одинаковой или очень похожей формой слов, восходящих к одному архетипу, скрывается разное значение. Ученики, недостаточно овладев русской лексической системой и полагаясь на собственную интуицию и знание родного языка, могут допускать ошибки. Работа по их предотвращению является довольно актуальной проблемой современной лингводидактики» [1: 31-32].

Особого подхода к изучению требует и фразеологический состав языка как наиболее своеобразная часть лексикона любого языка. Постоянно пополняясь новыми единицами, фразеология отражает культурно-исторический опыт народа, а также особенности исторических законов развития данного языка. Русские фразеологизмы часто не совпадают с украинскими, поэтому их изучению необходимо уделить особое внимание, используя возможности сопоставительного метода. Эффективными являются задания такого типа:

Задание 1. К украинским фразеологизмам подберите русские соответствия. Запомните их. Составьте с ними предложения. Определите синтаксические функции фразеологизмов.

Стреляний горобець; бабуся надвоє ворожила; скочити в гречку; лаяти на всі заставки; бувати в бувальцях; хоч греблю гати; хоч мички мич; латка на латці; як нема, то й дарма; завертай голоблі; шукай вітра в полі; відплатити за образу образу; на Миколи та й ніколи; обоє рябоє; і сюди гаряче і туди боляче; ані пан ані Йван; ні з очей ні з плечей.

Стреляный воробей; ни в городе Иван ни в селе Селифан; и хочется и колется; два сапога пара; после дождичка в четверг; бабушка надвое сказала; наставит рожу; видывать виды; хоть веревки вей; заплати на заплате; на нет и суда нет; хоть пруд пруди; от ворот поворот; шчи-свищи; невестка в отместку; ругательски ругать; ни кожи ни рожи.

Задание 2. Составьте фрагмент украинско-русского фразеологического словаря, в состав которого входят указанные ниже единицы.

Ні роду ні приплуду, тринди-ринди коржі з маком, купила немає, велике цабе, завертати голоблі, п'яте колесо до воза, родич десятого коліна, ні грач ні помагач, ні з губи мови ні з носа вітру, не свербить і не болить, ні пари з уст, і сам не гам і другому не дам, ні за цапову душу, як Пилип з конопель, ні чутки ні вістки, ні пір'я ні луски [2: 104].

По поводу грамматической интерференции А.П. Коваль пишет: «Предметом специального изучения должны быть формы: *на доске, дедушке, подруге, в руке* (глагол + существительное I и II склонений в дательном и предложном падежах). Дети испытывают большие трудности при образовании русских форм дательного падежа существительных с основой на *г, к, х* без предлога (*книге, дороге*) и с предлогом (*по дороге, по тропинке*), форм предложного падежа (*на Волге, в книге*). Это объясняется тем, что русским именам существительным в этих формах соответствуют украинские: *по дорозі, на нозі, руці, книжці...* Целесообразно упражнять детей в употреблении и произношении таких слов с глаголами: *дать девочке, идти по дороге, прыгать на ноге, позволять кошке, подарить дедушке, записать в тетради, позвонить подруге, бежать по дорожке, играть на скрипке, жить на Волге, прочитать в сказке* и др.» [3: 59].

Таким образом, на уроках русского языка в общеобразовательных школах Украины необходимо при помощи разных видов сопоставительного анализа формировать у учащихся новые знания, умения и навыки, учитывая как транспозицию, так и интерференционное влияние украинского языка.

Литература:

1. Довбня Л.Э. Межъязыковая омонимия в системе работы преподавателя русского языка с будущими учителями начальных классов // Русский язык – общечеловеческий код сотрудничества и взаимосвязи: материалы научно-педагогического собрания преподавателей русского языка государств-участников Содружества Независимых Государств и стран Балтии. – Ульяновск: УлГПУ, 2013. – 192 с. – С. 31-36.
2. Довбня Л.Э. Современный русский язык: учеб. пособие. Ч. I. – Переяслав-Хмельницкий: ФОП О.М. Лукашевич, 2014. – 129 с.
3. Коваль А.П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: учеб. пособие. – Киев: Выща школа, 1989. – 311 с.
4. Кочерган М.П. Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов (ложные друзья переводчика). – Киев: Академия, 1997. – 400 с.
5. Крутий К. Украинско-русский суржик или языковой феномен в детской речи? // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/krytiy.pdf>
6. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/russkii-yazyk-v-sovremennoi-obrazovatelnoi-srede-stran-sng-i-baltii>
7. Пахненко И.И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения: учеб. пособие. – Сумы: Университетская книга, 2006. – 336 с.
8. Пащковская Н.А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: пособие для учителя. – Киев: Радянська школа, 1979. – 125 с.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ЛИНГВОКОГНИТИВИСТИКА В КАЗАХСТАНЕ: ПОИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Ш.К. Жаркынбекова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), zsholpan@rambler.ru*

Становление современных сопоставительных исследований в области лингвокогнитивистики происходит как с зарождением когнитивной науки в целом, так и с интенсивным развитием сопоставительных исследований в мировой, российской и казахстанской лингвистике. Когнитивный подход в лингвистике позволил выявить культурно-обусловленные представления человека о мире. Комплексный учёт самых разнообразных подходов и методик, дополняющих и обогащающих друг друга в рамках новейшей антропоцентрической парадигмы знания, позволяет исследователям изучать язык в неразрывной его связи с культурой и этносознанием, получать сведения о национально-специфических особенностях картин мира носителей разных лингвокультур.

Активное развитие теоретико-методологических основ общего и сопоставительного языкознания, этнолингвистики, лингвокультурологии, прагмалингвистики и лингводидактики в Казахстане привели к созданию базы для теоретического осмысления многих положений когнитивной лингвистики. Новизна выдвигаемых лингвистических проблем определила перспективы дальнейших изысканий казахстанских ученых-лингвистов в рассматриваемой нами области лингвистики.

Значимый вклад в становление казахстанской лингвокогнитивистики вносят научные труды А. Кайдарова, Г.Г. Гиздатова, М.М. Копыленко, В.С. Ли, Э.Д. Сулейменовой, Н.И. Гайнуллиной, Е. Жанпеисова, Л.К. Жаналиной, З.А. Ахметжановой, Н.И. Гайнуллиной, К.К. Ахмедьярова, З.К. Сабитовой, З.К. Темиргазинной, А.Е. Карлинского, К.Ш. Хусаинова, Б.Х. Хасанова, С.Е. Исабекова, М.К. Исаева, Р.З. Загидуллина, Л.В. Екшембеевой, Ш.К. Жаркынбековой, Н.Г. Шаймердиновой, Г.Ю. Аманбаевой, Л.Т. Килевой и мн. др. (см., например: [1-12]).

Поворот к когнитивным аспектам языка осуществлен в фундаментальных исследованиях Э.Д. Сулейменовой. В монографии «Понятие смысла в современной лингвистике» [13] представлено комплексное интерлингвальное исследование содержания слова в единстве концептуальных параметров значение и смысл, рассмотренных на разных уровнях представления – номинативном, коммуникативно-прагматическом, когнитивном, а также в границах атомистической и холистической тенденций. Представленная в работе когнитивно-инвариантная характеристика смысла основания интерлингвального сопоставления и принципиальной соизмеримости языков и на этой основе разработаны теоретические и прикладные аспекты контрастивного анализа.

Когнитивные (познание) и коммуникативные (общение) проблемы, тесно связанные между собой, являются важнейшими и для этнолингвистики. В фундаментальных трудах по этнолингвистике (Н.М. Жанпеисова [6]; А. Кайдаров [1], М.М. Копыленко [3; 14], Карлинский [11] и др.) определяются задачи, границы материала и сам предмет исследования этнолингвистики. Против сужения этнолингвистики до «этнокультурной» лексики и фразеологии высказывается М.М. Копыленко в работе «Основы этнолингвистики» [14].

В трудах казахстанских этнолингвистов последовательно развивается идея о том, что этнокультурная лексика отражает познание мира и сознание народа, характеризует национальный менталитет. Исследуя средства и формы, с помощью которых можно найти отражение культурные (бытовые, религиозные, социальные и т.д.) представления народа об окружающем мире, ученые раскрывают связь языковых и культурных явлений.

Значимый вклад в развитие когнитивной лингвистики вносят данные психолингвистики, где делается акцент на национально-культурное своеобразие познавательных процессов, а также ценностей другой, контактирующей культуры. Этнопсихолингвистическое осмысление языковых явлений осуществлено в работах таких казахстанских ученых, как Н.В. Дмитриук [15], Ж.А. Джамбаева [16], Б.А. Ахатова [17], А.А. Шаяхметова [18], А.С. Базарбаева [19] и др.

Комплексное сопоставительное исследование языкового сознания представителей разных национальностей, проживающих на территории Республики Казахстан, изучение форм существования, функционирования и трансформации языкового сознания титульного этноса в постсоветский период, определение иерархии этнокультурных ценностей этноса, отраженных в языковом сознании и в концептосфере культурных ценностей казахского этноса дали возможность казахстанским ученым выявить ядро и периферию языкового сознания этноса,

определить этнокультурные различия в аксиологических стереотипах представителей разных этнических социумов. Анализ результатов массовых ассоциативных экспериментов показал репрезентативность и доказательность выводов и рассуждений о специфичности национального менталитета, этнокультурных стереотипах и ценностных предпочтениях того или иного из сопоставляемых этносов.

Возможность представить семантику языковых единиц на основе ее базовой категории – концепта обусловили интерес казахстанских лингвистов к изучению концептов. Научные исследования приобретают качественно новый характер, так как делается упор на изучение базисных, концептуальных представлений, являющихся результатом когнитивной деятельности человека. Проанализированные нами работы говорят о богатом и разнообразном материале, как с точки зрения тематики, так и используемых методов. Проведенный анализ тематики казахстанских работ показывает достаточно широкий типологический охват описываемых в них концептов.

Исследуются следующие разряды концептов:

- базовые макроконцепты, такие, как *время, пространство, цвет, человек, число, язык, слово, сердце, женщина, мать, человек, природа* и др.;
- конкретные или «вещественные» концепты: *гора, дом, земля, хлеб, деньги, жилище, вода* и др.;
- абстрактные концепты: *красота, рай, ад* и др.;
- концептонимы: *Казахстан, Россия, южанин, русский* и др.;
- концепты общественных феноменов: *добро, зло, бедность, богатство, глупость, грех, дружба, семья, труд, счастье, гостеприимство, вежливость, смелость, трусость, честь, совесть, судьба, толерантность, долг, любовь, народ, ум, ментальность, успех, достоинство, общение, родина, свой, чужой* и др.;
- уникальные, национально специфические концепты: *Тенгри, асар, дастархан, кун, дала, тулпар, тары, атамекен* и др.;
- метафизические концепты: *душа, истина, любовь, сердце, печаль, страх, счастье, жизнь, смерть, тоска, радость, горе, зависть* и др.

Такого рода проводимые разноаспектные (с когнитивной, лингвокультурологической, аксиологической, этнолингвистической, прагматической и других позиций) исследования, несомненно, явились предпосылкой для разработки теоретико-методологических принципов лингвокогнитивистики и возможности их практического применения в дальнейших исследованиях сопоставительного характера (см., например: [20-27]).

Особую ценность для развития сопоставительной лингвокогнитивистики представляют исследования, выполняемые с точки зрения развития идей сравнительно-сопоставительного языкознания [28-32].

С появлением когнитивного направления в лингвистике появляется возможность выделения новых аспектов сопоставительного анализа. Попытка комплексного осмысления теоретических и практических аспектов проблем

контрастивной лингвистики осуществлена в работе Э.Д. Сулейменовой «Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики» [5]. По мнению ученого, «контрастивная лингвистика имеет непосредственный выход к проблемам когнитологии. В частности, когнитивная интерпретация знания языка позволяет по-новому подойти к проблеме соизмерения языков и интерпретировать смысл как когнитивно-инвариантное обоснование для сопоставления языков, уточнить понятие «языковой картины мира» билингвальной личности, проанализировать формы объективности знания языка» [5].

Теоретические основы сопоставительной лингвокультурологии разрабатываются в диссертационном исследовании Г.М. Алимжановой [33]. А.Д. Жакуповой предпринята попытка описания онтологии и методологии сопоставительной мотивологии [34].

Несмотря на то, что каждый исследователь разрабатывает свой аспект, данные исследования вносят весомый вклад в становление теоретического и терминологического аппарата лингвокогнитивистики, в выработку методов и приемов сопоставительного анализа, поскольку в них осуществляется систематизация и обобщение накопленного в данной конкретной области исследования материала.

Безусловно, описание и сопоставление языков как знаковых систем дает очень многое для установления различий и сходств между языками. В работах казахстанских исследователей на материале разных языков (русского, казахского, французского, английского и немецкого и других) изучаются языковые факты между родственными и неродственными языками: Л.К. Жаналина [7], А.К. Жумабекова [35], З.К. Ахметжанова [8], А. Мусатаева [36], З. Мажит [37], Б.К. Аязбаева [38], А.Т. Дуйсенбина [39], В.А. Ермакова [40] и др.). Сопоставительный анализ позволяет авторам выявить наиболее существенные и глубинные сходства и различия между языковыми системами, лучше понять закономерности и особенности изучаемых языковых явлений, глубже проникнуть в структуру языка, полнее изучить и осмыслить своеобразие каждого из сопоставляемых языков, обнаружив, таким образом, факты, которые остаются скрытыми при изучении одного языка.

Обзор казахстанских исследований за последнее десятилетие показал значительный рост количества монографических и диссертационных исследований, посвященных сопоставительному изучению концептов. Активизация данных исследований обусловлена тем, что использование понятия *концепт* в качестве единицы сопоставления культурно-языковых пространств дает возможность выявить общие и специфические особенности народных (ненаучных) систем знаний о мире в разных языках, и как следствие, вывести некоторые заключения о свойствах национальной ментальности.

Появляется ряд новых и весьма ценных работ по изучению концептов казахской и русской, казахской/русской и английской/немецкой/китайской и других лингвокультур. В казахстанской лингвистике научное описание концептов разных лингвокультур представлено исследованиями Ш.К. Жаркынбековой [12], А. Ислам [41], Ж. Уматовой [42], Б.С. Жумагуловой [43], Н.М. Жанпеисо-

вой [6], А.А. Султангубиевой [44], А.С. Сейдикеновой [45], А.Ж. Шалабаевой [46], П.С. Есеновой [47], Г.А. Хамитовой [48], М.В. Тавлуй [49], В.А. Ермаковой [40] и мн. др.

Сравнивая концептосферы разных лингвокультур, авторы приходят к выводу, что рассматриваемые концепты занимают важное место в языковом сознании исследуемых этносов, так как являются одними из ключевых концептов, национально-детерминированными и отражающими этнический характер народа.

Практически для всех работ в этой области характерен полипарадигмальный подход, означающий использование разных исследовательских приемов, обусловленных методологическими установками системно-структурной и когнитивной лингвистики: концептуальный, контекстуальный, этимологический, компонентный, сопоставительный виды анализа, когнитивное моделирование, количественный анализ, ассоциативный эксперимент. Интересна в этой связи интерпретация и способ передачи данных смыслов средствами сопоставляемых языков.

Детальный анализ когнитивной метафорики в различных дискурсах вносит свой вклад в сопоставительные описания языков в целом. Подобный подход способствует дальнейшему развитию идей теории концептуальной метафоры, а также позволяет провести изучение национальных картин мира в межкультурном контексте. Сопоставительному исследованию функционирования когнитивной метафоры в рамках казахской, русской и других коммуникативных культур посвящены работы Г.О. Дюсембаевой, Б.Д. Ныгметовой, М.К. Каировой, И.А. Мячиной, И.С. Муратбаевой, С.К. Сансызбаевой, Г.С. Кусаиновой, Т.В. Валуевой и др. (см., к примеру, [50-52]).

Анализ тенденции развития сопоставительной лингвокогнитивистики в Казахстане говорит о богатом и разнообразном как с тематической, так и с хронологической точек зрения материале. Прделанная в рамках этой перспективы научно-теоретическая и методологическая работа весьма значительна.

Однако нельзя не признать тот факт, что некоторые тенденции, характерные для когнитивной лингвистики в целом, находят свое отражение в становлении и развитии казахстанской сопоставительной лингвокогнитивистики. В работе «Актуальные проблемы казахстанской лингвистики» (2001) Э.Д. Сулейменова обращает внимание на то, что «современное состояние языкознания в Казахстане наряду со значительными достижениями характеризуется отсутствием генеральной координации исследований как по общетеоретическим проблемам, так и по проблемам сопоставительно-типологического и русского языкознания... А также тем, что, несмотря на наличие довольно широко представленных исследований, целые направления – когнитивная лингвистика, нейролингвистика, психоллингвистика, компьютерная лингвистика, теория речевых актов и др. представлены единичными исследованиями, а не сколько-нибудь серьезной школой или законченной концепцией» [53]. Прошло не так уж много времени.

В работах, выполняемых в русле сопоставительной лингвокогнитивистики, наблюдаются расхождения в трактовках концепта, в критериях разграничения

его с другими понятийными категориями, заметна неопределенность определения объектов анализа, разноплановость в выборе методов анализа. Все это, несомненно, приводит к определенной бессистемности сопоставительных исследований, к невозможности продуктивного использования их результатов в прикладных целях – в преподавании сопоставляемых языков как родных или как иностранных, а также в лексикографии и в переводе.

Подобные проблемы не раз отмечались и российскими учеными в обзорных статьях и рецензиях на отдельные сборники и монографии. К примеру, О.П. Воробьева в предисловии к книге «Лингвоконцептология: перспективные направления» замечает, что «увлечение анализом отдельных концептов по четко определенным лекалам приводит к доминированию в концептологических студиях инвентаризационного подхода, при котором теряется видение системообразующих связей, важных не только для раскрытия механизмов взаимодействия концептов, но и для постижения динамики концептуальной картины мира в целом и на ее отдельных участках, срезам или в ее разных измерениях, включая художественное... Несомненно, мы по-прежнему набрасываем на мир концептуальную сетку, но поверхность этого мира все больше и больше напоминает волнуемое море, нежели степную равнину [54: 27]. Надо отметить, что в лингвокогнитивистике, как сравнительно молодой науке, которая стремится создать свой метаязык изучения и описания интеракции языка, культуры, менталитета, многие из понятий продолжают оставаться не до конца определенными. Подобные «логические парадоксы» и «болевые точки» (по С.Г. Воркачеву), обусловленные зачастую «болезнями роста», отмечены С.Г. Воркачевым [55], И.А. Стерниным [56], В.Б. Гольдберг [57], И.Б. Левонтиной [58] и др. известными исследователями.

Все вышеперечисленное выявляет необходимость рассмотрения ряда важных вопросов, требующих своего решения по мере накопления материала. Наиболее важными из них, на наш взгляд, являются, во-первых, вопрос о выработке единого определения концепта или систематизации трактовок концепта в соответствии с его многоаспектностью; речь идет о создании такого подхода к пониманию концептов, в котором в равной степени учитывалась бы значимость всех феноменов и их взаимосвязь, что становится одной из центральных проблем лингвокогнитологии и лингвокультурологии; во-вторых, вопрос о разработке новых лингвокогнитивных методов (или методик) исследования концептов; в-третьих, вопрос о разработке научной концепции сопоставительной лингвокогнитивистики.

Литература:

1. *Қайдар Ә.* Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы, 1998. – 304 б.
2. *Гиздатов Г.Г.* Когнитивные модели в речевой деятельности. – Алматы: Ғылым, 1997. – 176 с.
3. *Копыленко М.М.* Актуальные проблемы лингвистики: сб. науч. трудов. – Алматы: КазГУМОиМЯ им. Абылай хана, 1998.
4. *Ли В.С.* Парадигмы знания в современной лингвистике: учеб. пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. – 138 с.

5. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. – Алма-Ата, 1992. – 168 с.
6. Жанпеисова Н.М. Репрезентация национальных концептосфер в картине мира казахско-русских билингвов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Актобе, 2006. – 22 с.
7. Жаналина Л.К. Номинация и словообразовательные отношения. – Алматы: АГУ им. Абая, 1993.
8. Ахметжанова З.К. Сопоставительное языкознание: казахский и русский языки. – Алматы, 2005. – 408 с.
9. Гайнуллина Н.И. Языковая личность Петра Великого (Опыт диахронического описания). – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 141 с.
10. Сабитова З.К. Категория определенности/неопределенности предложения в древнерусском языке. – Алматы: АГУ им. Абая, 1998. – 44 с.
11. Карлинский А.У. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований. – Алматы: КазГУМОиМЯ им. Абылай хана, 2003. – 184 с.
12. Жаркынбекова Ш.К. Языковая концептуализация цвета в казахском и русском языках: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 2004. – 24 с.
13. Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 160 с.
14. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. – Алматы: Евразия, 1995. – 250 с.
15. Дмитриук Н.В. Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 445 с.
16. Джамбаева Ж.А. Аксиологические стереотипы языкового сознания казахстанцев: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 24 с.
17. Ахатова Б.А. Политический дискурс и языковое сознание: монография. – Алматы, 2006. – 302 с.
18. Шаяхметова А.А. Языковое сознание и особенности его проявления у представителей русского и казахского этносов (социолингвистический и психолингвистический аспекты): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2007. – 24 с.
19. Базарбаева А.С. Динамика концепта «русский» в языковом сознании казаха: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 29 с.
20. Бейсембек А.С. Вербализация производных ориентационных концептов русской ментальности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2009. – 28 с.
21. Далабаева Г.М. Ценностные концепты и способы их экспликации в языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2006. – 25 с.
22. Иманалиева Р. Этнолингвистические вопросы изучения средств выражения пространственной ориентации в казахском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1989. – 26 с.
23. Куштаева М.Т. Семантическая структура и лингвокультурное содержание концепта «тары» (просо): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2003. – 23 с.
24. Панзарбекова Р. Қазақ тіліндегі жануарлар төлінің атауы: филол. ғыл. канд. ... дис. – Алматы, 1998. – 25 б.
25. Рыспаева Д.С. Вербальные средства репрезентации концепта *достоинство* (на материале художественных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 23 с.
26. Серікбаева Ұ. Қазақ тіліндегі «ак» және «кара» түр-түс атауларының этнолингвистикалық сипаты: филол. ғыл. канд. ... автореф. – Алматы, 2003. – 28 б.
27. Токхожаева О. Лексика фауны в казахском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1991. – 17 с.
28. Дуйсекова К.К. Фразеологическая картина мира французского и казахского языков (концептуально-лингвокультурологический опыт исследования): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 2006. – 44 с.

29. Манкеева Ж.М. Қазақ тіліндегі этномәдени атаулардың танымдық негіздері. Алматы, 2008. – 356 б.
30. Оразалиева Э. Когнитивтік лингвистика: қалыптасуы мен дамуы. – Арыс, 2006. – 311 б.
31. Слат С. Представленность понятия «время» в лексико-семантических группах русского и казахского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2002. – 24 с.
32. Тугел А.С. Толерантность как лингвокультурологический феномен в языковом сознании казахов и русских: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астана, 2010. – 19 с.
33. Алимжанова Г.М. Сопоставительная лингвокультурология: сущность, принципы, единицы: дис. ... д.ф.н. – Алматы, 2010. – 44 с.
34. Жакупова А.Д. Сопоставительная мотивология: сущность и направления (на материале славянских и тюркских языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 2009. – 44 с.
35. Жумабекова А.К. Системная организация лексики русского и казахского языков. – Алматы, 2001. – 45 с.
36. Мусатаева А. Этнолингвистические изучения лексики казахского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 1989. – 26 с.
37. Мажит З.М. Лингвотипологические и национально-культурные особенности тематической группы «пища» (на материале французского, немецкого и казахского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2004. – 27 с.
38. Аязбаева Б.К. Понятие «Человек» и его сопряженность с понятием «множество» в казахском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.
39. Дуйсенбина А.Т. Когнитивно-семантическая природа конверсивов в казахском и немецком языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2010. – 28 с.
40. Ермакова В.А. Концептуализация оппозиции «свой-чужой» в паремической картине мира (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астана, 2010. – 25 с.
41. Ислам А. Языковая картина мира в контексте национальной культуры (сравнительно-сопоставительный лингвокультурологический анализ): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Алматы, 2004. – 54 б.
42. Уматова Ж.М. Концепты 'Душа/Жан' как лингвокультурологический феномен: автореф. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.
43. Жумагулова Б.С. Способы вербализации концептов дом, долг русском, казахском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2002. – 24 с.
44. Султангубиева А.А. Отражение концепта «сердце» в языковой картине (на материале казахского, русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – 2009. – 20 с.
45. Сейдикенова А.С. Концепты «свой-чужой» в казахском и французском языках (на материале текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2009. – 27 с.
46. Шалабаева А.Ж. Жақсылық/жамандық концептілерінің танымдық көрінісі (қазақ және орыс тілі материалы бойынша). – Алматы, 2010. – 24 с.
47. Есенова П.С. Лексикографическое описание наименования концепта: «успех» в двуязычном (русско-казахском) словаре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2009. – 24 с.
48. Хамитова Г.А. Концептосфера «добро-зло» в русской картине мира: автореф. ... канд. филол. наук. – Астана, 2007. – 24 с.
49. Тавлуй М.В. Этноспецифика концепта «общение» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Кокшетау, 2010. – 23 с.
50. Дюсембаева Г.О. Метафорический потенциал глаголов физического движения человека в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астана, 2008. – 22 с.

51. *Ныгметова Б.Д.* Метеорологическая метафора в русском и в немецком языках (на материале метеопрогноза): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астана, 2010. – 28 с.
52. *Мячина И.А.* Когнитивные особенности семантики оценочных прилагательных русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.
53. *Сулейменова Э.Д.* Актуальные проблемы казахстанской лингвистики: 1991-2001. – Алматы: «Арыс», 2001. – 38 с.
54. *Воробьева О.П.* Концептология в Украине: обзор проблематики // Лингвоконцептология: перспективные направления: монография / авт. кол.: А.Э. Левицкий, С.И. Потапенко, О.П. Воробьева и др. – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ им. Т. Шевченко», 2013. – С. 10-37.
55. *Воркачев С.Г.* Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия РАН. – Сер. лит. и языка. – 2011. – Т. 70. – № 5. – С. 64-74.
56. *Стернин И.А., Карасик В.И.* Как описывать концепты // Антология концептов: В 5 т. / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005-2007. – С. 26-35.
57. *Гольдберг В.Б.* Дискуссионные проблемы современной лингвоконцептологии (Тамбов) // Антология концептов: В 5 т. / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005-2007. – С. 4-17.
58. *Левонтина И.Б.* Антология концептологии // Рецензия на книгу: «Антология концептов» / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – М.: Гнозис, 2007. – С. 17-26.

ОСОБЕННОСТИ АББРЕВИАЦИИ В ЯЗЫКЕ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ

А.Б. Жунисова

*Региональный социально-инновационный университет
(Казахстан, г. Шымкент), tasanbayev@mail.ru*

В статье предлагается исследование аббревиатур в английском и русском языках в различных аспектах: с точки зрения их компонентного состава, моделей сокращения, особенностей употребления в языке современной прессы, в плане выявления общих характерных признаков и специфических особенностей.

Ключевые слова: публицистика, язык прессы, слово, словосочетание, модель сокращения, аббревиатура, экспрессия, стандарт

In article research of abbreviations in English and Russian languages in various aspects is offered: from the point of view of their component structure, models of reduction, features of the use in language of the modern press, in respect of identification of the general characteristic signs and specific features.

Key words: journalism, press language, word, phrase, reduction model, abbreviation, expression, standard

В настоящее время в публицистике и, соответственно, в прессе происходят процессы, качественно меняющие ее облик. Более свободными становятся границы между отдельными жанрами, меняются взгляды на установленные в пределах каждого жанра языковые нормы. Все это в значительной степени обусловлено изменением самого характера современного общества, изменением отношения к печати со стороны государственных и общественных организаций, появлением большого числа независимых газет и журналов различного содер-

жания и различной ориентации. Анализ лингвистической литературы, посвященной изучению особенностей публицистического стиля, показал, что большинство исследователей считает язык прессы активным средством распространения новых явлений, отмечая выразительное использование уже существующих в языке единиц, а также признает влияние публицистического стиля на другие функциональные стили языка. Появляются исследования, посвященные характеристике лексических особенностей языка газет, изучается специфика языка отдельных газетных жанров. Примечательно, что в работах, характеризующих стиль периодической печати, все больше внимания уделяется роли и месту *слова*, отражающему действительность, прогресс мысли и смену ценностных ориентиров: «В текстах массовой коммуникации языковые аспекты тесно переплетаются с социальными и психологическими, что обусловлено ролью этого института в жизни современного общества. Действие социального фактора ярко проявляется на лексико-семантическом уровне – в пределах слова, лексико-семантического варианта, морфемы» [1: 21].

В соответствии с задачами публицистики в настоящее время определились важнейшие характеристики взаимодействия языка печати и существующих лексико-грамматических норм:

1. Периодика является на сегодняшний день активно действующим и оперативным средством отбора, обработки, нормализации, внедрения и закрепления новых слов, слово- и формообразовательных моделей.

2. Пресса позиционируется сегодня как арена борьбы и столкновения различных точек зрения и лингвистических направлений по вопросам обработки, нормализации языка и установления главных источников его формирования.

3. Благодаря периодике расширяются функции языка, идет процесс его демократизации, общественно-политическая лексика перестает быть прерогативой конкретной группы людей, она становится активной и частотной.

4. Язык газеты рассматривается как продукт диалектически противоречивого действия двух тенденций – *экспрессии* и *стандарта*: «Модель газетного языка раскрывается как обязательное и прямолинейно-постоянное соотношение стандартизованных и экспрессивных сегментов речевой цепи, их чередование и контрастирование...» [5: 57].

Исследователи публицистических жанров отмечают, что языку газеты свойственны такие черты, которые служат показателями его динамичности, стремления к использованию *выразительных возможностей многозначных лексических единиц*, повышенный интерес к игре слов, окказиональное использование фразеологизмов.

Особое распространение на страницах современных газет и журналов в настоящее время получила *аббревиация*. Практически невозможно представить журнальную или газетную статью без какого-либо сокращения. Столь широкое употребление аббревиатур на страницах прессы продиктовано стремлением к различного рода экономии, с одной стороны, и к экспрессии, с другой. Согласно точке зрения С. Шадыко, аббревиация является «одним из наиболее мощных источников расширения словарного состава» [6: 4].

Аббревиация позволяет дать сокращенные наименования многосложным словам и словосочетаниям, представляющим собой наименования понятий общественно-политической сферы (названия политических партий, общественных организаций, союзов, обществ):

- Charles Jonster, *CET's* founder and president, said yesterday: «It takes some of the nonsense and froth out of the market and makes things more sensible» (Financial Times, № 6, 2010); (*CET* – Central European Trust);

- Seules quelques rares campagnes ont ainsi ete menees en faveur de la conservation d'especes sauvages utiles aux humains, par exemple, «sauvons les plantes qui nous sauvent», du *WWF* (Recherche, 2010. № 3); (*WWF* – World Wildlife Fund);

- При этом *Генсек ООН* и государства, оккупирующие иранскую территорию, будут регулярно информировать *Совбез* о ходе послевоенного обустройства» (Аргументы и факты, 2009, № 97).

Аббревиатуры и аббревиатурные производные становятся неотъемлемой частью научной, профессионально-технической терминологии. Однако специалисты *ГНЦПМ* к работам, связанным с исследованием злополучного *SARS*, не допущены – идет процедура их банкротства (*ГНЦПМ* – Государственный научный центр прикладной микробиологии; *SARS* – синдром острого респираторного заболевания, атипичная пневмония).

Анализ сокращений, употребляющихся в языке современной английской и русской прессы, показал, что в настоящее время «...аббревиатуры перестали быть «скучными словами», малопонятными и или даже совсем непонятными обычным людям». Аббревиация все чаще используется не только как средство официальной номинации, но и как средство экспрессии, художественной выразительности, языковой игры. Аббревиация является также мощным источником возникновения неологизмов, «позволяя создать краткую форму новым лексическим единицам, относящимся к различным отраслям общественно-политической жизни общества, науки, техники» [4: 120].

Материал в данной статье отобран таким образом, чтобы сделать доказательным тезис: аббревиация – одна из лексических особенностей языка газеты. Отражая тенденцию к стандартизации, аббревиация в публицистике все чаще выполняет экспрессивную функцию, определяющую современные особенности языка прессы. Иначе говоря, употребление аббревиатур в современной прессе связано не только со стремлением к краткому изложению информации, к отражению требований стандарта, но и с экспрессией материала. Краткость, компрессия характеризуют форму аббревиатуры, а экспрессия в большей мере связана с содержанием высказывания, его эмотивностью, оценкой.

Аббревиация является активным способом словообразования, позволяющим сократить внешнюю оболочку слова или словосочетания, и средством художественной выразительности, языковой игры. Появление на страницах газет и журналов большого количества сокращенных единиц вызвано, с одной стороны, возросшими потребностями общества в кратких языковых единицах (НТР, глобализация мировой экономики, образование новых общественно-

политических организаций, увеличение терминологического словаря различных наук, формирование новых терминологических фондов), а с другой – стремлением авторов публикаций передать большой объем информации в рамках конкретного жанра публицистики. В силу возможности сочетания предельно компрессивной формы и особых выразительных возможностей, аббревиация имеет преимущество перед другими лексическими особенностями языка [2: 4].

Анализ компонентного состава сокращений необходим для определения наиболее распространенного класса аббревиатур в плане количества структурных компонентов, выявления универсалий и специфических особенностей, а также для дальнейшего исследования содержательной стороны аббревиатур. В процессе исследования аббревиатур в языке прессы было обнаружено, что они разнообразны по своему компонентному составу (от двух до восьми компонентов), что понимание подобных единиц осуществляется при помощи контекста или расшифровки. Следует иметь в виду, что отсутствие расшифровки может создать в ряде случаев значительные трудности для понимания фразы, так как смысл сокращения далеко не всегда может быть понят из контекста, даже весьма широкого. Понимание (интерпретация) как однокомпонентных, так и многокомпонентных сокращений-омонимов возможно лишь при помощи контекста.

Аббревиация – способ экономии речевых усилий говорящего, времени поступления информации от говорящего к слушающему, материальных затрат. В настоящее время уже выработаны своего рода нормы и правила образования и употребления аббревиатур, выполнение которых необходимо для адекватного понимания текста адресатом – в данном случае – читателем газет и журналов.

1. Сокращение не должно затруднять понимание смысла высказывания.

2. Неукоснительное следование принципам рациональности и сбалансированности, в связи с чем становится очевидной тенденция сокращения подобных слов с сохранением букв начала, середины, конца слова, например: *EHD* – electrohydraulique; *ТЭЦ* – теплоэлектроцентраль.

Употребление многокомпонентных (5 и более) сокращений в английском языке встречается редко, поскольку подобные аббревиатуры являются громоздкими, неудобными для проговаривания, например: *IFPRI* – International Food Policy Research; *ЕЛМТС* – European Association of Management Training Centers; *UCFGB* – University Catholic Federation of Great Britain; *CEMPN* – centre d'expertise medicale du personnel navigant; *SMABTP* – Societe mutuelle d'assurance du bdtiment et des travauxpublics.

В русском языке, в отличие от английского, наблюдается большое число многокомпонентных аббревиатур. Речь идет о так называемых частично сокращенных словах: *Жилсоциндустрия*, *Горводоканал*, *Госналогслужба*, *Минэкономразвитие*, *Сантехслужба*, *Минсоцзащиты*, *Госкомимущество*, *Интеркосмос*, *Технополис*.

Примечательно, что инициальному сокращению подвергаются как простые слова, так и словосочетания, обозначающие названия стран, блоков, различных союзов. Такие образования ведут к «загромождению» языка «длинными» и «неудобными» аббревиатурами. Проведенный анализ показывает, что совре-

менные английский и русский языки успешно преодолевают это препятствие путем образования инициальных сокращений от многокомпонентных словосочетаний с использованием начальных букв лишь некоторых компонентов словосочетания: *AIO* – Association of Iron Ore Exporting Countries; *CSD* – Conference on Confidence and Security Building in Europe; *HCR* – Haut Commissariat des Nations unies aux refugies; *FCD* – Federation des entreprises de commerce et de distribution; *АКТ*– Ассоциация стран Африки, Карибского бассейна и Тихого океана; *БЕНИЛЮКС* – Таможенный союз Бельгии, Нидерландов и Люксембурга; *ГЛОНАСС* – Глобальная космическая навигационная система.

Проведенный нами анализ примеров использования аббревиатур свидетельствует, что чаще всего используются трех- и четырехкомпонентные сокращения, что, с одной стороны, связано со стремлением избежать омонимии двухкомпонентных сокращенных единиц, а с другой – добиваться такой информативной точности, которая помогает избежать «перегруженности» высказывания. Отличительной чертой русского языка по сравнению с английским является широкое употребление частично сокращенных лексических единиц. В английском языке используются сокращения, в состав которых входят служебные слова (предлоги, артикли), и это тоже способствует удовлетворению двух основных принципов сокращения – экономии и информативности.

Модели сокращения слов и словосочетаний отличаются большим разнообразием, о чем свидетельствует «Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения»: в нем зафиксировано свыше 250 аббревиатур разных типов [3]. Так, можно выделить модели образования сокращений с использованием:

- начальных букв полнозначных компонентов словосочетания;
- начальных букв полнозначных и служебных компонентов словосочетания;
- начальной буквы каждого полнозначного слова словосочетания и элементов начального слога одного из его компонентов;
- начальной буквы всех компонентов словосочетания и букв начала и середины одного из его компонентов;
- начальной буквы отдельных компонентов словосочетания;
- начальных слогов всех или отдельных компонентов словосочетания.

Кроме того, может использоваться сложение начального слова и слога; полных слов отдельных компонентов словосочетания; инициальной аббревиатуры и полного слова; слога и инициальной аббревиатуры; начального слога первого слова словосочетания с последним слогом второго компонента; начального слога первого слова, а также начального и конечного слогов второго компонента словосочетания. При характеристике аббревиатур ученые используют термины: «апокопа» (сокращение слова с сохранением его начальной части); «аферезис» (сокращение слова с сохранением его конечной части); «синкопа» (усечение срединной части слова).

От всесторонней характеристики функциональной роли аббревиатур мы перешли к отбору примеров использования сокращенных слов в русских и англ-

лийских газетах и журналах. Новый этап нашего исследования связан с их сопоставительным анализом и выявлением наиболее продуктивных способов образования.

Литература:

1. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль речи: Курс лекций по стилистике русского языка для студентов-иностранцев. – М.: Русский язык, 1982. – 196 с.
2. Васильченко Л.В. Аббревиатуры в словообразовательной системе современного русского языка: дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1986. – 215 с.
3. Ваулина Е.Ю. Толковый словарь русского языка конца XX века: Языковые изменения / Под ред. Г.Н. Скляровской. – СПб.: Фолио-пресс, 1998. – 700 с.
4. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 90-141.
5. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 261 с.
6. Шадько С. Аббревиатуры в русском языке (в сопоставлении с польским): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 45 с.

ОПЫТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАУЧНОГО ТЕКСТА: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ НОРМЫ И ПЕРЕВОД

Т.В. Ищенко

*Днепропетровский университет имени А.Нобеля
(Украина, г. Днепрпетровск), tamaraiishchenko@gmail.com*

Статья посвящена проблемам научного текста английского специального языка спорта. Проводится лингвистический анализ текста научной статьи с целью изучить особенности английского языка спорта, выявлены маркеры научной информации. Рассмотрены проблемы перевода научного текста английского специального языка спорта.

Ключевые слова: специальный язык спорта, лингвистический анализ научного текста, перевод научного текста, маркеры научной информации, спортивный текст

The article deals with the pressing problems of scientific sport texts. The research has been made on basis of the practical linguistic analysis of the scientific sport text to investigate the sport LSP features. The research looks at both theoretical and practical investigations of the scientific sport texts problems as well as practical advice to sport texts translators.

Key words: the sport LSP, scientific text linguistic analysis, scientific text translation, scientific information markers, sport text

Спорт играет значительную роль в коммуникативно-информационном пространстве, в котором человек, независимо от национальности, языка, страны существует как биологический вид, реализует свои потребности в физическом совершенстве и, соответственно, – в формировании готовности вести борьбу за выживание.

Материалом исследования английского специального языка спорта стал достаточно большой массив англоязычных текстов спорта – от научных монографий и статей до спортивных репортажей общим объемом 58 132 полнознач-

ных словоупотреблений. В работе также использовались 15 словарей спорта, материалы справочного и энциклопедического характера.

Совокупность всех спортивных текстов можно разделить на три группы. К первой группе относятся научно-технические тексты (монографии, учебники, пособия); вторая группа текстов спортивной тематики актуализируется в официально-деловых текстах (правила, отчеты, информационные листы, договоры, и т.д.); к третьей группе относятся газетно-журнальные тексты (информационные сообщения, комментарии, репортажи, доклады ученых, аналитические обзоры). Сущность трех обозначенных типов текстов репрезентуется соответствующими моделями представления специальной информации.

Структурно и функционально научно-технический стиль специального языка спорта, как и языка вообще, неоднороден. В его рамках можно выделить следующие основные подстили (жанры): академическую научную литературу, техническую научную литературу, отраслевую научную литературу (научные статьи в академических журналах, вестниках – *Science and Football*, *Journal of Sports Science and Medicine (JSSM)*, *Science & Sports*, *Journal of Sports Sciences*, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *Journal of Athletic Training*, *European Journal of Sport Science*, монографии). В общем, открытом он-лайн доступе нами было обнаружено 64 англоязычных научных журнала, посвященных спортивной тематике, что указывает на значительную популярность научных исследований в сфере спортивной физиологии, биомеханики, психологии, медицины, спортивного питания, спортивных технологий, спортивного образования и т.д.

Задачей данной статьи стало изучение особенностей научного стиля, который реализуется в специальном языке спорта, на основе научной статьи. В нашем исследовании дан анализ статьи Томаса Хайнена (*Thomas Heinen*) «*When is Manual Guidance Effective for the Acquisition of Complex Skills in Gymnastics*», опубликованной в международном научном журнале по психологии спорта – *International Journal of Sport Psychology*.

Композиция статьи отражает последовательность фаз научного исследования: аннотация; постановка проблемы; обзор последних исследований и публикаций; методы научного исследования; формулировка задания исследования; изложение основного материала с полным обоснованием полученных научных результатов, описанных не только с помощью лексических, грамматических и стилистических средств, но также с использованием рисунков, графиков, таблиц; выводы; список использованной литературы. Основная, определяющая языковая функция данной научной статьи, как уже было отмечено, – коммуникативная, поскольку текст статьи должен обеспечивать информационные процессы в сфере спорта, что предполагает использование лексических единиц в их прямом значении: *gymnastics*, *procedure*, *guidance*, *performance*, *psychological factors*, *evidence*, *experiment* и т.д. Вторичная языковая функция анализируемой статьи – экспрессивная – реализуется в тексте с помощью экспрессивно-окрашенной лексики, такой, как эпитеты, метафоры, устойчивые сочетания: *noteworthy*, *successful*, *significant*, *dangerous*, *excellent*, *crucial*, *great*, *naive*, *top-level*, *in light of these findings*, *remained blind*, *are in line with* и т.д. Экспрессивная

функция также реализуется в тексте научной англоязычной статьи с помощью разных типов эмфатических конструкций, например: *We found no significant main effect of Experimental Group, $F(1,24) = 3.37$, $p = 0.08$, Cohen's $f = 0.37$, achieved power = 0.72, but a significant main effect of Learning Step, $F(2.93, 70.38) = 4.71$, $p = 0.002$, Cohen's $f = 0.44$. Илу: In Experiment 2, we found that guidance had **no** effect on movement quality in the acquisition phase or in the transfer test since **neither** the differences in performance rating scores in the steps of the methodical progression **nor** those in the transfer test were significant [5]. Отрицательное местоимение *no* и конструкция *...neither...nor* – весьма продуктивные средства создания эмфазы в научном тексте.*

Научная информация в тексте статьи реализуется через латинские выражения *post-hoc*, *per se*, которые имеют исключительно профессиональное использование в англоязычном тексте, поскольку степень стилистической маркированности этих единиц очень высокая и, как результат, можно констатировать четкое ограничение сферы использования, т.е. латинская лексика, кроме научности, говорит еще и о стилистической дифференциации.

Переводчик научного текста должен учитывать разные требования к стилю научных текстов на английском и русском языках и при переводе избегать эмоционально-окрашенной лексики, эмфатических конструкций, снижая экспрессивность текста, если, конечно, заказчик перевода не поставил другой задачи.

Основные текстообразующие функции, по определению Н.С. Болотновой, выполняют категории связности, оценки, тональности, локальности и темпоральности [2: 76]. В изучаемом тексте научной статьи доминирующими категориями текстообразования считаем категорию связности, тональности и темпоральности.

Обращая внимание на формальные средства обеспечения когезии текста, в анализируемом тексте можем отметить лексико-грамматические средства: имена существительные (*guidance, experience, skill, stage*), местоимения разных разрядов (*he, they, this, it, that, someo*); наречия *neither, either*, которые могут формировать союзы *neither ... nor, either ... or*; наречия с пространственным и временным значениями (*now, at the moment, then, after, later, next, before, already, last, lately, past*). Довольно часто функцию средства связи самостоятельных предложений выполняют лексические повторы существительных, глаголов, прилагательных и других частей речи. Среди функционально-синтаксических средств обеспечения когезии научного текста в тексте изучаемой статьи используются конструкции связи (*in addition, as well as, apart from, in addition to, for example, for instance*), вводные слова, наречия (*firstly, namely, alternatively, finally, therefore*).

В изучаемой статье конструкции связи достаточно разнообразны. Так, нами было выявлено 7 конструкций, 21 вводное слово и словосочетание, 18 наречий и наречных оборотов, 14 сочинительных и подчинительных союзов, выражающих разнообразные отношения между высказываниями. Итак, можно сделать вывод, что логическая схема текста данной научной статьи имеет эксплицитное выражение и обеспечена языковыми связями. Наблюдения показывают,

что важнейшим заданием переводчика является не столько максимально полная передача смысла отдельных единиц текста оригинала, сколько сохранение смыслового единства текста и адекватная передача характера связей между отдельными высказываниями. Под адекватной передачей связности при переводе понимаем передачу связей оригинального текста на максимально возможном уровне эквивалентности. Одно из языковых различий состоит в том, что лингвистические средства связи между предложениями в английском языке не всегда имеют ту же функцию в русском языке и наоборот. Соответственно, лишь правильного перевода отдельных предложений недостаточно. Переводчик должен воспользоваться переводными трансформациями, чтобы адекватно передать связность оригинального текста в переводе [4: 67].

Тональность текста научной статьи – тональность объективности. Коэффициент тональности в анализируемом тексте чрезвычайно низкий, что подтверждается идеями И.Р. Гальперина о том, что безличные тексты имеют слабое поле тональности, но тональность присутствует благодаря оценочной лексике, что является проявлением личности автора, кроме того, тональность объективности – это тоже тип тональности [3: 91]. Тексту научной статьи характерна объективная и фактуальная модальность, что неизбежно приводит к использованию модальных глаголов. Для изложения фактов употребляются модальные глаголы *can*, *will*, например: *Because it can be adjusted according to the learner's stage of skill and experience of the coach, manual guidance is an adaptive procedure providing physical support, assistance, or assurance as a result of the physical force the coach applies to the learner* (Arkaev & Suchilin, 2004); *Guidance will usually have, by definition, strong effects on performance during acquisition, whereas there is conflicting evidence about its effects on retention and transfer* (Schmidt & Lee, 2005) [5]. При описании потенциальных возможностей доминируют динамические модальные глаголы *can*, *could*, *may*, например: *Manual guidance may also affect psychological factors such as fear of injury or self-efficacy. Effects of manual guidance on acquisition and transfer of motor skills can be explained by the specificity of learning hypothesis* (Schmidt & Lee, 2005) [5].

Категория темпоральности, т.е. организация временного пространства, связана с общей установкой научного текста информировать о результатах научных исследований. Морфологические средства выражения категории времени в тексте реализуются, в первую очередь, в использовании «вневременного презенса» [1: 73] Лексическими сигналами объективного времени в тексте статьи «*When Is Manual Guidance Effective For The Acquisition Of Complex Skills In Gymnastics?*» можно считать маркеры времени: *when*, *after*, *before*, *next time*, *previous attempt* и т.д. Кроме функции внутритекстовой связи, маркеры времени служат для сегментации текста, поскольку они используются, как правило, в начале абзацев, иногда – в начале и в конце смыслового фрагмента научного текста, например: *Each individual session began with a 10-to 15-min warm-up phase, including physical preparation exercises and lead-up activities. Then, a learning phase of 40 to 45 min was conducted and the training session ended with a 10-to 15-min cool-down period* [5].

Маркерами научной информации в текстах на грамматическом уровне выступают сложные предложения с четко выраженными сочинительными или подчинительными союзными связями, пассивные конструкции, инфинитивные, причастные и герундиальные обороты, безличные, обобщенные или неопределенные глагольные формы, как правило, настоящего времени, эллиптические предложения, например: *The athlete will acquire a novel skill better with manual guidance techniques than without, as long as the following two conditions apply: the manual guidance enables him/her to perform the skill accordingly and the applied guidance technique does not alter the task intrinsic feedback the athlete needs when acquiring the movement pattern of the criterion movement* (ср., Coull, Tremblay, & Elliott, 2001; Keetch, Schmidt, Lee, & Young, 2005) [5]. Данный пример – предложение из научной статьи, сложной синтаксической конструкции с подчинительной, сочинительной и бессоюзной связями. Кроме того, последнее придаточное предложение времени эллиптическое, что является средством экономии в тексте статьи, но не очень типичным явлением в научном тексте. Использование местоимений *him/her* делает предложение максимально корректным, объективным, безличным. Такую же задачу решает и использование пассивного залога: *Because it can be adjusted according to the learner's stage of skill and experience of the coach, manual guidance is an adaptive procedure providing physical support, assistance, or assurance as a result of the physical force the coach applies to the learner* (Arkaev & Suchilin, 2004) [5].

Употребление именно этих грамматических категорий подтверждает мысль о безличности изложения в научном тексте, которая характеризуется формальным отсутствием субъекта действия, его пассивностью, неопределенным или обобщающим характером. Эта особенность важна для правильного восприятия и понимания профессионального текста и достигается использованием такого важного стилистического приема, как обобщенность изложения [4: 19].

Характерной чертой научных статей также считают наличие ссылок и цитат и, как результат, списка использованной литературы, что, бесспорно, было реализовано в исследуемой научной статье спортивной тематики. Так, авторы статьи используют гарвардскую систему ссылок и оформления библиографии.

Текст статьи воспринимается нелегко, поскольку насыщен научной лексикой, спортивными терминами, формулами и графиками. Из 8 231 слов текста, 2 875 – имена существительные, 356 – местоимений, 217 – числительных, 1090 – причастий и деепричастий, 250 – наречий, 2750 – служебных слов и лишь 693 – глагола, из которых 78 – модальные глаголы. Такой частеречный анализ текста свидетельствует в пользу утверждения, что исследуемый научный текст характеризуется книжным стилем, динамичность которого максимально ограничена. Однообразие лексики, ее терминологичность, глагольная ограниченность текста осложняет его чтение и, даже, научное осмысление. Такие тексты характерны для научного стиля и создаются для ограниченного круга ученых и специалистов, что лишь подчеркивает их определенную элитарность.

Характерной особенностью анализируемого научного текста можно считать также использование таблиц, рисунков, схем, диаграмм. Предложенные маркеры являются опознавательными лингвистическими сигналами интертекстуального взаимодействия неоднородных англоязычных специальных текстов спорта.

Таким образом, в данной работе был проведен структурный, содержательный, идиостилевой и образно-содержательный анализ текста научной статьи спортивной тематики в рамках изучения специального языка спорта, что дает нам право делать вывод о том, что отраслевой текст – это зафиксированная история или продукт профессионального общения специалистов определенной отрасли. Перспективы дальнейших исследований видим в изучении официально-делового и газетно-журнального стилей языка спорта для получения полного понимания особенностей специального языка спорта.

Литература:

1. *Абрамов Б.А.* Научно-техническая литература как одна из сфер функционирования языковой системы // Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 73. – М., 1973. – С. 175-182.
2. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА, 2009. – 520 с.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – 2-е изд. – М.: УРСС, 2004. – 137 с.
4. *Кияк Т.Р.* Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев: УМКВО, 1989. – 103 с.
5. *Heinen Thomas.* When is manual guidance effective for the acquisition of complex skills in Gymnastics? // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.academia.edu/1557449/When_is_manual_guidance_effective_for_the_acquisition_of_complex_skills_in_Gymnastics

**БИЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ НА ЗАНЯТИЯХ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО В КАЗАХСТАНСКОМ ВУЗЕ
(на материале изучения пословиц)**

Г.А. Кажигалиева

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Казахстан, г. Алматы), Kazhigaliyevagu@mail.ru*

Статья посвящена проблеме организации билинговокультурного комментария на занятиях по русскому языку в казахстанском педагогическом вузе в связи с актуализацией лингвокультурологического подхода к языковому образованию. Автор работы представляет три типа поликультурных пространств, которыми характеризуется преподавание русского языка в Казахстане, особенности межкультурного обучения русскому языку в РК. В статье рассматриваются лингводидактические возможности билинговокультурного (на сравнительно-сопоставительной, русско-казахской, основе) комментария, осуществляемого на материале преподавания общеобязательной дисциплины «Русский язык» студентам первых курсов казахских отделений неязыковых и гуманитарных факультетов; приводятся конкретные примеры билинговокультурного комментария русских и казахских пословиц с дифференциацией случаев лингвокультурологической транспозиции и

лингвокультурологической интерференции: подобная дифференциация является значимой в лингвометодическом аспекте.

Ключевые слова: русский язык как неродной, билингукультурный комментарий, русские и казахские пословицы.

The article deals with the organization of the classroom bilinguokultural comment Russian language in Kazakhstan pedagogical high school in connection with the actualization of linguistic and cultural approach to language learning. The author cites three types of multicultural spaces that characterize the teaching of the Russian language in Kazakhstan, especially intercultural learning Russian language in Kazakhstan. This article discusses the possibility linguodidaktical bilinguokultural (for comparative (Russian-Kazakh) basis) of the commentary, carried out on the material of teaching «Russian language» freshmen Kazakh offices nonlinguistic and humanities faculties; specific examples bilinguokultural comments Russian and Kazakh proverbs differentiated cases linguokultural transposition and linguokultural interference; this differentiation plays an important role in linguometodical aspect.

Key words: Russian as nonnative, bilingvokulturny comment, Russian and Kazakh proverbs

Лингвокультурологический подход к обучению языкам был актуализирован (сравнительно недавно) самими реалиями современной действительности: стремительной глобализацией, частотностью, динамизмом, интенсивностью контактов стран и народов, необходимостью выделять и учитывать универсальное и своеобразное в коммуникативном поведении различных народов, интегративным характером развития современных гуманитарных наук. Принцип соизучения языка и культуры, лежащий в основе лингвокультурологического подхода, позволяет учитывать полилингвально-поликультурный фактор реального языкового общения в языковом образовании, в частности в нашем случае сфера преподавания русского языка как неродного полилингвально-поликультурной является уже по определению.

В целом в преподавании русского языка в Казахстане (во всех его трех ипостасях: родной, неродной, иностранный) формируются поликультурные пространства, создающие условия для полилога культур, трех типов:

1. Обучающийся в школе/вузе с русским языком обучения вступает в полилог: а) с родной (русской) культурой, представляющей исходный источник – изучаемый родной (русский) язык и б) с казахской культурой, представляющей территорию функционирования русского языка как его казахстанского варианта.

2. Учащийся школы/вуза с казахским языком обучения вступает в полилог: а) с русской культурой, представляющей исходный источник – изучаемый неродной (русский) язык и б) с родной (казахской) культурой, представляющей территорию функционирования русского языка как его казахстанского варианта.

3. Иностранный учащийся будучи носителем родной культуры вступает в полилог: а) с русской культурой, представляющей исходный источник – изучаемый иностранный (русский) язык и б) с казахской культурой, представляющей территорию функционирования русского языка как его казахстанского ва-

рианта. В нашем случае актуализируется второе поликультурное пространство, в котором русский язык функционирует как неродной.

Особенности межкультурного обучения русскому языку как неродному в казахстанском педагогическом вузе нам хотелось бы продемонстрировать на материале преподавания общеобязательной дисциплины «Русский язык» студентам первых курсов казахских отделений неязыковых и гуманитарных факультетов.

Поскольку межкультурное обучение русскому языку в Казахстане основывается на четком осознании своеобразия родного языка и родной культуры через понимание самобытности изучаемой лингвокультурологической системы, а также на том, что личное знание учащихся формируется в том социокультурном и этническом контексте, в котором развивается личность и что через диалог с другими культурами, этносами происходит обогащение личного опыта обучаемого, то и предлагаемая нами лингвокультурологическая методика строится на сравнительно-сопоставительной основе, в связи с чем используемый нами в рамках указанной дисциплины лингвокультурологический комментарий определяется соответственно как *билингвокультурный комментарий* [2].

Лингвокультурологический/билингвокультурный комментарий представляет собой выявление и определение лингвокультурологического смысла, транслируемого отдельными языковыми единицами художественного текста.

Лингвокультурологическому комментарию подвергаются те языковые факты, без объяснения которых просто невозможно адекватное и полное понимание, к примеру, изучаемого учебного текста как определенной информации. В первую очередь, это: 1) безэквивалентная лексика и фразеология, содержащая специфически русский культурологический компонент; 2) неявные, сокрытые лингвокультуремы в силу того, что представляют языковые эквиваленты по отношению к своим аналогам в других языках, обладая одновременно при этом национально-культурным содержанием (например, зоонимы, фитонимы, цветообозначения и др.); 3) лингвокультуремы-константы русской национальной лингвокультурологической системы (например, *Москва, Пушкин* и т.д.) и др.

Лингводидактические возможности *билингвокультурного комментария* в рамках настоящей статьи будут проиллюстрированы на примере пословиц.

Паремии являются результатом длительного развития и отражают национальную культуру нерасчлененно как цельные знаки, одновременно транслируя ее и отдельными единицами своего состава. В рамках данной работы под паремией мы вслед за В.М. Мокиенко понимаем устойчивое в языке и воспроизводимое в речи анонимное изречение дидактического характера, включающее в себя пословицы, поговорки и идиоматические выражения [5: 512]. Пословицы, представляя часть национальной языковой картины мира, являются прецедентами: прецеденты – это речевые образования «1) значимые для данной личности в познавательном и эмоциональном отношении; 2) имеющие сверхличностный характер»; а также «обращение к ним возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4: 216]). Прецеденты также выраженно аксиологичны.

В практике преподавания мы, безусловно, стремимся использовать паремии, обладающие лингвокультурологической актуальностью. В лингвокультурологической актуальности мы выделяем две ее разновидности: а) универсальная, «общечеловеческая» лингвокультурологическая актуальность и б) оригинальная, локальная лингвокультурологическая актуальность. Такое деление необходимо и востребовано в дидактическом плане: пословицы, транслирующие универсальную информацию, соответственно могут быть отнесены к случаям лингвокультурологической транспозиции, и они не требуют в работе с ними особых методических действий, тогда как оригинальные паремии (пословицы второй группы), свидетельствующие о специфике осмысления фрагментов мира народом-носителем данного языка и представляющие таким образом уже пример лингвокультурологической интерференции, требуют использования определенной методической тактики (метод лингвокультурологического комментария) в работе с ними.

Приводимые далее нами примеры использовались в 1-м семестре обучения, когда лексические темы, согласно действующей типовой программе по дисциплине «Русский язык» [1], были связаны с социокультурной сферой общения, в том числе темы: «*Культура и традиции. Праздники и искусство в жизни человека*», «*Природа и человек. Труд, учеба и отдых*». Так, следующие русские пословицы со словом *время* в своем составе (тема: «*Культура и традиции. Праздники и искусство в жизни человека*») не требовали особого лингвокультурологического комментария, поскольку достаточно было их сопроводить казахскими паремиями-эквивалентами (по смыслу), соответственно данные сопоставительные примеры русских и казахских пословиц представляли собой лингвокультурологическую транспозицию: а) русские пословицы: *иное время, иное бремя; новое время – новые песни; время на время не приходится* и др. [6]; б) казахские пословицы: *по лесу и звери, по времени и законы; все интересно своей эпохой; у каждого месяца свое название* и др. [3]. Данные пословицы, как русские, так и казахские, говорят о своеобразии и неповторимости каждой из исторических эпох (времен); при этом данному достаточно универсальному содержанию соответствует также достаточно универсальная форма подачи.

А вот в следующих сопоставительных примерах, хотя пословицы и транслируют универсальные общечеловеческие значения, вместе с тем данные значения в них оформлены специфическими лингвокультурологическими средствами: а) русские пословицы: *всякое семя знает свое время; всякому грибу свое время; всякому зерну своя борозда; всякому овощу свое время* и др. [6]; б) казахские пословицы: *если время – лисица, будь гончей, ухвати ее; нет преград каравану времени; какие стада – такие загоны, какие года – такие законы* и др. [3]. В данном случае лингвокультурологически своеобразной форму подачи универсальных значений делает такой культурологический фактор как способ хозяйствования (земледельческий или скотоводческий), доминировавший с давних времен в жизнедеятельности соответственно русского и казахского народов. Так, в русских пословицах значение – *каждое дело должно совершаться тогда, когда оно хорошо подготовлено, когда пришло время его осуществлять*

– передается посредством слов-понятий, имеющих значение для земледельца, хорошо знакомых ему: *семя, сеять, гриб, зерно, борозда, овощ*. А каждое из универсальных значений приведенных выше трех казахских паремий (а) *об умении, способности человека жить в ногу со временем*; б) *о вечном движении времени, о неумолимом характере этого движения*; в) *о соответствии жизнеустройства человеческого общества особенностям, характеру его конкретного исторического времени (эпохи)* передается через слова-понятия, ключевые уже в скотоводческой сфере хозяйствования: *лисица, гончая (тазы), караван, стада, загоны*. И данные примеры, безусловно, уже требуют билинговокультурного комментария (поскольку представляют примеры лингвокультурологической интерференции), который заключается в том, чтобы подвергнуть комментарию указанные лингвокультураны, как обозначающие значимые в соответствующем способе хозяйствования (земледельческом / скотоводческом) предметы и явления. Такой контрастивный лингвокультурологический комментарий помогает полноценно освоить не только значение указанных пословиц, но и их лингвокультурологические смыслы.

Рассмотренные в рамках этой же темы «*Культура и традиции. Праздники и искусство в жизни человека*» пословицы с компонентом *красота* в составе были подвергнуты аналогичному (представленному выше) билинговокультурному комментарию. Так, следующие русские паремии: *доброта лучше красоты; не ищи красоты, а ищи доброты; красота лица – в красоте характера* [6] имеют такие эквиваленты по значению среди казахских пословиц: *душевная красота скрасит неприглядность лица; не тот красотой обладает, кто телом красив бывает, а тот обладает красотой, кто красив своей душой* [3]. В силу этих обстоятельств, то есть наличия случая лингвокультурологической транспозиции достаточно привести указанные казахские эквиваленты данных русских паремий, воспроизвести первые в оригинале (на казахском языке) и, как показывает практика, русские пословицы в итоге лингвокультурологически полноценно осваиваются.

Однако в случае с такими пословицами, как: *не красна изба углами – красна пирогами; не наряд девку красит, домостройство* [6] и др., воплощающими собой уже пример лингвокультурологической интерференции, пришлось реализовать полный лингвокультурологический комментарий. Во-первых, лингвокультурологическому комментарию подвергаются лингвокультурологические единицы, имеющиеся в составе этих паремий: *изба, угол, красный (=красивый), пироги; девка, домостройство (домострой)*. Как правило, такой комментарий делает сам преподаватель, или можно его в качестве опережающего домашнего задания дать сильным студентам. Здесь более подробно остановимся на комментарию первой паремии. Так, обучающиеся узнают, что главным сосредоточием всей жизни русского человека издавна была *изба*; название русского дома – *изба* – происходит от древнерусского «*истьба*», что означает «дом, баня» или «*истобка*» («Повести временных лет»). В свою очередь древнерусское «*истьба*» берет начало от праславянского «*jьstьba*», заимствованного из древненемецкого «*stuba*», означавшего «теплое помещение, баня» [7]. Избы по количе-

ству стен в ней подразделялись на четырехстенки, пятистенки и шестистенки. Наиболее распространенной на Руси была изба-пятистенка, в которой пятая капитальная поперечная стена делила помещение на две неравные части: горницу (большую часть) и сени или дополнительную жилую часть. В горнице была печь, вокруг которой в холодные зимы собиралась вся семья, и горница служила и спальней, и кухней, и столовой для всех домочадцев. Возле избы, как правило, строили различные хозяйственные помещения: сараи, амбары, дровенники и др. В древности избы были «черными» или «курными», то есть они топились печами без дымохода: дым при топке выходил через окно, дверь. Белокурные избы (с дымоходом) появились намного позднее, и в основном они были у богатых состоятельных людей. Избы по-черному в России строились вплоть до XX века. Изба – это символ рода, родового очага, источник семейного тепла, место, в котором собиралась вся семья, весь род для решения самых важных жизненных вопросов, это символ крепости семейных родственных уз.

Угол в избе (часть избы, которая находится в углу, где сходятся две стены), каждый из углов, имел свое назначение и название, в частности, был в избе и красный (передний) угол – парадный, лучший, самый убранный: там помещались иконы и стоял стол, за который приглашали сесть почетных гостей. Красный угол всегда был обращен к юго-востоку – самой солнечной стороне (древний русский эпитет солнца – *красное солнышко*).

Прилагательное *красный* (*красен, красна, красно*) в данных пословицах сохраняет древнеславянское значение – *красивый* (*красив, красива, красиво*) [7].

Наконец, пироги (изделия из тонко раскатанного теста с разной начинкой (с капустой, морковью, мясом, рыбой, грибами, яблоками, ягодами и т. п.) – одно из любимых и праздничных кушаний русских людей. Неслучайно в народе говорят, *пироги* и *пир* – родственные слова.

И уже, зная основные лингвокультурологические смыслы ключевых лингвокультурем в составе пословицы *Не красна изба углами – красна пирогами*, студенты без особых трудностей воспринимают и понимают значение данной паремии: *важен не внешний вид жилища, а уют, достаток, отношение хозяев к людям, их гостеприимство*. То есть определяющим здесь является не показная сущность, а истинное предназначение.

Ряд названных русских пословиц с лингвокультуремой *красота* в составе можно дополнить следующими: *красная девка в хороводе, что маков цвет в огороде; красная краса – русая коса; красная моя ягодка. Яблочко мое наливчатое* [6] и др. И эти паремии уже студенты сами должны попытаться прокомментировать с лингвокультурологической точки зрения, опираясь на информацию, полученную в предыдущем фрагменте этого занятия, в том числе о древнерусском значении слова *красный*, о земледельческо-растительном аспекте русской языковой картины мира (*маков цвет, огород, ягодка, яблочко*).

Далее студенты приводят примеры казахских пословиц с лингвокультуремой *красота* в составе. В частности, комментируя следующие казахские паремии (в переводе), обучающиеся отмечают их жизнелюбивый, веселый, яркий, метафоричный, меткий характер: *Покуда бога умолял, чтоб дал красивую жену,*

жених настолько старым стал, что взял плешивую жену; Ворона силилась немало во всем павлину подражать. Красивою она не стала, но разучилась летать [3]. Именно указанные признаки и именно в данном контексте и делают эти паремии своеобразными, с лингвокультурологической точки зрения в том числе.

Таким образом, билинговокультурный комментарий паремиологического материала на вузовских занятиях по русскому языку как неродному позволяет решать не только собственно лингвообразовательные задачи, но и через диалог культур успешно решать вопросы познавательно-гуманитарного характера.

Литература:

1. Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Типовая учебная программа. Русский язык. – Алматы: Казак университеті, 2012. – 16 с.
2. Кажигалиева Г.А. Лингвокультурологический комментарий на занятиях по практическому курсу русского языка. – Алматы: Изд-во КазНПУ им. Абая, 2003. – 95 с.
3. *Казахские пословицы и поговорки* / Сост. А.Т. Смайлова. – Алматы: Издательство «Көшпенділер», 2012. – 280 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
5. Мокшенко В.М. В глубь поговорки: Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. – СПб., 2007. – 256 с.
6. Пословицы русского народа: сборник В. Даля: В 3 т. – М.: Русская книга, 1993.
7. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА
ЯЗЫКА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА
(на материале произведений П. Васильева)**

Н.Ф. Крылова

*Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
(Казахстан, г. Павлодар), krylova.tasha@mail.ru*

Межкультурная коммуникация происходит не только при непосредственном общении, но и «опосредованно», через произведения художественной литературы, где отражается национальная, а через нее и культурная, картина мира, что позволяет рассматривать диалог культур в коммуникативно-когнитивном аспекте.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, картина мира, коммуникативно-когнитивный аспект, концепт

Intercultural communication exists not only in the form of direct communication, but also in the indirect form, through literary works that reflect the national and cultural worldview of the people, which allows us to consider the dialogue of cultures in the communicative and cognitive aspect.

Key words: intercultural communication, world, communicative cognitive aspect, concept

По мнению многих исследователей, в последнее время наблюдается «настоящий бум, взрыв интереса к проблемам культуры» в разных аспектах, в том

числе в аспекте диалогов и конфликтов культур, взаимодействия языка и культур, а также межкультурного общения [3: 18; 4: 20].

Вопросы межкультурного общения в современном языкознании особенно активно разрабатываются учеными в плане преподавания иностранного языка, когда языки изучаются в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, что в конечном итоге приводит к формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Помимо чисто прикладных задач данные вопросы тесно связаны и с рассмотрением таких фундаментальных для современной науки проблем, как функционирование языка в обществе, участие языка в процессах концептуализации и естественной категоризации мира, формирование языковой картины мира.

Следует отметить, что межкультурная коммуникация происходит не только при непосредственном общении, но и «опосредованно», «отдаленно», через произведения художественной литературы, где отражается национальная, а через нее и культурная, картина мира, что позволяет рассматривать диалог культур в коммуникативно-когнитивной перспективе. Используемые же в художественных произведениях языковые средства являются средствами реализации системы культурно обусловленных значений, отражающих знания, оценки и ценностные ориентации. Когнитивная парадигма знания, утвердившаяся в современной науке, позволяет понимать язык как феномен, обеспечивающий доступ ко многим непосредственно не наблюдаемым процессам мыслительного, познавательного характера. Поэтому анализ любого вида языковой деятельности, будь то непосредственная коммуникация или коммуникация через произведения культуры, раскрывает заложенные в ней когнитивные возможности.

Язык, являясь концентратом культуры, содержит информацию об общем национальном самосознании и особенностях восприятия, концептуализации отдельного человека. Так как любой автор является представителем национальности, культуры, национальная картина мира накладывает отпечаток на его творчество и национальные культурные концепты преломляются сквозь призму авторского восприятия.

У каждого писателя, как и у каждого человека, свой индивидуально-культурный опыт. Поскольку «взгляды отдельного индивида никогда не бывают полностью «детерминированы» понятийными орудиями, которые ему дает его родной язык» [1: 269], одно и то же слово языка у разных людей может представлять разные концепты.

Рассмотрение некоторых концептов в художественном мире самобытного русского поэта начала XX века Павла Васильева, формирование и становление которого происходило в Казахстане, позволит выявить национально-культурную специфику его художественных текстов.

Одним из наиболее интересных в языке поэта является концепт «степь», который уже предметом исследования [2].

Степь для человека, родившегося среди ее просторов, не только природная зона. «Я рос среди твоих степей», – говорит поэт. Обращение к текстам художественных произведений поэта, частотность употребления данного слова,

подтверждает значимость «степи» для концептуальной картины мира Павла Васильева.

Исследование концепта «степь» в языке Павла Васильева позволяет увидеть, что «степь» имеет два основных плана: внешний и внутренний. Первый связан прежде всего с пространственной характеристикой, второй – с внутренним, душевным состоянием.

I. **Внешний план концепта «степь»** включает следующие составляющие: **дом** «Я рос среди твоих степей, // И я, как ты, такой же гибкий (Азиат)»; **страна** «Но здесь, на дорогах ветров и пожаров. // Строительства нашего встанут огни!.. // Так ждет и готовится степь к перемене (Киргизия)»; **народ** «Прислушайся! Как мерно сердце бьется // Степной страны, раскинувшейся тут (Затерян след в степи солончаковой)»; **дорога, путь** «Не четыре конца у степи, а восемь, // И не восемь, а сорок восемь, // И не столько, во много больше (Охота с беркутами)»; **движение** «Лохматые тучи // Клубились над нами, березы кружились // И падали, и, // Сбежав с косогора, // Текли табунами, // И шли, словно волны, // Курганы в степи (Дорога)»; **мир-вселенная** «Что делать мне, как поступить? Не знаю! // Великая над степью тишина (Стихи Мухана Башмета. Гаданье)»; **бескрайность** «Не четыре конца у степи, а восемь, // И не восемь, а сорок восемь, // И не столько, во много больше (Охота с беркутами)».

II. **Внутреннее план концепта** включает следующие составляющие: **живое существо, мать, родительница** «Родительница-степь, прими мою // Окрашенную сердца жаркой кровью // Степную песнь! (Из Ильяса Джансугурова)»; **воля, свобода** «Над степями плывут орлы... // Сто тяжелых степных коней // Диким глазом в упор косят... // Над раздольем трав и пшениц... (Ярмарка в Куяндах)»; **неволя, ограничение свободы** «Солончаковой степью осужден // Таскать горбы и беспокойных жен // И впитывать костров полынный запах... (Верблюд)», «А поезд в смятенье // Все рвал без оглядок // Застегнутый наглухо // Ворот степей... (Дорога)», «Страна лежала, // В степи и леса // Закутанная наглухо, // Логовом гор // И студеного озер... (Синицин и К)»; **вечность, размерность, покой** «Затерян след в степи солончаковой... // Здесь над тобой в пыли многовековой // Поднимется курганная луна... // Прислушайся! Как мерно сердце бьется... // Как облака тяжелые плывут // Над пестрою юртою у колодца. // Кричит верблюд. И кони воду пьют // (Затерян след в степи солончаковой)»; **тревога, беспокойство** «Пришли табуны по сожженным степям... // Навстречу рванули степные костры (Конь)».

В некоторых случаях составляющие концепта вступают в синонимические отношения: *степь* – *родительница* и *степь* – *дом*.

Концепт «степь» в художественном мире Павла Васильева имеет помимо основного наполнения (безлесное, ровное пространство) и индивидуально-авторское культурное наполнение, что выражается посредством метафор, метонимий, семантического наращивания концепта в результате актуализации тех или иных потенциальных смыслов слова и определяет художественную картину мира поэта.

Следует сказать, что словарное значение слова *степь* 'обширное, безлесное ровная, покрытое травяной растительностью пространство в полосе сухого климата' выражает понятие как совокупность существенных признаков о степи: пространство, обширное, отсутствие леса, воды, покрытое травой. Данное значение является частью концепта, который включает в свою орбиту концепты *покос, пастбище, животные, хлеб, целина* на уровне потенциальной возможности и концепты *свобода, воля, глушь, отдаленность, одиночество* на уровне ассоциации. Кроме того, в языке писателя данный концепт находит свое выражение и включает новые составляющие.

Еще одним интересным и ярким концептом является концепт «река».

Значимость реки для П. Васильева подтверждается обилием в поэтических текстах слов, составляющих элементы концепта, – вода, названия рек, названия населенных пунктов, рыб и т.д. Частотность употребления таких слов высока: только гидроним *Иртыш* упоминается более 30 раз, не считая производных от него слов – *прииртышье, заиртышье, иртышский, прииртышский*, используются топонимы *Иртышск, Черлак, Гусиная пристань*. Встречаются у поэта и названия других рек – *Волга, Обь, Ишим, река Кульджа, Тобол, Яик*.

Значимость реки подтверждается и вынесением названия рек и слов, связанных так или иначе с рекой, в заглавия – «Там, где течет Иртыш», «По Иртышу», «Иртыш», «Повествование о реке Кульдже», «Рыбаки», «Водник», «Пароход».

Конечно же, обращение в стихотворениях и поэмах к реке Иртышу можно объяснить судьбой П.Васильева, в которой Иртыш является жизненным стержнем, вертикальной осью, вокруг которой складывается его судьба. Рожденный в Зайсане поэт затем в разное время жил в Павлодаре, Семипалатинске, Омске, городах стоящих на берегу Иртыша. Упомянув и другие реки, поэт выводит на первое место сибирские реки Обь и Иртыш, а уже потом называет Волгу, которая традиционно для русского человека является символом России. «Поверивший в слова простые, // В косых ветрах от птичьих крыл, // Поводырем по всей России // Ты сказку за руку водил. // Шумели *Обь, Иртыш и Волга...* (Лето (из поэмы «Времена года»))

Замечательны у поэта описания реки. Использование эпитетов, метафор расцвечивает поэзию Павла Васильева в яркие краски. Река всегда разная: веселая, быстрая, притихшая, сизая, звонкая, гибкая, притихшая, гулкая, испуганная, зеленоводная, широкая, вспененная, остроскулая. Автор использует краски, очень точные, яркие, сочные, густые (багряный, черный, рыжий, желтый, зеленый, белый). «Багряным крылом спустился закат // На черный речной камыш, // И с отмелей рыжих цапли кричат // На весь широкий Иртыш... (Товарищ Джурбай)»; «Желтые пески, зеленые воды, // Да гусями белыми пароходы... (Песня о гибели...)».

Можно отметить несколько аспектов, составляющих профиль данного концепта в поэтическом мире П.Васильева. Прежде всего, река – это **детство, дом, родина**, которая всегда была в сердце поэта. «Так ветренен был облак надо мной, // И дни летели ветреные сами. // *Играло детство с легкою волной... //*

Зажмурь глаза – по сердцу пробегут // Июльский гул и ветер сентябриный. // Амбары, палисадник, старый дом // В черемухе, Приречных ветров шалость... (Павлодар)»; «Так вот она, мальчишества берлога – // Вот колыбель сумятицы моей! // Здесь, может, даже удочки целы. // Пойти сыскать, подправить их немного // И на обрыв опять ловить язей. (Автобиографические главы)»; «...Река просторной родины моей... (Иртыш)».

Река становится целым **миром**, привычным, родным, огромным, в котором происходят важные события. «Девка устюжанинская // Трясет косою, // Шепчет яровским девкам: – Ишь, // Выворожила, стерва, // Выпал Босой // Первый король на цельный Иртыш... (Соляной бунт)».

Река может быть веселой, грустной, уставшей, печальной. Но живет она вместе с поэтом и его героями, всегда очень тонко отражая настроение и все происходящие события. Река часто становится равноправным, и даже **главным героем повествования**. «Натянутые струны твои – // Камыш, // Веселые волны твои, // Иртыш! // Веселые волны твои // Во льду, С песней рука в руку // По льду иду... (Песня о гибели)».

Мастерски поэт описывает богатство приречного края, измеряемое количеством рыб, ожиревшей птицы, сытых зверей, а также бочками, хлебом и солью. Называет при этом Иртыш **князем рыб и птиц**. «Здесь в сорок лет не перебить // От корма ожиревшей птицы... (Там, где течет Иртыш)»; «Теки, Иртыш, выплескивай язей – // Князь рыб и птиц, беглец зеленоводный... // Катайте бочки, сыпьте в трюмы хлеб, // Сыпайте соль, которою богаты... (Иртыш)».

Но река не только веселье, радость, богатство, но и тяжкий, изнуряющий **труд**. Такой компонент концепта выявляется в стихотворениях «Водник», «Рыбаки», «Пароход», в которых поэт пишет о людях, работающих на реке или озере. Но даже тяжелый труд не воспринимается рабским, принудительным. «Очень груб он, житель приозерный, // Сивоусый кряжистый рыбак. // Крючья рук – широких и проворных – // И сигарка длинная в зубах... (Рыбаки)».

Реки Павла Васильева **соединяют, объединяют людей**, образуя огромный, бескрайний мир. Обь и Иртыш, Иртыш и Волга – эти реки образуют вселенную поэта. «Крутая Обь и вспененный Иртыш // Скрестили крепко // Взбухнувшие жилы... (Сибирь)»; «Чтобы Волга // Взаплески здоровалась с Иртышом... (Соляной бунт)».

И в то же время чужой берег, когда река разделяет надолго, может быть, навсегда, оказывается таким далеким, а река является **непреодолимой преградой**. «Не добраться к тебе! На чужом берегу // Я останусь один, чтобы песня окрепла... (Не добраться к тебе)».

Еще один элемент концепта река можно выделить в художественном мире П. Васильева – это река – **дорога**, широкая, бесконечная, уводящая в дали. «Эй, Иртыш, родная река, // Широка дорога... (Песня о гибели казачьего войска)»; «Разве что идут // Плоты по Усолке, // Разве что на них // Петушиные перья костров речных... (Песнь о гибели казачьего войска)».

Профилирование концепта река выявляет составляющую, очень важную для поэта – элемент **«река – воля, свобода»**. Такое качество для менталитета

многих народов, в том числе и для русского человека, крайне важно. Причем, воля как «свобода внешняя» находит выражение в словосочетаниях: иртышская вольница, вольные станицы, не зная никакой управы. Но для поэта река становится и символом внутренней воли и свободы, поэтому неволю автор тоже связывает с рекой, но рекой другой – деревянной, жестяной, неживой. «*Чтоб вольница // Ярмы на шею надела? // Штыки да траншеи – // Нашли чем пугать! // Иртышской вольнице – Скот и наделы...*» (Песня о гибели казачьего войска); «*По тем становищам реки // Не выжжены бывшие нравы, // Буянят часто казаки, // Не зная никакой управы*» (Там, где течет Иртыш); «*Деревянная щука, карась жестяной // И резное окно в ожерелье стерляжьем, // Царство рыбы и птицы! Ты будешь со мной! // Мы любви не споем и признаний не скажем*» (Не добратья к тебе).

Особым элементом концепта река является *река – беглец, скиталец, разбойник*. Это важная особенность индивидуально-авторской картины мира П. Васильева. Данный элемент близок предыдущему, *реке – воле*. «Теки, Иртыш, выплескивай язей – // Князь рыб и птиц, беглец зеленоводный... // Чтобы Иртыш, меж рек иных скиталец, // Смыл тяжкий груз накопленной вины, // Чтоб вместо слез на лицах оставались // Лишь яростные брызги от волны...».

Таким образом, исследования показали следующий профиль концепта река, то есть представления, скрытые в словах и раскрывающиеся в их сочетаемости и ассоциациях: семантическое поле концепта состоит из определенных компонентов: детство, дом, родина, веселье, богатство, труд, объединение и разъединение, дорога, воля и неволя, беглец и скиталец.

Наблюдаются следующие оппозиции пространства: *река – дом* и *река – дорога*; времяпрепровождения: *река – веселье, праздник, богатство* и *река – работа, труд*; *река – объединение* и *река – чужой берег, разъединение*; *река – воля, свобода* и *река – неволя*.

Таким образом, национально-культурная специфика художественного текста русского поэта П. Васильева реализуется посредством концептов «степь» и «река», культурное и индивидуально-авторское наполнение которых отражает художественную картину мира поэта.

Литература:

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языка. – М., 1999.
2. Николаева С.Ю. Концепт «степь» в коммуникативном пространстве поэзии П.Н. Васильева // Вестник ТвГУ, 2011. – Вып. 1. – С. 127-138.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
4. Цурикова Л.В. Социально-культурная обусловленность знания и анализ дискурса в межкультурной коммуникации. – М., 2000.

(САМО)ДИАГНОСТИКА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ НА ОСНОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРИГЛАШЕНИЕ К РАЗМЫШЛЕНИЮ

Е.Л. Кудрявцева

*Институт иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда
(Германия, г. Грайфсвальд), ekoudrjajtseva@yahoo.de*

В статье ставится вопрос о возможности терминологического определения изучаемых языков как родного, неродного или иностранного с учетом самодиагностики и диагностики уровней всех 5 составляющих коммуникативной компетенции учащихся на этих языках.

Ключевые слова: диагностика и самодиагностика, уровни владения языком, билингвизм, русский как родной/неродной/иностранной, коммуникативная компетенция

In article the question of possibility of terminological definition of learned languages as native/L1, nonnative/2L1 or foreign/L2 taking into account self-diagnostics and diagnostics of levels of all 5 components of communicative competence of pupils in these languages is raised.

Key words: diagnostics and self-diagnostics, levels of proficiency in language, bilingualism, Russian as L1/2L1/L2, communicative competence

В рамках практической образовательной деятельности мы регулярно сталкиваемся с терминологической проблемой, негативно влияющей как на организацию учебного процесса, так и на его промежуточный мониторинг и конечную оценку результатов – обретенных компетенций. Речь идет о соотношении терминологии, принятой в Российской Федерации и в мире (в первую очередь, в Европе и США). О разграничении терминов «русский как неродной» (РКН), «русский как один из родных (другой родной)» (РКДР) и «русский как иностранный» (РКИ) мы писали ранее [1]. Здесь повторим еще раз лишь ключевые моменты:

1. Возможно ли терминологическое деление на основании исключительно территориального признака (географии распространения русского языка)? Вряд ли, поскольку в таком случае мы можем и должны говорить о РКН и РКДР на территории бывших советских республик как о синонимичных явлениях, противопоставленных РКИ (постепенно занимающему место РКН и РКДР) и русскому как родному.

В национальных округах РФ, где русский язык является статусным, государственным языком, мы традиционно говорим о «русском как родном» (РКР), хотя на самом деле его даже субъективно воспринимаемая позиция (численность коммуникаций не на русском языке в быту, СМИ на национальном и русском языке и др.) в Татарстане, ЯНАО, Удмуртии различна (учитывая позицию татарского, ненецкого и удмуртского языков соответственно) и различно отношение к нему представителей коренных народностей.

В «сером» поле оказываются при подобном территориальном членении также мигранты – из РФ в страны дальнего зарубежья и из стран СНГ, бывших республик СССР, – в РФ. С российской системы образования все дети мигрантов в РФ должны получить образование на русском языке, и конечной целью для них является сдача ЕГЭ. Следовательно, требования к ним на выходе из

школы приравнены к таковым носителя РКР, без учета их национальных языков и культур, оказывающих несомненное влияние на процесс обучения. Тогда как при входе в систему образования они иногда помещаются в условия, приравняемые к пропедевтическим курсам или вводным курсам РКИ (например, «Школы русского языка» в Москве).

Дети мигрантов из СССР и СНГ в мире нередко продолжают обучаться РКР по материалам и сокращенным на 2/3 программам (до 40 ч. в год) российских школ, при том, что их образовательные потребности (российский аттестат зрелости, ЕГЭ и т.д.), сферы коммуникации на русском языке и уровень владения русским языком значительно отличаются от российских сверстников. При этом подростки с русским языком как родным (L1) в Германии, «херитажники» (*heritage language*) являются так называемыми «ранними рецессивными билингвами», т.е. билингвами они стали с детства, но один из языков регрессирует. Способен ли на это родной язык? Иностраный, неродной, – да. С родным же вопрос сложнее, и мнения ученых здесь расходятся.

Наконец, в различных странах мира понятие «родного языка» зависит от временных и юридических параметров (мнение субъектов, а также их уровень владения языком не учитываются). Например, в университете Санкт-Галлена (Швейцария) родной язык – это язык, на котором студент получил аттестат зрелости. Если он учился в разных странах, то родным языком считается тот язык, на котором студент проучился минимум 8 лет.

2. Вторым путем распределения учеников по категориям РКР, РКИ, РКН, РКДР является путь оценки имеющихся у них компетенций в области лексики, грамматики, аудирования, чтения и говорения. Путь давний, апробированный для многих языков во многих странах мира (российское ТРКИ основано на уровнях Европейского языкового портфеля и фактически являет собой UNICert или TOEFL «русского образца»).

Посмотрим, как уровни Европейского языкового портфеля ложатся на понятия, необходимые для выбора методики, «ключика» к каждому учащемуся, индивидуализации процесса обучения: РКР, РКИ, РКН, РКДР.

БИЛИНГВИЗМ			
Естественный (последовательный и параллельный), 2L1		Искусственный, L2	
РКН	РКДР	РКИ	РКР с др. ин. яз.
Важно учитывать другой родной язык и культуру		Важно учитывать родной язык и культуру и знания иных иностранных языков, если они есть	
В начале обучения (независимо от возраста, дошкольники и студенты): письмо и чтение – А0 (<i>illiterate</i>), говорение, аудирование – В1-В2; лексика, грамматика устной речи – А2-В1 (<i>differentiated proficiency</i>). После освоения письма и чтения необходимо коррекционное обучение и самостоятельная работа (грамматика и расширение лексического запаса).		В начале обучения (независимо от возраста, дошкольники и студенты): все на уровне А0. После освоения письма и чтения необходимо последовательное обучение по уровням от А1 до В1/В2 и самостоятельная работа (грамматика и расширение лексического запаса).	

Схема 1. Реализация билингвизма в образовательном процессе

При этом 2L1 = 2 родных языка (два «первых языка» – принятый в мире термин для естественного билингвизма; разделение на неродной и другой родной или один и другой родной языки отсутствует).

В качестве иллюстрации приведем пример, когда носители РКДР (русские немцы), отучившись 2 семестра на курсе для начинающих (A0, цель A1), поступали на продвинутые курсы (B1 и даже B2) и успешно выдерживали экзамен по ним при условии индивидуального подхода к их обучению со стороны педагога (коррекционное обучение и самообучение). В отношении носителей РКН (чеченец, выходцы из Грузии, Абхазии), однако с теми же исходными данными (за исключением одного – личного отношения к языку и его носителям, переданного старшим поколением), – подобного ускоренного роста коммуникативной компетенции на русском языке не наблюдалось¹. Заметим, что имеется в виду именно коммуникативная компетенция со всеми ее составляющими, если исходить из принятых в 1996 г. в Берне пяти «ключевых компетенций»², определяемых как мосты между знанием и умением действовать. Варианты реализации описанных выше способностей, возможностей и готовности (желания) осваивать (РКН/РКДР) и усваивать (РКИ) русский язык, – бесконечны. В нашей копилке легко найти ситуации, когда носитель РКИ находится на уровне A1 (лингвистическая компетенция), но при этом его знания о России, истории, культуре, укладе жизни превышали таковые его ровесника – носителя русского как родного. Рядом с ним в аудитории находился так называемый «русский иностранец», владеющий русским как неродным на уровне B2 (лингвистическая компетенция), но по субъективным обстоятельствам не использовавший его в повседневной коммуникации, и не стремился к получению информации на русском языке из русскоязычных источников.

Следовательно, уровень владения лингвистической составляющей коммуникативной компетенции (A1-C2) не определяет общего уровня коммуникативной компетенции и не может рассматриваться как единственное основание для ее оценки.

Мы видели на основании приведенных схем, что остальные составляющие коммуникативной компетенции имеют непосредственную связь с индивидуальностью учащегося и что при определении различий между РКН и РКДР мы также склонялись в сторону личностного отношения между учащимся / говорящим и языком как сгустком национального сознания / мировосприятия и носителем этнокультурного контента. Сумма всех составляющих коммуникативной компетенции решает, в конце концов, как представится вам собеседник: «Привет, я Даниэль», «Добрый день, меня зовут Даниэль Вилфридович», «Меня зовут Даниэль. Очень приятно»...

Проблемами взаимоотношения культуры этноса и языка занимались многие ученые. Наибольшую известность получили идеи В. фон Гумбольдта.

¹ См. также интервью Е. Омельченко о неумении учиться и низкой мотивации к изучению русского языка на портале <http://www.fergananews.com/article.php?id=7615>

² Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – P. 38.

«Изучение языка открывает для нас, помимо собственного его использования, еще и аналогию между человеком и миром вообще и каждой нацией, самовыражающейся в языке» [2: 348]. Язык, с позиции Гумбольдта, – хранилище народного духа, культуры, «объединенная духовная энергия народа, чудесным образом запечатленная в определенных звуках», «как ни одно понятие невозможно без языка, так без него для нашей души не существует ни одного предмета» [2: 349]. «В каждом языке заложено самобытное мирозерцание. Человек живет с предметами, чувствует их так, как их преподносит ему язык. Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь поскольку он вступает в круг другого языка» [2: 80], поэтому «различия между языками есть нечто большее, чем просто знаковые различия. Разные языки по сути и по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировоззрениями» [2: 370]. Дальнейшее продолжение и развитие данная проблема получила в России в XIX веке в работах А.Н. Афанасьева, А.А. Потебни, а позже в трудах Э. Сепира³.

Следовательно, язык, определяя тип сознания, предопределяет отношение учащегося (мы берем ситуацию, когда русский язык является языком общения старшего поколения).



Схема 2. Типы отношений билингва к русскому языку («языковая самоидентификация билингва» по Ю.Д. Апресяну)

³ Изучение языка в ситуации соположения культур – основание антропологической лингвистики американских ученых Ф. Боаса, Э. Сепира, Б. Уорфа, которые (вслед за В. фон Гумбольдтом) считали, что язык – это призма, определяющая видение мира человеком-носителем данного языка. В 1960-е гг. в США зародилась новая наука – «этнография речи» (Делл Хайме), доказывающая необходимость анализа языковых проявлений в социокультурном контексте. О необходимости обучения культуре, а не только языку, говорил уже Эдвард Т. Холл (основатель межкультурной коммуникации как антропологической дисциплины) в 1959 г. в книге «The silent language» (Hall, Edward T., The Silent Language, Garden City, New York, 1959). Эту же идею он развивает в работах: Hall, Edward T., The Hidden Dimension, Garden City, New York, 1966, Hall, Edward T., Beyond Culture, Garden City, New York, 1976, Hall, Edward T., The Dance of Life: The Other Dimension of Time, 1983, Hall, Edward T., Hall, Mildred R., Understanding Cultural Differences, Yarmouth, Maine 1990. Социолингвистические исследования билингвизма см.: У. Вайнрайх, А.Д. Швейцер, В.А. Аврорин, В.Ю. Розенцвейг, А.Е. Карлинский, А.П. Майоров, Ю.А. Жлуктенко.

Если попытаться отразить это в формате таблицы, то:

Уровни Европейского языкового портфеля: A1 – C2	Уровни субъективного отношения носителя к языку: РКДР, РКН (РКР и РКИ объективируются, как правило, индивидуальной биографией носителя)
Запрашиваются, в первую очередь, уровни лингвистической составляющей коммуникативной компетенции; остальные составляющие в реальных тестах практически не учитываются.	Запрашиваются и проявляются уровни социокультурной, этнокультурной, Я-составляющей коммуникативной компетенции.
Знание норм языка и речи.	Навыки ситуативного использования языка в контексте культуры его носителей.
Обучение и самообучение. Усвоение.	Образование (самообразование) или обучение. Усвоение или освоение.
Внешняя мотивация (работа, статус и др.)	Внутренняя или внешняя мотивация.
Объективная оценка (лексика, грамматика, письмо, чтение, аудирование, говорение). Возможно расчленение на компоненты и их оценка.	Объективная оценка или комплексное нечленимое отношение носителя к языку через глубинное познание культуры (субъективно, объективация происходит через оценку задач, процесса и результатов общения всеми субъектами внутри конкретной ситуации).
Знание языка первично.	Чувство языка первично.
Язык как цель.	Язык как инструмент.
Объективизация оценки.	Субъективная самооценка.

Методика обучения языку должна описаться на сумму этих составляющих, следовательно, максимально использовать методы и приемы активизации этнокультурного контента, например, используя методику онлайн-танDEMов [3; 4].

В устной форме коммуникации различия между носителями РКДР и РКН проявляются более явно, нежели в предельно нормированной письменной речи. Для РКДР (восприятие языка и культуры как неотъемлемых для личности говорящего, «своих/присвоенных») характерны:

- богатство и разнообразие форм (в соответствии с уровнем владения языком согласно Европейскому языковому портфолио);
- готовность и стремление к продолжению диалога/монолога, даже при наличии сложностей (при необходимости неоднократного запроса информации, помощи в поиске лексемы, ...);
- положительный эмоциональный настрой;
- активная позиция (предложение/запрос информации/действия);
- словотворчество;
- подавление или отсутствие «страха общения» с носителем языка как родного и др.

В случае с восприятием языка (и культуры его носителей) как «неродных/навязанных извне» (чуждых) присутствуют:

- так называемая «блокада», прежде всего, устной речи; желание как можно скорее прекратить разговор или найти иной язык-посредник;

- усиливающийся при продолжении общения на языке, воспринимаемом как неродной, негативный эмоциональный настрой, вплоть до подавленности;
 - «страх общения» с носителями языка как родного;
 - пассивная позиция (односложные ответы, уход от ответа);
 - использования «языка тела» (по А. Пизу) для демонстрации отсутствия интереса к разговору;
 - отсутствие словотворчества, использование заученных моделей и фраз.
- Выяснение отношения ребенка к языку (языкам) в раннем возрасте (например, при помощи программы «Road Card Bilingual»), объективизация отношения через биографию семьи, «Дорожную карту билингва» способствуют:
- индивидуализации подхода к сохранению/изучению каждого из языков данным ребенком;
 - предупреждению регрессии языка или полного отказа от коммуникации на одном из языков;
 - определения роли семьи и образовательного учреждения в каждом конкретном случае и коррекции их взаимодействия с ребенком и друг с другом.

Литература:

1. Берсенева М.С., Кудрявцева Е.Л. О терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, неродной и другой родной // Проблемы современного филологического образования. – Вып. X. – М.: МГПУ, 2013. – С. 181-195.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков. – М., 1956.
3. Кудрявцева Е.Л. Онлайн-танделы как путь создания реальной коммуникативной среды: от концепции к учебнику // Медиаобразование-2013: сб. тр. междунар. форума конф. (г. Москва, 31 окт. – 2 ноября 2013 г.) / Под ред. И.В. Жилавской. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – С. 390-398.
4. Кудрявцева Е.Л. История, современность и основные понятия лингвокультурной тандемистики // Инновации в обучении языку: междунар. межвуз. науч.-метод. сб. статей / Под ред. Г.М. Бадагуловой. – Алматы: Международная академия бизнеса, 2013. – С. 34-55.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРНОГО
ОНИМА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(на материале поэзии Б. Окуджавы)**

О.А. Попович

*Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова
(Казахстан, г. Павлодар), olpopovich@mail.ru*

Данная статья посвящена анализу литературных онимов с позиции лингводидактики. На материале поэтических текстов Булата Окуджавы рассматриваются приемы использования литературных онимов на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: лингвистика, лингводидактика, ономастика, лингвистика текста, межкультурная коммуникация

This article is devoted to the analysis of proper names in literature from the position of linguodidactics. Based on the material of poetic texts by Bulat Okudzhava, we considered the ways of using proper names in the Russian language lessons.

Key words: Linguistics, linguodidactics, onomastics, text linguistics, intercultural communication

Изучение иностранного языка, как известно, является сложным процессом, предполагающим овладение целым рядом компетенций. Ключевыми при этом являются коммуникативная компетенция, включающая в себя речевую компетенцию (способность эффективно использовать изучаемый язык как средство общения и познавательной деятельности), лингвистическую, социокультурную, информационную, учебно-познавательную компетенции.

Изучение любого языка – это погружение в культуру, выражаемую языком, неотъемлемой частью которой этот язык является. В процессе изучения иностранного языка происходит конструирование картины мира, создаваемой и выражаемой этим языком, освоение его концептуальной системы. Поэтому воспитание языковой личности предполагает получение знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, формирование умений правильно интерпретировать лингвокультурные факты.

В связи с вышесказанным особую актуальность получает использование на занятиях по изучению иностранного языка комплексного подхода, предполагающего разные виды учебной деятельности. Одной из наиболее продуктивных методик обучения языку является работа с художественным текстом. Художественный текст, представляя собой сложную языковую единицу, построенную по законам данного языка, в то же время является произведением литературы, искусства, культуры. Работа над художественным текстом позволяет использовать различные методы и приемы, включающие и переработку готовой информации, и поиск новой информации, в процессе которого активизируется когнитивная деятельность обучаемого.

В данной статье мы затронем лишь некоторые аспекты анализа художественного текста на занятиях по изучению русского языка как иностранного (данные рекомендации также могут быть использованы и при изучении русского языка как родного). На примере стихотворения Булата Окуджавы «Зной» мы попытаемся продемонстрировать лингводидактический потенциал имени собственного.

Имена собственные представляют собой лексико-грамматический класс слов. По своим лексическим и грамматическим признакам имя собственное противопоставлено имени нарицательному. Имя собственное соотносится с единичным понятием, в отличие от имени нарицательного, которое является именем общего понятия, отражающего целый класс предметов, объединенных общими дифференциальными признаками. Отсюда вытекают грамматические свойства имени собственного, в частности, отсутствие корреляции по числу: имена собственные употребляются либо в форме единственного (*Иванов, Москва*), либо в форме множественного (*Карпаты, Альпы*) числа. Изменение грамматических характеристик имени собственного свидетельствует об изменении

его лексического значения (по крайней мере – об изменении объема понятия): ср., *Иванов – Ивановы*.

Имена собственные называют одной из вечных тем гуманитарных наук. Несмотря на многочисленные исследования (имена собственные упоминаются уже у древнеегипетских, древнегреческих и древнеримских ученых), ряд вопросов до сих пор остается дискуссионным: например, о дефиниции имени собственного, о его статусе в языке и речи и др. Одной из актуальных тем в данной области является тема функционирования имени собственного в художественном тексте, которая выходит за рамки ономастики и пересекается с другой дисциплиной – лингвистикой текста.

В художественном тексте имя собственное может выступать в качестве важнейшего компонента в построении вертикального контекста литературного произведения. По мнению И.В. Гюббенет, понимание художественного текста во многом зависит от глубины проникновения читателя в вертикальный контекст литературного произведения, основными элементами которого являются фоновые знания, интертекстуальность, ономастическая лексика и т.д. [1: 3]. Данные компоненты представляют собой своеобразные гиперссылки, обращение к которым является обязательным для адекватного восприятия художественного текста.

В поэтических текстах Б. Окуджавы используется очень большой пласт ономастической лексики – названия планет, стран, городов, имена вымышленных персонажей и имена реальных людей (политических деятелей, ученых, представителей культуры и искусства). Использование данных имен делает художественный текст многоплановым. Полная «расшифровка» такого текста позволяет лучше понять мировоззрение автора, увидеть эпоху, в которой он жил и о которой писал.

Рассмотрим употребление онимов в стихотворении Б. Окуджавы «Зной». Выбор данного текста обусловлен целым рядом причин: его краткостью и глубиной, употреблением в тексте нескольких онимов, относящихся к разным тематическим группам, наличием в стихотворении имени А.С. Пушкина, своеобразием стихотворной формы и др.

Зной

*Питер парится. Пора парочкам пускаться в поиск
по проспектам полуночным за прохладой.*

Может быть,

им пора поторопиться в петергофский

первый поезд,

пекло потное покинуть, на перроне позабыть.

Петухи проголосили, песни поздние погасли.

Прямо перед паровозом проплывают и парят

Павловска перрон пустынный,

Петергофа плен прекрасный,

плеть Петра,

причуды Павла,

Пушкина пресветлый взгляд.

Анализ онимов является лишь определенным этапом на пути прочтения художественного текста. Поэтому в зависимости от целей и задач в ходе занятия обучаемые должны выполнить ряд заданий, связанных с реализацией принципов интерпретации поэтического текста. В данной статье мы коснемся лишь некоторых компонентов анализа текста без учета их последовательности, т.к. траектория занятия, логика его построения во многом будут зависеть от выбранной технологии, методики и т.д.

Выявление онимов, используемых в данном поэтическом тексте, определение их видов, на наш взгляд, должно осуществляться в процессе работы над ключевыми словами текста, а также в рамках его лексико-грамматической характеристики – составления словаря стихотворения, распределения слов по лексико-грамматическим разрядам и тематическим группам и т.д.

В стихотворении Б. Окуджавы «Зной» использованы 6 онимов: *Питер, Павловск, Петергоф, Петр, Павел, Пушкин*. В структуре текста все слова, на наш взгляд, являются ключевыми. Первые 3 слова являются топонимами, названиями городов (ойконимы), последующие 3 слова – антропонимы. Данные имена требуют обязательного лингвострановедческого комментария.

Питер – неофициальное разговорное название города Санкт-Петербурга, города, основанного Петром I, северной столицы России, одного из красивейших и уникальнейших городов мира; «...Самый умышленный город на свете» (Ф.М. Достоевский). Разговорная форма имени встречается с последней трети XVIII века.

Павловск и Петергоф – небольшие города, расположенные недалеко от Санкт-Петербурга. Памятники мировой архитектуры и дворцово-паркового искусства XVIII-XIX веков. Петергоф основан в 1710 (1711) году Петром I как императорская загородная резиденция. С 1944 по 1997 гг. город носил другое название – Петродворец. *Петергоф* – от нем. *Peterhof* «двор Петра». Павловск – изначально Павловское село – в 1777 г. был подарен Екатериной Павлу I.

Петр I – первый Император Всероссийский, один из наиболее выдающихся государственных деятелей, определивших направление развития России. Личность Петра I оценивается очень противоречиво: с одной стороны – Великий Государь, вождь своего народа, с другой – жестокий человек, крепостник.

Павел I – Император Всероссийский (1796-1801 гг.), одна из трагических фигур русской истории. Его деятельность оценивается потомками очень противоречиво: по мнению одних – самодур и тиран, по мнению других, – «романтик на троне», «русский Гамлет».

Александр Сергеевич Пушкин – великий русский поэт, писатель, внесший огромный вклад в развитие русской литературы, культуры, русского языка. «Солнце русской поэзии» (В.Ф. Одоевский).

Анализируемые онимы связаны этимологически и семантически, а также называют объекты (субъекты), связанные между собой в реальной действительности: *Петр – Питер, Петергоф* (города, основанные Петром I); *Павел – Павловск* (город, подаренный Павлу I); А.С. Пушкин большую часть своей жизни прожил в Петербурге, в этом городе он погиб; образы Петра I, Петербур-

га присутствуют в его произведениях, заглавие «Павел I» входит в составленный Пушкиным перечень драматических сюжетов (замысел не реализован).

Далее особое внимание следует обратить на синтаксическую позицию анализируемых онимов, а также на их место в структуре текста. В синтаксическом и структурном плане оним *Питер* противопоставлен всем остальным лексемам: слово Питер занимает позицию логического субъекта и является подлежащим (*Питер парится*). Остальные 5 онимов выступают в конструкции «существительное + существительное в Р.п.» в качестве зависимого компонента с определительным значением (*перрон Павловска, плен Петергофа, плеть Петра, причуды Павла, взгляд Пушкина*). Все 5 онимов находятся в одном предложении и составляют однородный ряд компонентов, относящихся к глаголам *проплывают* и *парят*. В структурном отношении на уровне текста также наблюдается противопоставление: оним *Питер* находится в первом предложении, остальные онимы – в последнем.

Анализируемые онимы играют большую роль в организации художественного пространства и художественного времени стихотворения. Ойконим *Питер*, с которого начинается данное стихотворение, является отправной точкой художественного пространства и времени: Петербург воспринимается здесь и сейчас (по отношению к лирическому герою). На наш взгляд, в данном случае можно говорить о хронотопе настоящего.

Хронотоп настоящего (ему соответствует та часть текста, в которой используются ойконимы) воспринимается как линейный, векторный: *Питер, проспекты, перрон, поезд, проплывают, Павловск, Петергоф; полуночные проспекты, петухи проголосили*.

В последних строках, содержащих антропонимы, происходит изменение хронотопа. Во-первых, за именами собственными стоят образы известных людей – с их биографией, судьбой, мыслями, чувствами, устремлениями, победами и поражениями, образ эпохи, в которую они жили. Необходимо отметить, что образы расположены в хронологическом порядке: *Петр, Павел, Пушкин*. Во-вторых, словосочетания «существительное + существительное в Р.п.» с антропонимами организуют целые пропозиции.

В словосочетании «*плеть Петра*» существительное *плеть* становится многозначным символом. Это и конкретный предмет, орудие наказания (порка кнутом для того времени – одно из самых распространенных наказаний), этот символ может восприниматься и как выражение жестокости Петра I, его крепостнических взглядов, его темперамента, и в то же время тех усилий, с которыми ему приходилось менять свой народ и свою страну и т.д. Возможно, что существительное «*плеть*» в большей степени выражает эмотивные смыслы, нежели указывает на какие-либо качества, действия и т.д.

В словосочетаниях «*причуды Павла*» и «*Пушкина пресветлый взгляд*» главными компонентами являются существительные с глагольной, пропозициональной семантикой. Расшифровка смыслов, стоящих за этими словами, также требует определенных знаний в области истории, литературы, культуры. «*Причуды Павла*» – Павел I зачастую воспринимался современниками как

странный человек, о его причудах ходили легенды, его странности раздражали, некоторые считали его безумным и т.д. Ключевым в структуре текста является последнее словосочетание «*Пушкина пресветлый взгляд*». Имена царей сменяет имя главного поэта России.

Образ А.С. Пушкина – один из важнейших образов в лирике Б. Окуджавы. Пушкинская традиция для поэзии Окуджавы стала основополагающей. Из интервью поэта: «Творчество Пушкина не просто оказало на меня влияние – оно меня создало» [2: 28].

Взгляд Пушкина в стихотворении Окуджавы – *пресветлый*. Прилагательное *пресветлый* в русском языке имеет несколько значений. Основное значение – очень светлый; также слово употребляется как постоянный эпитет при назывании высокопоставленных особ (князей, царей) и при словах *рай, ангел*: «*Пресветлый Ангел мой Господень*» (духовный стих). Пушкин в стихотворении Б. Окуджавы является символом Художника, искусства как такового, символом Вечности.

Таким образом, от линейного хронотопа настоящего, через идею историзма, происходит выход на вертикальный хронотоп вечности. Всего при помощи нескольких слов автор пронесит читателя сквозь полуторавековую историю России. В художественном мире произведения создается ситуация застывшего пространства и остановившегося времени, состояние, в котором одновременно слиты все пространства [3: 122].

Изменение в художественном мире стихотворения создается и при помощи фонетического уровня. Стихотворение относится к комбинаторной поэзии, его форму можно определить как неполная тавтограмма.

Тавтограмма – произведение, в котором все слова начинаются с одной и той же буквы. За исключением служебных частей речи, слов *может быть* и *взгляд*, всё произведение написано на букву «П». «Б. Окуджава не подгоняет вышеуказанные слова. Это так называемый «нестрогий стиль» тавтограммы, напоминающий англоязычные тексты, в которых «допускаются некоторые отступления и часть вспомогательных слов начинается с иной буквы» [4].

На протяжении практически всего текста сочетание звуков «п», «р», их нагнетание, создает на уровне эмотивного пространства ощущение некой преграды, препятствия, конфликта, который требует своего разрешения – зной должен смениться прохладой, состояние во времени, суете – состоянием Вечности.

Таки образом, при чтении стихотворения «Зной», при детальном анализе ономастической лексики в структуре художественного текста обучаемые не только знакомятся с поэзией Б. Окуджавы, с мировоззренческими основами его творчества, но и с важнейшими концептами русской языковой картины мира, с историей России.

Литература:

1. Гюббенет И.В. К проблеме понимания литературно-художественного текста (на материале английского языка). – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 3.
2. Гольданский В. Он вошел в нашу жизнь // Наука и жизнь. – 1987. – № 2. – С. 28.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 122.
4. Чудасов И. Булат Окуджава и комбинаторная поэзия // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://art-storona.ru/2008/4/article16.php>

СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ

Р.М. Себепова

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Казахстан, г. Алматы), rauschan2006@mail.ru*

В статье описывается субъект и объект оценки, в течение многих лет привлекавших к себе внимание философов, логиков и лингвистов, в работах которых оценка связывается с установлением ценностного отношения между субъектом и объектом. Понимая под ценностью все, что имеет человеческое, социальное и культурное значение, мы определяем оценку как положительную или отрицательную характеристику предмета, которая обусловленную признанием или непризнанием его ценности с точки зрения соответствия или несоответствия его качеств каким-либо ценностным критериям.

Ключевые слова: субъект, объект, оценка, научная парадигма, компонент, аксиологический предикат

In the article a subject and object are described estimations, that in the flow of many years to attract itself attention of philosophers, logicians and linguists, in works of that an estimation contacts with establishment of the valued relation between a subject and object. Understanding everything under a value, that has a human, social and cultural value, we determine an estimation as positive or negative description of object, that conditioned by confession or nonrecognition of his value from the point of view of accordance or disparity of his qualities to some valued criteria.

Key words: subject, object, estimation, scientific paradigm, component

Вопрос о том, «что такое хорошо и что такое плохо», интересует не только родителей и педагогов, он вставал и встает как перед философами всех времен, так и перед всеми людьми. Оценка является одной из важнейших лингвистических категорий, принимающих непосредственное участие в организации языкового общения. Как категория языка она направлена на мышление человека, его когнитивную деятельность, другой – его практической деятельности, т.е. социальной и культурной реальности. «Связь языка со структурой мышления ярко проявляет себя в формировании предложения и производственных от него значений; связь с жизнью и психологией человека ярко проявляет себя в формировании модальных и оценочных значений» [1: 5].

Начну рассмотрение вопроса с XVII века, века расцвета естественных наук, в котором сложился подход к человеку как органическому компоненту Вселенной. Философы XVII века осознавали, что перед исследователем психической природы человека, как и перед исследователем материи, встает задача выявления ее простейших составляющих, через которые определяются затем более сложные психические образования. Именно так подошел к изучению человеческой природы Т. Гоббс. В эмоциональной сфере он выделил следующие простые страсти: желание, любовь, отвращение, ненависть, радость и горе. Через них Гоббс определяет понятия добра и зла (хорошего и плохого). «Все вещи, являющиеся предметом влечения, обозначаются нами в виду этого обстоятельства общим именем добро, или благо; все же вещи, которых мы избегаем, обозначаются как зло» [2: 239]. Гоббс, таким образом, определяет хорошее и

плохое через образы желания и отвращения и тем самым придает им статус свойств пропозиционального объекта. Исходя из формы, такого рода определения могут быть названы модальными, или содержащими понятия (интенциональными). В них хорошее и плохое предстает как признак, объединяющий объекты субъективных модусов и не существующий безотносительно к ним. Хорошее приравнивается к желаемому, плохое – к нежелательному.

Впервые круг проблем, связанных с изучением оценки, был обозначен Аристотелем. По его мнению, для того, чтобы описать категорию оценки, необходимо, во-первых, выделить виды объектов, способных получать оценочную квалификацию, во-вторых, выявить контексты для оценочных понятий («добро», «счастье», «удовольствие»), а в-третьих, эксплицировать значения оценочных предикатов. В последующем эти проблемы пытались решить в свете разных исследовательских подходов.

Так, представители логико-философского направления (Дж. Мур, Ю.А. Сорокин, А.А. Ивин, Н.Д. Арутюнова) сделали объектом своего изучения связь языковых и аксиологических структур, которая выявляется в процессе анализа языковых употреблений.

Представителями функционально-семантического направления (Е.М. Вольф, Е.В. Клобуков, Т.В. Маркелова) рассматривалась категория оценки как функционально-семантическая и ставилась цель изучения системы языковых средств, которые выполняли оценочную функцию.

Сторонники функционально-прагматического подхода (В.И. Шаховский, В.Н. Телия, Ю.Д. Апресян, Г.Н. Складская и др.) решали целый комплекс проблем, связанный с функционированием оценочных средств языка.

В связи с возникновением и становлением новых научных парадигм в последние десятилетия наметились иные подходы к изучению оценки. Так, оценка начинает рассматриваться в контексте сознания – личностного или языкового. В контексте личностного сознания, а именно в плане выявления роли оценочного параметра в психологической структуре значения, оценка исследуется в современной психолингвистике А.А. Залевской, Е.Ю. Мягковой, Е.Н. Колодкиной. В контексте языкового сознания оценка рассматривается как фактор, структурирующий его ядро (Н.В. Уфимцева, О.А. Голубкова) и формирующий «ценностную картину мира» (Ю.Н. Караулов, Е.С. Яковлева).

Важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует «субъективный фактор», который взаимодействует с объективным. Оценочное высказывание подразумевает ценностное отношение между субъектом и объектом. Всякое оценочное суждение предполагает **субъект суждения**, т.е. то лицо (индивидуум, социум), от которого исходит оценка, и его **объект**, т.е. тот предмет или явление, к которому оценка относится. «Выражение или приписывание ценности (оценивание) является установлением определенного отношения между субъектом или субъектами оценки и ее объектом», – отмечает А.А. Ивин [3: 36]. «В конечном счете, мерилom ценности всего сущего является сам человек в совокупности всех проявлений его жизнедеятельности». Этот человек, в зависимости от обстоятельств, может быть представлен «конкретно-

историческим индивидом, определенной социальной группой, человеческим обществом в целом» [4: 17].

Субъект оценки, эксплицитный или имплицитный, – это лицо или социум, с точки зрения которого дается оценка. **Объект оценки** – это лицо, предмет, событие или положение вещей, к которым относится оценка. Кроме того, в модальную рамку оценки входят, как правило, имплицитно, шкала оценок и стереотипы, на которые ориентирована оценка в социальных представлениях говорящих.

Присутствие оценочного субъекта предполагает некоторые особые свойства оценочного рассуждения и в первую очередь возможность спора об оценках, при котором сталкиваются разные мнения. Субъективный аспект определяет также состав аксиологических предикатов как одного из элементов оценочной структуры. Такие предикаты, как *считать*, *считаться*, *казаться*, *слыть* и др., отражают субъективный характер оценки.

Для субъективного компонента предполагается положительное или отрицательное отношение субъекта оценки к ее объекту (иногда его представляют в виде отношений «*нравиться / не нравиться*», «*ценить / не ценить*», «*одобрять / не одобрять*» и т.п.), в то время как объективный (дескриптивный, признаковый) компонент оценки ориентируется на собственные свойства предметов или явлений, на основе которых выносится оценка. В высказываниях субъективный и объективный аспекты оценки могут быть разделены. Способностью обозначать субъективное отношение как таковое обладают в первую очередь глаголы; ср. *уважать*, *любить*, *ценить*, *презирать*, *ненавидеть* кого-н., *радоваться* чему-н. и т.п. Чисто субъективное отношение передается также аффективными словами при непосредственной коммуникации, где эти слова теряют свой дескриптивный смысл.

Необходимо подчеркнуть, что противопоставление субъекта/объекта в оценочной структуре и субъективности/объективности в семантике оценки – это не одно и то же. Как субъект, так и объект оценки предполагают существование обоих факторов – субъективного и объективного. Так, субъект, оценивая предметы или события, опирается, с одной стороны, на свое отношение к объекту оценки («*нравиться / не нравиться*»), а с другой стороны, на стереотипные представления об объекте и шкалу оценок, по которой расположены присущие объекту признаки. В то же время в оценочном объекте сочетаются субъективные (отношение субъект – объект) и объективные (свойства объекта) признаки. Так, когда идет речь о том, что *вода теплая / холодная*, подразумеваются и свойства самой воды, и ощущения субъекта. В выражениях естественного языка, которые приписывают объекту те или иные свойства, оценочный и дескриптивный компоненты неразрывно связаны и во многих случаях неразделимы. В структуре оценки корреляции субъект/объект и субъективное/объективное находятся в сложном взаимодействии [5: 78].

Взаимодействие субъекта оценки с ее объектом лежит в основе классификации частнооценочных значений, предложенной Н.Д. Арутюновой. Как подчеркивает Н.Д. Арутюнова, «оценка создает совершенно особую, отличную от

природной, таксономию объектов и событий» [6: 92-112]. Среди частнооценочных значений выделяются три группы, которые включают семь разрядов.

Первая группа – это сенсорные оценки, они делятся на: 1) сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки – то, что нравится: *приятный, вкусный, привлекательный, душистый*; 2) психологические, среди которых различаются: а) интеллектуальные оценки: *интересный, увлекательный, банальный*; б) эмоциональные: *радостный, желанный, приятный*.

Вторая группа – это сублимированные, или абсолютные, оценки: 1) эстетические оценки, основанные на синтезе сенсорных и психологических: *красивый, прекрасный*; 2) этические оценки, подразумевающие нормы: *моральный, добрый, порочный*.

И, наконец, последние три разряда, составляющие **третью группу**, – это рационалистические оценки, связанные с практической деятельностью человека. Они включают: 1) утилитарные: *полезный, вредный*; 2) нормативные: *правильный, нормальный, здоровый*; 3) телеологические: *эффективный, удачный, негодный*.

Таким образом, можно сказать, что оценка – это утверждение факта под определенным углом зрения. Оценка связана с жизнедеятельностью человека, она определилась в результате его взаимоотношений с реальным миром, поэтому изучение оценки невозможно без обращения к человеку – его эмоциональной, ментальной и духовной сферам, системам ценностей, процессам восприятия и познания мира [7: 124]. В оценке постоянно взаимодействуют субъективный и объективный факторы, причем каждый из них затрагивает и субъект, и объект оценки. Так, субъект выражает оценку, как на основе собственных эмоций, так и с учетом социальных стереотипов, объект оценки также подразумевает объективные свойства и свойства, которые могут оцениваться, исходя из предпочтений индивидуального субъекта. Но и это понимание оценки требует уточнения, поскольку в результате такого широкого понимания оценки круг оценочной лексики оказывается по существу незамкнутым.

Литература:

1. Гибатова Г.Ф. Семантическая категория оценки и средства ее выражения в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 1996. – 22 с.
2. Гоббс Т. Избранные произведения: В 2 т. – М., 1964. – 208 с.
3. Ивин А.А. Основания логики оценок. – М., 1970. – 230 с.
4. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1996. – 47 с.
5. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 2002. – 280 с.
6. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М., 1988. – 341 с.
7. Сергеева Л.А. Проблемы оценочной семантики. – М., 2003. – 138 с.

ПОЛИЯЗЫЧИЕ: КАДРЫ, КАЧЕСТВО, ПРИОРИТЕТНОСТЬ

Н.К. Хан

*Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова
(Казахстан, г. Караганда), hnadejda@yandex.ru*

В статье рассматриваются методические вопросы подготовки полиязычных специалистов для реализации программы языкового планирования. Компетентностный подход в современном образовании определяет важность вопросов о квалификации педагогических кадров для систематической подготовки полиязычных специалистов.

Ключевые слова: полиязычие, языковое образование, подготовка кадров, конкурентоспособность выпускников, методика преподавания русского языка.

In the article methodological problems of the training of polilingual specialists for the realization of language planning program are considered. Competence approach in contemporary education regulates the importance of the questions of the qualification of pedagogical staff for systematic training of polilingual specialists.

Key words: Multilingual, language education, training, competitiveness of graduates, methods of teaching Russian language.

Отмечая важность выстраиваемой стратегии языкового образования молодежи, хотелось бы обратить внимание и на необходимость совершенствования методических подходов к параллельному изучению трех языков. Не умаляя важности всех видов формируемых компетенций в процессе обучения, хотелось бы обратить внимание на необходимость владения преподавателями знаний сопоставительной грамматики изучаемых языков, что, несомненно, повысит качество подготовки обучаемых на любом уровне – в учреждениях дошкольного, школьного, вузовского, послевузовского образования – и позволит более требовательно отнестись к подготовке кадров педагогов-словесников.

Сегодня очевидным фактом стало то, что возникла острая необходимость обеспечения рынка труда высококвалифицированными полиязычными специалистами, свободно владеющими государственным, русским, английским языками. Не вызывает сомнений и очевидная необходимость в конвертируемости образовательной парадигмы для решения государственных задач первостепенной важности: интеграции Казахстана в мировую экономику, конкурентоспособность выпускников отечественных вузов, удовлетворение спроса на рынке труда и др.

На XII сессии Ассамблеи народов Казахстана в докладе Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева прозвучало: «...новое поколение казахстанцев должно быть по крайней мере трехязычным, свободно владеть казахским, русским и английским языками. В Европе многоязычие стало нормой, к этому непременно должны прийти и мы». Владение языками сегодня – очевидный факт конкурентоспособности специалиста. В Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» были определены приоритетные направления языковой политики, что определило языковые знания как триединство ценностей: 1) языковое образование как государственная ценность; языковое образо-

вание как общественная ценность; языковое образование как личностная ценность. В наш век информатизации важность интеграции науки и образования, теории и практики, культуры устной и письменной речи коммуникантов, профессионально-риторический менеджмент, эффективность делового общения, значимость информации, навыков эффективного профессионального общения, владения культурой делового общения ни у кого не вызывают сомнений.

Поскольку язык является связующим звеном между действительностью и мышлением, то вербализация языкового знака отражает реалии и процессы восприятия их в сознании человека. Сегодня для лингвистов стало совершенно очевидным, что язык есть результат человеческого сознания и мышления, средство осознанной коммуникации для людей. В свое время Э. Сепир сделал пророческое предсказание: «Чрезвычайно важно, чтобы лингвисты, которых часто обвиняют в отказе выйти за пределы предмета своего исследования, наконец, поняли, что может означать их наука для интерпретации человеческого поведения вообще. Нравится им или нет, но они должны будут все больше и больше заниматься антропологическими и психолингвистическими проблемами, которые вторгаются в область языка» [1: 181].

При обучении любому языку каждый преподаватель традиционно опирается на лингвистический постулат о знаковой природе языка. Любое высказывание может быть представлено в виде психолингвистической модели: мотив – мысль (речевая интенция) – внутреннее программирование – лексико-грамматическая реализация высказывания – выход в речевое общение. На наш взгляд, система работы с текстом как единицей обучения, над формированием связного высказывания, должна строиться с учетом данной модели. В этом случае система тщательно продуманных упражнений позволит усвоить не только все грамматические формы самостоятельных частей речи практическим путем в составе речевых моделей, включаемых в диалогическую или монологическую речь при усвоении лексических тем и микротем, но и реализовать речевые намерения, презентация которых определена с учетом принципов доступности, цельности, научности, функциональности.

Важнейшей проблемой, стоящей перед методистами-словесниками, сегодня является проблема формирования и развития не только лингвистической или коммуникативной компетенции студентов в процессе совершенствования всех видов речевой деятельности на русском языке. Курс на профессиональную ориентацию обучения языкам ориентирует языковую подготовку выпускников на конкретную специальность, качество профессиональной речи. В связи с этим, в современной методике преподавания русского языка предпринимаются активные меры для формирования навыков лингвистической компетенции в сфере профессиональной и деловой коммуникации:

- используются нетрадиционные задания, требующие логических решений и проблемного анализа;

- интегрируются учебные дисциплины (язык и литература, язык и культурология, язык и философия и т.д.);

- интегрируются теоретически и прагматически направленные разделы русского языка (русский язык, стилистика, культура речи и т.д.);
- усиливается коммуникативная направленность обучения русскому языку;
- внедряются новые информационные, компьютерные технологии и формы обучения (например, дистанционное).

Обучение языкам не может строиться только на передаче правил нормативной грамматики, необходимых для коммуникации в определенной сфере. Цели и задачи, четко определенные Президентом Республики Казахстан в интерактивной лекции, свидетельствуют о том, что вопрос о расширении ареала функционирования полиязычия остается актуальным. Одним из вопросов, требующих самого внимательного отношения, является вопрос о качестве подготовки педагогических полиязычных специалистов. Следовательно, сегодня самого пристального внимания требует актуализация вопроса о квалифицированной подготовке специалистов, свободно владеющих государственным, русским и английским языками в профессиональной сфере.

Таким образом, согласно государственной политике реализации программ языкового планирования и языкового строительства неслучайно является объектом пристального внимания Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева. С 2007 г., с момента реализации культурного проекта «Триединство языков», вопрос о формировании полиязычной языковой культуры подрастающего поколения приобрел системный и целенаправленный характер. В связи с этим, особую важность приобретают поэтапная подготовка подрастающего поколения, способного реализовать свои знания в новых условиях всеобщей глобализации и интеграции, которые стали реалиями дня сегодняшнего.

Заложенный в основе современных подходов лингводидактики коммуникативный принцип обучения языку актуализирует эту проблему, т.к. языковая коммуникация является необходимым условием существования и развития социума. Современная образовательная парадигма позволяет методистам-словесникам исследовать язык как феномен культуры, текст – как явление культуры, обращать особое внимание не только на формирование определенных коммуникативных навыков на изучаемом языке, но и речевой реализации коммуникативных задач в профессиональной сфере. Вместе с профессиональной, лингвистической, педагогической, коммуникативной и др. компетенциями (решение коммуникативных задач с помощью языка, культура речевого общения в профессиональной и деловой сферах общения и др.), не вызывает сомнения важность формирования лингвокультурологической компетенции (осознание языка как феномена культуры, языковой картины мира, национально-культурного компонента значения языковых единиц) как важного компонента обучения, без которого невозможно полноценное обучение языкам.

Сопоставительное описание речевого поведения, реалий культуры, лексики с национально-культурным компонентом значения в родном, русском, английском языках и культурах позволит «проникнуть» в языковую картину мира иной лингвокультурной общности и усвоить национально-культурную специфику языковых сообществ, обслуживающих коммуникативные и культурные

потребности человека, поможет сформировать лингвокогнитивную базу – необходимый для общения конгломерат знаний, навыков и учений об изучаемом – что должно способствовать совершенствованию процесса обучения языкам, предупреждая не только языковую, но и межкультурную интерференцию.

Сегодня, когда перед системой образования ставится задача внедрения новейших методик уже дошкольной подготовки и раннего трехязычия – с одной стороны, в 32 вузах с 1 сентября 2012 г. внедрена подготовка более 5,5 тысяч студентов спецотделений, что позволит в ближайшее время получить не только конкурентоспособных квалифицированных полиязычных специалистов, но и осуществить массовое внедрение полиязычия на всех этапах образования «*дошкольное образование – школы – вуз – дошкольное образование*», что позволит сделать процесс полиязычного образования непрерывным.

Современные достаточно высокие требования к профессионализму специалистов на современном рынке услуг обусловили необходимость корректировки методологической базы, интегративность методического инструментария в вопросах языкового образования, кадрового потенциала специалистов. Вместе с тем невозможна целостная и комплексная языковая подготовка выпускника вуза в процессе формирования только коммуникативной или профессиональной компетенции без синтеза компетенций, ориентированных на формирование языковой личности специалиста.

Итак, сегодня как никогда важны разработки новых креативных подходов в разработке методической базы лингводидактики, предполагающие комплексный подход к реализации серьезной государственной концепции непрерывной языковой подготовки подрастающего поколения, способного соответствовать высочайшим квалификационным характеристикам специалистов в мировом масштабе. Систематическая целенаправленная языковая подготовка подрастающего поколения требует от филологической науки внимательного рассмотрения вопроса о подготовке преподавательских кадров, методологии, лингводидактических подходах и методическому инструментарию, что обеспечит качественную организацию полиязычного образования на всех этапах.

Литература:

1. *Интерактивная лекция Президента Республики Казахстан* Н.А. Назарбаева, 5 сентября 2012 г.
2. *Закон «О языках в Республике Казахстан»* (по состоянию законодательства на 13 марта 2000 г.). – Астана, 2000.
3. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. – М., 1993. – 656 с.
4. *Концепция полиязычного образования* / Е.К. Кубеев, Б.А. Жетписбаева и др. – Караганда, 2008.

КЛАССИФИКАЦИЯ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЛИНГВИСТИКЕ

А.В. Швец

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова
(Украина, г. Киев), olexandershvets@gmail.com

Статья посвящена изучению существующих классификаций номинативных предложений. Сделана попытка выявить и охарактеризовать наиболее известные классификации этого вида предложений. Было установлено, что номинативные предложения классифицируют по цели высказывания, их функциям в речи и структуре. Основными типами номинативных предложений являются: бытийные, указательные, оценочные, собственно-назывные, побудительные предложения и «именительный представления».

Ключевые слова: бытийные, указательные, оценочные, собственно-бытийные, побудительные номинативные предложения, «именительный представления»

The article is devoted to the study of existing nominative sentences' classifications. An attempt to identify and to characterize the most well-known classifications of the sentences of such type was done. It has been found out that nominative sentences are classified according to a purpose of utterance, their functions in speech and their structure. The main types of nominative sentences are existential, demonstrative, evaluation, self-existential, imperative sentences and «nominative of idea».

Key words: existential, demonstrative, evaluation, self-existential, imperative nominative sentences, «nominative of idea»

Факт существования номинативных предложений в разных языках на сегодня не вызывает сомнений. Однако существует ряд вопросов, которые современные лингвисты относят к дискуссионным. Это, прежде всего, проблема классификации и структуры номинативных предложений.

Представители различных научных школ и направлений классифицируют номинативные предложения по: *цели высказывания* (Е.М. Галкина-Федорук [5], И.К. Белодед [16]); *функциям в речи* (А.Г. Руднев [13], И.К. Белодед [16]); *структуре* (П.А. Лекант [10], Н.С. Валгина [4], К.Ф. Шульжук [18], Н.А. Кобрина, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева [8]).

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом лингвистов к изучению синтаксиса номинативного предложения, необходимостью выявления существующих разновидностей номинативных предложений в зависимости от цели высказывания, структуры и функций в речи. Цель статьи состоит в определении и характеристике существующих классификаций номинативных предложений.

Проведенный анализ лингвистических исследований свидетельствует о том, что среди лингвистов нет единой точки зрения относительно выделения функционально-семантических типов номинативных предложений. Почти общепринятой считаются функционально-стилистическая и семантико-стилистическая классификации номинативных предложений на бытийные, указательные, оценочные, собственно-назывные, побудительные предложения, а также «именительный представления».

Большинство исследователей относит **бытийные** (экзистенциальные) **номинативные предложения** к собственно номинативным, наиболее типичным и распространенным во всех стилях речи (А.М. Пешковский [12], А.С. Мельничук [11], К.Ф. Шульжук [18], И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], Н.С. Валгина [4], А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова [2], А.П. Загнитко [7], М.Т. Чемерисов [3], С.А. Караман [15]), выполняющим описательную функцию и использующимся, когда в письменной или устной форме необходимо зафиксировать существование, наличие какого-либо явления, предмета, субстанции, факта, события, определенного времени, числа, названного прямым падежом.

Н.С. Валгина, в отличие от остальных исследователей, разделяет **бытийные** номинативные предложения на два подвида: а) *собственно-бытийные*, выражающие наличие названного явления как такого, что продолжается в часовом измерении; б) *предметно-бытийные*, которые называют предметы, расположенные в пространстве, и передают идею их бытия [4: 175-180].

Вслед за авторами «Курса современного украинского литературного языка» под ред. Л.А. Булаховского [9], В.В. Бабайцевой [1], можно отметить, что номинативные предложения могут легко передавать динамику «набегающих и немедленно исчезающих впечатлений», а, следовательно, использоваться с целью быстрой фиксации воспринятой информации, которую невозможно, за нехваткой времени, передать двусоставными предложениями.

Указательные номинативные предложения А.М. Пешковский [12], К.Ф. Шульжук [18], И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], Н.С. Валгина [4], А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова [2], А.П. Загнитко [7], М.Т. Чемерисов [3], С.А. Караман [15] считают односоставными структурами, своеобразным грамматическим признаком которых выступает указательные частицы *вот, вот и, от, он, вот здесь, вон* и т.д. В них преобладает значение бытийности, существования, однако оно осложняется значением указательности, которое морфологически выражается данными частицами.

В зависимости от того, используется лишь сама частица или она осложняется союзом с усилительно-соединительной функцией, номинативные предложения со значением указательности И.К. Белодед делит на две группы: а) указательные номинативные предложения, указывающие на предмет или явление при его наличии; б) указательные номинативные предложения, указывающие на ранее упоминавшийся или ожидаемый предмет или явление при его появлении с целью выделения среди других предметов или явлений [16].

Н.С. Валгина отмечает, что в предложениях с частицей *вот* указательное значение может быть ослабленным, что выдвигает на первый план значение оценки (иронической, неодобрительной и т.д.) [4: 175].

Оценочные номинативные предложения (К.Ф. Шульжук [18], И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], Н.С. Валгина [4], А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова [2], А.П. Загнитко [7], М.Т. Чемерисов [3], С.А. Караман [15]) сочетают в своем содержании констатацию существования предметов и их эмоциональную оценку. По характеру интонации и обусловленных ею семан-

тически экспрессивных оттенков оценочные номинативные предложения делятся на две подгруппы: а) **оценочно-утвердительные** предложения, которые дают квалификацию, оценку предметам, наличие которых констатируется; б) **оценочно-восклицательные** предложения, в которых утверждение наличия предмета сопровождается его возвышенно эмоциональной оценкой, олицетворяемой в восклицательной интонации и в местоименном компоненте *какой* (-ая, -ое, -ие), *такой* (-ая, -ое, -ие), *что за* и подобных.

В отличие от других ученых, Н.С. Валгина разделяет оценочные номинативные предложения на две группы: а) предложения с существительными, выражающие оценку; б) предложения, в которых отсутствуют оценочные существительные [4: 176]. Кроме оценочных, она выделяет оценочно-бытийные номинативные предложения, в которых значение бытийности сопровождается оценкой. Структурной особенностью таких предложений является наличие эмоционально-экспрессивных частиц *ну, то-то, тоже мне, а еще, да и, и же, что за, какой, ай да, прямо* и других [4: 175].

К **собственно-назывным** или **номинативно-назывным предложениям** относятся номинативные предложения, выступающие в виде надписей, таких, как названия учреждений, организаций, пароходов, книг, журналов, газет, картин, музыкальных произведений; ими также являются надписи на вывесках (А.М. Пешковский [12], А.С. Мельничук [11], К.Ф. Шульжук [18], И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова [2], А.П. Загнитко [7], М.Т. Чемерисов [3], С.А. Караман [15]).

В отдельных работах собственно-назывные предложения лишаются статуса предложения. Названия книг, журналов, картин и т.д., состоящие из слова или словосочетания с номинативным значением, выражающие суждения существования, используются для того, чтобы обозначить, выделить какой-либо предмет или явление, указать на него, раскрыв его значение и назначение названием. Таким образом, это не просто слова, а предложения. Они приобретают коммуникативную нагрузку в процессе общения и характеризуются констатирующей интонацией [7: 209-210].

Побудительные или **побудительно-желательные номинативные предложения**, с помощью которых утверждается необходимость или желательность наличия предмета, названного существительным в прямом падеже, лексически ограниченные, обычно являются общепринятыми производственными и военными командами, приказами, категорическими требованиями и рекомендациями к работе или исполнению (И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], Н.С. Валгина [4] (называет их желательно-бытийными), А.П. Загнитко [7]).

«**Именительный представления**» (А.М. Пешковский [12], К.Ф. Шульжук [18], И.К. Белодед [16], П.С. Дудик [6], В.В. Бабайцева [1], А.П. Загнитко [7], С.А. Караман [15]), по мнению автора термина А.М. Пешковского, не является предложением, поскольку в нем отсутствует высказывание и не выражается ни суждение, ни понятие, а лишь упоминается ранее познанное явление [12: 379-380].

В.В. Бабайцева считает, что содержание «именительного представления» нельзя свести только к обозначению темы дальнейшего высказывания. Он значительно богаче понятийного значения существительного, важно наличие чувственного и эмоционального подтекста. Именно поэтому она не соглашается с общей оценкой «именительного представления», данной А.М. Пешковским, и считает предложенный им термин наиболее приемлемым, поскольку он прямо указывает на коммуникативное назначение этой синтаксической модели [1: 138-139].

По функциям, которые выполняют номинативные предложения в речи, А.Г. Руднев [13] выделяет следующие типы.

Номинативные предложения с описательной функцией, которые используются в тех случаях, когда нужно зафиксировать наличие, существование, бытие какого-либо явления, факта, события при их описании. Предложения с этой функцией А.М. Пешковский назвал экзистенциальными или бытийными. К ним относятся количественные соединения (существительное в родительном падеже с количественным числительным или существительным в другом падеже).

Указательные номинативные предложения, основная функция которых – обратить внимание, указать на тот или иной предмет. Они обычно сопровождаются соответствующим жестом, интонацией и указательными частицами *вот, это* или ограничительной частицей *уже*, а при отсутствии указательной частицы – лишь жестом и интонацией.

Полупредикативные предложения, в которых не только констатируется наличие того или иного факта, но и имеется элемент высказывания, модальная оценка, выражение отношения к тому или иному явлению, лицу, предмету.

Вокативные предложения, которые в отличие от обычных обращений, не содержат предикативного отношения к тому, к кому обращена речь собеседника.

Собственно-назывные предложения, в которых именительный падеж существительного употребляется для обозначения названий книг, учреждений. Основная функция этих предложений – называние. Применение таких предложений связано в основном с письменной речью как средством выражения названий: а) литературных произведений, статей, глав той или иной книги; б) учреждений; в) года, месяцев, недель, дней, чисел.

Именительный представления часто используется в ходе размышлений или воспоминаний о чем-либо или о ком-либо, когда в памяти всплывает то или иное смутное представление, впечатление, переживание и т.д. Под *именительным представлением* А.Г. Руднев понимает такого рода номинативное предложение, в котором отсутствует высказывание, а есть только постановка вопроса о личности, предмете, явлении для размышлений, для обсуждений, для представления [13: 41-44].

По цели высказывания Е.М. Галкина-Федорук выделяет следующие разновидности номинативных предложений, которые служат для: описания природных явлений; среды и обстановки, указания на предмет; внешнего вида живых

существ; психологического состояния человека, эмоций; итога, обобщения, заключения, причины; передачи модальных значений: сомнения, недоверия, утверждения, сообщения-представления; а также приветствия, пожелания, призыва [5: 429-438].

По структуре номинативные предложения делятся на *нерасчлененные* и *расчлененные* (К.Ф. Шульжук [18], П.А. Лекант [10], Н.С. Валгина [4], Н.А. Кобрина, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гужеева [8]).

Нерасчлененными номинативными предложениями называются классические предложения, представленные только главным членом, словом или синтаксически неразложимым соединением или предложением, распространенные второстепенными членами, образующими с главным членом единое словосочетание. П.А. Лекант считает, что нерасчлененные номинативные предложения могут иметь: дополнительное грамматическое значение *непосредственного восприятия бытия; указательности; завершенности восприятия или обнаружения бытия; эмоциональной оценки восприятия бытия* [10: 161-164].

В структуру **расчлененных номинативных предложений** входит, кроме главного члена, детерминирующий второстепенный член, являющийся факультативным элементом структуры предложения, и имеющий *пространственное и временное значение, а также указывающий на принадлежность и отношение к лицу* [10: 164-166].

Подытоживая, можно отметить, что номинативные предложения классифицируются по цели высказывания, их функциям в речи и структуре. В соответствии с этим, номинативные предложения делятся на следующие разновидности: бытийные, указательные, оценочные, собственно-назывные или номинативные назывные предложения, побудительные или побудительно-желательные, а также «именительный представления».

В общую группу различные типы номинативных предложений объединяются формой главного члена и доминирующим значением бытия, существования; а их отличие состоит в наличии функционально-обусловленных семантических оттенков, своеобразии интонации, специфических конструктивных элементов (частиц), синтаксической функции главного члена.

Перспектива дальнейших исследований состоит в возможности изучения, на этой основе, структурно-семантических особенностей номинативных предложений разноструктурных языков.

Литература:

1. *Бабайцева В.В.* Односоставные предложения в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.
2. *Басманова А.Г.* Синтаксис предложения французского языка: учеб. пособие для интов и фак. иностр. яз. / А.Г. Басманова, А.Н. Тарасова. – М.: Высшая школа, 1986. – 208 с. (на франц. яз.)
3. *Волох О.Т.* Сучасна українська літературна мова: Морфологія. Синтаксис / Волох О.Т., Чемерисов М.Т., Чернов Є.І. – К.: Вища школа, 1989. – 335 с.
4. *Валгина Н.С.* Современный русский язык: Синтаксис: учебник. – 4-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.

5. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие. – М.: Учпедгиз, 1958. – 199 с.
6. Дудик П.С. Стилiстика української мови: навч. посiб. – К.: Видавничий центр Академiя, 2005. – 368 с.
7. Загнiтко А.П. Теоретична граматика української мови: Синтаксис: монографiя. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
8. Кобринa Н.А. Грамматика английского языка: Морфология. Синтаксис: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов и ун-тов по спец. № 2103 «Иностр. языки» / Н.А. Кобринa, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 496 с.
9. Курс сучасної української літературної мови: Синтаксис / За ред. Л.А. Булаховського. – К.: Радянська школа, 1951. – Т. 2. – 465 с.
10. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М.: Высшая школа, 2004. – 247 с.
11. Мельничук О.С. Розвиток структури слов'янського речення. – К.: Наукова думка, 1966. – 324 с.
12. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – 8-е изд., доп. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
13. Руднев А.Г. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1968. – 320 с.
14. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. Синтаксис. – 680 с.
15. Сучасна українська літературна мова: навч. посiбник для студ. вищ. навч. закл. / Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. та ін.; за ред. С.О. Карамана. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
16. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За заг. ред. І.К. Білодiда. – К.: Наук. думка, 1972. – 516 с.
17. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка; вступ. ст. д-ра филол. наук, проф. Е.В. Клобукова; ред. и комментарии проф. Е.С. Истриной. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
18. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови: підручник. – К.: Видав. центр «Академія», 2004. – 408 с.

АСОЦИАТИВНО-ТЕРМИНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ИХТИОНИМОВ (ДОНОРСКАЯ ЗОНА АРТЕФАКТ)

Н.В. Швец

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова
(Украина, г. Киев), Natalia_Shvets@bigmir.net*

В статье рассмотрено ассоциативно-терминальный тип мотивации ихтионимов английского и французского языков, которые используют знаки донорской зоны АРТЕФАКТ. Предлагается анализ структурно-метафорической, метафорично-диффузной и гештальтной разновидностей ассоциативно-терминальной мотивации названий рыб в исследуемых языках.

Ключевые слова: когнитивная ономазиология, мотивация, ассоциативно-терминальная мотивация, донорская зона, реципиентная зона

The author studies the associative terminal type of English and French ichthyonyms, using the signs of the donor domain ARTEFACT. The structural metaphorical, metaphorical difusional and gestalt varieties of English and French fish names' associative terminal motivation have been analyzed.

Key words: cognitive onomasiology, motivation, associative terminal motivation, donor domain, recipient domain

На современном этапе развития языкознания становится очевидной тенденция к взаимообогащению наук. Так, интенсивное развитие когнитивной науки способствовало появлению новой области языкознания – когнитивной ономазиологии, целями которой, согласно Е. Селивановой, является «выяснение когнитивного механизма порождения наименований, анализ мотивационных типов номинативных единиц различного статуса» [12: 430]. И хотя проблема мотивации имеет давнюю историю изучения [1; 3; 4; 6; 8], в последнее время ученые все чаще рассматривают ее в свете когнитивной ономазиологии [2; 5; 7].

Наше исследование посвящено когнитивно-ономазиологическому анализу мотивационных механизмов ихтионимов английского и французского языков. Его актуальность определяется общей направленностью современных лингвистических трудов на изучение когнитивных механизмов создания языковых единиц. Цель статьи – проанализировать ассоциативно-терминальный тип мотивации английских и французских ихтионимов, источником которой является донорская зона АРТЕФАКТ.

Задачи статьи: 1) охарактеризовать ассоциативно-терминальный тип мотивации; 2) установить особенности ассоциативно-терминальной мотивации английских и французских ихтионимов, использующих знаки донорской зоны АРТЕФАКТ.

Как отмечает Е. Селиванова, ассоциативно-терминальная мотивация является по общему механизму метафорической [11: 484] и характеризуется «использованием для обозначения предметов и явлений одной концептуальной сферы <...> знаков других концептуальных сфер по принципу аналогии, сходства, соответствующего ассоциирования» [11: 484]. Когнитивным основанием такого ассоциирования служит познавательная способность человека воспринимать и понимать одну концептуальную сферу в терминах другой [13: 70], что составляет базу любой метафоры.

При рассмотрении ассоциативно-терминального типа мотивации ихтионимов мы руководствуемся концепцией метафорических моделей Дж. Лакоффа и М. Джонсона, определивших метафору не просто как феномен языка, а как когнитивную операцию, используемую сознанием человека в повседневной жизни [9]. «Их когнитивная концепция метафоры касается повседневных метафор, применяемых для структурирования окружающей действительности и управляющих интеллектуальной деятельностью человека и его поступками» [5: 129].

В концепции метафорических моделей Дж. Лакоффа и М. Джонсона имеются область-источник (*source domain*) и область-мишень (*target domain*) [9], интерпретирующиеся другими исследователями [10; 17; 20] как донорская

(*donor domain*) и реципиентная (*recipient domain*) зоны. Согласно с Е. Селивановой, донорская зона – это «предметная (концептуальная) сфера, которая поставляет собственные знаки для обозначения другой предметной области (реципиентной), в которой они становятся метафорическими наименованиями» [11: 143].

В нашем случае ассоциативно-терминальные части названий рыб выступают реципиентными зонами, а донорскими являются зоны других концептуальных сфер, поставляющих для них собственные знаки, поскольку эти знаки первоначально ложны относительно обозначаемого.

Вслед за Е. Селивановой, мы выделяем диффузно-метафорическую, гештальтную и структурно-метафорическую разновидности ассоциативно-терминальной мотивации ихтионимов, которые исследовательница различает в зависимости от способа метафорического сочетания и структуры порождающего пространства [10: 172].

Гештальтная разновидность применяет знаки других концептов при обозначении рыб «на основании сходства зрительных, слуховых, одоративных, тактильных, вкусовых образов (гештальтов)» [11: 484].

Диффузно-метафорическая разновидность ассоциативно-терминальной мотивации «основывается на диффузном сочетании ассоциативных комплексов различных доменов по аналогии» [11: 484]. Метафора, лежащая в основе переноса названия некоторого объекта на обозначаемую рыбу, имеет нечеткое, расплывчатое основание, сближение концептов опирается на несколько признаков.

Структурно-метафорическая разновидность «характеризуется интеграцией донорской и реципиентной концептосфер на основании одного смежного компонента» [11: 484]. Учитывая это, терминальный компонент структуры знаний об обозначаемом, в частности вид рыбы, отмечается знаком другой донорской зоны и формирует связь с соответствующим пропозиционным компонентом этой структуры.

Донорские зоны получают такой статус неслучайно, ведь использование их знаков основывается на многочисленных ассоциативных аналогиях внешних признаков, поведения, жизнедеятельности рыбы с другими, более близкими для номинаторов предметами и явлениями действительности и их признаками.

Наиболее продуктивной для английских и французских ихтионимов является концептуальная сфера АРТЕФАКТ как рукотворный предмет. Рыбы получают номенклатурные названия преимущественно на основании сходства формы их тела с формой определенного предмета (гештальтная разновидность). Так, англ. вид рыб *cutlassfish* (букв. ‘рыба-сабля’) «отмечается длинным, сжатым телом, которое сужается на конце к острому хвосту» [22: 64]. Выбор англ. названия *oarfish* связывают с «веслоподобной формой тела или с длинными веслоподобными тазовыми плавниками» [23]. Англ. вид *boxfishes* получил свое название в результате сходства с коробкой, а именно «квадратной форме» [26]. Представители вида *pencil fish* «тонкие, по форме подобные карандашам» [26], за что и получили свое название. Англ. название *hatchetfishes* мотивировано тем, что рыбы имеют «тело немного похожее на топор» [16: 86]. С визуальным

сходством с определенными артефактами связаны такие французские названия как *rasoir* и *rason* [24: 332] (буквально – ‘бритва’), рыбы с таким названием «по форме похожи на лезвие» [24: 102]; а вот представители вида *poisson chandelle* (буквально – ‘свеча’) «формой и окраской удлиненного тела напоминают пламя свечи» [24: 288]. Основой метафорического переноса при образовании франц. названий *poissons-sabres* [25: 350] и *sabre* [25: 350] является ассоциация «очень долгого, в задней части заостренного» [25: 350] тела с саблей. Подобный мотивационный механизм является основой мотивации французского номенклатурного наименования вида рыб *poissons-hachettes*, представители которого имеют «очень плоское тело, по форме напоминающее топор» [25]. Рыба с франц. названием *poisson-miroir* имеет «в центре спины пару характерных светло-голубых ячеек, обведенных оранжево-желтым» [14], что ассоциируются с зеркальцами. Основой создания метафорически мотивированного французского наименования *poissons-bourses* является уподобление зрительных гештальтов «шипов, один из которых похож на застежку» [24: 402] застежке на кошельке. Особи вида *poisson-montre* имеют «округлую голову, испещренную слизистыми канавками» [25], похожими на механизм часов, а рыба вида *mante* [27] по форме напоминает полы пальто. Рыбу *raie-guitare* [24: 50] уподобляют по форме тела гитаре, *requin pèlerin* [25] – пелерине, *poisson-flûte* [14] – флейте, а *sar tambour* [14] – барабану.

Удлиненная форма тела некоторых рыб в сочетании с их небольшой толщиной ассоциируется с ниткой (англ. *needlefishes* [16: 115]) или лентой (англ. *ribbonfishes* [16: 120]), а в названии *whiptail ribbonfish* к вышесказанному еще добавляется сравнение хвоста с кнутом [16: 121]).

Часто основанием для аналогизации выступают формы артефактов и определенных частей тела рыбы. Так, удлиненный нос сравнивают с веслом (англ. *paddlefishes* [15]) или шпагой (франц. *espadon* [24: 370]), а плавники – с парусами (англ. *sailfish* [26], франц. *voiliers* [24: 373]); острые зубы рыбы уподобляют кинжалу (англ. *daggertooths* [26]), сабле (англ. *sabertooth* [26]) или пиле (англ. *sawtooth eel* [26], франц. *poissons-scies* [25]). Нос некоторых рыб также сравнивают с пилой (англ. *sawfishes* [26]), трубкой (англ. *pipefish* [26]) или трубой (франц. *poisson-trompette* [24: 134]). Голову уподобляют молоту (англ. *hammerhead sharks* [16: 42], франц. *requins-marteaux* [25]), а глаза – бочкам (англ. *barreleye* [26]) или фонарям (англ. *lanternfishes* [16: 94]), тогда как хрящевой нос сравнивается с желе (англ. *jellynose fish* [26]). Интересен тот факт, что название вида *walleye* мотивировано уподоблением внешней оболочки глаз со стеной [26].

В ономаσιологических структурах ихтионимов элементы окраски ассоциируются с расческой (англ. *combfish* [26]), сеткой (франц. *carrelet* [19: 184], гинеей (франц. *guinée du Sénégal* [25]), флагом (англ. *flagfish* [26]), ковром (англ. *carpet shark* [26]), а сморщенные плавники – с оборкой (англ. *frill shark* [16: 15]).

Интересна метафорическая мотивация англ. ихтионима *neon tetra* на основании аналогизации возможности свечения кожи рыбы в темноте со свечением неона [26].

В отличие от зрительной перцепции, тактильное восприятие значительно медленнее, фрагментарнее и последовательнее, поэтому в процессе создания ихтионимов гештальтная разновидность метафорической мотивации по тактильному признаку является немногочисленной (англ. *filefish* – ‘напильник’ [26]; англ. *velvetfish* – ‘бархатная рыба’ [26], англ. *silky shark* – ‘шелковая акула’ [18], франц. *raie-râpe* – ‘терка’ [14], франц. *requins soyeux* – ‘шелковые акулы’ [25]).

К гештальтной разновидности данного вида мотивации относим также уподобление на основе слуховых гештальтов. Так, звуки, которые производят представители английского вида *drum* похожи на звуки барабана, что послужило основанием для избрания названия этому виду рыб [22: 111].

В отличие от гештальтной мотивации, диффузно-метафорическая разновидность опосредует наименование рыб, образованные от названий артефактов по сходству сценариев движения. Такие ихтионимы встречаются только в английской номенклатуре. Так, ихтионим *telescopefishes* мотивирован сходством глаз, которые рыба может выдвигать надо лбом, с принципом действия телескопа [16: 91]); название *cookiecutter shark* мотивировано схожестью действий рыбы во время еды с работой формы для вырезания печенья [26]); выбор названия для вида *scissortail rasbora* объясняется уподоблением движений хвоста рыбы во время плавания ножницам [26].

В процессе метафоризации некоторых английских ихтионимов диффузный вид мотивации комбинируется с гештальтным на основании уподобления образа движения рыбы во время выполнения определенных действий с механизмом действия приборов и внешнего сходства определенных частей тела с этими приборами. Так, особь с названием *thresher shark* не только имеет хвост, похожий на молотилку, но и добывает пищу, ударяя этим хвостом, как данный механизм [26]); ихтионим *triggerfish* получил свое название благодаря особенности плавников, которые, для того, чтобы заплывать в ущелье, нужно поочередно опускать и поднимать, что похоже на механизм действия заколки, а сложенные таким образом плавники тоже напоминают данный предмет [21: 250]).

В пределах домена АРТЕФАКТ как донорской зоны номенклатурных названий рыб мы выделяем концептосферу ГРАФИЧЕСКИЙ АРТЕФАКТ. Основной метафоризации ихтионимов есть сходство зрительных гештальтов очертания тела рыб и формы геометрических тел: англ. *round stingray* [15]; англ. *oval flounder* [18]; англ. *round herring* [26]; англ. *round stingray* [16: 55]; франц. *turbot* [19: 172], франц. *poissons-disques* [24: 292], франц. *poisson-globe* [24: 408].

В результате исследования можем сделать вывод, что ассоциативно-терминальный тип мотивации ихтионимов достаточно широко представлен, как в английском, так и во французском языке, в частности это касается названий рыб, использующих знаки донорской зоны АРТЕФАКТ, учитывая один из самых популярных принципов метафоризации – предметоцентризм. Проведен-

ный анализ показал, что выбор мотиваторов из этой донорской зоны свидетельствует о внимании, прежде всего, к внешнему виду рыб, что указывает на превосходство гештальтной разновидности ассоциативно-терминальной мотивации английских и французских ихтионимов, хотя в английском языке, в отличие от французского, присутствует также диффузно-метафорическая разновидность.

Перспективы дальнейших исследований состоят в анализе других типов и разновидностей мотивации ихтионимов на материале разноструктурных языков.

Литература:

1. *Блинова О.И.* Мотивированность слова и функциональный аспект // Русское слово в языке и речи: сб. науч. ст. – Кемерово: Изд-во Кемеровского ун-та, 1976. – С. 16-26.
2. *Деменчук О.В.* Колоративна композита в англійській мові: когнітивно-ономасіологічний аспект: автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Київ, 2003. – 19 с.
3. *Земская Е.А.* Виды семантических отношений словообразовательной мотивации // Wiener Slavischer Almanach. – Wien, 1984. – С. 3-23.
4. *Зиновьев В.Н.* Мотивированность и немотивированность номинативных единиц русского языка в сопоставлении с другими славянскими языками // Эволюция и предыстория русского языкового строя: сб. науч. тр. – Горький: Изд-во Горьковского ун-та, 1980. – С. 20-31.
5. *Калько В.В.* Когнітивно-ономасіологічний аналіз назв лікарських рослин в українській мові: дис. ... канд. філол. наук. – Одеса, 2003. – 203 с.
6. *Кияк Т.Р.* Мотивированность лексических единиц. – Львов: Выща школа, 1988. – 161 с.
7. *Коновалова О.В.* Мотивация англійських ентономінів у когнітивно-ономасіологічному висвітленні: автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Одеса, 2009. – 20 с.
8. *Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.
9. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
10. *Селиванова Е.А.* Когнитивная ономасіологія: монографія. – К.: Изд-во украинского фитосоциологического центра, 2000. – 248 с.
11. *Селіванова О.О.* Лінгвістична енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2010. – 844 с.
12. *Селіванова О.О.* Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
13. *Ченки А.* Современный когнитивный подход к семантике: сходства и различия в теориях и целях // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68-78.
14. *Côte Bleue* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cotebleue.org/0315.html>.
15. *E-Nature: Bringing Nature to Life* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.enature.com/fieldguides/view_default.asp?curGroupID=3
16. *Eschmeyer W.N.* A Field Guide to Pacific Coast Fishes of North America. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1983. – 233 p.
17. *Kittay E.* Semantic field and the structure of metaphor // Studies in language. – № 5. – 1981. – P. 31-63.
18. *Mexfish: Mexico fishing reports, fish photos, and fish species identification information* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mexfish.com/>
19. *Muus B.J.* Guide des poissons de mer et peche. – Paris, 1988. – 244 p.
20. *Rudzka-Ostyn B.* Topics in cognitive linguistics. – Amsterdam: Benjamins, 1988. – 704 p.

21. *Schultz K.* Field Guide to Saltwater Fish. – Hoboken: John Wiley & Sons, 2004. – 274 p.
22. *Schultz K.* Field Guide to Freshwater Fish. – USA: John Wiley & Sons, 2004. – 257 p.
23. *Sea and Sky: Deep Sea Creatures* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.seasky.org/deep-sea/deep-sea-menu.html>
24. *Seret B.* Poissons de mer de l'Ouest africain tropical. – Paris: Orstom, 1981. – 460 p.
25. *Wikipédia: l'encyclopédie libre* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal.
26. *Wikipedia: The Free Encyclopedia* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.wikipedia.org>.
27. *Wiktionnaire: le dictionnaire libre* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d%E2%80%99accueil.

Раздел 3

ИННОВАЦИОННАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ



МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ

А.М. Алдажарова

*Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова
(Казахстан, г. Караганда), anarbekovoj@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению особенностей обучения второму языку. Отмечается необходимость сопоставления родной культуры и языка с изучаемым языком, формирования у обучающихся прочных ассоциативных связей между иноязычными словами и их эквивалентами на родном языке.

Ключевые слова: язык, культура, эквивалент, коммуникация, сопоставление, сочетаемость, беседа

The article discusses the features of learning a second language. The necessity of comparing the native language and culture to learn the language, the formation of students' strong associative links between foreign words and their equivalents in the native language is noted.

Key words: language, culture, equivalent, communication, comparison, compatibility, conversation

В условиях современного поликультурного мира, интеграции мировых экономических и образовательных систем все более востребованными становятся вопросы межнационального общения на основе диалога культур. Одной из задач образования является подготовка специалиста, обладающего высоким уровнем культуры, в том числе и культурой слова. В основе любого овладения иностранным языком лежит не только содержательный компонент овладения вторым языком, но и принципы организации процесса обучения иностранным языкам, учет контингента обучающихся, их возрастных особенностей, целевые установки, диктуемые государственными требованиями или личностно-субъективными целевыми интенциями. Большинство изучающих второй язык, стремится говорить на нем, преследуя разные цели: одни хотят продолжить обучение на этом языке, другие работать переводчиками, третьи по роду своей деятельности должны вступать в деловое общение с носителями этого языка, вести с ними официальную переписку.

Часто мы замечаем, что при изучении второго языка из четырех навыков владения языком – чтения, письма, говорения, понимания на слух – реализовы-

вается только первый навык, чтение. Основной задачей, стоящей перед преподавателем иностранного языка, является развитие коммуникативных способностей, следовательно, для ее решения необходимо освоить новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, но при этом, не следует отказываться от старых методик: надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания. Преподавание русского языка в национальной аудитории предполагает активное овладение обучающимися русской речью с целью общения и формирования способности взглянуть на язык глазами его носителей, усвоить язык, опираясь на культуру данного народа. Составной частью процесса обучения иностранному языку является изучение культурных традиций. Язык позволяет проникнуть в другую культуру, определить для себя ее характерные черты.

Взаимосвязанное обучение родному и иностранному языкам способствует взаимообогащению и положительному влиянию языков на всестороннее развитие личности обучаемых. Усвоение языка сопровождается проникновением в новую национальную культуру и получением огромного духовного богатства, хранимого изучаемым языком. Изучение языка и культуры другого народа – это не только средство познания инонациональной культуры, но еще и способ более глубокого проникновения в родную культуру.

Введение национально-характерной лексики помогает рассмотрению языка в контексте жизнедеятельности человека – носителя определенной культуры, представителя конкретного этноса, обладающего специфическим этническим сознанием и менталитетом, взаимодействующего с представителями других лингвокультурных общностей. Приобщение обучающихся к национальной культуре изучаемого языка требует закрепления в их сознании новой формулы отождествлений и различий. В русском языке есть слова *брат* и *сестра*, но нет специальных слов для обозначения понятий «старший (младший) брат» и «старшая (младшая) сестра», тогда как в казахском языке *аға – старший брат, іні – младший брат, қарындас – младшая сестра (мальчика, мужчины), сіңлі – младшая сестренка девочки, әпке – старшая сестра*.

Часто интерферирующее влияние родного языка дает о себе знать: употребляя слова, учащиеся вкладывают в них свое родное национально-культурное содержание. Поэтому возможны моменты, когда выражая свою мысль на изучаемом языке, говорящие оперируют категориями национальной культуры. Например, отсутствие рода в казахском языке становится причиной ошибок в согласовании прилагательных, порядковых числительных, местоимений, а также глаголов прошедшего времени. Не умея определять род существительных, учащиеся при составлении предложений допускают ошибки в согласовании с этими существительными других частей речи. Например: «голубой небо» (вместо *голубое небо*); «люблю пирожки с повидлой» (вместо *с повидлом*); «одна ручка» (вместо *одна ручка*); *Когда мы перелезали через забор, «одна кроссовка» свалилась у меня с ноги* [5].

Трудность усвоения форм рода объясняется не только особенностями родного казахского языка, но и сложностью выражения самой категории рода су-

ществительных в русском языке. Например, ср. лексический способ, т.е. разными словами, выражения «естественного» рода у слов *сын* (м.р.) – *дочь* (ж.р.), *кот* (м.р.) – *кошка* (ж.р.) или словообразовательный способ (при помощи аффиксов): *родственник* (м.р.) – *родственница* (ж.р.), *медведь* (м.р.) – *медведица* (ж.р.), *заяц* (м.р.) – *зайчиха* (ж.р.). В казахском языке встречается небольшая группа слов, в составе которой сохранился монгольский суффикс – *жын* (*жін*) *дәнен* – жеребенок, самец по 4-му году, *дәнежін* – кобылица, по 4-му году [1: 61].

Еще одну трудность для казахов, изучающих русский язык, представляет русское разноместное ударение, так как в казахском языке ударение постоянное и стоит всегда на последнем слоге, ср.: рус. *кóрпус*, *экзáмен*, *заян'тие*, *говоре́ние* – каз. *емтиха́н*, *саба́қ*, *сөйлéу*, *өмі'р*.

Интерференция родной культуры так же осложняет коммуникацию. Необходимо учитывать универсальные и специфические характеристики поведения и общения различных народов, культурные ценности, лежащие в основе коммуникативной деятельности. Знания слов и правил грамматики недостаточно, чтобы активно пользоваться языком как средством общения – необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Кроме значений слов и правил грамматики, нужно знать, когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальном мире изучаемого языка.

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением, так как за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый. Сопоставительное изучение двух неродственных языков имеет большое теоретическое и практическое значение. Все расхождения языков и культур выявляются при их сопоставлении. Однако на уровне языковой картины мира эти различия не заметны и слова разных языков выглядят эквивалентными. Это создает большие трудности в практике преподавания иностранных языков.

Каждое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку резерв сочетаемости. Иными словами, оно «дружит» и сочетается с одними словами и «не дружит» и, соответственно, не сочетается с другими.

У каждого слова своя лексико-фразеологическая сочетаемость. Она национальна (а не универсальна) в том смысле, что присуща только данному конкретному слову в данном конкретном языке, ср. перевод русских слов и выражений *милая*, *ненаглядный* – каз. *айналайын* (букв. ‘ходить вокруг’), *ясный день* – каз. *ашық күн* (букв. *открытый день*), *я тебя люблю* – каз. *мен сені сүйімін* (букв. ‘я тебя целую’), *я вижу* – каз. *мен жақсы көремін* (букв. ‘я тебя хорошо вижу’). Эта особенность становится очевидной только при сопоставлении языков, подобно тому, как родная культура выявляется при столкновении с чужой. Поэтому носители языка не видят этих главных проблем изучаемого иностранного языка трудностей.

Другой трудностью, является конфликт между культурными представле-

ниями разных народов о тех предметах и явлениях реальности, которые обозначены «эквивалентными» словами этих языков.

Так, даже обозначение зеленого цвета, такого «общечеловеческого» понятия, вызывает большие сомнения в плане его абсолютного лексического соответствия, поскольку наличие определенных метафорических и стилистических коннотаций не может не влиять на значение слова, а эти коннотации различны в разных языках. *Зеленые глаза* по-русски звучит поэтично, романтично, наводит на мысль о колдовских, русалочьих глазах. Английское же словосочетание *green eyes* является метафорическим обозначением зависти и содержит явные негативные коннотации. Отрицательные ассоциации, вызываемые *green eyes*, – «вина» Шекспира, назвавшего в трагедии «Отелло» зависть, ревнивой (*jealousy*) зеленоглазым чудовищем – *a green-eyed monster* [4: 54].

Что касается казахского языка, то выражение *көк көз* можно перевести и как *зеленые глаза* и как *синие глаза*. Вообще, в казахском языке иногда в некоторых словосочетаниях может употребляться синий цвет, хотя при этом подразумевается зеленый цвет: *көк шықты* (дословно ‘вышло синее’) в значении ‘зазеленело’ или *көк шай* (дословно ‘синий чай’) в значении ‘зеленый чай’.

Опыт народа, особенности национальной культуры отражаются в фразеологизмах. В схожих по смыслу фразеологизмах разных культурно-языковых общностей обнаруживается местный колорит. Поэтому не всегда возможен их прямой перевод [2: 77]. Например: *Бір күн бие, бір күн түйе* – *Семь пятниц на неделе* (досл. ‘В один день кажется кобылой, а в другой – верблюдом’); *Бауыр басу* – *Теплые отношения, становиться самыми близкими людьми* (досл. ‘Прижаться печенью’) [3: 73].

Кажущаяся понятийная эквивалентность, неверная эквивалентность реальности, вводит в заблуждение учащегося, и он может употреблять слово, не учитывая особенности языкового функционирования данного слова в чужой речи, его лексико-фразеологическую сочетаемость и лингвостилистические коннотации. В тех случаях, когда слова разных языков включают в себя одинаковое количество понятийного материала, отражается один и тот же кусочек действительности, реальное употребление их может быть различным, так как оно определяется различным речевым мышлением и различным речевым функционированием. Итак, языковая эквивалентность – это миф, который рассыпается, если принять во внимание такие факторы, как объем семантики, лексическая сочетаемость, стилистические коннотации. Все эти проблемы хорошо известны и лингвистам, и переводчикам, и преподавателям иностранных языков. Гораздо меньше внимания получил культурологический аспект эквивалентности слов разных языков. Слово как единица соотносится с неким предметом или явлением реального мира [4: 54].

Владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является расхождение культур. Е.М. Верещагин и В.Г. Костамаров описывают одну историю в своей книге: Американский лингвист Ч. Фриз вспоминает, как придя на лекцию в группу студентов – испанцев (Фриз читал небольшой курс в Мадриде), был встречен звуком «ш-ш-ш», он

воспринял это действие как неодобрение своего курса, а студенты просто призывали к тишине (в США этот звук «шиканье», а в Испании, и у нас – требование тишины). Здесь межкультурная коммуникация не состоялась, хотя не встретилось чисто языковых преград для взаимопонимания; препятствием был культурный барьер между участниками акта общения [2: 26-27].

В области совпадения двух культур при преподавании языка возможно применение реляционно-переводческой методики, но в области несовпадения надо выработать в сознании обучающихся понятия о новых явлениях и предметах, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке [2: 30].

Существенную роль для достижения необходимой прочности может сыграть письмо. Поскольку в состав процесса письма входит разнообразный набор функциональных звеньев (слухового, двигательного, зрительного анализаторов) и поскольку оно невозможно, по крайней мере, на начальном этапе без внутреннего проговаривания, упражнения в письменной речи обеспечивают прочность запоминания.

Формирование у учащихся прочных ассоциативных связей между иноязычными словами и их эквивалентами на родном языке является еще одним условием прочности усвоения. Это выражается в создании так называемых стереотипов микро перевода, т.е. владения словом в переводе на родной язык и с родного языка. В условиях реально-информативной коммуникации, лично значимой для учащегося, он испытывает постоянные лексические трудности, так как содержание предстоящего высказывания создает концепт на родном языке. В этом случае в сознании обучаемого возникают прежде всего слова родного языка. Быстрота и правильность иноязычного высказывания зависят от того, насколько быстро протекает припоминание их иноязычных эквивалентов, это возможно при определенном уровне сформированности данных стереотипов. Нормирование стереотипов микро перевода, направленное на вытеснение их из сознания учащихся, является одной из форм реализации методического принципа опоры на родной язык учащихся. Таким образом, комплексное овладение языковым материалом с опорой на родной язык (лексикой, а также грамматическими словоформами) является условием осуществления реально-информативного общения.

Из всех форм проявления межкультурной коммуникации значительную роль обучения речевому общению играют информативные беседы о событиях из жизни студентов. Обсуждение повседневных событий может предваряться непосредственной подготовительной работой – в таком случае можно говорить о подготовленных информативных беседах. По характеру подготовки беседа или какая-то ее часть может быть подготовлена через домашнее задание или же непосредственно на уроке перед ее проведением. Беседы могут быть преимущественно диалогическими или же характеризоваться преобладанием монологической формы общения.

Обучение иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что с изучением яв-

лений языка необходимо изучать особенности культур – участников диалога, их характерные черты, сходства и различия.

Литература:

1. *Бейсенбаева К.А.* Сопоставительная грамматика русского и казахского языков. – Алматы: Ана тілі, 1994. – 240 с.
2. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
3. *Кайдар А.* Тысяча метких и образных выражений. – Астана: Білге, 2003. – 368 с.
4. *Тер-Минасова С.* Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 259 с.
5. *Булатова И.К.* Методическое пособие: «Речевые ошибки учащихся казахской школы» // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/publ/21-1-0-12272>

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД СОЧИНЕНИЕМ-РАССУЖДЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Г.К. Алтынбекова, М. Ташпулатова

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(Казахстан, г. Шымкент), Altynbekova-69@mail.ru*

В статье определены роль и назначение сочинений-рассуждений, охарактеризованы их разновидности. Освещая вопрос о методическом обеспечении работы по обучению школьников написанию сочинений данного типа, авторы широко используют как рекомендации лингводидактов, так и результаты наблюдений, проведенных в школе.

Ключевые слова: текст, сочинение, рассуждение, доказательство, объяснение, размышление, тезис, аргументы, факты

In article the role and purpose of compositions reasonings are defined, their versions are characterized. Taking up a question of methodical ensuring work on training of school students in writing of compositions of this type, authors widely use both recommendations, and results of the observations made at school.

Key words: text, composition, reasoning, proof, explanation, reflection, thesis, arguments, facts

Формирование коммуникативной компетентности, охватывающей не только знания языковой системы, но и соблюдение правил речевого поведения, предполагает качественную подготовку школьников к адекватному восприятию высказывания с учетом ситуации общения, а также к созданию коммуникативно правильных текстов. Для реализации указанных задач особое внимание учителю следует уделять методическим подходам к обучению школьников созданию текстов различных типов: повествований, описаний, рассуждений. Необходимо создать учебно-методическое обеспечение работе по вооружению учащихся теоретическими сведениями и практическими навыками. В нашей работе была поставлена цель определить роль и назначение сочинений-рассуждений, взяв за основу метод практического обучения речи, достаточно полно освещен-

ный в работах Л.И. Величко, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.М. Лосевой, Н.А. Пленкина, Н.А. Ипполитовой и др.

Учащиеся школ с узбекским языком обучения уже в начальной школе знакомятся с тремя типами текстов: повествованием, описанием, рассуждением. Изучая в среднем школьном звене русский язык, они повторяют и закрепляют сведения об отличительных чертах каждого типа текста и формируют навыки их структурирования на неродном языке. На первый взгляд, знания о типах текстов и навыки их создания на родном языке характеризуются как транспозиционные, т.е. такие, которые усваиваются легко, потому что уже изучены на уроках родного языка.

Однако практика свидетельствует, что далеко не у всех учеников они оказываются интериоризованными и достаточно прочными. Опираясь на межъязыковые связи, учитель русского языка продолжает работу, направленную на освоение требований к созданию текстов разных типов. Содержание подготовленного нами сообщения посвящено исследованию особенностей работы по обучению детей созданию текстов-рассуждений на русском языке.

Вот какую характеристику текстам-рассуждениям дает М.Р. Львов: «Сущность рассуждений состоит в построении цепи умозаключений на выбранную тему, где из предшествующих суждений вытекают последующие» [1].

Рассуждения как вид сочинения вводится в начальной школе, где учащиеся обращаются к причинно-следственным обоснованиям, должное внимание отводится проблемам освоения текстов-рассуждений в среднем школьном звене («Мой любимый предмет – математика», «Самая лучшая профессия», «Почему нельзя разорять птичьи гнезда»), в старших классах сочинения обычно пишутся в форме рассуждений («Кто Чацкий – победитель или побежденный?», «Почему В.Г. Белинский назвал Онегина и Печорина лишними людьми?», «Герой нашего времени» и др.).

Рассуждение – наиболее трудная форма связного текста, т.к. основана на понимании причинно-следственных связей, на умении делать выводы, доказывать предположения. А такими умениями дети владеют недостаточно, необходимо их формировать постепенно, этому надо учить кропотливо, из урока в урок. Задача усложняется еще и тем, что далеко не все ученики имеют достаточный лексический запас для того, чтобы высказать собственную точку зрения и обосновать ее на неродном языке.

Напомним, что рассуждение – такой тип текста (тип речи), в котором содержится доказательство, объяснение какой-либо мысли. Рассуждение отличается особым строением и четкой формой. В нем используется не сюжетный, а логический способ построения. Текст-рассуждение распадается на три части. Первая часть (тезис) содержит какую-либо мысль, которая объясняется, подтверждается или опровергается во второй части (доказательство). Точка зрения, сформулированная в тезисе, подтверждается путем подбора необходимого фактического материала, путем использования аргументов. В заключении формулируется вывод, обязательно соотносимый с тезисом. Среди рассуждений выделяются объяснения, доказательства, размышления, что обусловлено целевой

установкой высказывания. Традиционно в структуре текстов-рассуждений выделяются три части, содержащие соответственно 1) тезис; 2) размышление (доказательство, объяснение); 3) вывод [2].

Цель рассуждения – исследовать предмет или явление, раскрыть их внутренние признаки, рассмотреть причинно-следственные связи событий или явлений, передать мнение автора, оценить его, обосновать, доказать или опровергнуть ту или иную мысль [3].

Создание текстов-рассуждений, как это следует из наших бесед с учителями, вызывает определенные трудности. Но результаты наших наблюдений и бесед свидетельствуют: при дефиците времени, отводимом программой на освоение речевого материала по структурированию текстов-рассуждений, практическая направленность такой работы осуществляется на каждом уроке. Во-первых, образец рассуждения содержится в высказываниях учителя. Он обращается к рассуждению при объяснении новой темы, при организации различных видов работ на этапе закрепления, при выставлении оценок. Во-вторых, создание рассуждений связано с анализом текстов для чтения, когда учащимся предстоит высказать собственную точку зрения о познавательной ценности текста, о характере героя или о его поступках, о тех явлениях и предметах, которые составили содержание произведения для детей. В-третьих, оценивая результаты коллективной, групповой или индивидуальной деятельности, учащиеся вновь обращаются к рассуждению. В период практики мы нередко наблюдали ситуации, связанные с поиском ответа на вопросы *почему? для чего? как?* Высказывания учащихся представляли разные по объему рассуждения. Их структурирование предполагалось в ходе ответов на вопросы учителя, начинающиеся с «а как вы думаете?». Таким образом, мы отмечаем, что почти на всех посещенных нами уроках учащиеся обращались к таким разновидностям рассуждений, как объяснение и доказательство.

В рассуждении-объяснении излагается объяснение какого-либо явления. Это общепринятое объяснение. В тексте-рассуждении говорится о причинах явлений. Эти причины нельзя увидеть, их можно только понять. Так, в период практики мы предложили учащимся 7 класса тему сочинения-объяснения «Что означает мое имя». Тема заинтересовала учащихся, она не была сложной, поскольку многие дети в классе знают историю своего имени, его значение и смысл.

Урок начинался с воспроизводящей беседы такого содержания:

- Посмотрите внимательно на название сочинения. Какого типа текст мы будем создавать?

- Рассуждение, так как должны ответить на вопрос: почему?

- Мы будем доказывать или объяснять?

- Объяснять.

- Значит, выбираем рассуждение-объяснение.

- Из каких основных частей состоит модель рассуждения?

- Тезис, объяснение, вывод.

Далее мы предложили учащимся образцы сочинений такого рода, где прослеживаются два пути раскрытия темы: 1) от отдельных фактов к общему выводу; 2) от тезиса к объяснению, доказательству.

После анализа образцов ребята решали проблемные вопросы: О чем лучше написать вначале? О чем потом? О чем в последнюю очередь? Как сделать, чтобы вступление и заключение не повторяли друг друга?

С помощью интерактивной доски были показаны варианты начала и конца сочинения. Начало: «Меня назвали...», «Мое имя – ...», «Почему у меня такое имя?» Конец сочинения: «Вот почему меня так назвали», «Вот такая история моего имени». Заслушивая устные варианты сочинений, мы обращали внимание на такие вопросы: почему родители дали такое имя, из каких имен выбирали, кто их предлагал. Почему остановились именно на таком имени? Что повлияло на выбор имени, что оно означает в переводе на русский язык? Работа сначала выполнялась в черновиках, чтобы проверить грамматическую и орфографическую сторону оформления. Должное внимание уделялось редактированию и совершенствованию речевых высказываний. После проверки была организована презентация сочинений.

Рассуждение-доказательство позволяет аргументированно высказать собственную точку зрения. Особенность этого текста в том, что в нем показывают две разных точки зрения на одно явление и доказывают справедливость одной. Сочинения можно строить и как рассуждение-утверждение (доказывается истинность выдвинутого положения) и как рассуждение-опровержение (доказывается ложность). Доказывается или опровергается определенная точка зрения при помощи аргументов, комментариев, примеров из жизни, раскрывающих тему. Учащиеся могут опираться и на собственный опыт [4].

В период практики мы посетили урок учительницы Ю. Ибрагимовой в 6 классе (сш им. Сайрами), где шла подготовка к сочинению «Кем я хочу быть и почему». Учительница организовала чтение произведения В.Маяковского «Кем быть?», провела предварительную беседу о профессиях, где ярко прослеживалась мысль о важности известных детям профессий. В ходе проведения словарной работы список профессий значительно пополнился, при этом использовался иллюстративный материал. Далее учащиеся освоили несколько речевых моделей, и первая из них обусловила подходы к началу сочинения: «Я хочу быть...», «Мне нравится профессия...» и др. Примечательно, что доказательства в основной части сочинения регламентировались стержневыми понятиями «интересно», «ответственно», «трудно». Поскольку сочинение на данную тему учащиеся уже писали на уроках родного языка, с заданием справились все. Однако на текстовом этапе многие ученики нуждались в помощи учителя как в подборе слов, так и в структурировании отдельных предложений. Эта помощь носила дифференцированный характер и свидетельствовала о важности лично-стно ориентированного подхода.

Еще одна разновидность текстов-рассуждений характеризуется как мышление. Специфика этих текстов заключается в возможности не отстаивать определенную точку зрения, а высказаться «за» и «против», подтвердив воз-

возможность использования и аргументов, и контраргументов. Образец такого сочинения – «Компьютер – мой друг или враг?». Мы прочитали описание урока по подготовке к такому сочинению в интернете и обратили внимание, что в ходе сбора материала может быть использована опорная таблица, в которой аргументы в пользу компьютера оформлены в одной графе, а доказательства не в его пользу – в другой. На наш взгляд, работа над таким сочинением интересна и полезна. В методической литературе по проблемам развития речи учащихся предлагаются разнообразные темы для создания текстов-размышлений. Например, рекомендуется работа над текстом В.П. Крапивина «Хочу» и «Надо», где учащимся предстоит рассказать, как они делают выбор между желаниями и требованиями [5].

Знакомство с методической литературой свидетельствует, что работа над текстами-рассуждениями содержит большой воспитательный потенциал и позволяет решать не только обучающие, но и познавательные задачи.

Литература:

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Нарожная В.Д., Стычева О.А. Практическая стилистика русского языка: Материалы для организации обучения по кредитной технологии. – Шымкент, 2005. – 200 с.
4. Теория и практика сочинений разных жанров в школе / Под ред. Т.А. Ладыженской, Т.С. Зепаловой. – М., 1980. – 176 с.
5. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991. – 191 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Б.М. Асмагамбетова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), Vatima_2010@mail.ru*

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей интерактивных методов обучения русскому языку. Используя интерактивные технологии, учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Интерактивные методы развивают самостоятельность учащихся в добывании знаний, их критическое мышление.

Ключевые слова: Инновационное обучение, интерактивные методы, метод проектов, метод сотрудничества, синквейн, ролевые игры, деловые игры, кластерный метод, метод проблемного обучения, метод мозгового штурма.

This article is dedicated to considering of interactive methods of teaching Russian. Using interactive technologies, from knowledge informant teacher becomes organiser of entertainment activity of his students. Interactive methods develop independence and critical thinking of students.

Key words: Innovative educating, interactive methods, method of projects, method of collaboration, cinquain, role plays, business games, cluster method, method of the problem educating, method of cerebral assault.

Образование, тесно связанное с научно-техническими инновациями, способствует успешному и эффективному обучению. Современный педагог должен осваивать новые технологии обучения с тем, чтобы не просто передавать сумму знаний и умений, а развивать способности учащихся к их самостоятельному получению, раскрывать творческий потенциал учащихся.

Процесс обучения при использовании интерактивных технологий осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения. При традиционном обучении учитель ставит перед собой цель: передать учащимся и добиться усвоения ими как можно большего объема знаний. Учитель при этом, являясь основным действующим лицом, обычно опирается на сильного ученика. При использовании интерактивных методов обучения меняется роль педагога: активность педагога уступает место активности учащихся, учитель становится внимательным и заинтересованным собеседником, побуждающим учащихся к самостоятельному поиску знаний. Интерактивные формы обучения дают возможность каждому ученику включаться в обсуждение и решение проблемы, выслушивать другие точки зрения. «Учитель должен стараться понять и принять ученика, для этого необходимо создать такой психологический климат в классе, чтобы ученики могли свободно высказывать свои мысли, даже если они не совпадают с точкой зрения учителя или автора учебника» [3: 34].

Если при традиционной системе обучения учитель и учебник были основными и наиболее компетентными источниками знаний, то сегодня Интернет предоставляет огромное информационное поле для поиска источников, которые далеко выходят за ограниченный объем школьного учебника. При новой парадигме обучения учитель выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся, консультанта и помощника, знания же учащиеся получают в результате своей активной познавательной деятельности. Самостоятельному продуцированию значимой информации способствуют цифровое фото, видеоматериалы. Мультимедиа выступает как средство построения учебного процесса, а компьютер превращается в каждодневный рабочий инструмент ученика. Умение находить и собирать информацию, проверять ее достоверность – первый шаг на пути к самостоятельной работе с информационными источниками. Учащиеся получают поисковые задания для подготовки уроков. У учащихся, активно работающих с компьютером, формируется умение самостоятельно ориентироваться в бурном потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы.

Уроки, проведенные в интерактивном режиме, позволяют включить всех учащихся в активную работу, мотивировать их к деятельности, обеспечить каждому учащемуся посильное участие в решении проблем; в результате слабые обретают некоторую уверенность в собственных силах, сильные ощущают пользу, помогая товарищам понять материал. Если пассивные методы предпо-

лагают авторитарный стиль взаимодействия, то интерактивные – демократический стиль.

Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов. Слово *интерактивный* (от англ. *inter* – ‘взаимный’, *act* – ‘действовать’) означает *взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо*. Интерактивные образовательные технологии призваны выстраивать процесс обучения как диалог в соотношении «учитель-ученик», «ученик – ученик», диалог с книгой, текстом, самим собой в рамках усвоения учебного материала, то есть диалог в этом смысле рассматривается как универсальная ситуация, обуславливающая субъектное развитие учащегося. Диалог – это столкновение различных точек зрения. Ученики усваивают правила, необходимые для эффективного взаимодействия: умение корректно вести спор, не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи, критиковать идеи, а не личности.

В процессе использования интерактивных методов должно формироваться критическое мышление учащихся. «Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения» [1: 83]. Приступая к работе по осмыслению учащимися процедуры умственной деятельности, учитель должен вслух анализировать собственную мыслительную деятельность, сообщая школьникам осуществление поиска решения, описывая весь ход рассуждения. Это делается с тем, чтобы учащиеся постепенно приобщались к методу поиска и нахождения неизвестного, учились ориентироваться не столько на результат, сколько на анализ процесса его достижения.

У школьников должна возникать потребность аргументировано излагать свое мнение, без чего знания не могут перейти в убеждения, стать подлинно своими. Задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся идти путем самостоятельных находок и открытий. Учитель и учащиеся становятся относительно равноправными участниками совместной учебной деятельности.

Основы обучения в рамках интерактивных методов состоят из *стадии вызова* – пробуждения интереса к новой теме, активизации прежних знаний и умений; *стадии осмысления* – изучения нового материала, работы с источником информации, объединения новых идей со своими собственными; *стадии рефлексии* – использования определенных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления), размышления над полученной информацией, осваивания полученных знаний.

Методы, актуализируемые в рамках технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе: 1) метод проекта; 2) игровые методы; 3) дискуссионные методы; 4) проблемные методы; 5) метод конференции; 6) метод сотрудничества.

Остановимся подробнее на некоторых методах обучения.

«**Метод проектов**» возник еще в начале нынешнего столетия в США. Истоки его возникновения связаны с идеями гуманистического направления в образовании, с разработками американского философа и педагога Дж. Дьюи и его

ученика В.Х. Килпатрика. В России метод проектов первым реализовал в 1905 году. С.Т. Шацкий, после революции данный метод был востребован в образовании. Метод проектов успешно применялся во многих школах, но упор делался на общественно-полезную, трудовую направленность, недостаточно внимания уделялось учебным проектам, что привело к ослаблению содержательного наполнения учебной деятельности: метод проектов был запрещен в школе. Сегодня метод проектов является одним из популярнейших в мире и широко используется в нашей стране, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности. Суть метода проектов – стимулирование интереса учащихся к проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и предусматривающим решение этих проблем через проектную деятельность, формирование умений самостоятельно конструировать свои знания. Данный метод позволяет развивать аналитическое, ассоциативное, логическое, критическое, творческое мышление и способствует развитию интеллектуальных умений. Он всегда предполагает решение какой-то проблемы и направлен на получение результата. Начинать работу следует с выбора темы проекта, его типа, количества участников. Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя, распределяются задачи по группам, обсуждаются возможные методы исследования, поиск информации, творческие решения. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским задачам сопровождается дискуссиями, обсуждениями вариантов решения проблемы; постепенно выстраивается логика исследования. Завершается работа защитой проектов. Интересный опыт защиты проекта по теме «Великий лексикограф земли русской» представлен в учебном пособии под редакцией Е.А. Быстровой [2: 181-183].

«**Метод мозгового штурма**», разработанный Алексом Осборном в 1953 году, основан на том, что одним из основных препятствий для рождения новых идей является опасение встретиться со скептическим к ним отношением со стороны окружения. Целью применения мозгового штурма является исключение оценочного компонента на начальных стадиях создания идей. Классическая техника мозгового штурма, предложенная Осборном, основывается на двух основных принципах — «отсрочка вынесения приговора идее» и «из количества рождается качество». Работающие в интерактивных группах должны быть свободны от опасений, что их будут критиковать по предлагаемым ими идеям. «Мозговой штурм» – один из эффективных методов формирования коллективной творческой деятельности.

Кластерный метод (от англ. *cluster* – ‘гроздь’). Он применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития памяти и пространственного мышления. Суть метода заключается в том, что информация, касающаяся какого-либо понятия, явления, события, описанного в тексте, систематизируется в виде кластеров (гроздьев). В центре находится ключевое понятие.

Последующие ассоциации обучающиеся логически связывают с изучаемой темой. «Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учеников сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах и фиксируют их на доске и в тетрадях» [1: 83].

В последнее время широко используется прием «*Синквейн*» (от франц. *cinquains* – ‘пять’) – это специфическое стихотворение (без рифмы), состоящее из пяти строк (пять предложений, высказываний), которое позволяет делать выводы и выражать главное темы в кратких заключениях. Структура синквейна: 1) одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна; 2) два прилагательных, характеризующих ключевое слово; 3) три глагола, показывающих действия понятия; 4) короткое предложение, в котором отражено авторское отношение к понятию; 5) резюме: одно слово, обычно существительное, через которое автор выражает свои чувства, связанные с понятием. (Пример синквейна: 1. *Учитель*. 2. *Интеллигентный, творческий*. 3. *Учит, воспитывает, развивает*. 4. *Учитель – важная профессия*. 5. *Наставник*). Эффективное средство составления синквейнов в школе – работа в группах. Синквейны являются мощным инструментом для рефлексии, они, развивая критическое мышление и аналитические способности обучающихся, позволяют изложить суть учебного материала на определенную тему. Важно организовывать работу с синквейнами к месту и проводить ее систематически.

Прием «*Фишбоун*» (от англ. *fishbone* – ‘рыбная кость’): «голова» – вопрос, тема; «скелет» – основные понятия и способы решения; «хвост» – ответ, краткое описание темы. Суть приема «*Фишбоун*» состоит в постановке проблемы, которая изучается на занятии, в определении ее аспектов и нахождении аргументов, фактов в подтверждение той или иной точки зрения на эту проблему. (Пример «*Фишбоун*»: *Проблема записывается в «голову»: От чего зависит выбор написания Н и НН в суффиксах прилагательных? На верхних «косточках» – правило, на нижних – примеры. В «хвосте» – вывод: Количество Н в прилагательных зависит от суффикса, при помощи которого это прилагательное образовалось*).

Эссе – прозаическое произведение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определенную или исчерпывающую трактовку.

В рамках интерактивного обучения новое рождение получают *игровые методы*. Действенным образовательным средством являются *ролевые* и *деловые игры* проблемной направленности. Суть деловой игры – разыгрывание профессиональных ситуаций («Учитель и родители на школьном собрании», «Обучение русскому языку в процессе игры»), ролевой игры – разных видов ролевой деятельности (чтение по ролям, инсценировка, драматизация и т.д.). Задачей деловой игры является формирование профессиональных компетентностей, а ролевых игр – решение социальной, межличностной задачи. Игры

способствуют формированию умений и навыков, необходимых в реальных жизненных ситуациях. Наличие в игре проблемной ситуации и поиска выхода создает определенное эмоциональное напряжение, учит учащихся самостоятельности в выборе решения, развивает критическое мышление. Проведение игры требует большой подготовительной работы.

В настоящее время методистами и учителями разработано немало форм групповой работы. Для такой работы можно предложить вслед за В.А. Добромысловым аналитические, синтетические, аналитико-синтетические упражнения по русскому языку. К *аналитическим* упражнениям относят выделение частей из целого. Это могут быть упражнения на языковой разбор, нахождение в тексте каких-либо языковых явлений: синонимов, антонимов, архаизмов, фразеологизмов, изобразительно-выразительных средств; анализ средств соединения предложений в тексте, способов связи слов, языковых особенностей текстов разных стилей и т.п. К *синтетическим* упражнениям относят упражнения на объединение отдельных фактов языка в единое целое: из слов составить словосочетания, из сочетаний слов – предложения, из предложений – текст; составить рассказ по картине; написать эссе по какому-либо явлению; написать сказку на грамматическую тему; создать текст на одну тему с использованием разных стилей и типов речи и т.п. *Аналитико-синтетические* упражнения представляют собой одновременно анализ и синтез: найти в тексте прилагательные, заменить их антонимами и написать рассказ; выписать из официального документа используемые клише, подобрать к ним синонимы и составить по ним подобный документ и т.п.

Важно в школе научить учащихся самостоятельно *работать с учебником*, если не выработан подобный навык, то изучение любого правила может превратиться в простое заучивание, а не осмысление. Анализ какой-либо темы по учебнику можно предложить в группах. Мыслительные операции протекают особенно интенсивно, если учащиеся знают, на какие вопросы должны ответить после чтения параграфа. Работа с учебником может быть активизирована подобными вопросами и заданиями: 1) составить план параграфа; 2) подобрать примеры к каждому пункту правила; 3) рассказать, что нового узнали, а что было уже известно; 4) выделить главную мысль в изучаемом материале и т.д.

Интерактивные методы обучения можно широко использовать при работе по развитию связной речи. Являясь аспектом изучения русского языка, развитие речи учащихся происходит на уроках регулярно: это и словарная работа, и работа над словосочетанием, предложением, текстом, и работа по стилистике, культуре речи, беседы, ответы по грамматике, написание сочинений, изложений. Чтобы речевое развитие проходило эффективно, необходимо представлять механизмы речевой деятельности. Основой процесса восприятия как этапа развития связной речи является работа с текстом, его анализ. Усвоение текста основано на его понимании, осознании смысла и внутренних связей в его содержании. При работе с текстом каждой группе можно раздать один и тот же текст (предмет работы оговаривается в задании: орфография, пунктуация, анализ структурных особенностей текста, анализ содержания текста, преобразование

текста одного стиля в другой и т.д.). Сначала каждый учащийся работает индивидуально, затем ученики обмениваются работами и проверяют их, чтобы прийти к единым решениям. Такая работа позволяет развивать внимание, чувство ответственности и коллективизма, обеспечивает качественную проверку знаний.

Использование интерактивной модели обучения позволяет включать всех учащихся в активную работу, предусматривает самостоятельное решение проблем. При этом нисколько не умаляется роль преподавателя. Напротив, расширяются его возможности в применении самых различных обучающих средств и механизмов воздействия на учащегося, увеличивается сфера влияния его личности. Принцип интерактивности в традиционном учебном процессе обычно понимается как взаимодействие субъектов обучения с помощью непосредственного контакта. В обучении с применением информационных технологий интерактивность – это возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, по своему усмотрению осуществлять ее отбор, менять темп подачи материала.

Современный педагог, широко используя интерактивные средства обучения, в частности электронный учебник, мультимедиа, компьютерные учебные программы, должен обладать необходимым количеством интерактивных методов обучения и уметь применять их в учебном процессе, что является показателем высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Из носителя готовых знаний учитель превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Меняется психологический климат в классе, поскольку учитель строит свою учебно-воспитательную работу с ориентацией на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на преобладание работы исследовательского, поискового, творческого характера.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКА 2009. – 448 с.
2. *Обучение русскому языку в школе* / Под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2007. – 237 с.
3. *Полат Е.С. Современные и информационные технологии в системе образования* / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 368 с.

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Б.А. Бейсенбаева, У.И. Копжасарова

Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова
(Казахстан, г. Караганда), aitzhanovna1958@mail.ru, umit-55-hope@mail.ru

В статье описаны некоторые правила использования ролевых игр и их важная роль в процессе обучения иностранному языку, обоснована эффективность данного методического приема для развития коммуникативных способностей у обучаемых к самостоятельному творческому мышлению, принятию решений по различным проблемам и ситуациям, аргументированному выражению своих идей, быстрой адаптации и моделированию работы в коллективе. В работе также приводятся различные точки зрения опытных методистов по этой проблеме и некоторые модели игровой деятельности. Авторы полагают, что ролевые игры являются одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативных навыков обучаемых.

Ключевые слова: ролевые ситуации, реальное общение, коммуникативная деятельность, взаимодействие, мотивация, творческое мышление

The article describes some rules of using Role-play and its significant role in the process of foreign language teaching, proves the effectiveness of this methodological technique for the development of communicative abilities of the students to independent creative thinking, decision-making on various issues and situations, reasoned expression of their ideas, rapid adaptation and modelling teamwork. It also deals with different experienced teachers' points of view on this problem and some models of Role-play activities. The authors suppose that using Role-play activities in foreign language teaching is one of the most effective ways that provide students with speaking opportunities and at the same time, motivate them.

Key words: role-playing situations, real communication, communicative activity, interaction, motivation, creative thinking

В настоящее время все более широкое распространение получает коммуникативный подход к изучению иностранного языка. Если в общих чертах охарактеризовать коммуникативный подход, то можно сказать, что он предполагает организацию процесса обучения речи как модели процесса коммуникации. Иными словами, процесс обучения приближен к процессу общения и направлен на практическое пользование языком.

Нами были проведены и проанализированы коммуникативные упражнения при обучении иностранному языку студентов-юристов и историков. Из множества упражнений была выбрана **ролевая игра**. Являясь коммуникативным упражнением, она гармонично вписывается в занятия по иностранному языку. Ситуации, моделируемые в ролевой игре, позволяют приблизить речевую деятельность на занятиях к реальному общению, что соответствует основному принципу коммуникативного метода.

Ролевая игра (*role play*) определяется некоторыми авторами (J. Taylor, R. Walford) как спонтанное поведение обучающегося, его реакция на поведение других людей, участвующих в гипотетической ситуации. Ту же мысль высказывает и другой методист (D. Byrne), определяя ролевую игру как прием, при

котором обучающийся должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из ее участников [1: 25].

L. Jones использует термин *simulation* для обозначения данного вида коммуникативной деятельности. Вместе с тем в методической литературе встречается и иная трактовка термина *simulation*, употребляемого в том случае, если обязательным элементом ролевой игры является разрешение заданной проблемной ситуации, что, в свою очередь, обостряет мотивированность высказываний, одновременно делая их более аргументированными и эмоциональными. Таким образом, термином *simulation* может обозначаться ролевая игра на более высоком уровне [2: 56].

По мнению большинства методистов, ролевая игра (*simulation*), которая обычно основывается на решении проблемы, обеспечивает оптимальную активизацию коммуникативной деятельности обучающихся на занятии. Необходимость найти решение поставленной проблемы обуславливает естественность общения, так как любая коммуникация вызывается потребностью в ней. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у обучающихся. И наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска единственно правильного с точки зрения участника игры выхода развивает логическое мышление, умения аргументировано высказываться, убеждать собеседников, учитывая при этом их аргументы и факты.

Один из авторов (W. Littlewood) определяет следующие правила ролевой игры:

1) обучающийся должен поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни. Это может быть все что угодно: от встречи знакомого на улице до гораздо более сложной ситуации, например деловых переговоров, конференций и т.п.;

2) обучающемуся необходимо адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации;

3) поведение участников игры должно соответствовать исполняемой роли;

4) участники игры должны концентрировать свое внимание на коммуникативном использовании единиц урока, не на обычной практике закрепления их в речи.

W. Littlewood выделяет пять категорий ролей:

- «*inherent*» (врожденные), определяющие пол и возраст участника игры;

- «*ascribed*» (приписанные), определяющие национальность или принадлежность к социальной группе;

- «*acquired*» (приобретенные), определяющие профессию;

- «*actional*» (действенные), определяющие круг действий в жизненной ситуации, например во время визита к врачу или посещения выставки, т.е. в ситуации, в которой может оказаться каждый и которая является временной;

- «*functional*» (функциональные), определяющие функциональное общение, например предложение своей помощи, выражение сожаления и т.п. [3: 65].

Наиболее важными при обучении иностранному языку представляются две последние категории ролей (*actional*) и (*functional*). При этом «функциональные

« роли рассматриваются автором (W. Littlewood) как минимальные блоки, из которых складывается ролевая игра; они входят во множество различных ситуаций, вследствие чего их необходимо наиболее тщательно отрабатывать на подготовительном этапе.

Методисты (например, J. Revell) отмечают, что дети обычно с легкостью погружаются в игру, в то время как взрослые и многие подростки не выражают большого желания принять в ней участие, поскольку боятся показаться смешными товарищам по группе. Важно по этому подготовить обучающихся к ролевой игре. Прежде всего, следует по иному разместить их в аудитории. Если они сидят по рядам друг за другом и их столы размещены к преподавателю, который находится в центре внимания, ни о какой естественности общения не может быть и речи. Наиболее рациональным признается размещение большим кругом, когда каждый обучающийся находится одновременно в контакте и с преподавателем, и с другими студентами; место в центре круга может быть использовано для проведения ряда ролевых игр.

В подтверждение выше сказанному можно привести высказывание Г.А. Китайгородской: «Психологический принцип «я-маска» способствует широкому раскрытию всех качеств личности..., все обучаемые... освобождаются от боязни ошибок, повышается эмоциональный тонус учебного процесса [4: 84].

Действительно, маска роли способна раскрепостить в речевом плане человека особого склада, но для успешного проведения упражнения необходимо выбрать роли, знакомые студентам.

Так как студенты готовятся стать юристами, то отбор лексического материала велся с учетом не только их возрастных особенностей, но и профессиональной деятельности также. Нами были проведены ролевые игры, в которых студентам предлагалось разыграть ситуации, где они выполняли роли адвокатов, судьи, работников прокуратуры, потерпевших и т.д. Так как данные роли студентам психологически знакомы, а усвоенный лексический материал позволил создать ситуацию, близкую к реальному общению, упражнения были приняты ими и прошли успешно. Подобные игры были проведены со студентами других специальностей.

По мнению большинства методистов, в ролевой игре выделяются три этапа: подготовительный, собственно игра и заключительный. Подготовительный этап предусматривает а) вступительную беседу преподавателя, который знакомит с ролевой ситуацией, вопросами для обсуждения или проблемой; б) знакомства с лингвистическим наполнением игры; в) предварительную тренировку лексических единиц и грамматических структур. На заключительном этапе в аудитории проводятся: а) обсуждение ролевой игры (оценка преподавателем коммуникативной деятельности каждого участника); б) дискуссия по данной или близкой ей проблеме.

Как считают многие авторы, для успешного проведения ролевой игры желательно, чтобы каждый участник имел на груди карточку (lapel card) с указанием имени и, например, профессии (должности и т.п.) своего персонажа; воз-

можно использование определенного реквизита для создания атмосферы места действия ролевой игры.

В зависимости от цели занятия и уровня подготовленности обучающихся ролевые игры могут проводиться в парах (такие игры направлены в основном на тренировку в употреблении определенных лексических единиц и грамматических структур), в подгруппах, включающих 3-5 человек, и в целой группе (при проведении игр в подгруппах и группах обеспечивается выход в речь) [5: 104].

Ролевые игры в парах – наиболее простой вид данного методического приема. Многие авторы рекомендуют использовать для парной ролевой игры анкеты, которые участники должны заполнить, задавая друг другу вопросы. Время, отводимое на эту работу, должно быть ограничено.

Для парной работы можно предложить следующее задания:

1. *Two friends are discussing different ways of spending their holidays. They both want to travel, but one of them is an enthusiast ready for anything and the other is a cautious and a skeptical person.*

2. *An irritable husband is sitting at dinner and criticizing his wife's cooking. He is trying to teach her the way this or that dish should be cooked though he knows very little about it. The wife is doing her best to defend herself.*

Ролевая игра в подгруппах может проводиться по-разному. Большинство авторов считают, что все подгруппы должны играть одновременно в так называемых *buzz groups*, работу которых контролирует преподаватель, переходя от одной подгруппы к другой. Однако допускается вариант, когда подгруппы играют по очереди: одна подгруппа играет. А остальные наблюдают и оценивают ее работу, с тем чтобы принять активное участие в последующем обсуждении выступлений [6: 98].

Приведем пример ролевой игры в подгруппах. Каждая подгруппа – семья, планирующая свой отпуск (усложняющим элементом такой игры может быть несовпадение времени отпусков, вкусов, интересов членов семьи и т.п.). По нашему мнению, такая игра может быть эффективным приемом для тренировочной работы – закрепления форм степени сравнения прилагательных, будущего времени глагола, разговорных формул, выражающих согласие / несогласие, убеждение и т.п., лексических единиц по темам «Отдых», «Путешествие», «Закон и право», «Преступление и наказание», вместе с тем при наличии проблемных установок в этой игре присутствует выход в речь.

Для работы в подгруппах можно предложить следующие задания:

1. *At your Law department you have planned an end-of-term walking tour. You speak to your teacher and your group-mates about the arrangements.*

2. *You and your girl-friend have been invited to join your other friend's family on a hiking tour. You've never been before and you want to know much about the new experience. But suddenly your girl-friend changes her mind and says she wants to go to the seaside. You and other friends try to persuade her to stay with you.*

3. *Four members of the public are invited to give their opinions on TV. The questions for discussion are sent in by the viewers. (Pros and cons of written and oral*

examinations. How should higher education be organized, governed, directed at Kar SU?) The chair person reads out the questions and directs the panel.

a) Open the group discussions by introducing the members of the panel and the chair person.

b) Split into groups of four students, elect a chairperson, and decide which of the four roles each of you will take: the academic vice-president, a professor in the department of education (International Relations Department, International Law, Law Department), a graduate student, an undergraduate...

4. Role-play. «Let the body be brought» *Imagine the following situation: You have been arrested and put in custody. No warrant has been produced. Your friend or lawyer comes to see you in prison. Tell him about your problem and ask him to take appropriate steps. Appoint another student as a judge who will do justice.*

5. Role-play: Criminality – Inborn or Acquired?

Divide into two groups – pro and con, and conduct a debate on the origins of criminality. Appoint the «Chair» of the debate who will give the floor to the speakers of both teams.

6. Role-play «Identify the Suspect!» *There have been a string of bank robberies in the local area recently. Police are investigating the crimes and making the photofits of the suspects.*

Work in pairs. Each pair should consist of a police inspector and a witness.

Step 1. *The police inspector is questioning the eye-witness to find out all the necessary details of the suspect's appearance.*

Step 2. *Using the information obtained they make up a photofit.*

Игры на совместную речевую деятельность и коммуникативное взаимодействие.

Уикенд. Цель: активизация навыков и умений дискутирования, обсуждения, аргументирования, объяснения, убеждения на иностранном языке.

Ход игры: участники игры разрабатывают маршрут за город и план проведения уикенда. Каждая группа обсуждает и представляет свой план. Условия, которые должны быть учтены, могут быть разными (определение суммы денег, мест для посещения, выбор транспортных средств, спортивного инвентаря для игр на природе и т.п.).

Необитаемый остров. Цель: активизация иноязычного общения в регламентированной ситуации.

Ход игры: преподаватель задает ситуацию: группе предстоит высадиться на необитаемый остров. Из предложенных предметов играющие должны выбрать восемь, наиболее необходимых для жизни на необитаемом острове, и назвать их. Они должны обсудить свой выбор, сначала работая в парах, а затем – участвуя в общей дискуссии.

Иногда работа в подгруппах может быть первой ступенью к ролевой игре на более высоком уровне, во время которой все участники разыгрывают дискуссии, собрания, конференции и т.п. Ролевые игры в группах предлагают некоторые авторы (M. Lamb, M. Lynch).

Правильное решение. Цель: совместный поиск решения в ходе речевого общения в заданной ситуации.

Ход игры: участникам игры предлагается ситуация, в которой им необходимо принять решение, например: а) вы заблудились в лесу, приближается ночь; б) вы потеряли все деньги; в) вы опоздали на поезд (самолет) и т.д. Каждое предложенное обучаемыми решение обсуждается всей группой.

На митинге. Участвуют три команды, представляющие различные партии на предвыборном митинге. Каждая из команд представляет своего кандидата на пост мэра города. Название города, а также названия партий должны быть вымышленными и по возможности забавными. Каждый член команды, в том числе и кандидат, произносит на митинге небольшую речь (1-2 мин.), после чего избиратель (преподаватель) отдает свой голос за того кандидата, чья команда выступала убедительнее остальных.

Магазин готовой одежды. Цель: ситуативный тренинг лексико-грамматического оформления речевых высказываний во взаимодействии партнеров.

Ход игры: преподаватель просит обучаемых представить, что аудитория – это магазин готового платья. Он распределяет между обучаемыми роли продавцов и покупателей и предлагает приступить к речевому общению. Продавцы должны умело предложить товар, а покупатели – долго и тщательно подбирать покупку. Преподаватель должен следить за тем, чтобы обучаемые общались только на английском языке.

Самая важная проблема. Цель: формирование навыков и умений аргументации в монологическом высказывании.

Ход игры: участники игры делятся на две группы. Каждая группа выбирает себе карточку с названием проблемы. Затем в течение трех минут каждая группа должна доказать, что обсуждаемая ею проблема – самая важная для человечества. Жюри решает, какой из групп удалось привести самые убедительные доказательства.

В ресторане. Представьте, что Вы работаете официантом в ресторане в Караганде. Ваши клиенты – бизнесмены из Англии. Выполните следующие действия:

- поприветствуйте их на английском языке и предложите им место возле аквариума;
- предложите им меню;
- спросите их, что они хотят на первое, на второе. Посоветуйте им какое-нибудь казахское национальное блюдо;
- спросите у них, не хотят ли они чего-нибудь выпить.

Ситуации. В игре могут участвовать несколько групп по 4-6 человек. Каждой группе дается ситуация, в которой все они попадают в экстремальные условия. (Например, в застрявшем лифте; в подводной лодке, вышедшей из-под контроля, и т.п.). Вначале группа обсуждает свои роли и возможные реакции в данной ситуации, а затем разыгрывает скетч по данной ситуации. Через 2-3

мин. можно объявить, что например, лифт заработал и т.д. Соответственно, должны измениться и реакции участников игры.

Авторы считают, что во время ролевой игры преподаватель или совсем не участвует в игре, или берет на себя второстепенную роль. И в том и в другом случае он наблюдает за участниками, записывает ошибки, но не прерывает игру с целью их исправления. После ролевой игры он сначала анализирует ход игры, обязательно отмечая удачные моменты, а затем останавливается на наиболее типичных ошибках участников и в дальнейшем организует работу по их исправлению.

Итак, рассмотренные работы показали, что методисты считают ролевую игру одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку. Ее особенности определяются авторами следующим образом:

1. Ролевая игра требует полной отдачи от участников, их реакции как вербальными, так и невербальными средствами в заданной ситуации. В ролевой игре используется их знания и умения, приобретенные как в классной комнате, так и за ее пределами, т.е. их общий запас знаний и умений.

2. Ролевая игра – это обучение в действии (*learning by doing*), что, как известно, повышает качество обучения.

3. Ролевая игра является в высшей степени мотивирующей, поскольку содержит элемент игры и непредсказуемость развязки. Кроме того, обучающиеся видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в ролевой игре, в реальной жизни. Чего не может дать механическая тренировка в употреблении лексических единиц и грамматических структур.

4. Ролевая игра несет в себе элемент неожиданности, с которым так часто встречаются обучающиеся в процессе реального общения. Во время ролевой игры, как и при реальном общении, участники должны внимательно слушать друг друга, так как они не знают заранее, что скажут их партнеры, они должны быстро думать и адекватно реагировать на реплики своих товарищей.

5. Ролевая игра имеет определенные преимущества перед дискуссией и другими подобными приемами. Во-первых, в ролевой игре гораздо легче создать такую ситуацию, когда ни один из ее участников не сможет «отмолчаться». Во-вторых, робким, не уверенным в себе студентам легче высказывать свое мнение «под маской» какого-либо действующего лица. Следует отметить так же, что ролевая игра может стать основой для дальнейшей дискуссии по затронутым проблемам.

В ролевой игре много положительных сторон, но это упражнение требует особой организации, где необходимо учитывать следующие методические аспекты [7: 85].

Во-первых, ее нужно хорошо подготовить с точки зрения, как содержания, так и формы. Очень важно, чтобы учащиеся были убеждены в необходимости хорошо выполнять свою «роль». Для успешного проведения также важно, чтобы игра была принята всей группой, а для этого нужно создать доброжелатель-

ную, творческую атмосферу. Чем свободнее чувствует себя учащийся в ролевой игре, тем инициативнее он будет общаться.

Успех данного упражнения во многом зависит и от преподавателя, так как чтобы добиться хороших результатов он сам должен верить в эффективность упражнения и мотивировать студентов. Роль преподавателя в процессе подготовки игры постоянно меняется. На начальном этапе проведения игры преподаватель, в качестве образца, может взять себе роль, однако не главную, чтобы игра не превратилась в традиционную форму работы под его руководством. Преподаватель должен как психолог подойти к делению на группы. Если в группе нет лидера или студенты не могут самостоятельно выбрать роли, то в этом случае роль лидера берет на себя преподаватель. В процессе игры он управляет общением: подходит к студентам, которым требуется помощь, вносит корректировку в работу. Очень важен в выполнении такого упражнения и дифференцированный подход. Не все студенты обладают одинаковым уровнем знаний и способностью к самостоятельной работе и для того, чтобы они не оказались «вне игры» для них необходимо подготовить ролевые карты с лексическим или грамматическим материалом. Когда же ролевая игра станет привычным упражнением для студентов, роль преподавателя изменится. Он становится больше наблюдателем, чем ведущим. Это неизбежно связано с тем, что акцент смещается с активной деятельности преподавателя на активную и самостоятельную деятельность студентов. В связи с этим неизбежно встает вопрос об исправлении возможных ошибок и корректировке ответов студентов. Мы пришли к выводу, что лучше не прерывать ход игры на исправление ошибок, а записывать их, чтобы затем разобрать типичные.

Таким образом, использование ролевых игр, в которых функционирует изучаемый языковой материал, положительно сказывается на процессе обучения иностранному языку. Работа в режиме «студент – студент» позволяет проконтролировать усвоение лексического и грамматического материала, умение задавать и правильно реагировать на поставленные вопросы, а учитывая развлекательный характер ролевой игры, ее можно использовать в качестве релаксации, чтобы затем перейти к более спокойным видам деятельности.

Литература:

1. Taylor J., Walford R. Simulation in the Classroom. – Harmondsworth, 1972.
2. Jones L. Eight Simulations. – Cambridge, 1975.
3. Littlewood W. Communicative Language Teaching. – Cambridge, 1991.
4. Кутайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языку. – М.: Высшая школа, 1982. – 103 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
6. Колкова М.К. Обучение иностранным языкам в школе и вузе: метод. пособие для преподавателей. – СПб.: Каро, 2001. – 240 с.
7. Степанова Е.А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 66-68.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

А.И. Кадеева

*Медицинский колледж «Авиценна»
(Казахстан, г. Шымкент), kadeyevaai@mail.ru*

В статье рассматривается организация учебного процесса в преподавании иностранного языка в медицинском колледже, направленная на внедрение методологии установки межпредметных связей, повышающей эффективность и целостность предметного обучения.

Ключевые слова: методика, иностранный язык, обучение, мотивация, межпредметная связь, коммуникативно-деятельностный подход

The article describes the Organization of the educational process in teaching a foreign language in Medical College, aimed at introducing the methodology of the installation of the interdisciplinary connections, increasing efficiency and integrity of subject training.

Key words: methodology, foreign language, training, motivation, interdisciplinary connections, communicative activity approach

Современные условия жизни диктуют новый подход к более качественному обучению иностранным языкам с целью улучшения профессиональной подготовки студентов. Современная цель обучения иностранному языку ориентирована не только на достижение практического результата при овладении иностранным языком, а также на образование, воспитание, развитие личности обучающегося, его речевых способностей, внимания, мышления, воображения и мотивации к дальнейшему изучению языка.

Специфика обучения английскому языку в медицинском колледже предполагает особый подход к преподаванию дисциплины. Английский язык выступает в роли непрофилирующей дисциплины, поэтому особое значение приобретает изменение общего отношения к предмету и развития интереса к его изучению. Преподавание языка в медицинском колледже строится из четкой конкретной цели: коммуникативные действия в профессиональных условиях и возможных сметных ситуациях (больница, аптека, поликлиника). Исходя из основной цели, обучение английскому языку строится с учетом профессиональной направленности, межпредметности и коммуникативно-деятельного подхода, таким образом достигается внедрение в образовательный процесс профессионально направленной компетенции. Согласно Государственному образовательному стандарту РК, на занятиях английского языка студенты знакомятся с основами делового английского языка, необходимой профессиональной лексикой, читают тексты, содержащие специальную лексику, развивают диалогическую и монологическую речь.

К сожалению, базовый школьный уровень знаний обучающихся оставляет желать лучшего. Поэтому нужно стимулировать мотивацию, создавать положительный настрой у студентов, поднимать интерес к изучению языка. Занятие должно быть интересным, увлекательным, развивать творческую мыслительную активность обучающихся. Поэтому больше внимания необходимо уделять

развитию универсальных учебных действий, использованию разнообразных интерактивных технологий, одной из которых является метод проектов [1]. При этом важную роль играет отобранный лексический, грамматический и словообразовательный минимум. Изучаемые темы, тексты, речевые задачи имеют профессиональную направленность. Например, при изучении будущими медицинскими работниками таких тем, как: «Части тела», «Внутренние органы», «Системы организма» (пищеварительная, сердечнососудистая, нервная, эндокринная, мочевыделительная, репродуктивная, дыхательная и т.д.), «Скелет человека», «Уход за больными», «Внутренние болезни» и т.д., производится систематическая реализация межпредметных связей, что является одним из важных стимулов повышения интереса учащихся к иностранному языку [2], способствует повышению уровня знаний учащихся, активизирует их мыслительную деятельность, прививает умение самостоятельно работать.

Межпредметные связи развивают диалектическое мышление студентов, гибкость ума, способность переносить и обобщать знания из разных наук и учебных дисциплин. Раскрытие внутренних связей между дисциплинами обретает исключительно большое значение для правильной организации учебного процесса. Поэтому трудно переоценить возможности методики преподавания иностранных языков в медицинском колледже, где органически сочетаются теоретические и практические положения клинических, лингвистических и филологических наук, дидактики, психологии, культуроведения, социологии, информатики. Знание иностранного языка необходимо в современном мире по многим причинам, в том числе и потому, что иностранный язык обогащает и дисциплинирует ум, расширяет знания о культуре, истории, традициях и обычаях страны изучаемого языка.

Межпредметная связь осуществляется с общемедицинскими и клиническими, общепрофессиональными дисциплинами, с латинским языком. Например, в медицинской терминологии встречается заимствования из латинского и греческого языков. При введении новых лексических единиц следует обращать внимание студентов на характер их связи: «латинское слово – английское слово – русское слово», ср.: *operatio* (лат.) – *operation* (англ.) – *операция* (рус.); *fractura* (лат.) – *fracture* (англ.) – *перелом* (рус.); *solutio* (лат.) – *solution* (англ.), *раствор* (рус.); *musculus* (лат.) – *muscle* (англ.) – *мышца* (рус.); *nervus* (лат.) – *nerve* (англ.) – *нерв* (рус.); *ventriculum* (лат.) – *ventricular* (англ.) – *желудочек* (рус.); *dental* (лат.) – *dental* (англ.) – *зубной* (рус.); *thorax* (лат.) – *thorax* (англ.) – *грудная клетка* (рус.) [7]. Подобное сравнение терминов из области анатомии, фармакологии, имеющих общий корень, дает большие возможности для связывания иностранного языка со специальностью [6].

Для того чтобы успешно освоить достаточно объемный словарный минимум, речевой и языковой материал систематизируется таким образом, чтобы при переходе к новому тематическому разделу предполагалось закрепление и повторение предыдущего раздела. Это способствует закреплению лексического материала, поскольку происходит многократное повторение лексических единиц и речевых моделей в разных ситуациях.

Для повышения качества подготовки специалистов преподаватели колледжа используют новые формы учебных занятий: конкурсы, викторины, круглые столы, бинарные занятия и др. Такими же разнообразными являются и формы проведения нетрадиционных уроков: тематические вечера, конференции, олимпиады, проводимые на междисциплинарной основе. Разнообразие форм и типов занятий, средств, методов и приемов работы на занятиях, использование активных форм обучения, безусловно, ведет к повышению интереса к изучаемому иностранному языку, и этому в немалой степени способствуют межпредметные связи, которые присутствуют в каждой из перечисленных выше форм занятий [3]. Такие занятия вызывают профессиональный интерес у студентов, расширяют их кругозор знаний, развивают познавательную самостоятельность учащегося, превращая его в активного участника учебного процесса.

На уроках иностранного языка в медицинском колледже используются знания, полученные при изучении клинических дисциплин, ставятся различные ситуационные задачи, решение которых нужно описать на иностранном языке. Так, например, студенты специальности «Сестринское дело», изучая общепрофессиональные и клинические дисциплины, учатся на английском языке описывать симптомы различных заболеваний, составлять памятки для медработника по уходу за больными, заполнять медицинскую документацию и т.д. На уроках английского языка студенты 3-го курса различных специальностей применяют знания по хирургии и медицине катастроф, рассказывая об оказании первой помощи при травме, ушибе, отравлении, кровотечении, солнечном ударе; о работе в хирургическом отделении. Студенты знакомятся с анатомической лексикой, учатся правильно называть по-английски части тела и внутренние органы человека. Изучая фармакологию, знакомятся с фармакологической лексикой и переводят аутентичные аннотации к применению лекарственных средств.

Междисциплинарные связи в преподавании иностранных языков в медицинском колледже также хорошо прослеживаются при организации самостоятельной работы студентов, которая предполагает выполнение творческих домашних заданий, таких, как: перевод газетных и журнальных статей по профилю будущей специальности, написание сочинений на заданную тему, подготовку к проведению игровых занятий, составление рефератов или докладов, работу во всемирной сети интернет и поиск информации. Выполнение таких заданий требует не только хорошего знания иностранного языка, навыков грамотного перевода, но и определенной профессиональной компетенции, помогающей точно изложить содержание специальных знаний на русском языке.

Таким образом, в преподавании иностранных языков в медицинском колледже используется признанная в последнее время наиболее эффективной методика установки межпредметных связей путем активизации познавательной деятельности студентов при создании проблемных ситуаций. Для эффективного осуществления межпредметных связей в системе обучения иностранным языкам необходимо создавать на занятии учебные проблемы, которые охватывают содержание соответствующих профильных учебных дисциплин и требуют использования их содержания в процессе решения каждой конкретной пробле-

мы [4]. Продуманная организация учебного процесса в преподавании иностранных языков в медицинском колледже, направленная на решение междисциплинарных проблем, повышает целенаправленность и целостность предметного обучения, его эффективность, развивает познавательную самостоятельность студента, превращая его из пассивного субъекта восприятия информации в активного участника учебного процесса [5]. Трудно переоценить роль иностранных языков в процессе приобретения знаний в других областях науки. Не владея в той или иной степени иностранным языком, невозможно использовать современные информационные технологии, в том числе и осуществлять навигацию в сети Интернет, пользоваться электронной почтой.

Изучение профессионального иностранного языка есть результат большого личного труда учащегося. Овладение иноязычной речью в медицинском колледже способствует развитию важных профессиональных качеств: терпению, умению преодолевать трудности, аккуратности, самостоятельности. Все эти качества необходимы будущим медицинским работникам.

Литература:

1. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 9-15.
2. Козырева Л.Г., Шадская Т.В. Английский язык для медицинских колледжей и училищ: учебное пособие. 10-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 315 с.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
4. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи. – М.: Педагогика, 1989. – 96 с.
5. Долгова Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 8-11.
6. Чурилов Л.П., Ханикатт С.Г., Скоггинса У.Дж. Английский язык для медиков. – СПб., 2012. – 312 с.
7. *Англо-русский медицинский словарь* / Под ред. И.Ю. Морковиной, Э.Г. Улумбекова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 496 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.С. Касымбекова. А.Т. Темирбекова

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), nsk.81@mail.ru, asel_zhabayewa@mail.ru*

В статье рассматривается проблема межкультурной коммуникации. Основная задача преподавания иностранных языков в современном Казахстане – это обучению функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Решение этой прагматической задачи возможно только при одном условии, создание довольно прочной фундаментальной теоретической базы.

Ключевые слова: культура, преподавание иностранного языка, методы преподавания, культурное общение, коммуникация, иностранный язык

The problem of intercultural communication is considered in this article. The main objective of teaching foreign languages in modern Kazakhstan is learning functional aspect of a foreign language and more than its practical application. The solution to this pragmatic problem is possible only one condition, creating quite a solid fundamental theoretical base.

Key words: a culture, foreign language teaching, teaching methods, cultural communication, communication, foreign language

О том, что язык и культура являются взаимосвязанными элементами социальной жизни, люди начали задумываться еще в XVIII в., однако целенаправленно этой проблемой стали заниматься только в конце прошлого века. Однако можно сказать, что подобные исследования не имели под собой твердой научной почвы, они носили больше декларативный, характер. Однако за последние два десятилетия, на этом поприще появились довольно значительные и интересные с практической точки зрения исследования. Это свидетельствует об интересе и стремлении лингвистов исследовать языковые явления в более широком культурологическом контексте. Это говорит о том, что исследования данной области все еще не теряют своей актуальности.

Само понятие **культура** можно условно разделить на две части: объективную и субъективную.

Объективная культура включает все возможные институты, такие как экономическая система, социальные обычаи, политические структуры и процессы, а также литература, виды искусства и ремесла.

Субъективная культура – это психологические черты культуры, включающие ценности и образцы мышления (ментальность). Вот эта субъективная культура и представляет, по мнению многих исследователей, огромную трудность для понимания.

Между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией есть единая, взаимодополняющая связь. Каждый урок иностранного языка – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основной носитель – язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире.

Иностранные языки в Казахстане и их преподавание сегодня очень востребовано, так как возникает насущная потребность использования подобных знаний в повседневной жизни. Это, безусловно, оказывает влияние и на методы преподавания. Ранее использовавшиеся методы, теперь потеряли свою практическую значимость и требуют кардинального обновления и модернизации. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков, диктует в свою очередь и свои условия. Сейчас никого не интересуют грамматические правила, а тем более сама история и теория языка. Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего функциональности. Теперь язык хотят не знать, а использовать как средство реального общения с носителями других культур. В связи с этим потребовалось кардинально менять взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию.

Основная задача преподавания иностранных языков в современном Казахстане – это обучению функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Решение этой прагматической задачи возможно только при одном условии, создание довольно прочной фундаментальной теоретической базы. Для ее создания необходимо прежде всего:

1) приложить результаты теоретически трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков;

2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

При традиционном подходе к изучению иностранных языков, главная методика преподавания заключалась в чтении текстов на иностранном языке. И это касалось не только школьного уровня образования, но и высшего, вузовского. Тематика бытового общения была представлена теми же самыми текстами, включающие только темы повседневного общения, однако мало кто из подобных специалистов мог адекватно повести себя в реальной ситуации, которая потребовала бы применения знаний практического иностранного языка, а не его масштабной литературной стороны.

Итак, из четырех навыков владения языком, среди которых мы подразумеваем чтение, говорение, письмо и аудирование (понимание на слух), в практическом плане реализовывалась самая пассивная форма – чтение. Подобное пассивное преподавание иностранного языка на основе письменных текстов сводилось только к тому, чтобы понимать, а не создавать собственный лингвистический опыт.

Современное тесное культурное общение вернуло методику преподавания иностранных языков на круги своя. Теперь, преподаватели стремятся научить практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал.

Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например, как изучение иностранного языка без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только и не столько техническим английским, или другим иностранным языком, но и уметь его применять, прежде всего, с подобными же специалистами, только говорящими на другом иностранном языке.

Максимальное развитие коммуникативных способностей – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоя перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: их необходимо

бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

К основным компонентам подобной иностранной культуры можно отнести следующие элементы, несущие на себе национально-специфическую окраску:

- традиции, а также обряды, которые можно воспринимать как традиции;
- традиционно-бытовую культуру;
- повседневное поведение;
- национальные картины мира, которые отражают специфику восприятия окружающего мира;
- художественная культура, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии.

Как уже говорилось выше, значения слов и грамматических правил совсем недостаточно для того, чтобы считать, что ты владеешь языком. Необходимо как можно глубже узнать саму культуру изучаемого языка. Другими словами, теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями того, когда сказать, что сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно в связи с этим все большее внимание уделяется изучению самого мира языка, то есть изучению той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке. Данное направление получило наименование *лингвострановедение*.

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка.

Лингвострановедение как учебная дисциплина напрямую связана с методикой преподавания иностранных языков. Но только в отличие от методики преподавания, ориентированной на теоретические знания иностранного языка, больше связанные с грамматическим построением письменного текста, лингвострановедение ориентируется на изучение внеязыковых факторов, то есть на изучение социальных структур и единиц, которые лежат в основе любой национальной культуры.

Трудности возникают в основном при обучении активным методам усвоения языка, то есть обучению письму и говорению. При этом возникают основные трудности при двух причинах в столкновении с межкультурной коммуникацией:

1. Лексико-фразеологическая сочетаемость слов.

Каждое слово каждого языка имеет свой, присущий только данному языку резерв сочетаемости. Иными словами, оно «дружит» и сочетается с одними словами и «не дружит» и, соответственно, не сочетается с другими. Почему *победу* можно только *одержать*, а *поражение* – *потерпеть*, почему *роль*

по-русски можно *играть*, значение – *иметь*, а *выводы*, *комплименты* – *делать*. Почему английский глагол *to pay*, означающий ‘платить’ полагается сочетать с такими несочетаемыми, с точки зрения русского языка, словами, как *attention* внимание. Почему русские сочетания *крепкий чай*, *сильный дождь* по-английски звучат как «сильный чай» (*strong tea*), «тяжелый дождь» (*heavy rain*).

2. Несколько значений иностранного слова.

Двуязычные словари подтверждают это явление. Перевод слов с помощью словаря, который дает «эквиваленты» их значений в другом языке, провоцируя учащихся на употребление иностранных слов: *a ration book* – *карточки*, *to do the books* – *вести счета*, *our order books are full* – *мы больше не принимаем заказов*, *to be in smb's good/bad books* – *быть на хорошем/плохом счету*, *I can read her like a book* – *я вижу ее насквозь*, *we must stick to/go by the book* – *надо действовать по правилам*, *I'll take a leaf out of your book* – *я последую твоему примеру*, *He was brought to book for that* – *за это его привлекли к ответу*.

Та же ситуация, когда перевод отдельного слова не совпадает с переводами этого слова в словосочетаниях – может быть проиллюстрирована примерами из русско-английского словаря: *записка* – *note*, *деловая записка* – *memorandum*, *докладная записка* – *report*, *любовная записка* – *love letter*, *billet-doux*, *закрытый* – *closed*, *закрытое заседание* – *private meeting*, *закрытое голосование* – *secret ballot*, *закрытое помещение* – *indoors*.

Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам существовала давно, однако к ее тесному изучению лингвисты подошли совсем недавно, и эта проблема стала рассматриваться с новой позиции лингвострановедения, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для более практического освоения иностранного языка.

Литература:

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 2000. – 543 с.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Страноведение и преподавание русского языка как иностранного. – М.: Наука 2001. – 251 с.
3. *Верещагина И.Н., Прыткина Т.А.* Английский язык: учебник для 2 класса школ с углубленным изучением английского языка, лицеев, гимназий, колледжей. – М.: Просвещение, 2000. – 120 с.
4. *Выборова Г.Е., Мельчина О.П.* 70 устных тем по английскому языку (I и II уровни): пособие к базовому курсу «Easy English». – М.: АСТ-Пресс, 1998. – 200 с.
5. *Теллер А., Дедс Б., Грей П., Пета К.* Как через Internet войти в ELT. – Эдинбург, 2000. – 100 с.
6. *О'Конелл Сью.* Английский язык для продвинутого этапа обучения. – Эдинбург, 1999. – 450 с.
7. *Коптюг Н.М.* Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителей английского языка // Иностраный язык в школе. – 2000. – № 1. – С. 15.
8. *Cutting Edge by Sarah Cunningham and Peter Moor*, Oxford University press, 1998. – 235 с.
9. *Mackenzie D.C.* The Oxford School dictionary-Oxford: Clarendon press, 1995. – 147 с.

IDIOMATICITY OF BUSINESS ENGLISH AND HOW TO TEACH IT

Мухтарханова А.М., Тажитова Г.З., Арыстанбекова Ж.И.

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), aina-gul_mukhtark@mail.ru, gulzhahan@mail.ru, zhanna@mail.ru

Статья посвящена изучению бизнес-идиом английского языка с целью формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов. В работе даны практические рекомендации использования бизнес-идиом при обучении деловому английскому языку.

Ключевые слова: деловой английский, идиомы, ESP, фразеология, обучающие методы

This paper is devoted to studying of English business idioms for the formation of students' professional communicative competence. Practical recommendations on business idioms use in the business English teaching are given in the article.

Key words: Business English, idioms, ESP, phraseology, teaching methods

Business English (BE) is one of the most indisputable attractions for both an average EFL class and a shelf in a book shop today. What is behind the interest to it in this country is more or less clear – modern Kazakh labour market requires from the applicants for the posts in business both knowledge and skills, which are far cry from plain and simple language skills. But apart from mere obligation to satisfy the needs of learners in Business English, does an EFL teacher have any particular point in spending time and effort on acquiring it? – Yes, and very much so, as Business English is an eye-opener in so many ways.

But what exactly is implied by Business English, and correspondingly, what (and how) to teach is a very controversial subject.

It is essential to try and answer at least the following questions:

- how to distinguish between what BE is and what it is not;
- how to achieve a balance between BE target learners' needs and EFL suppliers' opportunities;
- how to set the goals of a comprehensive BE course and the limitations of an Educational Institution's curriculum.

Knowing business terms *alone* will hardly ensure the learners' being effective in the different situations of communication. What they will need is communicative competence, i.e. skillfulness in hitting the targets of communication. This will require

1) good command of general English – developed skills of reading, writing, listening and speaking, knowledge of general and specifically business vocabulary, solid knowledge of grammar and functions (the chunks we generally use to indicate our feelings, attitudes, intentions, etc.: agreeing / disagreeing, asking for / giving opinions, advising / suggesting, etc.);

2) mastering business communication skills (correspondence, telephoning, socializing, meetings, negotiations, presentations);

3) knowledge of the business world, including cross-cultural awareness;

4) mastering the management skills of problem solving and decision making;

5) mastering the ground skills of understanding business data and modifying business information.

So what we generally mean by Business English is *English for the purposes of effective communication in business in a variety of specific business contexts*. This definition indicates the necessity of studying the whole range of relevant issues, among which terminology is just a fraction. So only a multi-dimensional approach like, e.g. that of rhetoric of business communication, will do in tackling the questions what and how to teach, when we teach Business English.

At the time of globalization, knowledge of a foreign language becomes an important, indispensable and concurrent part of any business communication. In this day and age, learning foreign languages is becoming very popular: language classes are being arranged by and in different business and non-commercial organizations and companies; foreign languages are taught at schools, colleges, and higher education establishments.

Reading and discussing professional literature in higher educational institutions, while pursuing a degree in certain speciality, is one of the means for the development of language skills. The major aim is to obtain information and apply it for the specific purposes. To read and understand a piece of professional literature requires linguistic knowledge, knowledge of lexical elements, and recognition of grammatical structures. People dealing with and reading in a foreign language face many difficulties.

Specific texts contain a great many lexical units and syntactical structures, such as polysemy of words, lexical and syntactical synonymy, word building and compound lexical elements, collocations and imagery, prepositional phrases.

One of the major difficulties for students who are not studying philology is the comprehension of different idioms and idiomatic expressions in speciality texts. Coming across an idiom or idiomatic expression in a business text is often confusing as the words that seem familiar acquire rather different, figurative meaning.

This happens because students do not use dictionaries of neither general language or special dictionaries.

It has been noticed that students' attitude towards professional language is gradually growing. They pay greater attention not only to general language, but also try to fill in the gaps in the professional language. According to MacKenzie I. while learning a foreign language, students should use both dictionaries of general language and special dictionaries that are compiled for specific purposes as the meaning of a word can vary according to the context it is used in [1].

Moreover, students should know how to guess the meaning of the words from the context and be able to translate the speciality terms. The most frequent mistake students make is the translation of the term using the associations of meaning of the words that have been previously learned.

Taken from authentic business discourse this excerpt testifies to the undeniable fact that the English language of business communication is a highly figurative one abounding in all kinds of language means of expressiveness – set phrases, idioms and metaphors.

As far as the definition and classification of set expressions are concerned, there is a certain ambiguity in terms, i.e. various authors use such terms as *set expressions*, *phraseological units* and *idioms* implying different phenomena and sometimes rather indiscriminately. That is why it is worth clarifying the application of these terms, though without going into every theoretical detail of the subject. The detailed discussion of existing classifications of phraseological units can be found in A.V. Koonin's comprehensive study on English phraseology [2].

An idiom is a sequence of words which operates as a single semantic unit, and the meaning of the whole cannot (or can hardly) be deduced from an understanding of the parts [3]. Very close to them are phrasal verbs that are – more often than not – extremely demotivated and semantically opaque structures.

As for the third group, it consists of a wide range of expressions that are in fact deducible from the constituent parts. Such phrases as *to begin with*, *to make matters worse*, and *first of all* belong here. Language learners usually have no difficulty in deducing the meaning, but they would be unlikely to generate the expression themselves from their prior knowledge of the individual words. That is why these expressions need to be consciously learned just as much as idioms or phrasal verbs that are semantically opaque.

There is another semantic issue that is closely related to the one discussed above, it is a high degree of metaphoricity of business vocabulary.

Modern linguistic research suggests that metaphor, far from being a literary device, is intrinsic to the nature of everyday language. The idea is that language is intrinsically less literal than it has always been assumed. That implies that idiom is also intrinsic to everyday language use – in some cases the meaning of an utterance will be derivable directly from the meaning of its constituent parts, but in many cases the meaning of the whole will either have a conventional pragmatic meaning additional to the surface meaning, or, as in the case of idioms, the whole will have a meaning radically different from the parts. Although not traditionally thought of as idioms, all of the examples below demonstrate aspects of this spectrum:

We broke down on the motorway. – I need a full *breakdown* of the cost before we can make any decision.

He *fell* off a ladder while he was cleaning the windows. – Demand *fell* as the dollar rose.

We're not out of the wood yet, but things are *picking up* a bit.

Excuse me, can I just say something (asking for permission). – (Claps) ... Could I just say a few words... (calling for silence).

Moving on to teaching implications of the above mentioned vocabulary items it is necessary to discuss the principles of their selection and grouping for teaching purposes, at what stage of the course they should be introduced and finally what activities might be employed to teach them. So we will try to answer three questions: what, when and how to teach figurative expressions of Business English.

Answering the first question *what?* We think the high frequency items should be identified and incorporated into the teaching process. The most productive and practicable principles of selection and arrangement of vocabulary items are quite tradi-

tional – topical (thematic) and functional ones. In case of a topical syllabus used it means that a teacher systematically introduces figurative language items when considering each of the topical areas included into the syllabus, e.g.:

Topic «Jobs. Dismissing personnel»:

phrasal verbs – *to lay off*;

idioms – *to give a golden handshake*;

metaphors (euphemisms) – *to make redundant, to sack, to fire, to chop, to axe*;

institutionalized phrases – *We can't make the best use of your talents*.

Topic «Negotiations», function «Reaching Agreement»:

phrasal verbs – *to break through, to go over well, to go along with, to smooth out*;

idioms – *to come/bring to terms, to cut a deal, to drive a hard bargain, fifty-fifty, horse trade, give-and-take, to meet halfway, to see eye to eye, common ground*;

institutionalized phrases – *in agreement with*.

As for the question *when?*, it should be stressed that all aspects of figurativeness (metaphor, idiomaticity, semantic extension) are viewed as presenting difficulty for learners, that is why the ability to grasp idiomatic expressions is considered characteristic of advanced stages of language competence and they are rarely included in lower-level course books that concentrate on denotative aspects of language. The same refers to phrasal verbs that are practically ignored in the early stages of learning and appear to be poured over students in massive doses at the stage of preparation for testing exams. As a result the students are confronted with ten to fifteen particles accompanying *get, take* and so on. The conclusion is to start learning phrasal verbs at an early stage and gradually build up the stock.

Moving on to the last question of *how to teach?* we will concentrate on at least two considerations.

Our belief is that in most cases idioms should necessarily be presented to students in a context thus giving them a chance to feel the delight of discovering the language themselves. So the learning paradigm that appears most useful in this case will be based on the Observe – Hypothesize – Experiment cycle rather than the Present – Practise – Produce one [4]. Our observations prove that it is this approach that appears to be much more efficient in teaching adult learners.

Thus in accordance with this paradigm the following activity can be offered for customizing idioms in the context. From the reading passage the teacher selects a few set expressions and prepares a list of paraphrases including alternatives for those chosen. The students look through the reading passage, then the teacher slowly says the words he/she has chosen for the students to underline them in the text and then gives out the list of alternative expressions and asks the students to select substitutes from the sheets for the underlined ones. The students discuss each other's choices in pairs.

For perception of the meaning of most sophisticated proverbial idioms it is very useful to ask students to find the equivalents in their native language and compare the imagery used in different languages. This exercise always brings a lot of satisfaction to students (cf. *to get one's business off the ground* – *поставить бизнес на ноги*; *entrepreneurs are not cast in one mould* – *не все предприниматели сделаны из од-*

ного теста). In an extended way this contrastive analysis is done in specialized translation courses.

Finally we will address the issue of teaching recognizing and using metaphors that Business English abounds in.

Following the theory about figurativeness being an inherent phenomenon of the language linguists and practicing language teachers have recently been discussing a lot the use of building the students' awareness of cognitive or conceptual metaphors that are sometimes universal and sometimes culturally bound. This is recognized as a good tool for teaching figurative expressions [8].

Such metaphors are for example *Intelligence is light*, *Time is money*. For the business area the following conceptual metaphors can be suggested:

Business is a gambling game,

Business is a sport,

Money is a liquid.

The teaching activities aimed at forming learner's metaphor awareness can include the tasks for students to observe the language usage and make generalizations on the prevailing concepts underlying common metaphors and searching for further examples supporting discovered conceptual metaphors.

To sum up what has been discussed in the paper it is worth emphasizing again that the English language of business communication is highly idiomatic and the Business English teacher needs to be creative in gradually introducing set expressions into his/her students usage building up their competence in the area of figurative language.

References:

1. Mac Kenzie I. Professional English in Use. Finance. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 365 p.
2. Koonin A.V. English Phraseology. Theoretical course. – Moscow: Higher School. 1970. – 547 p.
3. Makkai A. Idioms Structure in English. – The Hague: Mouton, 1972. – 188 p.
4. Mascull B. Business Vocabulary in Use. Intermediate. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 359 p.
5. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 568 p.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.В. Сергеева

*Иновационный Евразийский университет
(Казахстан, г. Павлодар), maxwrest@mail.ru*

Статья посвящена выявлению роли дисциплин ГОСО РК третьего поколения в формировании патриотической культуры будущего учителя и нахождения места дисциплины «Русский язык» в этом процессе.

Ключевые слова: патриотический ресурс, патриотическая культура, взаимодействие дисциплин

Article is reveal the role of disciplines SES RK third generation in the formation of patriotic culture of future teachers and find out a place of «Russian language» discipline in this process.

Key words: resource patriotic, patriotic culture, interaction disciplines

Качество образования определяется степенью приобщения студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности в процессе реализации образовательной программы через познание учебных дисциплин [1]. К сожалению, в процессе педагогического образования не в полной мере используется патриотический потенциал учебных дисциплин, не всегда рассматривается педагогом как средство формирования патриотической направленности мировоззрения и мышления будущих педагогов, в частности, их патриотической культуры. Эффективность реализации патриотического ресурса учебных дисциплин находится в прямой зависимости от степени его глубокого осмысления, эмоционально ценностной оценки, выявления его субъективного смысла педагогом [2].

Так, в период вузовской подготовки будущий педагог изучает следующие дисциплины: «История Казахстана», «Русский язык», «Этнопедагогика», «Педагогика», «Педагогика межнационального общения», «Лингводидактический анализ текста», которые содержат в себе огромный патриотический потенциал, их содержание способствует формированию патриотической культуры. Эффективно использованный потенциал вышеназванных дисциплин позволит обеспечить профессиональную мобильность будущих специалистов; их адаптацию в различных профессиональных группах; активную жизненную позицию; толерантность; реализацию идеалов добра, справедливости, чести, долга, патриотизма в профессиональной деятельности; готовность следовать принятым в педагогическом обществе нормам и правилам поведения играют важную роль в формировании патриотической культуры будущего педагога на этапе обучения в вузе, что представлено в ГОСО РК следующими составляющими:

- педагогическими умениями передачи общекультурных ценностей, норм и традиций;
- гражданственностью;
- патриотичностью, уважением прав и свободы человека;
- готовностью к жизни и педагогической деятельности в поликультурном обществе, которая заключается в осознании и понимании различных культур, религий, национальных особенностей народов, населяющих регион;
- терпимостью к различиям в современном обществе;
- умением взаимодействовать с людьми в поликультурной группе [3].

Следует отметить, что перечисленные дисциплины в учебном плане расположены на протяжении всей учебной подготовки бакалавра (составляют так называемую вертикаль).

Так, «История Казахстана», «Русский язык» изучаются на первом курсе, они входят в цикл общеобразовательных дисциплин (ООД), в цикл базовых дисциплин включены дисциплины «Педагогика» и «Этнопедагогика», а дисциплины «Педагогика межнационального общения»,

«Лингвокультурологический анализ текста» входят в цикл профилирующих (ПД), тем самым перечисленные дисциплины напрямую решают проблему образовательно-воспитательного процесса патриотической направленности.

Анализ ГОСО РК 2006 и 2010 гг. показал, что перечень дисциплин не менялся, произошла лишь корректировка их содержания. В то же время недостаточен материал, раскрывающий сущность понятия «новый казахстанский патриотизм».

Мы попытались восполнить выявленные пробелы, для чего и предприняли попытку произвести корректировки в содержании анализируемых дисциплин, способствующие решению вопросов патриотической культуры в условиях вузовского образования.

Основополагающими принципами процесса формирования патриотической культуры будущего педагога являются *фундаментальность, непрерывность, гуманистическая направленность*, соблюдение которых позволит педагогу вышеперечисленных дисциплин, используя различные формы проведения занятий (лекции, практические занятия, научно-исследовательская работа и др.), активизировать сам процесс познания основ патриотизма, усвоить механизмы формирования патриотической культуры.

Успешному решению проблем формирования патриотической культуры будущих педагогов, на наш взгляд, способствовало бы полноценное использование патриотического ресурса дисциплин циклов ООД, БД и ПД ГОСО РК, для чего необходимо:

- отразить в содержании дисциплин элементы нового казахстанского патриотизма, патриотического воспитания;
- построить содержание дисциплин с учетом требований государственных документов, определяющих основные направления патриотического воспитания молодежи [4; 5];
- создать условия для формирования патриотической культуры будущего педагога с учетом национальных и общечеловеческих ценностей;
- использовать эффективные приемы формирования патриотической культуры на основе патриотической деятельности.

Специфика патриотической деятельности обусловлена внешними и внутренними факторами развития общества, безусловно, влияющими на развитие личности, она носит системный характер, проявляющийся в единстве целей, мотивов, действий и результатов. В процессе патриотической деятельности формируется личность, способная к успешной жизнедеятельности в современном полиэтничном обществе.

Патриотическая деятельность представляет собой целостную жизненную активность личности, связанную с определенной формой общения (модель взаимодействия: «*субъект – субъект*»), и выступает своеобразным «инструментом раскрытия патриотического потенциала личности» [6], является средством «самореализации человека как патриота» [7]. Благодаря патриотической деятельности, человек преобразует не только окружающий мир, но и самого себя.

Таким образом, патриотическая деятельность человека представляет собой активный процесс, источники которого находятся не вне, а внутри человека (потребности и мотивы), имеет внутреннюю, скрытую от внешнего наблюдения сторону. При ее выполнении возникает необходимость во взаимодействии внутренних психических компонентов (эмоциональных переживаний, мыслей, волевых усилий, оценок своих возможностей, знаний и т.д.) [8].

Одной из главных задач преподавателя «Истории Казахстана» является воспитание в каждом обучающемся осознания того, что история края – это малая частица истории страны, из крупиц которой складывается наше общее представление об историческом процессе. Д.С. Лихачев писал: «Любовь к своей Родине – это не нечто отвлеченное, это и любовь к своему городу, к своей местности, к памятникам ее культуры, гордость своими традициями, уважительное отношение к истории своего народа» [9: 3].

Возможности данной дисциплины связаны:

- с углубленным изучением исторического материала на основе современных исторических исследований и их философского анализа;
- актуализацией исторических событий с явлениями и проблемами современного мира;
- активизацией деятельности будущих педагогов в процессе исторического познания;
- развитием исторического мышления, сознания, исторической памяти;
- осознанием необходимости активно воспитывать подрастающее поколение в духе патриотизма и преданности Родине;
- формированием индивидуально-личностного отношения к историческим событиям, известным военным, государственным деятелям;
- обеспечением целостной картины мирового исторического и культурного опыта, на который опирается развитие личности;
- реализацией межпредметных и внутрипредметных связей; так, возможно проведение интегрированных уроков истории Казахстана и русского языка, посвященных таким темам, как: «Осмысление исторической личности в его речевой характеристике», «Родной язык – источник формирования национального самосознания»; работа с историческими, литературными источниками, мемуарами, что способствует формированию целостного видения исторического процесса;
- наполнением понятий патриотизм, единство народа и территории государства, защита Отечества, дружба, труд, межнациональные отношения, Отчий дом, семья;
- формированием собственной жизненной позиции на основе изучения исторического и культурного прошлого страны;
- формированием патриотического сознания будущего педагога;
- формированием на основе диалогового подхода толерантности как личностной ценности. Условием успешного приобщения студентов к культурным ценностям других народов является именно диалог культур.

Таким образом, дисциплина «История Казахстана», обладая большим количеством исторического, краеведческого материала, эффективно способствует формированию системного мировоззрения будущего педагога с устойчивым и глубоким чувством патриотизма, определяя его алгоритм следующим образом: «Я – среда моего обитания, я – мой регион, я – мой народ, я – моя страна, я – другие народы, страны, культуры, я – человечество как единый организм, живущий на общей земле» [10: 40].

«Русский язык» как учебная дисциплина несет чрезвычайно высокую познавательную ценность: привитие чувства любви к языку, осмысление общечеловеческих ценностей, воспитание личности с высоким чувством патриотизма. В отличие от остальных учебных дисциплин, русский язык выполняет две функции: является, во-первых, предметом изучения и, во-вторых, средством изучения всех остальных дисциплин. От уровня его преподавания во многом зависят успехи обучающихся в овладении русским языком как средства общения во всех формах его применения, а также всеми остальными учебными дисциплинами.

Педагогу-словеснику дано широкое поле деятельности по формированию патриотической культуры будущего педагога на занятиях русского языка. Это:

- обеспечение языкового развития будущих педагогов, овладение ими речевой деятельностью на неродном языке;
- формирование умения и навыка грамотного письма, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи;
- формирование умения свободно говорить и писать на русском языке, используя его в повседневной жизни как основное средство общения;
- обеспечение мотивации для создания высказывания и тем самым повышение речевой активности будущего педагога, развитие коммуникативных умений, связанных со структурным и языковым оформлением высказываний в полиязычной среде;
- развитие патриотических чувств, формирование навыков межкультурной коммуникации в контексте диалога культур;
- формирование у обучающихся любви к Родине, ответственного отношения за сохранение культурного наследия своего народа;
- формирование целостного представления о национальной культуре народов на основе текстов краеведческого направления, историй о выдающихся людях разных народностей;
- укрепление национальной памяти как основы выделения данного народа в ряду других, что ограждает человека от обезличивания, позволяет ему ощутить связь времен и поколений, получить духовную поддержку и жизненную опору.

Лингвокультуроведческий подход на занятиях русского языка дает возможность оптимизации процесса формирования патриотической культуры будущего педагога, так как знание второго и третьего языков (родной казахский язык, русский как язык межнационального общения и иностранный язык), «на смысловом уровне, не уступающем родному, не только не подавляет родной

язык, но и обогащает личность, позволяя человеку комфортно жить в двух-трех культурах» [11].

Таким образом, дисциплина «Русский язык» создает условия, с одной стороны, развития патриотических чувств, патриотического сознания будущего педагога, с другой – воспитание лингвистической направленности, интереса к русскому языку как средству межнационального общения и мотивации к познанию иноязычной культуры.

Литература:

1. *Каргин С.Т.* Влияние профессионального взаимодействия в вузовском педагогическом процессе на качество подготовки будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 2002. – 345 с.
2. *Ипполитова Н.В.* Патриотическое воспитание учащейся молодежи в современных условиях // Гуманитарные науки Югории: сб. науч. тр. Вып. 7. – Ханты-Мансийск, 2009. – С. 127-136.
3. *Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан.* Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. ГОСО РК 5.04.019-2012.
4. *Концепция воспитания в системе непрерывного образования.* Приказ МОН РК № 521 от 16 ноября 2009 г.
5. *Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан* // Образование в РК: сб. законодательных актов / Под ред. М.М. Кузембаева. Т. 1. – Астана, 2008. – С. 322-330.
6. *Ипполитова Н.В.* Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 50 с.
7. *Занковский А.Н.* Психология деловых отношений. – М.: Издат. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1979. – 303 с.
9. *Лихачев Д.С.* О национальном характере русских // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 3-5.
10. *Мартынов О.П.* Методологические средства патриотического воспитания // Формы и методы патриотического воспитания молодежи: тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Рязань, 1996. – С. 39-42.
11. *Бабенко И.В.* Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 4-52.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ХАРАКТЕР УРОКОВ СЛОВЕСНОСТИ

О.А. Стычева

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(Казахстан, г. Шымкент), sto0906@mail.ru*

В статье определена взаимосвязь образовательной области «Язык и литература» с филологией, которую предлагается включить в современную образовательную модель как действенное средство интеграции лингвистической и литературоведческой подготовки школьников.

Ключевые слова: лингвистика, литературоведение, филология, интеграция, анализ, синтез, словесность

In article the interrelation of the educational area «Language and Literature» with philology which is offered to be included in modern educational model as an effective integration tool of linguistic and literary training of school students is defined.

Key words: linguistics, literary criticism, philology, integration, analysis, synthesis, literature

Государственный общеобязательный стандарт образования (ГОСО), определяющий содержание и структуру учебно-воспитательного процесса в средних школах различных типов, устанавливает семь основных направлений в подготовке выпускника, характеризуя их как образовательные области: «Язык и литература»; «Математика и информатика»; «Естествознание»; «Человек и общество»; «Искусство»; «Технология»; «Физическая культура» [1].

Предусматривается трехступенчатое их освоение. Основное назначение первой ступени (1-4 классы) – раскрытие индивидуальности обучаемых, их овладение необходимыми учебными действиями. Конечный результат – абсолютная сформированность умений и навыков по чтению, письму, счету.

Назначение основной средней школы – формирование базового культурного уровня, освоение основ знаний из различных научных отраслей.

Этот период обучения – обязательная базовая ступень, формирующая ключевые компетенции. Так, образовательная область «Язык и литература» намечает на этот период формирование навыков письменной коммуникации: сюда относится создание стандартных продуктов (текстов) повышенной сложности на основе знаний о жанровом и структурном многообразии используемых речевых средств.

Отличительная особенность обучения в основной средней школе нашла отражение в тех требованиях ГОСО, которые определяют содержательное поле языковой и литературоведческой подготовки учащихся:

- владеть достаточным словарным запасом, терминологией, грамматикой и стилистикой текста, использовать их в основных сферах речевой коммуникации;
- уметь читать и осмысливать разножанровые литературные тексты повышенного уровня сложности;
- использовать разнообразные коммуникативные стратегии в устной, письменной речи и компьютерных текстах;
- использовать разнообразные способы презентации литературоведческой интерпретации художественного текста;
- владеть основами целостного и комплексного анализа текста, принципами его интерпретации и навыками редактирования;
- владеть различными формами письменной рефлексии и риторическими приемами для создания учебных текстов;
- уметь выявлять и сравнивать эстетическое своеобразие и этнокультурную специфику различных языков и литератур [1].

Как видим, образовательной области «Язык и литература» задана филологическая (*филология* – греч. *philologia*, букв. ‘любовь к слову’) траектория: в требованиях ярко выражено «содружество» лингвистики и литературоведения,

позволяющее изучать и выяснять «...сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов» [2: 410].

В основе исследования языка художественной литературы лежат знания учащихся о дифференциации стилей, точные представления о специфике лингвистической поэтики, равно нужной как литературе, так и языку, обладающей мощным ресурсом и способной научить пониманию взаимозависимости формы и содержания конкретного текста. Требования к ключевым компетенциям в образовательной области «Язык и литература» в ГОСО сформулированы так, что филология представляется «...не только методологической основой других гуманитарных и общественных наук, но и одной из практических служб, без которых не может существовать современное развитое общество» [5: 83].

Мысль С.С. Аверинцева о филологии как «службе понимания», организуемой через освоение разножанровых литературных текстов, утверждение Д.С. Лихачева, что филология «есть связь всех связей» свидетельствуют о высоком уровне интегративных возможностей этой отрасли знаний и делают вполне обусловленным понимание ее важности: «каждый интеллигентный человек должен быть хотя бы немного филологом. Этого требует культура современного общества» [6: 206].

Утверждая, что в современной школе необходима именно филология как научно организованная интеграция лингвистической и литературоведческой подготовки учеников, приведем для доказательства высказывание одного из первых пропагандистов ее дидактической важности – Г.О. Винокура: «...нет сомнений, что чтение – это искусство, которому надо учиться... Читатель умелый, владеющий своим искусством в совершенстве, знакомый с техникой чтения не одного, а разных видов сообщений, ... словом, мастер чтения и есть тот человек, которого мы называем филологом. Самое же искусство читать в предполагаемом здесь смысле справедливо будет обозначить в этом случае словом «филология» [4: 39].

При всем разнообразии определений общая характеристика филологии, по большому счету, сводится к тому, что это наука чтения и понимания текстов. В дидактическом плане такое определение подводит к выводу о необходимости разработки стратегии освоения ее основ в условиях современной школы, предполагает как содержательное обеспечение образовательной области «Язык и литература», так и разработку эвристики – тактики педагогических действий, обеспечивающих результативность лингвистической и литературоведческой подготовки выпускников всех типов общеобразовательных школ. Недостаточное внимание к изучению литературы как особого рода словесного искусства приводит к низкой коммуникативной, языковой и филологической компетенции, а также к недооценке эстетической важности художественных текстов, что может быть охарактеризовано как одна из негативных тенденций современной школы. Причину такого положения дел филологи видят в методике рассмотрения отдельно «идейного содержания» и отдельно – «художественных средств», которая «вредна, ибо прививает ложное представление о литературе как о спо-

собе длинно и украшенно излагать те же самые мысли, которые можно сказать просто и кратко» [7: 10].

Образовательная область «Язык и литература» способствует формированию чрезвычайно важных общечеловеческих умений – читать тексты, учиться их понимать на основе лингвистического анализа и приходиться к овладению навыками создания собственных текстов. При таком условии филология включается в образовательную модель, соответствуя самым высоким культурологическим требованиям:

- создает условия для работы с реальными, а не искусственно созданными текстами;
- предполагает конкретные действия, направленные на восприятие, прояснение, адекватное понимание текстов через их лингвистический анализ;
- обучает приемам и способам работы с текстом;
- дает ясное представление о подходах к созданию собственных текстов.

Филологический подход способствует изучению всего многообразия функций языка, создает дополнительные условия для объяснения языковых явлений, влияет на уровень антропоцентризма – глубокого познания носителя языка, организует выход в другие отрасли человеческих знаний – психолингвистику, социолингвистику, неориторику.

Филологический анализ – основной метод исследования художественного текста – может быть рассмотрен в русле интегративного подхода к изучению русского языка и литературы, а сам текст служит средством интегрирования. Задача данного подхода – изучение единиц языка с точки зрения их функций в создании текста. В основе филологического анализа лежит одно из активно развивающихся научных направлений в области языкознания – изучение изобразительных возможностей языковых единиц разных уровней, разработка принципов многоаспектного анализа языка художественного текста. Аксиомой филологического анализа является то положение, что обоснованные выводы о содержании какого-либо текста можно получить только «посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения» [3: 27].

Говорить о содержании художественного текста, определять его идею, проблему, образную систему невозможно без обращения к глубокому исследованию языковой структуры текста, особенностям отбора автором словесных средств выразительности. Только в этом случае художественный текст может быть рассмотрен как определенная, всегда неповторимая, совокупность словесных образов, которая при восприятии его читателем превращается в образную систему, художественный дискурс. Задача учителя-словесника заключается в определении и реализации наиболее эффективных приемов изучения языковых явлений на материале текстов художественных произведений. Реализация этой задачи может быть организована двумя путями.

Первый предполагает традиционное дидактическое деление филологии на предметные области – язык и литературу. При этом лингвистические и литературоведческие явления рассматриваются одновременно путем организации интегрированных уроков. Напомним, интегрированным называется урок, в ходе

которого организуется взаимосвязь знаний смежных учебных дисциплин. Благодаря такой взаимосвязи образуется новое качество, представляющее собой неразрывное целое, обеспечивающее раскрытие темы и достижение целей. При этом межпредметная интеграция не заменяет дифференцированного преподавания предметов «Русский язык» и «Литература», а дополняет и расширяет путем грамотного пересечения «общего» содержания дисциплин. Многолетний опыт чтения в вузе элективного курса «Лингвистический анализ художественного текста» убеждает нас в том, что ядром такой интеграции будет именно языковой анализ художественного текста.

Возможны такие пути интеграции языкового и литературоведческого материала:

1) рассмотрение смежных понятий родственных дисциплин с целью расширения филологических знаний учащихся (приемы создания контрастных характеристик в языке и литературе; особенности употребления слов в переносном значении, специфика использования неполных предложений – эллиптических, ситуативных, контекстных и др.);

2) наблюдение за особенностями функционирования единиц всех уровней языковой системы в художественном тексте, выявление их изобразительных возможностей (например, использование слов с суффиксами оценки; обращение авторов к окказионализмам и др.).

Интеграция на уровне дидактического синтеза русского языка и литературы (средний уровень) ориентирована на обучение по программе одной из данных дисциплин филологического цикла, которой отводится роль базовой. На тех или иных этапах предметного обучения, где излагаются научные знания об относительно целостном филологическом явлении, глубокое рассмотрение которого возможно только с учетом привлечения материала смежной (родственной) дисциплины, учитель временно переводит процесс обучения в «режим» интегрирования: привлекает дополнительный материал из другой учебной дисциплины. Возможны два типа интегрированных уроков: использование лингвистических понятий на уроках литературы и обращение к литературоведческим понятиям на языковых уроках. Указанный уровень интеграции ориентирован на работу по развитию речи, поскольку образцовые тексты художественных произведений выступают в роли основного дидактического средства.

На интегрированных уроках, реализующих задачи дидактического синтеза (повышенный уровень), работа учащихся усложняется, степень интегративного взаимодействия дисциплин продолжает расширяться: от наблюдения за языковыми средствами, от изучения их стилистической роли в образцовых текстах, школьники переходят к созданию собственных текстов (сочинений и изложений). Разнообразный текстовый материал (работа с образцами) используется как основа для творческих работ, предполагающих обращение к устной и письменной формам речи.

Второй путь организации филологического образования выводит на уровень максимальной интеграции и связан с возрождением курса «Словесность». Термин «словесность» понимается как искусство создания речевых произведе-

ний. Словесность как искусство речи предполагает постижение законов словесного творчества и обучение правилам, приемам создания словесных произведений. При этом большое значение придается работе, связанной с анализом образцов. Адекватное понимание художественного текста и его описание может быть достигнуто лишь путем показа взаимодействия языковых и поэтических механизмов, необходим синтез аспектов их преподавания, который логично укладывается в формулу «словесности». Шаги к пониманию ее важности уже предпринимаются, доказательством чему служит название одного из авторитетных республиканских методических журналов – «Русская словесность».

Лингвистический подход к созданию курсов связан с наблюдением на учебных занятиях за языковыми средствами, приемами, отраженными в образцовых текстах художественной литературы, с формированием знаний учащихся об особенностях художественной речи, отличиях прозы и поэзии, основных жанрах литературных произведений, разнообразных тропах и фигурах речи. Система понятий, включаемых в состав учебного курса «Словесность», отражает не просто сумму лингвистических и литературоведческих научных знаний: систематизация учебного материала в названном курсе осуществляется по линии его декомпозиции в соответствии с особенностями взаимосвязей русского языка и литературы и их роли в общей системе филологического знания. Речь в данном случае идет о систематизации как теоретическом синтезе, в процессе которого появляется новая учебная дисциплина интегрированного типа. Под уроком словесности понимается такой интегрированный урок языка и литературы, на котором основное внимание сосредоточено на особенностях функционирования языковых единиц разных уровней в художественном тексте, на рассмотрении их изобразительных возможностей с целью формирования у учащихся представления об эстетической функции языка, богатстве и гибкости его системы.

Примечательно, что в ГОСО образовательная область «Язык и литература» ориентирована на использование проектной технологии, предусматривающей продуктивную групповую коммуникацию: обучающиеся самостоятельно договариваются о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей; обучающиеся распределяют и принимают на себя обязанности в рамках выполнения групповой работы. Рекомендовано также уделять внимание развитию критического мышления: обучающиеся задают вопросы на уточнение и понимание идей друг друга, сопоставляют свои идеи с идеями других членов группы, развивают и уточняют идеи друг друга.

Таким образом, освоение филологических знаний может быть организовано как в рамках отдельного интегрированного курса «Русская словесность» при профильном обучении, так и в рамках традиционных курсов русского языка и литературы при их координации, а также элективных курсов и факультативов в общеобразовательной школе при углубленном изучении русского языка и литературы. При этом, естественно, главной целевой установкой является развитие связной речи учащихся, органично включенное в работу по овладению понятиями словесности. Интегрированные уроки и курсы русского языка и литера-

туры, не отменяя традиционные предметы, а «надстраиваясь» над системой традиционного предметного преподавания дисциплин, позволяют обращаться к изучению тех явлений, фактов, вопросов, которые остаются за «рамками» дифференцированных учебных предметов, восполняя системность филологического знания.

Литература:

1. *Государственный общеобразовательный стандарт образования: образование среднее обязательное.* – Астана, 2012.
2. *Аверинцев С.С.* Филология // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 544-555.
3. *Виноградов В.В.* О теории художественной речи. – М., 1971. – 240 с.
4. *Винокур Г.О.* Избранные работы по русскому языку. – М.: Высшая школа, 1981.
5. *Гиндин С.И.* Введение в общую филологию // Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам. – М.: «Логос», 1998. – С. 87-88.
6. *Лихачев Д.С.* Письма о добром. – СПб.: Логос, 1999. – 256 с.
7. *Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
8. *Львова С.И.* Осторожно: художественный текст! Анализ мини-фрагментов художественных текстов на уроках русского языка // Русская словесность. – 1997. – № 3. – С. 51-56.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КОМПРЕССИИ ТЕКСТА

Г.А. Темирбекова

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(Казахстан, г. Шымкент), Temirbekova.Galiya@mail.ru*

Общепредметный навык компрессии текста рассматривается в статье в лингводидактическом аспекте и характеризуется как необходимое условие грамотной организации освоения научной информации.

Ключевые слова: компрессия текста, сжатие текста, связная речь, речевая компетенция.

All-subject skill of a compression of the text is considered in article in lingvodidakticheskyy aspect and characterized as a necessary condition of the competent organization of development of scientific information.

Key words: text compression, text compression, coherent speech, speech competence.

Связная речь, овладение которой является конечной целью всех занятий по русскому языку, определяется как речь содержательная, тематически законченная, соответствующая принятым языковым нормам, представляющая собой единое смысловое и структурное целое. Связная речь может быть устной и письменной, книжной и разговорной, а по своему характеру и выполняемой функции может соотноситься с любым из стилей речи.

Чтобы добиться овладения студентами связной речью, необходимы специальные упражнения. В учебниках, адресованных тем, кто овладевает русским языком как неродным, предлагается значительное количество упражнений, содержащих, наряду с грамматическими заданиями и такие, которые ориентированы на развитие речи. Это задания такого типа: *озаглавить текст, ответить*

на вопросы, пересказать текст, определить его основные части, найти отдельные структурно-семантические фрагменты, выделить главную мысль, сформулировать тему и установить назначение (цель) высказывания, выделить ключевые (опорные) слова в тексте и др.

Один из путей формирования навыков овладения связной речью – компрессия текста – умение сокращать текст, вычлняя основную информацию, делить текст на законченные смысловые части, составлять конспекты, тезисы и планы. Компрессия текста – преобразование исходного текста с целью придать ему более сжатую форму [1]. Компрессия (сжатие) основана на раскрытии смысловой структуры текста-первоисточника и выделении в нем основной информации. Только тот текст будет по-настоящему осмыслен, основное содержание которого можно выразить в сколь угодно сжатой форме [2].

Компрессия является одним из способов подачи информации в научном тексте и служит упрощению взаимодействия читателя с текстом. Грамотное использование компрессии не ухудшает качество текста и не снижает его информативность, а навыки компрессии позволяют автору текста лучше воспринять материал, так как чем лучше материал усвоен, тем более его можно «уплотнить», то есть подвергнуть компрессии. Ценность указанного общепредметного навыка не вызывает сомнения: с каждым годом увеличивается поток информации, в которой нужно уметь быстро ориентироваться, выбирать главное, соотносимое с принципом рациональности и востребованности. Умение уяснить суть, основное в воспринимаемом материале, а также точно и лаконично передать его другим предстает в таких условиях насущной проблемой действительности.

Отметим, что работа над компрессией текста не является для студентов абсолютно новой формой речевой деятельности, поскольку в школе предусмотрено написание сжатых изложений, основная цель которых связана с формированием умений:

- понимать и передавать основную мысль исходного текста;
- правильно выделять макро- и микротемы;
- владеть навыками сжатия текста;
- логично, последовательно, точно передавать содержание исходного текста, используя определенные способы сжатия;
- выдерживать в работе стилевое и стилистическое единство и соблюдать речевые нормы;
- строить высказывание, учитывая отношение автора к предложенной информации.

В отличие от подробного пересказа, характеризующегося как близкий к исходному тексту, когда сохраняются подробности и детали, сжатый пересказ требует отбора существенной информации, вычленения в тексте основных микротем, обобщения содержания исходного текста. Сжатое изложение направлено на проверку умения понимать устную речь и воспроизводить ее в письменной форме. Работая над сжатым изложением, студенты учатся выделять главное, основное в информации.

Сжатое изложение, по сравнению с подробным, – более сложный вид работы. Это объясняется тем, что при написании сжатого изложения необходимо добиться построения такого текста, в котором был бы максимально выражен необходимый смысл при минимальной затрате речевых средств. Преподаватель при обучении сжатому изложению должен формировать следующие коммуникативно-речевые умения: вычленять главное в информации, сокращать текст разными способами, правильно, логично и кратко излагать свои мысли, находить в тексте и уместно использовать языковые средства, необходимые для обобщенной передачи содержания [3].

Умение кратко передать содержание прочитанного или услышанного жизненно важно, и навыки, приобретенные в школе и вузе, понадобятся выпускникам непосредственно в жизненной практике: в рассказах о прочитанной книге, при передаче содержания просмотренного кинофильма, услышанного сообщения и т.д. Однако, как свидетельствует практика, далеко не все выпускники овладевают навыком сжатия текста. А между тем в практике вузовского обучения, когда предстоит перерабатывать и усваивать большой объем научной информации, этот навык просто необходим для углубленной работы с учебной и научной литературой, при конспектировании материала, составлении тезисов, аннотаций.

В процессе компрессии текста происходит отбор материала, его анализ, членение на части, отбор ключевых слов, их последовательное расположение, выделение главного, его обобщение. Ключевые слова – это слова, которые содержат основной смысл высказывания. Сжатая передача требует тщательной работы: широкого привлечения синонимических языковых средств, отбора основной информации, комбинирования частей предложений, исключения из простых и сложных предложений второстепенной информации и др.

Основанная на подражании, работа над компрессией текста может быть охарактеризована как творческая: она активизирует логическое мышление, поскольку у студентов формируется навык анализа, синтеза, выявления существенных характеристик. Должное внимание методическая литература рекомендует уделять грамотной организации словарной работы, в процессе которой слово должно закрепиться в сознании, т. е. быть полезным, активным участником речевой коммуникации. Для достижения этого студент учится видеть слово в контексте: именно контекст проявляет дополнительные оттенки значения или значений, особенности сочетаемости слова. Кроме того, поскольку мы имеем в виду работу с научным текстом («текстом по специальности»), здесь чрезвычайно важно усвоение как общенаучной лексики, так и лексики терминологической, имеющей непосредственное отношение к определенной отрасли знаний.

Традиционно используются следующие способы компрессии текста: исключение, обобщение, упрощение. Способ *исключения* предполагает исключение повторов, одного из синонимов, одного или нескольких предложений. При исключении необходимо сначала выделить главное с точки зрения основной мысли текста и детали (подробности), затем убрать детали, объединить существенное и составить новый текст. *Обобщением* называется замена

видовых понятий, представленных рядами однородных членов, родовым, обладающим обобщающим значением. Возможна также замена предложения или его части определительным или отрицательным местоимением с обобщающим значением. При обобщении материала студентам предстоит вычленить единичные факты, затем подобрать языковые средства и составить новый текст. Упрощение в данном случае характеризуется как способ слияния нескольких предложений в одно; замена предложения или его части указательным местоимением; замена сложноподчиненного предложения простым. Способ сжатия в каждом конкретном случае будет зависеть от коммуникативной задачи и особенностей текста.

К основным языковым приемам компрессии исходного текста относится *замена, исключение и слияние*. Прием *замены* предполагает использование вместо однородных членов обобщающих наименований; вместо фрагментов предложения синонимичных выражений; вместо предложения или его части указательного местоимения, местоимений определительных или отрицательных с обобщенным значением. Возможна замена сложноподчиненного предложения простым, прямой речи – косвенной. Прием *исключения* предполагает отказ от повторов, от таких предложений или их фрагментов, которые имеют менее существенное значение; отказ от отдельных членов предложения, от некоторых однородных членов. Из текста могут быть исключены предложения, содержащие детализированное описание или слишком широко и полно развернутые рассуждения. Прием *слияния* предполагает образование сложного предложения путем слияния двух простых, повествующих об одном и том же предмете речи.

Синтаксическая компрессия предусматривает сжатие предложения при помощи пропуска сказуемых (эллиптирования), неполноты, бессоюзия, синтаксической асимметрии (пропуска логических звеньев высказывания). Степень компрессий исходного варианта текста определяется поставленной коммуникативной задачей и может быть разной: от незначительного сокращения до сжатия в одно предложение, которое выражает главную мысль произведения. Принцип рациональности и перспективности при проведении такого рода работы связан с анализом образцов. Поскольку аннотации к печатным изданиям или резюме к текстам научных статей представляют собой не что иное, как сжатый текст, они могут быть предложены студентам для анализа, в качестве образцов создаваемых ими сжатых текстов.

Следует помнить, что организуемая на занятиях работа по формированию навыков компрессии текста предполагает тщательную предварительную подготовку преподавателя, которому предстоит, прежде всего, подобрать соответствующий текст, проанализировать его, расчленить на логически законченные части и составить примерный план подробного пересказа его содержания. Трудные слова и выражения необходимо выписать, наметив способы их семантизации. После этого в тексте предстоит выделить главные мысли и в намеченном ранее подробном плане обозначить пункты, которые необходимы для краткой передачи содержания. Кроме того, тщательно отбираются ключевые (опорные) слова, которые выписываются в логической последовательности и пред-

ставляют собой тематическую цепочку, необходимую для правильного понимания текста. Чтобы организовать четкую работу студентов на занятии, преподаватель должен иметь образец примерного сжатия текста. Такая подготовка позволит ему методически правильно реализовать учебные задачи занятия.

Выбрав для сжатия текст и проанализировав его, преподаватель намечает следующий план действий:

- 1) ознакомление студентов с темой и целью занятия;
- 2) выразительное чтение текста;
- 3) раскрытие и уточнение значений трудных слов путем подбора синонимов и составления предложений с данными словами;
- 4) беседа по содержанию с одновременным составлением плана подробного изложения;
- 5) выделение ключевых слов – компрессия текста;
- 6) работа по сжатию полного текста;
- 7) устное сжатое изложение с одновременным анализом используемых языковых средств;
- 8) самостоятельная письменная работа студентов.

По окончании работы над планом преподаватель, напомнив о цели занятия, предлагает студентам подумать, нужен ли подробный план, чтобы коротко передать основное содержание текста, какие пункты можно не включать в план изложения и почему.

Таким образом, сжатие текста проводится по трем направлениям. Во-первых, сжимается подробный план путем выделения в нем пунктов, отражающих основное содержание, и исключая те, которые касаются деталей, второстепенных моментов, в результате чего создается новый, сжатый план. Здесь же целесообразно отобрать ключевые слова из текста в определенной последовательности, оформив их в виде своеобразной тематической цепочки. Во-вторых, сокращается пересказ по сжатому плану, вычленяются основные, главные мысли. В-третьих, проводится работа над формой выражения мыслей: сложные конструкции заменяются простыми, несколько предложений, выражающих одну сложную или несколько близких по смыслу мыслей, заменяются одним; сокращаются второстепенные члены, если основную мысль можно высказать без их помощи, убираются повторы, несложные примеры, отбрасывается диалог. Компрессия текста необходима при составлении рефератов, тезисов, аннотаций, рецензий и основана на раскрытии смысловой структуры текста-первоисточника.

Литература:

1. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
2. Русский язык: учеб. пособие для студ. казахских отд. ун-тов (бакалавриат) / Под ред. К.К. Ахмедьярова, Ш.К. Жаркынбековой. 2-е изд. – Алматы: Изд-во «Қазақ университеті», 2008. – 226 с.
3. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1980. – 240 с.
4. *Нарожная В.Д., Стычева О.А.* Практический курс русского языка в коммуникативном аспекте. – Шымкент, 2001. – 120 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Г.Т. Тургимбаева

Колледж новых технологий

(Казахстан, г. Шымкент), sholpan_ait@mail.ru

Цель статьи – представить авторское видение решения лингводидактических проблем путем обращения к современным инновационным технологиям.

Ключевые слова: обучение, полилингвальная подготовка, инновации, метод проектов, интеграция, инновационно-коммуникативные технологии.

The purpose of this article is to present the author's vision of solving lingvodidaktičeskikh problems by recourse to modern innovative technologies.

Key words: training, polilingvalny preparation, innovations, method of projects, integration, innovative and communicative technologies.

Вопросы повышения качества обучения волнуют современных педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность на широком образовательном поле. Становится очевидным утверждение, что довольно трудно обеспечить качество, когда процесс учения осуществляется «без интереса и под давлением», когда «все должны учить все» и желательно на высоком уровне. Современное общество ждет от педагогов абсолютной реализации образовательных целей и задач, справедливо считая, что конечный результат во многом зависит от целеустремленности учителя, его компетентности, от его готовности к самосовершенствованию, настойчивости, от того, насколько деятельность каждого члена педагогического коллектива будет отвечать требованиям времени.

Человек, не способный стимулировать самого, не сможет оказать влияния на окружающих, а ведь в его профессиональные обязанности входит сформировать у обучаемых навык самостоятельно мыслить, быть креативным и ответственным, принимать решения и отвечать за свои действия. Но прежде чем достичь совершенства, учитель проходит тернистый путь, преодолевая много трудностей. Напомню афоризм М.Монтеня: «Кто работу воспринимает как праздность, а праздность как работу, тот поистине овладел искусством жить». Жизнь не прекращается ни на мгновение, каждый шаг требует, а от педагога в особенности, профессионализма [1].

Все сказанное выше, безусловно, касается тех педагогов, которые осуществляют лингвистическую подготовку учащихся различного типа школ. Осознание необходимости владения родным и неродными языками давно пришло в наше общество, вопрос о полилингвальной подготовке специалиста стал первоочередным; всякий, кто хочет преуспеть в любой сфере деятельности, должен знать: коммуникативная компетентность – необходимая составляющая компетентности профессиональной. Поэтому мотивация к качественному освоению государственного языка, к изучению русского и английского языков резко возрастает. Желание к овладению родным и неродными языками рождает проблемы дидактического свойства: возникает необходимость в учебно-методическом

обеспечении этого процесса. Цель данной статьи – представить авторское видение решения лингводидактических проблем путем обращения к современным инновационным технологиям. По нашему глубокому убеждению, многообразие инновационных технологий делает возможным не только выбор наиболее рациональных, но и их интегрирование на основе одной, более других соответствующей требованиям организации речевой практики, предполагающей индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Цель лингвистической подготовки в условиях общеобразовательной школы – овладение учащимися коммуникативной компетентностью, т.е. овладение не столько системой языка (лингвистической компетенцией), сколько навыками его практического использования. При этом не следует забывать: обучать следует таким образом, чтобы в процессе овладения речевой деятельностью в сознании учащегося формировалась необходимая теоретическая лингвистическая база. К сожалению, не все учебники учитывают это правило. Поэтому из всего богатства разработанных в методике подходов следует выбирать такие технологии, которые могли бы предоставить возможность устной практики каждому учащемуся на уроке. Важно обеспечить возможность индивидуализации и дифференциации обучения с учетом способностей школьников, их уровня обученности, интересов (имеется в виду интерес к изучению конкретного языка), склонностей. Другими словами, речь идет о необходимости реализации лично-стно ориентированного подхода в обучении языкам.

О лично-стно ориентированном обучении в последнее время говорят практически все. Это обучение направлено на учет личностных характеристик ребенка: темперамента, предшествующего опыта, уровня интеллектуального, нравственного и физического развития, особенностей психики, памяти, восприятия, мышления. Личностно ориентированный подход в обучении соотносится с понятием «гуманистический», его отличительные особенности – учет индивидуальных возможностей ученика, рациональная организация его познавательной деятельности, его возможностей, субъект-субъектное взаимодействие обучаемого и обучающего. Основные идеи – общность цели и задач, ответственность всех участников учебного процесса, равные возможности на достижение успеха. Другими словами, на уроке большую часть времени должны практиковаться учащиеся, а не учитель, как это подчас бывает. В этом направлении решается проблема активизации познавательной деятельности учащихся. Однако в условиях классно-урочной системы, от которой наши учебные заведения пока не собираются отказываться, необходимо искать разумные компромиссы, которые позволяли бы решать проблему лично-стно ориентированного подхода максимально продуктивно. Современные педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, проектная методика, технология портфолио, использование информационных технологий, Интернет-ресурсов – позволяют реализовать лично-стно ориентированный подход, обеспечивая высокий уровень персонализации обучения [2].

Одной из таких технологий является проектная деятельность учащихся. Поскольку эта технология предполагает формирование ключевых компетенций,

она, как никакая другая, подходит для реализации задач полилингвальной подготовки учащихся.

«Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает, совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся – обязательной презентацией этих результатов», – справедливо утверждает Е.С. Полат [3: 67].

Сегодня метод проектов является одним из популярнейших в мире, поскольку позволяет рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности учащихся. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах метод проектов нашел широкое распространение и приобрел большую популярность. Популярность метода проектов обеспечивается возможностью сочетания в нем теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями» [3].

Цель проектной деятельности состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно приобретают знания из различных источников, могут попробовать себя в различных сферах на основе самостоятельно выделенной цели;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают исследовательские умения (сбор информации, анализ, построение гипотез, обобщения);
- развивают мышление;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач.

Как известно, метод проектов способствует выполнению важных методических задач, неукоснительно связанных с языковой подготовкой учащихся:

- создание психологической готовности учащихся к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового материала;
- тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта;
- повышение познавательного уровня учащихся;
- поддержка интереса учащихся к изучению неродного языка.

Данная технология позволяет учителю:

- сочетать индивидуальную, парную и групповую работу;
- организовывать индивидуальную работу таким образом, чтобы помочь учащемуся актуализировать свои знания и опыт;

- научить школьников выслушивать другие мнения, не бояться излагать собственную точку зрения.

В процессе работы учащиеся развивают соответствующие качества личности, способности их реализовать, такие, как:

- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- способность общаться;
- способность принимать решения;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят.

В результате работы над проектом учащиеся приобретают навыки организации самостоятельной (индивидуальной или в группе) исследовательской деятельности, т.е. учатся проводить исследования, логично и четко излагать свои мысли, получать и обрабатывать большое количество текстовой, цифровой и графической информации, анализировать поступающую к ним информацию и представлять новые идеи.

Таким образом, реализация проекта позволяет индивидуализировать самостоятельную работу учащихся, развивать навыки исследовательской работы, повышать познавательную активность и мотивацию к изучению языков. В проектном обучении важен результат, так называемый «конечный продукт», о котором в истории теоретической концепции проектного обучения писали педагоги-классики. Джон Дьюи в своей работе «Школа и общество» утверждает: «Словесную память можно развить уроками, можно приобрести известную силу мысли путем занятий математикой и другими науками, но эти успехи не выдерживают ни малейшего сравнения с развитием внимания и силы суждения, которые приобретаются в работе, имеющей реальный мотив и реальные цели». Работа над проектами организуется с целью совершенствования навыков критического мышления, навыков работы в команде, приобретения навыков самостоятельной работы с большими объемами информации; формирования умений видеть проблему и намечать пути ее решения.

Среди решаемых в ходе проекта лингвистических задач:

- развитие и совершенствование лексических и грамматических навыков;
- формирование активного словаря;
- расширение круга лингвострановедческих знаний;
- создание условий для повышения интереса к изучению неродных языков.

Таким образом, мы видим, что метод проектов может стать одним из эффективных способов формирования и развития личности учащихся, умеющей ориентироваться в огромном потоке информации, способной принимать нестандартные решения, раскрытия их интеллектуального, духовного и творчес-

кого потенциала, повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Рассматривая метод проектов как эффективный способ овладения лингвистическими знаниями на основе сравнительного освоения языков, мы, тем не менее, не склонны считать, что этот метод способен вытеснить другие методы и виды учебной деятельности. Метод проектов – это лишь один из компонентов методического обеспечения языковой подготовки в условиях полиязычного обучения, который может быть эффективно использован на различных этапах освоения родного и неродных языков, дополняя любые другие методы в условиях вариативности обучения и позволяющий оптимизировать процесс лингвистической подготовки. Именно поэтому за основу выбора технологий обучения нами взято понятие «интеграции»: представляется вполне обоснованным использование этого метода с опорой на информационно-коммуникационные технологии.

Участвуя в проектах, учащиеся не только осуществляют на практике межкультурные связи, но и осознают важность установления межпредметных связей, учатся видеть различные предметы как часть единого процесса обучения. На языковых уроках, например, при использовании метода проектов потребуются навыки и умения, полученные в курсе информатики, если учащиеся выполняют проект, используя программы Power Point или Movie maker. Работая над проектом, учащиеся повышают уровень, оказавшись перед необходимостью применить технические познания на занятиях по другому предмету. Выполняя тот или иной проект, школьники опираются на знания, полученные на уроках географии, биологии, математики, литературы, истории. Отвечая на вопросы сверстников, они учатся формулировать свои мысли, осознанно смотреть на окружающий мир.

Следует отметить, что в настоящее время стали интенсивно внедряться в учебный процесс компьютерные технологии, использование ресурсов и технологии Интернета, обучающих мультимедийных программ. В рамках работы над проектом учащиеся эффективно используют Интернет-ресурсы. Применение виртуального пространства в учебных целях является одним из направлений общей дидактики и частной методики, так как его привлечение затрагивает все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к уровню знаний учащихся. В решении задач проекта применение Интернета делает необходимым использование русского языка, вместе с тем сам язык усиливает общую познавательную деятельность учащихся, а, следовательно, повышается и мотивация его изучения.

В настоящее время особое внимание уделяется методам обучения с использованием компьютерных технологий. Использование таких технологий в учебном процессе позволяет повысить качество и эффективность подготовки, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению с учетом индивидуальных особенностей. Сочетание традиционных методов и средств обучения с компьютерными технологиями способствует повышению успеваемости, стимулирует развитие самостоятельной работы. Внедрение в об-

разовании компьютерных технологий повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию обучения и познавательную активность учащихся, постоянно поддерживает учителей в состоянии творческого поиска дидактических новаций. Компьютеры в образовании постепенно превращаются из инструмента для преподавания курса информатики в мощное средство развития всего образовательно-воспитательного комплекса.

Учащимся предоставляется широкий выбор содержания, форм, средств, методов получения и обработки информации для осуществления проектной деятельности. Все это способствует формированию информационно-коммуникативной компетентности школьников, повышает активность, обеспечивает переход учащегося из состояния пассивного слушателя в активного участника образовательной деятельности. Учащимся становится все более важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Работа с информацией на русском языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Ключевые компетенции способствуют формированию у учащихся умений и навыков научно-исследовательского поиска, развитию способностей анализировать, сопоставлять, доказывать, сравнивать, систематизировать, обосновывать свое мнение, обобщать, делать выводы. Одновременно формируются речевые навыки и умения (выступление-монолог, ведение диалога-беседы с целью обмена информацией, ведение дискуссии с аргументированием, обоснованием собственной точки зрения, выражением согласия или несогласия с мнением собеседника).

Интегрируя с информационно-коммуникационными технологиями, проектное обучение хорошо укладывается в личностно ориентированный формат обучения. Благодаря такой интеграции формируются способности, обладая которыми учащиеся оказываются более приспособленными к жизни, умеющими адаптироваться к различным условиям, ориентироваться в сложных ситуациях, работать в различных коллективах.

Литература:

1. *Никитина Н.Н.* Инновационная деятельность учителя // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 155-160.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. *Новые педагогические информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат.* – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.К. Чалданбаева

*Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева
(Кыргызская Республика, г. Бишкек), ai_kush@mail.ru*

Статья посвящена развитию коммуникативной компетентности у студентов-биологов в условиях вузовской педагогической подготовки. Сделан вывод о том, что коммуникативная компетентность является важнейшим компонентом профессионализма учителя биологии.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, коммуникативные компетенции, профессионализм, учитель биологии.

The article is devoted to the development of communicative competence of biology students in the context of university teacher training. Concluded that the communicative competence is an essential component of professionalism of biology teacher.

Key words: competence approach, competence, communicative competence, professionalism, a biology teacher.

Модернизация и реформирование системы высшего педагогического образования в Кыргызской Республике на сегодняшний день обусловлены двумя ведущими факторами, тесно связанными друг с другом: переходом на двухуровневую систему образования «бакалавр – магистр» и внедрением в подготовку будущего специалиста идей компетентностного подхода. Из заявленных факторов в подготовке будущего учителя особую роль играет компетентностный подход. Это обусловлено тем, что в период обучения в вузе студент является объектом реализации компетентностного подхода, а по окончании профессиональной подготовки в вузе ему предстоит реализация этого подхода в практике школьного преподавания [1; 3].

Наряду с внедрением компетентностного подхода, в соответствии с «Концепцией развития образования Кыргызской Республики до 2020 г.» к уровню подготовки специалистов с высшим педагогическим профессиональным образованием предъявляются новые требования – подготовка квалифицированного педагога, компетентного, готового к постоянному профессиональному росту. Профессиональная компетентность – это характеристика профессионализма и образованности человека.

Важной составляющей профессиональной компетентности учителя биологии является его коммуникативная компетентность, поэтому выпускник педагогического вуза в области биологии должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с аудиторией, так как именно учитель создает в ученическом коллективе атмосферу общения, открытости, заинтересованности в постижении научных биологических теорий, понятий и овладении практическими способами действий.

Многие ученые занимались и занимаются проблемой изучения, формирования и развития коммуникативной компетентности. Проблему коммуникативной компетентности в деятельности учителя выделяют Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михальская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юни-

на, В.А. Якунин. Эти и другие авторы оперируют при характеристике профессиональной деятельности учителя такими понятиями, как коммуникативное взаимодействие (Л.А. Шипилина), коммуникативные умения (А.Н. Леонтьев, И.П. Раченко, В.А. Якунин), коммуникативность (Н.Н. Обозов, Р.А. Парошина), коммуникативные качества, свойства личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Канн-калик, А.В. Мудрик, Л.А. Петровская), коммуникативные процессы (Г.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, В.А. Якунин).

Коммуникативная компетентность относится к базовым компетентностям современного человека. Можно выделить несколько составляющих: лингвистическая (языковая), социолингвистическая (умение использовать языковой материал в соответствии с контекстом), социокультурная (умение пользоваться знаниями истории, культуры, традиции и обычаев стран изучаемого языка), дискурсивная (умение организовать речь, поддержать разговор, слушать собеседника, учитывать его точку зрения), стратегическая (умение ставить задачи, добиваться цели, устанавливать контакт с собеседником), и социальная – умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией [4].

Коммуникативная компетентность учителя биологии – это, прежде всего знание учителя биологии о способах целенаправленного использования речевых средств для решения задач педагогического общения. Педагогическая компетентность отражает уровень владения необходимыми специальными знаниями и умениями в области биологии.

Коммуникативная компетентность является сердцевинной профессионализма учителя биологии, потому что общение с детьми составляет сущность его педагогической деятельности. Она имеет сложную структуру, складываясь из определенной системы научных знаний и практических умений.

Если взять на примере Кыргызского государственного университета им И. Арабаева (г. Бишкек), то это, безусловно, актуально. Так как в нашем учебном заведении на факультете биологии и химии обучаются, в большинстве студенты из периферии и занятия в таких группах ведутся исключительно на кыргызском языке, а студентам, обучавшихся в русских классах школ столицы, пригородов, региональных центров, занятия проводятся на русском языке, их количество совсем незначительно.

Особо остро стоит проблема обучения студентов биологическим дисциплинам именно на родном языке. Это связано с тем, что научный аппарат, необходимый для биологической науки, как и для других отраслей, развивался медленнее других языковых стилей. Многие термины механически заимствовались из русского языка. С целью преодоления трудностей и выработки единой терминологической системы по биологии при Академии наук республики был создан терминологический комитет. Этим комитетом была проделана значительная работа по упорядочению, созданию кыргызской терминологии, по выработке основ адекватного перевода на кыргызский язык. Однако в силу объективных причин, а именно сложности самого объекта, а также тенденции к единой международной унификации научной терминологии, этот процесс не получил

своего логического завершения. Отсутствие унифицированной и доступной терминологии в области биологии прежде всего отрицательно сказывается на переводах учебной литературы по биологии для школ и вузов. Ввиду неразработанности биологической терминологии наблюдается отсутствие вузовских учебников на кыргызском языке.

Поэтому сами преподаватели-биологи кыргызской национальности читают лекции на русском языке. Причина этого кроется в стереотипе научного мышления, который у нынешнего поколения ученых складывался десятилетиями на русском языке. Это не дает возможности по команде перейти на другой, пусть даже родной язык. Более того значительная часть кыргызской научной интеллигенции сознательно предпочитает русский, а в последнее время и английский язык, поскольку сфера научного взаимодействия благодаря этим языкам значительно расширяется.

Для того чтобы подготовить лекцию на кыргызском языке, необходимо изучить научную, учебную литературу на русском, составить лекцию, затем перевести ее на кыргызский. Это довольно трудоемкая работа, которая требует не только времени, но и определенных переводческих навыков. Преподавателю вуза, которому приходится совмещать и педагогическую, и исследовательскую деятельность, заниматься еще и переводом научно-методической литературы на кыргызский язык, – во-первых, нет времени, во-вторых, нет стимула [2].

Но, несмотря на наличие определенных проблем, в настоящее время учеными проводятся разработки терминологических словарей, учебных пособий, учебно-методических разработок и другой методической литературы в области биологии, которые успешно используются студентами в процессе их профессионального становления.

В рамках данной статьи несформированность на данном этапе научно-образовательного потенциала кыргызского языка, недостаточное оснащение специальной литературой в области биологии на родном языке способствуют в необходимости развития и совершенствования коммуникативной компетентности у студентов-биологов, так как от умения общаться зависит успешность их работы с учащимися в профессиональной деятельности.

Как отмечает С.В. Курашева [4], будущих учителей недостаточно учат педагогическому общению. А проблема формирования коммуникативных умений вообще выпадает из учебного процесса в вузе. Отсюда и противоречие в профессиональном становлении будущего учителя: имея знания, он слабо вооружен техникой их эффективной передачи

В основу формирования коммуникативной компетенции у студентов на занятиях специальных дисциплин по биологии положен деятельностный подход, так как он развивает самостоятельную творческую активность каждого учащегося. Обучение предполагает на первоначальном этапе совместную образовательную деятельность под руководством педагога, а затем самостоятельную, уделяя большое внимание практической стороне вопроса.

Развитие коммуникативной компетенции – процесс длительный и достаточно сложный. Особую сложность в преподавании специальных дисциплин по

биологии представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта студентов, процесс приобретения знаний по биологии и процесс овладения языком.

Выбор методов формирования и становления коммуникативной компетентности должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью выработки коммуникативных навыков и умений, нужных в практической деятельности. Такими методами формирования и становления коммуникативной компетентности могут быть: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием будущих специалистов, проведение деловых игр, тестирование, интегрированные занятия, индивидуальные беседы и тренинги, работы парами, в командах и т.п.

Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Коммуникативная компетенция обеспечивает: 1) совершенствование умений и способностей общения в учебно-научной, социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой сферах общения; 2) овладение формами речевого общения в процессе различных видов деятельности; 3) развитие умения и способностей работы с учебным научным текстом в области биологии, другими источниками информации; 4) совершенствование умений интерпретации биологической информации в соответствии с самостоятельно найденным и заданным основанием.

Коммуникативные компетенции формируются на основе общеучебных умений и навыков, а также предметных учебных умений, навыков и способов деятельности. Мы предполагаем, что можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности будущего учителя биологии: первый уровень – неосознанная компетентность; второй – репродуктивная компетентность; третий – продуктивная компетентность; четвертый – творческая компетентность. Каждый из выделенных уровней характеризуется определенными критериями.

Критерием первого уровня мы считаем несамостоятельную деятельность студента, построенную на подсказках педагога, когда он доминирует в учебной деятельности и требует исключительно правильных ответов от ученика, не признавая его права на ошибку и диалог.

Такая ситуация имеет место в том случае, когда не повезло с педагогом или когда учащийся испытывает большие трудности в формировании общих учебных биологических понятий и способов учебной деятельности.

Критерием второго, репродуктивного, уровня является наличие коммуникативно-речевых знаний у студента при недостаточном умении их применять, репродуктивная деятельность выполняется по памяти или по заданному алгоритму, педагог ожидает от учащегося успешного выполнения биологических задач, требующих простых мыслительных операций с данными, а также организует обмен независимыми высказываниями между студентами.

Критерием третьего, продуктивного, уровня выступает достаточное владение учениками коммуникативно-речевыми умениями: методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Для учащихся этого уровня характерна уже самостоятельная продуктивная деятельность, выполняемая по самостоятельно созданному алгоритму или принятому типовому алгоритму, преобразованному в ходе самого действия. Мыслительная деятельность опосредована словесно-логической формой. Педагог организует самораскрытие, взаимопонимание и стремление к взаимораскрытию учеников, достигая высокого уровня социальной реализации студентов как в деятельности общения и обучения, так и в создании индивидуального продукта учебной деятельности.

Критерием четвертого, творческого, уровня является самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности на базе обретенных биологических знаний, умений, ценностей и смыслов. Студент ставит и решает биологические задачи, требующие обобщения данных и творческого мышления, стремится к пониманию другого с целью поиска новой истины, вступает в «партнерство» [5], высший уровень социализации.

Среди выделенных нами четырех уровней сформированности коммуникативной компетентности будущего учителя биологии наивысшим является четвертый уровень – творческая компетентность.

Студенты-биологи, вышедшие на четвертый, творческий, уровень коммуникативной компетентности, не только успешны в учебе и социально реализованы, но и ориентированы на взаимопомощь другим студентам, на партнерство – высшую ступень. Ученик готов нести ответственность за совместно созданный в учебной деятельности продукт, который высококультурен и по лингвистическим, и по смысловым биологическим показателям.

Таким образом, формирование и становление коммуникативной компетентности студентов позитивно влияет на профессиональный уровень будущих учителей биологии, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, именно это необходимо будущим учителям биологии для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни.

Изучение проблем коммуникативной компетентности в вузе будет способствовать осмыслению будущими учителями биологии ее значимости для их профессиональной деятельности.

Литература:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: Опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
2. Дербшиева З.К. Научное изучение русского языка в Кыргызстане // Труды III международного конгресса исследователей русского языка. – М., 2007. – С. 730.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой, А.П. Тряпициной. – СПб., 2005. – 392 с.
4. Курашева С.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2006. – 213 с.
5. Ляудис В.Я. Принципы психолого-педагогического проектирования инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994. – С. 13-32.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Шонаева

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), shonaeva.a@mail.ru*

В данной статье рассматриваются способы и методы изучения неродного языка с использованием художественного текста. Автор предлагает психологический аспект анализа текста как условие формирования межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: художественный текст, психологический аспект, студенты

Ways and methods studying of national language with use of the art text considers in article. The author offers psychological aspect of the analysis of the text as conditions of formation cross-cultural communications.

Key words: artistic text, psychological aspect, students

Русский язык как учебный предмет в вузе Казахстана подчинен главной задаче – подготовке специалистов определенного профиля. При развитии и совершенствовании профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо овладение ими языком изучаемой специальности. Поэтому при формировании языковой компетенции студентов важное место имеет текст, который может выступать как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка; как материал для развития разных видов речевой деятельности и как объект иллюстрации языковых фактов.

Для того, чтобы текст способствовал формированию профессиональной компетенции, он должен соответствовать следующим требованиям:

- должен вызывать у обучающихся вопрос, уточнение, возражение, дополнение и т.д.;
- должен способствовать формированию таких коммуникативных умений, как умение раскрыть степень понимания текста, обосновать собственную точку зрения, поделиться с собеседником полученной информацией, вызвать у обучаемого желание активно принимать участие в дискуссии по обсуждаемой проблеме.

Художественная литература является эффективным средством познания страны изучаемого языка, ее культуры. Л.П. Крысин отмечал первостепенное значение художественного текста для обучения восприятию, пониманию фактов изучаемого языка [1, с. 70]. Вот почему художественный текст как обладатель эстетической, когнитивной, коммуникативной, этической и других функций в инокультурной аудитории способен: активизировать навыки беспереводного чтения, а также устной диалогической и экспрессивной монологической речи.

Если раньше в процессе обучения художественная литература выполняла вспомогательную, иллюстративную роль, то в настоящее время использование художественной литературы в аудитории студентов неязыковых специальностей носит часто прикладной характер, т.е. служит учебным материалом. Рабо-

та над художественной литературой повышает мотивацию обучения, что развивает творческую активность студентов и помогает получать глубокие знания. Кроме того, использование на практическом курсе русского языка художественных текстов способствует развитию, совершенствованию чувства языка, приобщению студентов-инофонов к культуре русского народа. А также работа с тестом создает условия: для формирования представления о языковой системе; для личностно-ориентированного преподавания русского языка, для формирования языковой личности; для развития у студентов творческих способностей, для расширения культурологического кругозора.

В данной статье мы предлагаем работу, направленную на анализ текстов-описаний. Выбор такого функционально-смыслового типа речи, как описание, обусловлен тем, что в описании используются слова и выражения, указывающие на внешние черты и свойства предмета, лица, явления, наблюдаемые со стороны в определенный момент; описание может быть включен в любой стиль речи, может представлять собой целостный, завершённый текст (например, стихотворение С.Есенина «Береза») или четко структурно обозначенный фрагмент произведения: *Итак, она звалась Татьяной. Ни красотой сестры своей, Ни свежестью ее румяной Не привлекла бы она очей. Дика, печальна, молчалива...* (А.Пушкин. Евгений Онегин). Описание, как правило, носит именной характер: в них главенствующую роль играют имена существительные, прилагательные, а также на первый план выдвигаются глаголы, которые отражают движение, рисуют динамическую картину. Так как в обучении студентов неязыковых специальностей использование художественных текстов преследует такие цели, как языковые (изучение новой лексики, развитие монолога, диалога, дальнейшее обучение письменной речи) и неязыковые (знакомство с русской действительностью, культурой, традициями, историей), то работа с текстами – описаниями занимает важное место в изучении языка.

Безусловно, при отборе художественных текстов необходимо учитывать запросы обучающихся, их вкусы, желание, потребности. Самое главное, следует учитывать уровень языковой подготовки обучающихся, возрастные и профессиональные интересы, гендерные характеристики и их этнические и психологические особенности. При выборе литературного произведения нужно обратить внимание на содержательные, коммуникативные и эстетические аспекты.

В качестве примера рассмотрим предлагаемый нами вариант прочтения художественного текста-описания из рассказа А.П.Чехова «Человек в футляре», состоящего из следующих этапов работы: знакомство с автором произведения; чтение фрагментов из текста; задания после чтения текстов, направленные на понимание, которое побуждает к языковому высказыванию, способствующие развитию логического мышления; в качестве завершающего этапа работу предлагаются задания творческого характера.

Этап первый. В рассказе «Человек в футляре» автор рассказывает об учителе Беликове. Поскольку в художественном произведении особое место занимает портрет литературного героя, то для правильного понимания текста необходимо проникать в замысел автора, развивать его мысль, выявлять авторское

отношение к героям произведения, событиям и, таким образом, выходить за пределы текста, читать «между строк», привлекая свои прежние знания. «Только при чтении как эстетической деятельности возникает эмоциональное со-творчество с писателем (поэтом), рождается интерес к произведению искусства и самому себе – читателю. Появляется желанная, благотворная «зараженность» искусством. Оно становится необходимой связью социальной жизни и духовной культуры человека».

Этап второй. Вступительное слово преподавателя.

Рассказ начинается с того, как однажды учитель гимназии Буркин рассказывает своему приятелю, ветеринарному врачу Ивану Ивановичу о том, что в жизни существуют люди, одинокие по натуре. По его словам они живут «как рак-отшельник или улитка, стараются уйти в свою скорлупу». В качестве примера Буркин рассказывает о Беликове.

«Да вот, недалеко искать, месяца два назад умер у нас в городе некий Беликов, учитель греческого языка, мой товарищ. Вы о нем слышали, конечно. Он был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, казалось, тоже было в чехле, так как он всё время прятал его в поднятый воротник. Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх. Одним словом, у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы от внешних влияний. Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, и, быть может, для того, чтобы оправдать эту свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалил прошлое и то, чего никогда не было; и древние языки, которые он преподавал, были для него, в сущности, те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни».

«И мысль свою Беликов также старался запрятать в футляр. Для него были ясны только циркуляры и газетные статьи, в которых запрещалось что-нибудь».

«Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, хотя, казалось бы, какое ему дело? Если кто из товарищей опаздывал на молебен, или доходили слухи о какой-нибудь проказе гимназистов, или видели классную даму поздно вечером с офицером, то он очень волновался и все говорил, как бы чего не вышло».

«Было у него странное обыкновение – ходить по нашим квартирам. Придет к учителю, сядет и молчит и как будто что-то высматривает. Посидит, этак, молча, час-другой и уйдет. Это называлось у него «поддерживать добрые отношения с товарищами», и очевидно, ходить к нам и сидеть было для него тяжело, и ходил он к нам только потому, что считал своею товарищескою обязанностью. Мы, учителя, боялись его. И даже директор боялся».

«И дома та же история: халат, колпак, ставни, задвижки, целый ряд всяких запрещений, ограничений, и – ах, как бы чего не вышло!...Женской прислуги он не держал из страха, чтобы о нем не думали дурно, а держал повара Афанасия, старика лет шестидесяти, нерезвого и полоумного».

«Спальня у Беликова была маленькая, точно ящик, кровать была с пологом. Ложась спать, он укрывался с головой; было жарко, душно, в закрытые двери стучался ветер, в печке гудело; слышались вздохи из кухни, вздохи злоеющие...И ему было страшно под одеялом. Он боялся, как бы чего не вышло, как бы его не зарезал Афанасий, как бы не забрались воры, и потом всю ночь видел тревожные сны, а утром, когда мы вместе шли в гимназию, был скушен, бледен, и было видно, что многолюдная гимназия, в которую он шел, была страшна, противна всему существу его и что идти рядом со мной ему, человеку по натуре одинокому, было тяжело».

После прочтения этих фрагментов студентам предлагается просмотр слайдов, где продемонстрированы лексические комментарии слов: *футляр, фуфайка, гимназия, классная дама, молебен*, разные картины, где изображен русский быт того времени и иллюстрации к рассказу.

Перейдем к психологическому анализу литературного героя. Психологи выделяют несколько типов людей по характеру. Среди них есть такой тип людей, как «отрешенный тип». Про таких пишут, что люди этого типа обычно избегают связей, контактов, обязательств. Они стремятся сохранить дистанцию (эмоциональную и психологическую) [3, с.8].

Этап третий. Студентам предлагается работа с таблицами.

Задание 1. Составьте психологический портрет Беликова, опираясь на цитаты из текста. Для примера заполним несколько ячеек таблицы.

Цитаты из текста	Психологический анализ
<i>«он выходил в калошах и с зонтиком и непременно в теплом пальто на вате. И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, казалось, тоже было в чехле, так как он всё время прятал его в поднятый воротник...»</i>	
<i>«Он носил темные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх»</i>	
<i>«...у этого человека наблюдалось постоянное и непреодолимое стремление окружить себя оболочкой, создать себе, так сказать, футляр, который уединил бы его, защитил бы от внешних влияний»</i>	
<i>«Действительность раздражала его, пугала, держала в постоянной тревоге, ...»</i>	
<i>«И мысль свою Беликов также старался запрягать в футляр»</i>	Он боялся высказывать свое мнение.
<i>«Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, ...»</i>	
<i>«Было у него странное обыкновение – ходить по нашим квартирам»</i>	Он считал, что этим поступком выполняет свой долг.

«Посидит, этак, молча, час-другой и уйдет. Это называлось у него «поддерживать добрые отношения с товарищами», и очевидно, ходить к нам и сидеть было для него тяжело, и ходил он к нам только потому, что считал свою товарищескою обязанностью»	
«говорил о семейной жизни, ... что брак есть шаг серьезный...»	Он понимал, что жениться надо по жизненному стереотипу и относился к этому решению очень серьезно.
«решение жениться подействовало на него как-то болезненно, он похудел, побледнел...»	
«Он боялся, как бы чего не вышло, как бы его не зарезал Афанасий, как бы не забрались воры, и потом всю ночь видел тревожные сны, ...»	

Задание 2. Составьте психологический портрет Вареньки, опираясь на цитаты из текста.

«...а Варенька поет ему «Виютвитры»... или вдруг залетает: «ха-ха-ха!»	
«Варенька была недурна собой, интересна, она была дочь статского советника... а главное, это была первая женщина, которая отнеслась к нему ласково, сердечно, ...»	
«...катит на велосипеде Коваленко, а за ним Варенька, тоже на велосипеде, красная, заморенная, но веселая, радостная»	
«Директорша берет в театре ложу, и смотрим – в ее ложе сидит Варенька с таким веером, сияющая, счастливая...»	
«А она уже не молодая, лет тридцати, но уже высокая, стройная, чернобровая, краснощекая, -одним словом, не девица, а мармелад, и такая разбитая, шумная, все поет малороссийские романсы и хохочет»»	
«...она стала рассказывать ему с чувством и убедительно, что в Гадячском уезде у нее есть хутор, а на хуторе живет мамочка...»	

Этап четвертый. В качестве творческой работы обучающимся даются следующие задания:

1. Прочитайте рассказ еще раз. Выпишите все слова и выражения, описывающие человека.
2. Найдите в тексте выражения, характеризующие поведение и психологическое состояние человека.
3. Ответьте на вопросы:
 - Что мешает человеку общаться с другими людьми?
 - Как надо себя вести в обществе, чтобы преодолеть психологический барьер в общении?

В свете заявленного подхода несколько иное звучание приобретает в межкультурной коммуникации проблема интерпретации, которая исходит из представлений о том, что в основе владения языком и его использования лежит один и тот же интерпретационный механизм, обслуживающий разные виды языко-

вой деятельности. Цель интерпретации – установить гармонию или поддержать уже сложившиеся гармоничные отношения между внутренними мирами слушающего и говорящего [1, с. 69]. Приведем пример дискурса, включающего речевой акт похвалы, который состоит из сложного интенционального комплекса: похвала обычно стимулирует продолжение желательного действия, способствует формированию самооценки адресата, влияет на его эмоциональное состояние и взаимоотношения коммуникантов. Например: «*Эдстейстон кланяется. Вы первый англичанин из тех, кого я знал, который отказывается взять то, что ему дают (Ставит чашу на стол, затем опять оборачивается к Эдстейстону.) Послушай, душенька. Ты великолепно борешься. Ты положил меня на обе лопатки, как по волшебству. А ведь я могу поднять тебя одной рукой. Душенька, ты - гигант, ты – паладин*» (Б.Шоу. Великая Екатерина). Как видим, в данном случае любая из названных интенций может быть ведущей, «уводя в тень» остальные, или же может сочетаться с ними, строя семантически и прагматически неоднозначный фрагмент дискурса говорящего. При интерпретации таких полиинтенциональных, семантически и прагматически многослойных высказываний адресат может лишь приблизиться к пониманию мотивов и целей говорящего.

Таким образом, знание структуры неродного языка и умение использовать языковые средства в профессиональной речи при интерпретационном подходе к анализу текста является не только показателем гуманитарной культуры человека, но и развивает восприятие языка как эстетической ценности, воспитывает любовь и уважение к русскому языку, русской культуре и русскому народу.

Литература:

1. Крысин Л.П. Владение языком: лингвистический и социокультурный аспекты /Л.П. Крысин // Язык – культура – этнос. – М.: Академия, 1994. – С. 67-72.
2. Полозова Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения / Т.Д. Полозова – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010. – 320 с.
3. Коломинский Я.Л., Попова И.С. Влияние стиля отношения и общения руководителя и подчиненных на результативность их деятельности. – Минск, 1990. – С. 8-14.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Э.Э. Яворская, А.К. Ешекенева

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), ya_elvira@mail.ru, e_asselja@mail.ru*

В статье рассматривается деловая игра как один из интерактивных методов обучения профессиональному русскому языку, описывается технология проведения деловой игры, положительные стороны использования деловых игр на занятиях.

Ключевые слова: ролевая игра, деловая игра, технология деловой игры, профессиональное общение

The article considers the business game as one of the interactive methods when teaching professional Russian language. It is described a technique for carrying out the business game and benefits of using games at the lesson.

Key words: role-playing game, business game, technology of business game, professional communication

Целью высшего образования является подготовка высокопрофессиональных, конкурентоспособных квалифицированных кадров, способных обеспечить социально-экономическое и культурное развитие нашей страны, самостоятельно работать по избранной специальности в условиях рыночной экономики. На сегодняшний день внедрение интерактивных форм обучения является актуальным направлением в совершенствовании подготовки студентов в современном высшем учебном заведении.

Как один из эффективных методов в процессе обучения профессиональному русскому языку следует отметить ролевые игры. Из числа ролевых игр выделяют **деловые игры** – условное воспроизведение, имитацию, моделирование некоторой реальной деятельности, которую совместно осваивают участники игры. При этом каждый студент решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. В совместной деятельности у обучающихся развиваются и навыки сотрудничества [1].

В основе деловой игры лежат общеигровые элементы: наличие ролей; ситуации, в которых происходит реализация ролей; различные игровые элементы.

Деловая игра имеет определенные особенности: 1) приближение к реальным условиям профессиональной деятельности игроков; 2) поэтапное развитие, где выполнение предыдущего задания влияет на ход последующих; 3) наличие конфликтных ситуаций; 4) обязательная совместная деятельность игроков; 5) контроль игрового времени; 6) оценивание участников игры может происходить индивидуально или коллективно; 7) у всего игрового коллектива есть общая цель [2].

Важное внимание необходимо уделить технологии деловой игры, которая состоит из следующих этапов: этап подготовки; этап проведения; этап анализа, обсуждения, оценки.

Этап подготовки – это этап, при котором преподавателем формулируется цель игры и дается необходимая информация. Студент должен четко представить себе проблему или структуру задач, соотнести проблему с поставленной целью.

Этап проведения предполагает самостоятельную работу студентов в командах. На данном этапе обучающиеся вникают в проблему, пытаются понять ее, вырабатывают навыки к анализу ситуации и проявляют способности личности. Участниками игры используется практический опыт, уточняются позиции, вырабатываются выводы или решения путем соглашения.

Этап анализа, обсуждения, оценки представляет собой межгрупповую дискуссию. Каждая группа предлагает свой вариант разрешения рассматриваемой проблемы. Участники других групп выступают в качестве оппонентов: задают вопросы, выступают с критическими замечаниями или в поддержку про-

екта. Преподаватель на данном этапе управляет дискуссией, при помощи наводящих вопросов старается привести к правильному решению проблемы.

Исходная информация может быть дана непосредственно в ходе занятия, так и заранее. Преподаватель должен объяснить особенности игры, порядок проведения и обсуждения, показать критерии оценки результатов деловой игры, так как в ходе работы в малых группах игра носит состязательный характер.

Непредсказуемость деловой игры делает ее специфической формой познавательной деятельности. Технология игровой деятельности представляет собой определенную последовательность действий, операций педагога по отбору, разработке, подготовке игр, включению обучающихся в игровую деятельность, осуществлению самой игры, подведению ее итогов.

Таким образом, деловые игры используют в том случае, когда необходимо донести до обучающихся процессы функционирования каких-либо систем. Занятия чаще всего носят иллюстративный характер, а в игре студент становится лично причастным к функционированию изучаемой системы, получает возможность «прожить» некоторое время в «реальных» жизненных условиях. Преимущество деловой игры в том, что она не подменяет традиционные методы обучения, а рационально их дополняет, позволяя более эффективно решать поставленные задачи [3].

В обучении профессиональному русскому языку в казахских группах неязыковых специальностей деловые игры позволяют повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение; мотивировать к дальнейшему изучению языка, к освоению инновационных знаний.

При моделировании различных аспектов профессиональной деятельности студенты используют имеющиеся у них знания по специальности, совершенствуют свою речь, а также более полно овладевают языком как средством профессионального общения.

В качестве примера рассмотрим деловую игру «Презентация фирмы», в которой моделируется работа какой-либо фирмы, занимающейся продажей гаджетов. Участники занимают места в зависимости от распределенных ранее ролей: игровые группы, эксперты-консультанты, ведущий. Ведущий сообщает участникам дидактическую цель игры. Каждая из групп организует общество с ограниченной ответственностью, дает название своей фирме. Разыгрывается один рабочий день. Например, на фирму поступил заказ. Заказчик просит собрать для него ультрабук, но точно не знает, какой конфигурации он должен быть и какое дополнительное оборудование ему понадобится. Этот компьютер заказчик хочет использовать как для работы, так и для игр.

Задача студентов: помочь заказчику в определении конфигурации ультрабука, т.е. определить мощность компьютера, объем жесткого диска, оперативной памяти, видеокарты, тип и размер монитора и т.д. Условия выполнения заказа следующие: работник фирмы должен убедительно доказать заказчику, что ему потребуется именно этот гаджет, именно этой конфигурации, и купить ультрабук он должен именно в этой фирме.

В качестве заказчиков выступают эксперты, у которых есть памятка о том, как себя вести, о чем спрашивать и для каких целей требовать ультрабук. В конце данного этапа заказчик объявляет, удовлетворен ли он сервисом данной фирмы. Далее ведущий дает общую оценку всем участникам игры; разбирает весь ход игры, акцентируя внимание на удачных и неудачных решениях; оценивает общую манеру поведения участников игры – интерес, взаимопомощь, нестандартность мышления, дисциплину и т.д. Кроме того, желательно, чтобы сами игроки высказали свое мнение об игре – о ее содержании, организации, а также внесли предложения по ее усовершенствованию.

Таким образом, накопленный в процессе предлагаемой деловой игры опыт даст возможность студентам правильно оценивать реальные ситуации в будущей профессиональной деятельности.

Несомненно, что профессиональное обучение русскому языку ориентировано на современные достижения в той или иной области человеческой деятельности, отражает профессиональные интересы обучающегося, формирует коммуникативные умения, позволяющие осуществлять профессиональные контакты в различных сферах и ситуациях.

Например, при изучении темы «Речевые аспекты деловой коммуникации: установление деловых контактов и ведение переговоров» можно использовать элементы деловой игры. Студенческая аудитория делится на микрогруппы. Работа в микрогруппах – неотъемлемая часть многих интерактивных методов, так как она дает всем обучающимся возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия. Микрогруппам дается задание подготовить и разыграть следующие ситуации:

Группа 1. *Обсуждение коммерческого делового предложения между казахстанским и американским деловыми партнерами.*

Группа 2. *Подготовка и проведение деловой встречи с послом из Объединенных Арабских Эмиратов.*

Группа 3. *На деловом приеме у российского бизнесмена.*

Группа 4. *Установление деловых контактов с китайской делегацией на Экспо-2017.*

После того, как одна из групп проведет презентацию своей ситуации, необходимо методом общей дискуссии обсудить, какие ошибки были совершены и что нужно сделать, чтобы избежать их при установлении деловых контактов и ведении переговоров. Участникам данной деловой игры целесообразно обсудить следующие вопросы:

- Что, какие действия способствовали успеху переговоров?
- Какие возникали трудности, как эти трудности преодолевались?
- Что не было учтено при подготовке к переговорам и почему?
- Какие неожиданности возникли в ходе ведения переговоров?
- Каково было поведение партнера на переговорах?
- Какие принципы ведения переговоров возможно и нужно использовать на других переговорах?

Такую работу нужно провести с каждой предложенной ситуацией.

Подобного рода деловые игры помогают моделировать различные аспекты профессиональной деятельности; использовать и совершенствовать речевые навыки; овладеть русским языком как средством профессионального общения.

Таким образом, использование деловых игр на разных этапах обучения профессиональному русскому языку повышает мотивацию к изучению языка, так как делает процесс обучения более творческим и интересным, способствует формированию коммуникативной компетенции у обучающихся, развивает и совершенствует речевые умения в конкретных профессиональных ситуациях общения. Во время игры студенты находятся в постоянной «речевой готовности», внимательно слушают преподавателя и друг друга. В этих условиях непроизвольное внимание и запоминание обеспечивают хорошее усвоение языкового материала. Деловые игры ценны не только тем, что мотивируют употребление изучаемого материала на каждом данном занятии, но и, главным образом, тем, что поддерживают высокую мотивацию изучения профессионального русского языка.

Литература:

1. Крюкова Е.А. Игра в системе личностно-развивающих технологий // Герялт (Провещение). – 1998. – № 1. – С. 28-32.
2. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/145953/>
3. Борлукова М.Н., Гроголь Н.В. Деловая игра как один из видов игровой технологии // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/510870/>
4. Семенова Т.В., Семенова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 16-19.

THE PECULIARITY OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

М.Б. Нуртазина

*Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Астана), nurtasina@enu.kz*

The presented paper analyzes the relationship of linguistic, communicative and intercultural competence in the teaching of the Russian, Kazakh and English languages in the Republic of Kazakhstan. This study aims to present in a systematic manner how the intercultural aspect of language learning can be integrated into the curriculum in language teaching. Such problems as parameters for the competencies, methods, models and paradigms of language learning in the context of the competence approach are considered. This paper contains some recommendations for further expansion strategy to identify the determinants of the development of competence in accordance with modern trends of education. It is concluded that significant improvement in the education should be a conscious, carefully planned, purposeful method aimed at the effective study of languages.

Key words: cross cultural communication, language, communication and intercultural competence, modern trends of education,

1 Introduction

Important tasks assigned to teachers of universities in Kazakhstan in the light of the Bologna Convention from the perspective of understanding the content of the new requirements for the organization of the learning process of students focused on learning outcomes as one of the main indicators of the quality of University education. In this perspective, the problem of transition to the updated results of planning education in the language competencies on the methods of diagnosis and evaluation that promotes active learning process of students, flexibility and ability for independent learning, and this, in turn, will help them in future employment in a highly competition in the labor market. In addition, the ability to adapt to new information tools and technologies, the ability to "tune" all personality traits specific to the conditions of the labor market – these are the qualities which, along with qualifying characteristics of modern high school graduate, determine its competitive advantage, provide his career and define ultimately, his success in life .

1.1. Competence as a prerequisite for the development of innovative processes in the field of vocational education

The question arises about the need to thinking about the issue of innovative potential applications competency approach to education as it is the aspect of 1) helps to project the whole process of education on its outcome as will be presented clearly a combination of knowledge, skills and abilities; 2) contributes to the creation of educational outcomes as its quality standards , in accordance with the curricula, "competency model expert providing its mobility in a changing society"; 3) facilitates orientation standards and curricula on learning outcomes that are comparable and transparent. In this case, the results of education, expressed in the language competencies is a way to expand academic and professional recognition and mobility, to increase the comparability and consistency of diplomas and qualifications. In the context of multi-ethnic and multicultural educational society of Kazakhstan implementing competence-based approach is a complementary factor in the maintenance of a single educational, vocational qualification and culturally-valuable space, since it is associated with the processes of globalization, expressed in the future, not only in the processes integration to the changing environment but also the expansion of the information space, the development of new computer technologies, expansion of business and personal contacts.

That is why the competence approach makes the process of preparation of the expert practice-oriented nature, positive impact on the development of innovative processes in the field of vocational education, allows the development of a more accurate system for measuring the level of professional competence of the expert.

1.2. Methodology for dealing with the relationship of linguistic, communicative and intercultural competences

First of all, it is important to systematize some theoretical and methodological issues of formation of language, communication and intercultural competences. It is known, for example, that there are so-called "indicators of cultural diversity", the knowledge of which contribute to the understanding of social and cultural differences in intercultural interaction, identification of the most common mistakes in different

communication situations. Thus, knowledge of history, geography, conditions of socialization, educational practices, and religious affiliation will contribute to the understanding of behavior styles, ways of decision-making, interpersonal and group relations. Multilingual education acts as a mechanism for the formation of intercultural competence, helps eliminate the difficulties of understanding another culture generates respect for her, takes into account all kinds of socio-cultural factors in the process of intercultural communication and meets nowadays students focus on entry into the world multicultural socio-space.

2. Language, communication and intercultural competence

In connection with the expansion of intercultural professional contacts in Kazakhstan increases society's need for specialists in various fields, owning three languages – Kazakh, Russian and English. Successful implementation of intercultural professional interaction involves mastering and professional meaningful concepts of different cultures that define the specifics of public and business behavior, determined by the influence of historical traditions and customs, lifestyle, etc. That cognitive readiness speaker forms the context of linguistic, sociolinguistic, intercultural communication and cultural studies readiness for effective intercultural business communication and, therefore, the international professional cooperation. Given the nature of the cognitive aspect of interpersonal communicative intentions determined communicants and strategies to achieve them (cooperation, competition, conflict, etc.). Determining the level of language acquisition and the subsequent basic framework for decision-making in the professional sphere acts linguistic competence as an integrative personality trait. For a long time in our country language competence concerned mostly its lexical and stylistic aspect that was not at all related to the analysis of cognitive aspects of the organization of professional communication in Russian, Kazakh and English. It is known that the design and drafting of frames directly related to the construction of a professional situation with an illustration of nuclear, perinuclear and peripheral components of expression of various meanings, as well as involvement in terms of the analysis of knowledge, opinions and ideas about the world in different communicators in order to predict their reactions and behavior prediction developments and the choice of communication strategies. In the scientific literature indicates that a comprehensive study of communicative behavior strategies representatives of Kazakh-Russian-English-speaking society, their cultural features and lingvo-and socioloical helps "familiarizing" non-native "language to the conceptual system, picture worldview, values of foreign language media, intercultural rapprochement distance, rearing its readiness to adapt to the business culture of another people, another socio-cultural context and impact of interaction in order to develop an optimal strategy of professional collaboration in a foreign language". It is in this case there is adequate communicative behavior, understanding the representatives of different cultural communities in solving pragmatic problems in establishing various relationships.

Therefore, teaching students the language , communicative and intercultural competence must necessarily be based on a holistic concept that includes the production of cultural standards of business communication skills differentially

applied in varying situations, language of business communication, business etiquette formula (especially if there are no parallel match), the understanding of the national mentality, etc.

For adequate cross-cultural understanding and effective interaction is required proportional relationship between the levels of linguistic, communicative and cultural competence. In the case of asymmetry between the above competencies likely misunderstanding, as from a professional, know the language, waiting for the appropriate level of intercultural competence and refer to him as to have insufficient social, socio-cultural and cultural information.

2.1. Linguistic and communicative competence

2.1.1. Determinants communicative personality in the context of identifying competencies

In our paper we release systemically dynamic model of intercultural communication between Russian and American, notes that "cultural competence involves certain presuppositions transcript, background knowledge, values, signals, psychological and social identity" which means that the structure of the components of communicative personality as the main subject of communication one of the dominant acts behavioral aspect. We consider key parameters communicative personality - motivational, cognitive and functional, a special place to last, because it implies a "practical knowledge of verbal and non-verbal means of communication, the ability to vary the means of communication; construction of discourse in accordance with the norms and rules of etiquette code that ultimately characterizes the manifestation of personality at the level of communicative behavior".

2.1.2. Communicative behavior as an essential component of human culture

In the structure of communicative behavior released a set of rules and traditions of communication (linguistic and extralinguistic aspects): 1) national-labeled components (norms, traditions, patterns of behavior, nonverbal components, communication strategies); 2) universal invariant; 3) personal characteristics of the communicant.

The components of culture, the national carrier specific color, include: "tradition (or stable elements of culture), and customs (as defined by tradition "social and normal" sphere of culture) and rituals (which perform the function of unconscious initiation to the dominant in this culture system regulatory requirements); consumer culture, closely related to the tradition whereby it is often called traditional culture; everyday behavior (habit some representatives of culture, taken in a society norms of communication) as well as the associated mimic and pantomimic (kinetics) codes used by some carriers linguistics and cultural community; "national picture of the world", reflecting the specific perception of the world, national peculiarities of thinking members of a culture; artistic culture that reflects the cultural traditions of a particular ethnic group". For national-labeled components are: a) rules b) tradition, d) patterns of behavior, d) communication strategies, e) non-verbal components (symbols, gestures).

Thus, under the rules of speech etiquette manual refers to which is required to perform (the formula of greeting, farewell, politeness formulas, apologies, dating

formula gratitude, comfort, compassion, etc.) as well as taboo (what is forbidden to say and talk). The structure of communicative behavior usually allocate general cultural norms, characteristic for all social and linguistics community (the accepted rules of etiquette, polite communication in situations of the overall plan that arise between people regardless of the scope of communication, age, status, scope); group norms enshrined culture for certain groups (professional, gender, social, age, etc.); situational norms depending on the specific extralinguistic situation; individual norms characterizing individual culture and communicative experience of the individual (personal and situational refraction the general cultural communicative norms of linguistic identity).

Tradition as an integral part of the culture of each nation implies the preservation of their customs, traditions and rituals passed down from generation to generation. For instance, customs, traditions and rituals of Kazakh people evolved over several centuries which have influenced and nomadic, and the Muslim religion. Currently the interest to the past is revived among the younger generation. And this is natural because people should know the history of the place where they live, to remember and pass the customs, traditions and rituals to future generations. Stereotype generating judgments and estimates, refers to human thinking and behavior is recorded in thinking design, automatic mental reaction to anything. Stereotype behavior depends on what a person perceives: after receiving information on the entry, returns the fixed stereotype judgments and estimates. That's why behavioral patterns largely determine our judgments, estimates and ambient attitude.

Communication strategies differ in the goal that they pursue. There are the following standard communication objectives: conventional (consent, the conclusion of the contract in a situation of conflict or maintenance agreement (convention), conflict (detection of differences and disagreements emphasis on communication with the participants in order to create or maintain a conflict, inciting existing conflict); handling (capture semantic space communication in order to impose his party communication communications strategy and its vision of reality respectively).

Nonverbal components is an important aspect of language learning. Thus, national symbols: the national flag, the national color, national anthem and gestures with the national specific components in kinetics communication. It is nonverbal communicative act and often has a lacuna character that should be considered in the classroom. National study caused a welcome gesture, farewell, gratitude, doubt apology call to action contribute to more effective learning features of foreign language culture.

Universal invariant includes the obligatory reaction in the form of communicative approval / disapproval, acceptance / rejection of the communicative message; importance of communication support; communicative mood for a partner; manifestation of communicative initiative, creativity as factors of success of communication.

Personal characteristics of communicant: individual identity and uniqueness of each student which is manifested in the style of communication, tone of communication.

3. Originality of intercultural competence

Intercultural competence can be viewed in three ways: 1) as the ability to form a different cultural identity which implies knowledge of the language, values, norms, behavior patterns of other communicative community; this approach mastering the maximum amount of information and an adequate knowledge of another culture is the main goal of mastering intercultural competence; this problem can be formulated to achieve acculturation, up to a complete renunciation of native cultural identity; 2) as the ability to achieve success in their contacts with the representatives of other cultural communities, even when there is insufficient knowledge of the basic elements of the culture of their partners. It is with this goal of intercultural competence has to often encountered in practice, intercultural communication, for example, in a multicultural and multilingual Kazakhstan; 3) as the ability of some members of the cultural community to seek understanding in the process of interaction with representatives of other cultures using different strategies for conflict prevention "their" and "foreign" and create in the course of interaction "new intercultural communicative commonality."

3.1. Dimensions of intercultural competence

Intercultural competence may be considered as cognitive, socio-cultural, sociolinguistic, and country-specific studies (study of the history, geography and culture in comparative aspects) components.

Consider them in stages.

3.1.1. Cognitive aspect of intercultural competence

The most basic differences in sociolinguistic models can lead to misunderstandings and even have more serious consequences. It is known that the phonetic or grammatical errors in the speech saying that people are not well speaks a foreign language, while cultural errors cause certain feelings and emotions of the communicators (surprise, indignation, resentment, distrust, etc.). This is very important when learning a language. Cognitive approach in linguistics allows us to emphasize the unity and interpenetration of these aspects of the language system, the internal structure and functioning in living communion, present system of language as a complex, multi-component mechanism making it possible as a product of the speech and its perception and understanding, once again prove that language of their fact of existence - both communicative and cognitive structure and linguistic data provide the most obvious and natural access to the cognitive processes and mechanisms.

3.1.2. Sociocultural aspect of intercultural competence

Sociocultural settings of multilingual education include not only linguistic, country-specific studies, social and socio-cultural competence but also national linguistics and cultural competence to develop characterized by the use of various cultural phenomena in geographical, historical, economic and value, social, aesthetic perspectives. Sociocultural background knowledge is very significant because without significantly difficult to form a communicative competence. It is known that the study of culture and language involves the development of comprehensive information and, most importantly, provides personal development, maintaining

students' motivation. Application of non-traditional forms of employment contributes to the formation of socio-cultural competence.

3.1.3. Sociolinguistic aspect of intercultural competence

Sociolinguistic competence manifested "in the ability to make the choice of linguistic forms, and use them to transform according to the context" [8, p. 45] which requires them to recognize and adequately used in communication; you must learn to understand the "foreign" mentality; acquainted with national labeled forms of communication, speech and behavioral clichés; develop the skills and abilities to relate linguistic means to specific situations and norms of verbal behavior that are held by native speakers. Most clearly the lack of sociolinguistic competence in communicative situations traced speech etiquette. To a certain extent this is due to the fact that the rules of speech etiquette have a direct connection with the established in each language and culture unwritten laws of situational applications of linguistic units.

3.1.4. Aspects of country-specific studies for intercultural competence

Country-specific studies presupposes such typical knowledge of lexical items that are "filled" national- cultural component of semantics, and the ability to adequately apply them in situations of intercultural communication and use background knowledge. "Framing presupposition" in the form of verbal and nonverbal components to achieve mutual understanding in intercultural communication situations. Thus, effective communication is necessary to seize the historical and cultural background of students to be attached to a different picture of the world, including information about the culture of the society in the process of historical development, socio-cultural background, ethno-cultural background, including information on the life, traditions, holidays, semiotic background, contains information about the symbols, notation, features foreign language environment of the behavioral culture, including the identification of features of social relationships, norms, values, conversational formulas, body language.

3.2. Options formation of intercultural competence

In order to acquire intercultural competence of students, and then the future specialist, configured for entry into the globalized multicultural space, we need to have an understanding of intercultural communication theories that explain the differences in behavior, lifestyle, business or corporate cultures from different ethnic communities. Analysis of these theories allows to identify the "cultural diversity indicators of the business environment", necessary in a multicultural environment, and which include: high contextual / low contextual, monochronal / polykhronic, high / low power distance, individualism / collectivism, masculinity / femininity, high / low level of uncertainty avoidance, cultural literacy. Knowledge of indicators of cultural diversity provides the basis for the formation of socio-cultural and intercultural competences of students studying language, to develop the ability to dialogue with communicators based on knowledge both his own culture and partner with intercultural competence is an integral part of the overall social competence. Many scholars have noted that the formation of intercultural competence should be considered as the process of gaining more than one image of the world that does not

conflict with cognitive images and meanings but instead expands the horizons of personal perception of reality, perceiving tolerant of other cultures.

4 Conclusion

Thus, language, communication and intercultural competence is ability that allows language person to go beyond their own culture and to acquire quality mediator cultures without losing their own cultural identity. For the formation of all these competencies requires knowledge of the fields of culture, in which the "clash of cultures" most probable. Therefore, knowledge of techniques, methods and models of teaching the Russian, Kazakh and English language from the perspective of competence-based approach allows to predict the possible failure of communication and even avoid them. Moreover, inclusion of comparative develop students thinking in terms of orientation phenomena in that way of life as they are able to recognize them and to perceive and compare them with their own culture; interpretive skills of active communication in terms of cultural and other determinants of native culture to clarify misunderstandings in intercultural communication - all of which contribute to the success of the active involvement of the communicative activities in the sociocultural context of Eurasia.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Агманова Артикуль Егембердиевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), agmanova@mail.ru
- Алдажарова Асель Маташевна**, преподаватель кафедры методики и практики русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда), anarbekovoj@mail.ru
- Алтынбекова Гульжан Кулжабайкызы**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), alтынbekova-69mail.@ru
- Арыстанбекова Жумагуль Исагалиевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), zhanna@mail.ru
- Асмагамбетова Батима Мирамбаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), Batima_2010@mail.ru
- Ахметова Калампир Кукеевна**, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), adil_02.05.89@mail.ru
- Ашимбетова Роза Дуйсеновна**, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой инновационных технологий и методики преподавания общеобразовательных дисциплин Павлодарского филиала АО Национального центра повышения квалификации педагогических кадров «Орлеу» (Казахстан, г. Павлодар), ashimbetovar@mail.ru
- Байгарина Герта Петровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Казахстанского филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Казахстан, г. Астана), oirat60@mail.ru
- Бейсенбаева Бакыт Айтжановна**, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда), aitzhanovna1958@mail.ru
- Бейсембаева Гульшат Зейнелхабиденевна**, магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры иностранной филологии, докторант кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), ashenova_gulshat@rambler.ru
- Бектурова Жанат Базарбаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), bekturova.z@mail.ru
- Дальбергеннова Ляззат Елемесовна**, докторант PhD кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), ljasatdal@mail.ru
- Дмитрюк Наталья Васильевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), nvdmitr@yandex.ru

- Довбня Людмила Эммануиловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики, теории и методики начального обучения, доцент кафедры украинской лингвистики и методики обучения Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Григория Сковороды» (Украина, г. Переяслав-Хмельницкий), *ljudmila_d@ukr.net*
- Екшембеева Людмила Владимировна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии, русской и мировой литературы факультета филологии, литературоведения и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби (Казахстан, г. Алматы), *lvek@inbox.ru*
- Ермекова Жаннат Тишкуловна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *zhannat_ermekova@mail.ru*
- Ешекенева Аселя Козыевна**, магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *e_asselja@mail.ru*
- Жаркынбекова Шолпан Кузаровна**, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *zsholpan@rambler.ru*
- Жунисова Арай Базаралыкызы**, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры языков и общей педагогики Регионального социально-инновационного университета (Казахстан, г. Шымкент), *tasanbayev@mail.ru*
- Журавлева Евгения Александровна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *zhuravleva_ea@enu.kz*
- Ищенко Тамара Владимировна**, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода Днепропетровского университета им. А. Нобеля (Украина, г. Днепропетровск), *tamaraishchenko@gmail.com*
- Кадеева Айгуль Исаковна**, преподаватель кафедры языковых дисциплин Медицинского колледжа «Авиценна» (Казахстан, г. Шымкент), *kadeyevaai@mail.ru*
- Кадеева Майра Исаковна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *kadmi_ru@mail.ru*
- Кажигалиева Гульмира Абзалхановна**, доктор филологических наук, профессор кафедры практических языков Казахского национального педагогического университета им. Абая (Казахстан, г. Алматы), *Kazhigaliyevagu@mail.ru*
- Карданова Наталья Борисовна**, доктор филологических наук, лектор русского языка Болонского университета, профессор Высшей школы языков и литератур, письменного и устного перевода (Италия, г. Форли), *natasha.kardanova@gmail.com*
- Касымбекова Нуриля Сабеткановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *nsk.81@mail.ru*
- Копжасарова Умит Ибжановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и лингводидактики Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда), *umit-55-hope@mail.ru*
- Крылова Наталья Федоровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (Казахстан, г. Павлодар), *krylova.tasha@mail.ru*

- Кудрявцева Екатерина Львовна**, кандидат педагогических наук, Институт иностранных языков и медиа-технологий Университета г. Грайфсвальда (Германия, г. Грайфсвальд), *Ekoudrjajtseva(at)yahoo.de*
- Ласло Мараш**, доктор PhD, профессор Европейских исследований Амстердамского университета (Нидерланды, г. Амстердам), *l.k.maracz@uva.nl*
- Мезенцева Елена Сергеевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), *mez_aiu@mail.ru*
- Михай Фрешли**, PhD, доктор филологических наук, доцент Западно-венгерского университета (Венгрия, г. Сомбатхей), *freslim@mail.ru*
- Мухтарханова Айнагуль Мадиевна**, кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры иностранных языков Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *ainagul_mukhtark@mail.ru*
- Нарожная Валентина Дмитриевна**, доктор филологических наук, доцент кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), *vdn_ru@mail.ru*
- Нуртазина Марал Бекеновна**, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *nurtasina@enu.kz*
- Нуршаихова Жанар Азильхановна**, доктор филологических наук, профессор кафедры языковой общеобразовательной подготовки иностранцев факультета довузовского образования Казахского национального университета им. аль-Фараби (Казахстан, г. Алматы), *zanara26n@mail.ru*
- Попович Ольга Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (Казахстан, г. Павлодар), *olpopovich@mail.ru*
- Сапронова Алена**, студентка 4 курса филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *alena1992.18@mail.ru*
- Себепова Раушан Мухамеджановна**, докторант кафедры филологических наук Казахского национального педагогического университета им. Абая (Казахстан, г. Алматы), *rauschan2006@mail.ru*
- Сергеева Валерия Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Инновационного Евразийского университета (Казахстан, г. Павлодар), *maxwrest@mail.ru*
- Стычева Ольга Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры казахской и мировой литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), *sto0906@mail.ru*
- Табакова Зинаида Петровна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русский язык и литература Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева (Казахстан, г. Петропавловск), *ztbakova@yandex.ru*
- Тажитова Гульжахан Зарубаевна**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры иностранных языков Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), *gulzhahan@mail.ru*
- Ташпулатова Мубарак**, студентка 4 курса филологического факультета Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент)
- Темирбекова Асель Тураровна**, магистр методики преподавания иностранных языков,

старший преподаватель кафедры иностранных языков Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), asel_zhabayewa@mail.ru

Темирбекова Галия Азатбековна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института (Казахстан, г. Шымкент), Temirbekova.Galiya@mail.ru

Треблер Светлана Моисеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Казахстанского филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Казахстан, г. Астана), gendel@gmail.com

Тургимбаева Гульнара Турганалиевна, магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры русского языка Колледжа новых технологий (Казахстан, г. Шымкент), sholpan_aii@mail.ru

Хан Надежда Константиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики и практики русского языка Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда), hnadejda@yandex.ru

Чалданбаева Айгуль Кушчубековна, кандидат биологических наук, доцент кафедры общей биологии и технологии ее обучения Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева (Кыргызская Республика, г. Бишкек), ai_kush@mail.ru

Шарипова Мадина Куанаевна, кандидат филологических наук, и.о. доцента кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), pgu@mail.ru

Швец Александр Витальевич, аспирант кафедры общего языкознания и германистики Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова (Украина, г. Киев), olexandershvets@gmail.com

Швец Наталия Виталиевна, аспирантка кафедры сравнительного языкознания и перевода Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова (Украина, г. Киев), Natalia_Shvets@bigmir.net

Шонаева Айжан Абсаматовна, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), shonaeva.a@mail.ru

Яворская Эльвира Эркиновна, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан, г. Астана), ya_elvira@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Предисловие</i>	3
Раздел 1. Межкультурные контакты и их влияние на ментальные качества личности	
<i>Агманова А.Е., Сапронова А.А. (Казахстан, Астана)</i> Этнокультурные компоненты в учебниках русского языка: проблемы моделирования	4
<i>Байгарина Г.П. (Казахстан, Астана)</i> Казахстанская социально-политическая картина мира в метаязыковом комментировании	10
<i>Дмитрюк Н.В., Мезенцева Е.С. (Казахстан, Шымкент)</i> Особенности существования и функционирования русской языковой культуры в России и в Казахстане	16
<i>Екшембеева Л.В. (Казахстан, Алматы)</i> Социализации личности в инокультурном пространстве	22
<i>Ермекова Ж.Т. (Казахстан, Астана)</i> Внутренняя детерминанта образной парадигмы (на материале прозы А. Жаксылыкова)	27
<i>Журавлева Е.А. (Казахстан, Астана)</i> Асимметричность вербализации культурного кода в коммуникативно-языковом пространстве Казахстана	33
<i>Кадеева М.И. (Казахстан, Астана)</i> Культурно-ментальные аспекты нормы	39
<i>Карданова Н.Б. (Италия, Форли)</i> Коммуникативная задача дипломатического текста и стратегии автора / составителя: коррективы в грамоте Петра Первого от 11 июля 1697 г. к дожу Венеции	45
<i>Ласло Мараи (Нидерланды, Амстердам)</i> Language, Power, Multilingual and Non-Verbal Multicultural Communication ...	51
<i>Михай Фрешли (Венгрия, Сомбатхей)</i> Тарковский в аспекте «культурных сетей»	59
<i>Нарожная В.Д. (Казахстан, Шымкент)</i> Семиотический статус предметов украшения одежды: аспекты межкультурной коммуникации	67
<i>Нуришаихова Ж.А. (Казахстан, Алматы)</i> Межкультурная коммуникация в обучении второму языку	74
<i>Табакова З.П. (Казахстан, Петропавловск)</i> Концепт «полюнь» в поэзии на рубеже лигвокультур	80
<i>Треблер С.М. (Казахстан, Астана)</i> Эмоции VS чувства в русской языковой картине мира	85
<i>Шаринова М.К. (Казахстан, Астана)</i> Диалог культур – обмен культурными ценностями	94

Раздел 2. Когнитивно-дискурсивные и сопоставительные аспекты исследования межкультурной коммуникации

Ахметова К.К. (Казахстан, Астана)	
Этнолексика русского языка в Казахстане	99
Ашимбетова Р.Д. (Казахстан, Павлодар)	
Культурно-языковые характеристики пословиц и поговорок (на материале казахского и русского языков)	102
Бейсембаева Г.З. (Казахстан, Астана)	
Словообразовательные особенности технических терминов	107
Бектурова Ж.Б. (Казахстан, Астана)	
Вербализация лингвокультурного слоя фрагментов пространственной концептосферы	112
Дальбергенова Л.Е. (Казахстан, Астана)	
Структурное содержание фрейма внутренней каузации	117
Довбня Л.Э. (Украина, Переяслав-Хмельницкий)	
Специфика обучения русскому языку как неродному в общеобразовательных школах Украины	123
Жаркынбекова Ш.К. (Казахстан, Астана)	
Сопоставительная лингвокогнитивистика в Казахстане: поиски и перспективы	129
Жунисова А.Б. (Казахстан, Шымкент)	
Особенности аббревиации в языке русской и английской прессы	137
Ищенко Т.В. (Украина, Днепрпетровск)	
Опыт лингвистического анализа научного текста: коммуникативно-прагматические нормы и перевод	142
Кажигалиева Г.А. (Казахстан, Алматы)	
Билинговокультурный комментарий на занятиях русского языка как неродного в казахстанском вузе (на материале изучения пословиц)	147
Крылова Н.Ф. (Казахстан, Павлодар)	
Национально-культурная специфика языка поэтического текста (на материале произведений П. Васильева)	153
Кудрявцева Е.Л. (Германия, Грайфсвальд)	
(Само)диагностика уровней владения языком на основании коммуникативной компетенции: приглашение к размышлению	159
Попович О.А. (Казахстан, Павлодар)	
Лингводидактический потенциал литературного онима в условиях межкультурной коммуникации (на материале поэзии Б. Окуджавы)	164
Себепова Р.М. (Казахстан, Алматы)	
Субъект и объект оценки	170
Хан Н.К. (Казахстан, Караганда)	
Полиязычие: кадры, качество, приоритетность	178
Швец А.В. (Украина, Киев)	
Классификация номинативных предложений в лингвистике	174
Швец Н.В. (Украина, Киев)	
Ассоциативно-терминальная мотивация английских и французских ихтионимов (донорская зона АРТЕФАКТ)	178

**Раздел 3. Инновационная лингводидактика в контексте
межкультурной и профессиональной коммуникации**

Алдажарова А.М. (Казахстан, Караганда)	
Межкультурная коммуникация в обучении второму языку	183
Алтынбекова Г.К., Ташпулатова М. (Казахстан, Шымкент)	
Методика работы над сочинением-рассуждением на уроках русского языка	190
Асмагамбетова Б.М. (Казахстан, Астана)	
Интерактивные методы обучения на уроках русского языка	199
Бейсенбаева Б.А., Копжасарова У.И. (Казахстан, Караганда)	
Ролевая игра как средство формирования коммуникативных навыков	206
Кадеева А.И. (Казахстан, Шымкент)	
Межпредметные связи в преподавании английского языка в медицинском колледже	214
Касымбекова Н.С., Темирбекова А.Т. (Казахстан, Астана)	
Межкультурная интеграция в изучении иностранного языка	217
Мухтарханова А.М., Тажитова Г.З., Арыстанбекова Ж.И. (Астана)	
Идиоматичность бизнес-терминов и методика их обучения	222
Сергеева В.В. (Казахстан, Павлодар)	
Русский язык как средство формирования патриотической культуры будущих учителей	226
Стычева О.А. (Казахстан, Шымкент)	
Интеграционный характер уроков словесности	231
Темирбекова Г.А. (Казахстан, Шымкент)	
Обучение студентов компрессии текста	237
Тургимбаева Г.Т. (Казахстан, Шымкент)	
Интеграция инновационных образовательных технологий в учебном процессе	242
Чалданбаева А.К. (Кыргызская Республика, Бишкек)	
Роль коммуникативных компетенций в становлении профессионализма будущего учителя	248
Шонаева А.А. (Казахстан, Астана)	
Психологические аспекты формирования межкультурной коммуникации	253
Яворская Э.Э., Ешекенева А.К. (Казахстан, Астана)	
Деловые игры в обучении профессиональному русскому языку	258
Нуртазина М.Б. (Казахстан, Астана)	
The Peculiarity of Intercultural Competence in the Republic of Kazakhstan	262
Сведения об авторах	270

TABLE OF CONTENTS

<i>Foreword</i>	3
Part 1. Intercultural contacts and their impact on the mental qualities of the person	
<i>Agmanova A.E., Sapronova A.A. (Kazakhstan, Astana)</i> The ethno-cultural components in Russian language textbooks: problems of modeli	4
<i>Baigarina G.P. (Kazakhstan, Astana)</i> Kazakhstan socio-political picture of the world in metalanguage commentary ...	10
<i>Dmitryuk N.V., Mezentseva E.S. (Kazakhstan, Shymkent)</i> Features of the existence and functioning of the Russian language culture in Russia and in Kazakhstan	16
<i>Ekshembeyeva L.V. (Kazakhstan, Almaty)</i> Socialization of the personality in foreign culture space	22
<i>Ermekova Zh.T. (Kazakhstan, Astana)</i> The Internal determinant of an image paradigm (on a material of prose of A. Zhaksylykov).....	27
<i>Zhuravleva E.A. (Kazakhstan, Astana)</i> Asymmetric Verbalization of Cultural Code in Linguistic and Communicative Space of Kazakhstan	33
<i>Kadeyeva M.I. (Kazakhstan, Astana)</i> Cultural and mental aspects of standard	39
<i>Kardanova N.B. (Italy, Forli)</i> Communicative task of diplomatic text and strategy of the author compiler: ad- justments in literacy Peter from 11 July 1697 to the Doge of Venice	45
<i>Laszlo Maracz (Netherlands, Amsterdam)</i> Language, Power, Multilingual and Non-Verbal Multicultural Communication .	51
<i>Michai Freshli (Hungary, Sombahtei)</i> Tarkovsky and Cultural Networks.....	59
<i>Narozhnaya V.D. (Kazakhstan, Shymkent)</i> Semiotic status of garment decoration items: aspects of intercultural communication.....	67
<i>Nurshaihova Zh.A. (Kazakhstan, Almaty)</i> Intercultural communications in training to the second language.....	74
<i>Tabakova Z.P. (Kazakhstan, Petropavlovsk)</i> The concept «wormwood» in the poetry created on the border of linguocultures	80
<i>Trebler S.M. (Kazakhstan, Astana)</i> Emotions vs feelings in the Russian linguistic picture of the world	85
<i>Sharipova M.K. (Kazakhstan, Astana)</i> Dialogue of cultures – exchange of cultural values	94

**Part 2. Cognitive-discursive and comparative aspects
studies in the context of intercultural communication**

Akhmetova K.K. (<i>Kazakhstan, Astana</i>) Ethnolexicon of Russian language in Kazakhstan	99
Ashimbetova R.D. (<i>Kazakhstan, Pavlodar</i>) Cultural and linguistic characteristics of proverbs and sayings (in Kazakh and Russian languages)	102
Beisembayeva G.Z. (<i>Kazakhstan, Astana</i>) Word formation features of technical termins	107
Bekturova Zh.B. (<i>Kazakhstan, Astana</i>) Verbalization of the lingvocultural layer of fragments space concept sphere	112
Dalbergenova L.E. (<i>Kazakhstan, Astana</i>) Structural maintenance of the inner frame of causation	117
Dovbnia L.E. (<i>Ukraine, Pereyaslav-Khmelnytskyi</i>) Peculiarity of teaching Russian as second Language at comprehensive schools of Ukraine	123
Zharkynbekova Sh.K. (<i>Kazakhstan, Astana</i>) Comparative linguistic cognitive science in Kazakhstan and the prospects for explorations.....	129
Zhunisoova A.B. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>) Features of abbreviation in language of the Russian and English press	137
Ishenko T.V. (<i>Ukraine, Dnepropetrovsk</i>) Scientific text linguistic analysis: communicative and pragmatic norms of translation	142
Kazhigaliev G.A. (<i>Kazakhstan, Almaty</i>) Bilinguocultural comment at lessons of Russian language as a second language in high schools of Kazakhstan (based on the study of proverbs)	147
Krylova N.F. (<i>Kazakhstan, Pavlodar</i>) National and cultural specificity of the poetry language (by the material of P. Vasilyev's works)	153
Koudrjavitseva E.L. (<i>Germany, Greifswald</i>) (Self) diagnostics of levels of proficiency by language on the basis of communicative competence: the invitation to reflection	159
Popovich A.A. (<i>Kazakhstan, Pavlodar</i>) Linguo-didactic potential of proper names in literature in the context of international communication (by the material of B. Okudzhava's poetry)	164
Sebepova R.M. (<i>Kazakhstan, Almaty</i>) Subject and object of estimation.....	170
Khan N.K. (<i>Kazakhstan, Karaganda</i>) Multilingual: staff, quality, priority	178
Shvez A.V. (<i>Ukraine, Kiev</i>) The classification of nominative sentences in linguistics	174
Shvets N.V. (<i>Ukraine, Kiev</i>) He associative terminal type of English and French ichthyonyms motivation (donor domain ARTEFACT)	178

Part 3. Innovative Didactics in the context of intercultural and professional communication

Aldazharova A.M. (<i>Kazakhstan, Karaganda</i>)	
Intercultural communication in learning a second language	183
Altynbekova G.K., Tashpulatova M. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>)	
Work technique of the composition reasoning at Russian language lessons	190
Asmagambetova B.M. (<i>Kazakhstan, Astana</i>)	
Interactive teaching methods at Russian language lesson	199
Beisenbayeva B.A., Kopzhasarova U.I. (<i>Kazakhstan, Karaganda</i>)	
Role play as means of forming communicative skills	206
Kadeyeva A.I. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>)	
Intersubject communications in teaching of English language in medical college	214
Kassymbekova N.S., Temirbekova A.T. (<i>Kazakhstan, Astana</i>)	
Intercultural integration in the learning of foreign language	217
Mukhtarkhanova A.M., Tazhitova G.Z., Arystanbekova Zh.I. (<i>Astana</i>)	
Idiomatycity of Business English and how to teach it	222
Sergeyeva V.V. (<i>Kazakhstan, Pavlodar</i>)	
Russian language as meaning of formation patriotic culture of future teachers ...	226
Stycheva O.A. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>)	
Integration character of literature lessons	231
Temirbekova G.A. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>)	
Training of students for the text compression	237
Turgimbayeva G.T. (<i>Kazakhstan, Shymkent</i>)	
Integration of innovative educational technologies in an educational process	242
Chaldanbaeva A.K. (<i>Kyrgyzstan, Bishkek</i>)	
The role of communicative competence in the formation of professionalism of future biology teacher	248
Shonayeva A.A. (<i>Kazakhstan, Astana</i>)	
Psychological aspect across-cultural of formation	253
Yavorskaya E.E., Yeshekeneva A.K. (<i>Kazakhstan, Astana</i>)	
Functional games in teaching of professional Russian language	258
Nurtazina M.B. (<i>Kazakhstan, Astana</i>)	
The Peculiarity of Intercultural Competence in the Republic of Kazakhstan	262
Information about authors	270

Научное издание

**Проблемы
межкультурной коммуникации
в современном обществе**

**Международный сборник научных трудов
(Астана – Будапешт)**

Ответственный редактор – Е.А. Журавлева

Технические редакторы – М.И. Кадеева, А.К. Ешекенева

Сдано в печать 15.05.2014. Подписано в печать 25.05.2014.

Гарнитура «Times New Roman»

Формат 148x210. Бумага офсетная. Печать офсетная

Усл. печ. л. 17,5 п.л. Тираж 500 экз.

Издатель ТОО «KazServicePrint LTD»,
г. Астана, ул. Абая, 78, тел.: 8 (7172) 29-93-31