

КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра русского языка

ЖИЗНЬ И ЯЗЫК В ДИНАМИКЕ

*Международная научная конференция,
посвященная памяти заслуженного
деятеля науки КР, д-ра филол. наук, профессора
Орусбаева Абдыкадыра Орусбаевича*

22–23 апреля 2011 г.
г. Бишкек

Бишкек 2012

УДК 80 (045)
ББК 81.2 Р
Ж 71

Ж 71 *Жизнь и язык в динамике*: межд. научн. конф., посвященная памяти засл. деятеля науки КР, д-ра филол. наук, профессора А.О. Орусбаева. Бишкек 20–23 апреля 2011 г. Бишкек: КРСУ, 2012. – 291 с.

ISBN 978–9967–05–787–6

В сборнике опубликованы доклады и сообщения на международной научной конференции, посвященной памяти доктора филологических наук А.О. Орусбаева.

Подготовлено к изданию кафедрой русского языка гуманитарного факультета КРСУ по материалам международной научной конференции.

Ж 4602020101–11

ISBN 978–9967–05–787–6

УДК 80 (045)
ББК 81.2 Р

© КРСУ, 2012

ПРЕДИСЛОВИЕ

22–23 апреля 2011 г. в столице Кыргызстана Бишкеке прошла международная конференция «Жизнь и язык в динамике», посвященная памяти заслуженного деятеля науки Кыргызской Республики, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева. В работе конференции приняли участие свыше 100 участников из вузов и научных учреждений Кыргызстана, а также из ближнего и дальнего зарубежья. Участников конференции приветствовал ректор КРСУ, академик В.И. Нифадьев. С приветственным словом выступил и заместитель министра образования и науки КР Г.У. Соронкулов, Чрезвычайный и Полномочный Посол Российской Федерации в Кыргызской Республике В.С. Власов. На пленарном заседании прослушаны доклады проф. КРСУ М.Дж. Тагаева, В.К. Янца, Г.П. Шепелевой, проф. БГУ С.А. Елебесовой.

Секционные заседания проходили по пяти секциям: «Социолингвистические и сопоставительные аспекты изучения русского языка»; «Когнитивный подход к исследованию языка и вопросы лингвокультурологии»; «Региональная русистика и культура речи»; «Язык художественного произведения»; «Лингводидактика: применение новых технологий и современных методов обучения; создание учебников нового поколения».

Участники международной конференции «Жизнь и язык в динамике» высказали единодушное мнение о том, что русский язык по-прежнему остается в странах Центральноазиатского региона языком межнационального общения, языком науки, новых информационных технологий, а также средством приобщения к русской и западной культуре.

Большую роль в распространении и сохранении русского языка в Кыргызстане сыграл известный социолингвист, профессор А.О. Орусбаев, светлой памяти которого была посвящена данная конференция.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Вступительное слово ректора Кыргызско-Российского Славянского университета, академика В.И. Нифадьева

Уважаемые участники и гости международной научной конференции! Сегодня мы собрались, чтобы почтить память нашего коллеги, большого лингвиста и замечательного, светлого человека Орусбаева Абдыкадыра Орусбаевича. Абдыкадыр Орусбаевич стоял у истоков открытия Кыргызско-Российского Славянского университета, он был первым и единственным деканом КРСУ на момент его открытия и первым деканом гуманитарного факультета. Его искренне любили и уважали коллеги и студенты.

Многое сделал Абдыкадыр Орусбаев в плане развития, изучения и продвижения русского языка в Кыргызстане. Эпиграфом ко всей его жизни и деятельности могут стать слова нашего великого земляка Чингиза Айтматова: «Мы будем хранить, ценить, использовать и культивировать русский язык как дар истории, как сопредельную энергию наших национальных языков, достигших государственной значимости». Проблемы софункционирования киргизского и русского языков, общие вопросы развития двуязычия и многоязычия всегда находились в поле зрения социолингвиста А. Орусбаева. В научных статьях он исследовал этноязыковую ситуацию в республике, сферы бытования языков разных этнических групп, историю их появления в Кыргызстане.

Как публицист он страстно выступал за грамотное развитие различных типов двуязычия и многоязычия, расширение и укрепление общественных функций национальных языков и языка межнационального общения. При достаточно гибкой языковой политике, по мнению А. Орусбаева, киргизский и русский языки объективно найдут свои сферы применения.

А. Орусбаев был кристально честным и искренним человеком, прекрасным семьянином, верным другом.

Желаю успешной работы международной конференции, посвященной памяти Абдыкадыра Орусбаевича Орусбаева.

Выступление заместителя министра образования и науки Кыргызской Республики Г.У. Соронкулова

Слово о коллеге и друге

С Абдыкадыром Орусбаевым непосредственно я познакомился в августе 1978 года, хотя до этого был знаком с его отдельными публикациями в журнале «Русский язык и литература в киргизской школе». А тогда я – 26-летний учитель сельской школы «из Тмутаракани» (Советского района Ошской области) – приехал в город Фрунзе, гордый от сознания того, что прошел по конкурсу на должность младшего научного сотрудника во вновь организованный сектор социолингвистики русского языка в Институт языка и литературы АН Киргизской ССР. В то время Абдыкадыру Орусбаевичу было чуть за сорок и был он заместителем директора по науке. Сразу бросалась в глаза его некоторая щеголеватость и не очень привычные для нас в те годы восточные одеяния: оказалось, Абдыкадыр Орусбаевич не так давно вернулся из Алжира, где несколько лет проработал в Оранском университете.

Нельзя сказать, что мы сразу же стали друзьями, но совместная работа, членство в партбюро ИЯЛ АН Киргизской ССР во многом способствовали нашему духовному и личностному сближению. Оказалось, что и начало трудового пути у нас было практически одинаковым: мы оба окончили педагогические институты в Пржевальске и Оше, оба работали учителями отдаленных сельских школ в Нарынской и Ошской областях, нас обоих в свое время «заметил» и стал бережно пестовать Лев Аврумович Шейман.

Отличительной чертой Абдыкадыра Орусбаевича всегда была его принципиальность и прямота суждений, что, конечно же, не всегда было по нраву отдельным нашим коллегам. Что греха таить, много среди нас тех, кто привык работать, мягко говоря, спустя рукава.

Абдыкадыр Орусбаевич был истинным радетелем – в полном смысле этого слова – русского языка. С болью наблюдая как в начале 90-х годов прошлого века постепенно сокращается, как шагреновая кожа, пространство русского языка в сельских районах нашей страны, он буквально забил в набат, публикуя на страницах газет статьи-предостережения о недопустимости снижения уровня функционирования официального языка. Часто он предлагал мне написать совместную статью по тем или иным проблемам билингвизма, не дождавшись в назначенное время моей части, публиковал сам.

Много времени и сил отдал Абдыкадыр Орусбаевич работе в Государственной юбилейной комиссии по подготовке и проведению 200-летия со дня рождения А.С. Пушкина. На средства, поступающие от населения, в том числе пенсионеров и учащихся, на счет открытого им общественного фонда «Наследие Пушкина в краю лазоревого Иссък-Куля», мы сумели провести конкурс по переводу на киргизский язык отдельных стихотворений великого русского поэта.

Именно по рекомендации Абдыкадыра Орусбаевича в 2003 году я стал третьим и последним пока у нас в Кыргызстане лауреатом медали А.С. Пушкина, присужденной мне Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Сам Абдыкадыр Орусбаевич получил эту медаль в 1995 году, а в 1999 году лауреатом этой медали, присуждаемой за большие заслуги в распространении русского языка в мире, стал Л.А. Шейман. Как-то мы собрались у нас дома отметить мою медаль и сфотографировались на память. Надо отметить, что среди многочисленных хобби Абдыкадыра Орусбаевича не последнее место занимало увлечение фотографией. Сколько я помню, он всегда носил свой японский фотоаппарат. Вот и во время той встречи профессор М.Дж. Тагаев сфотографировал нас, сидящих на диване. Лев Аврумович очень любил этот снимок, шутливо называя его «Три богатыря-лауреата».

Есть очень мудрая и смыслоемкая киргизская пословица «Если суждено, пусть умрет мой отец, но пусть долго живут люди, знавшие его». Дети и внуки часто знают отцов и дедов лишь по их «домашней», если можно так сказать, ипостаси, совершенно не представляя, а какими они были «в миру»: в общении с друзьями, на работе, за пределами семьи... в этом смысле научно-практические конференции, чтения, посвященные памяти таких личностей, как Абдыкадыр Орусбаевич, сборники материалов, подобных этому, могут дать очень многое.

Он всегда прекрасно вел, модерировал, как сейчас принято говорить, работу секций крупнейших международных научно-практических конференций, в том числе и в России. Я всегда был горд за киргизскую русистику, когда это непременно отмечалось участниками и организаторами подобных форумов. Не чинясь, Абдыкадыр Орусбаевич на заключительных банкетах очень душевно пел «Березу – белую подругу...» из репертуара Георга Отса. Иногда и я ему с удовольствием подпевал.

**Выступление Чрезвычайного и Полномочного
Посла Российской Федерации
в Кыргызской Республике В.С. Власова**

Уважаемые господа!

Посольство Российской Федерации в Кыргызской Республике приветствует участников международной конференции «Жизнь и язык в динамике», посвященной памяти Абдыкадыра Орусбаевича Орусбаева, заслуженного деятеля КР, отличника народного образования, известного ученого-языковеда, специалиста в области социолингвистики, доктора филологических наук, профессора Кыргызско-Российского Славянского университета.

А.О. Орусбаев был ярким представителем послевоенной киргизской интеллигенции, которую отличала жажда знаний и искреннее стремление быть полезным стране. Весом его вклад как работника науки и образования в процесс диалога и тесного сотрудничества русского и киргизского народов. Он был образцом высокообразованной личности, все свои творческие и жизненные силы отдавшей развитию дву- и многоязычия. На протяжении последних десятилетий он занимался изучением бытования русского языка в Кыргызстане и был глубоко убежден в том, что русский язык способен объединить наше многонациональное общество в одну социальную общность на базе своего широкого культурно-языкового пространства.

За свою жизнь А.О. Орусбаев опубликовал более 250 работ, большая часть которых связана с социолингвистическими исследованиями языковой ситуации в Кыргызстане. Трактровка и описание форм существования и сфер применения русского, киргизского и других (12) языков в республике послужили основой научного подхода к разработке законов о государственном и официальном языках. Мировое признание получила одна из последних монографий ученого «Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане».

А.О. Орусбаев много сил отдал развитию науки и высшего образования в нашей стране. В течение многих лет он был сотрудником ИЯЛ АН Кыргызской Республики, прошел путь от младшего научного сотрудника до заведующего лабораторией экспериментальной лингвистики, а затем десять с лишним лет занимал должность заместителя директора по науке ИЯЛ АН. С 1989 года он проректор по науке Фрунзенского пединститута русского языка и литературы, а с 1992 года – член Рабочей группы по созданию КРСУ. С открытием этого вуза в 1993 году назначен деканом гуманитарного факультета, функции которого исполнял до последних минут своей жизни.

А.О. Орусбаев – единственный в Кыргызстане ученый, который был трижды награжден государственной наградой России – медалью имени А.С. Пушкина – за активный и плодотворный труд в области русистики. Он был награжден медалями «Ветеран труда», «Данк», орденом «Партийная доблесть».

ПАМЯТИ АБДЫКАДЫРА ОРУСБАЕВА, ДРУГА И ЗАМЕЧАТЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА

А.И. Бажан, д-р экон. наук, г. Москва

Время пришло, и он ушел. Его нет больше с нами, с этим трудно смириться, но вернуть его невозможно. Искренний, надежный, настоящий друг. Большой ученый, своими научными трудами много сделавший для сохранения общего культурного ареала на постсоветском пространстве. Заботливый и нежный отец и дед. Талантливый преподаватель и научный руководитель, воспитавший внушительную когорту высококлассных специалистов и ученых. Подлинный гуманист, любивший людей, которые ему отвечали своей любовью. Великий труженик, поднявшийся из киргизских степей до сияющих вершин современной науки. Он много сделал и много успел. Результаты его жизни – это та его частичка, которая останется с нами: многочисленные и глубокие по содержанию статьи и книги, студенты, аспиранты и ставшие маститыми учеными ученики, его дети и внуки и, наконец, наша память о нем. Но все равно его нам будет не доставать. Так сильна боль утраты.

С Абдыкадыром Орусбаевым я познакомился в 1976 году в Алжире, куда я, в то время молодой преподаватель Московского финансового института, был направлен (так же, как и сотни других преподавателей высшей школы Советского Союза) на работу. Так я оказался в университете города Орана, что на Западе Алжира, на берегу Средиземного моря, недалеко от границы с Марокко. К началу учебного года из-за каких-то бюрократических межгосударственных согласований я приехать не успел. Прилетел в ноябре из сумрачно-осенней Москвы в сияющую солнцем страну. Абдыкадыр уже всю работу чувствовал себя здесь довольно уверенно, почти как “Pied noir” («Черная нога») – так называли себя французские колонисты, долго жившие в Алжире. Этого нельзя было сказать обо мне. Мое поведение после приезда в первое время было, мягко говоря, осторожным, «опасливым». Незнакомая обстановка, естественные первоначальные недостатки знания французского, незнание местных обычаев делали меня, наверное, несколько неадекватным.

Абдыкадыр жил в том же доме, куда поселили и меня. Наши квартиры разделял всего лишь один пролет лестничной клетки. Мы быстро познакомились. Он сразу же понял мои душевные переживания и взял под свою опеку. Его моральная поддержка, переданные мне знания об алжирцах и обстановке в стране и то, как обустроить на первых порах свой быт, помогли мне довольно быстро адаптироваться к местной среде. Так началась наша дружба.

Он преподавал в Оранском университете русский язык. Наблюдая здесь за его деятельностью, я всегда восхищался его неиссякаемой энергией. Кажется, он никогда не отдыхал. Подготовка к занятиям, сами занятия (а их график в университете был весьма напряженным), встречи с алжирскими студентами и преподавателями вне аудитории (часто он принимал их у себя дома), общественная работа в советском консульстве, выступления с лекциями перед алжирской общественностью и советской общиной, забота о семье в непростых алжирских условиях, где были случаи террора местных экстремистов по отношению к советским специалистам и членам их семей, – все это требовало большого напряжения сил и затрат времени. Со всем этим Абдыкадыр блестяще справлялся, везде успевал.

Другое его качество, ставшее свойством и его семьи, – чрезвычайная приветливость, общительность, открытость перед друзьями, коллегами, учениками, соседями и просто людьми, с которыми ему приходилось контактировать в Алжире. Он никогда и никому не отказывал в просьбе о помощи или совете. Врожденное любопытство, сделавшее его крупным ученым, а также любовь к людям были основой этой общительности. Его знал по существу весь огромный дом, в котором мы жили. Кроме алжирских и советских преподавателей, здесь обитали французы, ливанцы, палестинцы, иракцы, поляки, румыны и другие «кооперанты» (иностранцы, сотрудничавшие с Оранским университетом). Со многими из них у Абдыкадыра установились хорошие отношения, многие побывали у него в гостях и принимали его у себя. В этом плане он сильно выделялся в колонии советских преподавателей, которые часто по известным причинам старались ограничить свое общение с иностранцами пределами «производственной необходимости».

Но зато и популярность Орусбаева в среде студентов и преподавателей университета была огромна. А потому, можно с уверенностью сказать, что его деятельность здесь внесла действительно огромный вклад в развитие межгосударственных отношений, существенно обогатила представления алжирцев о нашей стране, способствовала развитию ее положительного имиджа, который, конечно, и так был достаточно высок, ибо сюда направлялись лучшие кадры советских специалистов.

Наша дружба продолжалась более 30 лет. Я приезжал неоднократно в Киргизию, где мы вместе отдыхали на Иссык-Куле. Он почти каждый год навещал меня в Москве. И, что удивительно, я всегда находил его все таким же энергичным, открытым, общительным, как когда-то в Алжире, когда мы были совсем молодыми. Казалось, старость о нем забыла. Конечно, прибавлялось морщин на его приветливом лице, но энергетика, колоссальная работоспособность были все те же.

Смерть подкралась незаметно, внезапно оборвалась жизнь Большого, Светлого Человека. Пусть земля ему будет пухом.

А.О. ОРУСБАЕВ – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ЧЕЛОВЕК

Г.П. Шепелева, проф. КРСУ

Наша конференция, посвященная памяти А.О. Орусбаева, носит название «Жизнь и язык в динамике». Так названа она не случайно. В 2009 году вышел фундаментальный труд, сборник научных статей, посвященный 70-летию юбилею известного лингвиста Абдыкадыра Орусбаевича Орусбаева, под названием «Язык и жизнь в динамике». В формировании и оформлении сборника активное участие принимал сам юбиляр: он тщательно отбирал фотографии, иллюстрирующие сборник и отражающие самые важные вехи жизни и творчества юбиляра. И название конференции он придумал сам. А мы решили не отходить далеко от предложенного им названия...

Итак, наша международная научная конференция посвящена светлой памяти заслуженного деятеля науки КР, отличника народного образования, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева, единственного в Кыргызстане ученого, который был трижды награжден государственной наградой России – медалью имени А.С. Пушкина, а также медалями «Ветеран труда», «Данк», «ВДНХ», орденами «Партийная доблесть», «Октябрьской революции».

Вспомним некоторые вехи биографии А.О. Орусбаева

А.О. Орусбаев родился 8 декабря 1937 года в с. Калиновка Чуйского района, окончил факультет русской филологии Пржевальского пединститута. После окончания университета работал в сельской школе Центрального Тянь-Шаня, затем учился в аспирантуре Института языкознания АН СССР. В 1971 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию «Киргизская акцентуация: экспериментально-фонетическое исследование ударения в слове и во фразе», а в 1990 г. – докторскую диссертацию, посвященную проблемам изучения сфер употребления языков Киргизии – русского, киргизского, дунганского, узбекского и других, выполняющих важные функции в коммуникативном пространстве страны.

21 год Абдыкадыр Орусбаевич отдал работе в ИЯЛ АН Киргизской ССР, где начинал лаборантом, затем был научным сотрудником, заведующим лабораторией экспериментальной лингвистики, 11 лет являлся заместителем директора по науке ИЯЛ АН, проректором по научной работе Фрунзенского пединститута русского языка и литературы, 3 года работал в Институте живых иностранных языков Оранского университета (Алжир), читал сопоставительную типологию русского и киргизского языков для национальных учебных групп в Курском и Мичуринском педагогических институтах. Год находился на научной стажировке в Германии, где разработал тему «Воспитание молодежи на примерах эпосов «Манас», «Повесть о нибелунгах» и «Слово о полку Игореве», материалы которой были частично опубликованы на русском и немецком языках.

Из-под пера Абдыкадыра Орусбаевича вышло более 250 работ, из них четыре авторские монографии и четыре – в соавторстве. Мировое признание получила одна из последних монографий ученого «Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане». Особенно ярко научное дарование Абдыкадыра Орусбаевича проявилось в исследовании социолингвистических проблем и вопросов дву- и многоязычия, которые вызывали у него с юношеских лет огромный интерес. Он всю свою жизнь рос и вращался в разноязычной среде. Его сверстники, друзья, ученики говорили на русском и родном языках. Эти люди были «сплавлены» в одну социальную общность, благодаря, как он говорил сам, «общежительному» свойству русского языка. И сама его фамилия – Орусбаев – предопределяла духовную связь этого замечательного человека с Россией,

с русским языком и русской культурой. Он, не опасаясь кривых взглядов и осуждения, отстаивал произношение «киргизский», «киргиз» в русском языке, научно аргументируя свою точку зрения.

Являясь основоположником социолингвистической школы в Кыргызстане, А.О. Орусбаев раскрыл понятия многих социолингвистических терминов на примере нашего региона; определил круг вопросов, способствующих расширению коммуникативной функции официального языка, выявил тенденции, характеризующие социолингвистический профиль и языковой ландшафт страны.

Сейчас в Кыргызстане работают его ученики, которые изучают различные аспекты социальной лингвистики. Исследования таких ученых, как Ж.Ч. Джудемишев, Ж.Д. Кадыршаева, В.С. Салахиева, Н.А. Ахметова, Ж. Хусаинова, О.А. Григорьева, Л. Сулайманова, посвящены разработке вопросов функционирования и сфер употребления государственного и официального языков на современном этапе развития киргизстанского языкознания.

А.О. Орусбаев стоял у истоков создания Кыргызско-Российского Славянского университета, был первым деканом гуманитарного факультета, его любили коллеги и студенты, искренне уважали российские и казахстанские ученые-языковеды, а также лингвисты дальнего зарубежья.

Главные черты его характера – непосредственность, доброта, умение дорожить дружескими отношениями, искренность. Он был настоящим человеком и ученым, до последних дней своей жизни он не утратил способности удивляться, открывать для себя мир снова и снова, радоваться чужим успехам как своим. При всей своей мягкости, лояльности он оставался непоколебимым в принципиальных вопросах. Так, до конца жизни он оставался предан идеям коммунистической партии, не скрывал этого, с гордостью носил звание «коммунист».

Такие люди, как Абдыкадыр Орусбаевич, делают мир светлей, интересней и добрей. Ушел из жизни большой человек и ученый. Осталась о нем большая и светлая память. И он продолжает жить в своих детях и внуках, в своих благодарных учениках, в своих трудах и идеях.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ КЫРГЫЗСТАНЕ КАК ПУТЬ К «ЕВРАЗИЙСКОСТИ»

М.Дж. Тагаев, д-р филол. наук, проф. КРСУ

О том, какую роль играет язык в формировании и развитии общества и государства, как нельзя лучше сказал наш великий Ч.Айтматов. Он писал: «Полагаю, что было бы нелишне припомнить одно очень давнее изречение из казахско-киргизской поэзии еще кочевничьего времени, которое гласит: «Сөздөн тышкары Кудай да жок, Аалам да жок; Сөздөн ашкан дүйнөдө Күч да жок, Жарык да жок...», что означает: «Вне Слова нет ни Бога, ни Вселенной, и нет в мире силы и света, превосходящих Слово» [1, с. 5]. Эта истина библейского звучания подчеркивает мысль, что язык является основой формирования человеческой цивилизации, самого человека, способом проявления самобытности этноса и уникальности его культуры, свидетельством своеобразия мышления и ментальности нации.

Процессу взаимодействия русского и киргизского языков около трех веков. Особенно интенсивно этот процесс происходил в период нашего проживания в рамках единого государства. Следует заметить, что для языковой политики того времени было характерно стремление абсорбировать в пространстве русского языка и советской культуры национальные языки и культуры, нивелировать их различия и национальное своеобразие, сплавив все этносы в такое единое образование, как советский народ.

Наследием советской эпохи для пространства СНГ явилось такое совершенно уникальное явление, как общее культурно-языковое пространство, имеющее в своей основе русский язык и русскую культуру. В каждом из постсоветских государств оно имело свою специфику, обусловленную историческим развитием этноса, собственной культурой, традициями народа и взаимоотношениями между родным и русским языками. Результатом этих контактов явилось то, что несколько поколений киргизов на генетическом уровне обрели особую ментальность, обеспечивающую понимание и приятие ценностей русского и других народов, привили себе дружеское чувство к России. Позитивное отношение местного населения к русскому языку и к России во многом способствовало конституционному закреплению русского языка как официального языка в Кыргызстане.

Для таких небольших стран, как Кыргызстан, оказалось необходимым для полноценного социально-экономического развития общества одновременно с развитием ресурсов национального языка использовать какой-либо язык международного значения в качестве языка-посредника. В современном Кыргызстане на эту роль, наряду с русским, ныне претендуют английский, турецкий и другие языки. Традиционно в Кыргызстане в этой роли успешно использовался русский язык, широко представленный в сфере государственного управления, в образовании и науке, в средствах массовой информации, на радио и телевидении. Время показало, что нельзя менять коней на переправе и использовать в этой функции какой-либо другой язык. Такая мысль все больше укрепляется в общественном сознании.

В современной ментальности киргизов, их языке и культуре отразилось влияние русского народа как евразийского этноса, транслятора ценностей мировой цивилизации. Это дало мощный импульс для развития киргизского языка и культуры, явилось средством приобщения к мировому образовательному и научному пространству, к передовым технологиям.

Однако в последние десятилетия в процессах взаимодействия русского и киргизского языков образовалась значительная брешь, которая имеет тенденцию к углублению и расширению, что особенно заметно в поворотные моменты исторического развития Кыргызстана. Остается сожалеть, что до сих пор в оценке роли и места русского и киргизского языков в современном Кыргызстане нет научно обоснованного, объективного анализа. Зачастую его подменяет открыто конъюнктурный, субъективный взгляд на этот предмет. В решении этого вопроса много эмоциональности, переხлестов, когда оппоненты просто «не слышат» друг друга, и каждый старается тянуть одеяло на себя. Разговор о русском или киргизском языках становится частью политической риторики с целью повышения собственного имиджа.

Есть два крайних полюса высказываний. С одной стороны, говорят, что русский язык в Кыргызстане утрачивает свою роль, он сдает свои позиции. С другой – утверждается, что киргизский язык в эпоху глобализации постепенно становится одним из вымирающих языков, дескать, он не получает развития из-за засилья русского языка. Обе стороны ратуют за то, что необходимо принимать кардинальные меры для того, чтобы выправить положение, конечно, применительно к своей области. Таким образом, к сожалению, в последние годы процесс взаимодействия русского и киргизского языков дает некоторые сбои, что чревато негативными последствиями для развития киргизско-российских взаимоотношений.

К решению этого вопроса, на наш взгляд, надо подходить с учетом главного свойства языка, а именно руководствоваться тем, что язык существует не сам по себе, а является, прежде всего, зеркалом, отражающим реальную действительность, средством, обслуживающим интересы общества. Функциональность и «подлинное бытие языка в том только и состоит, что в нем отражается мир» [5, с. 24]. Сам по себе, вне своего применения, язык – это фикция.

Как говорил Л. Витгенштейн, язык – это форма жизни [4, с. 18]. Самую большую привлекательность и мотивы к его изучению имеет тот язык, который в наибольшей степени и наилучшим образом способен удовлетворить экономические, информационные, культурно-образовательные и другие жизненно важные потребности человека.

А сегодняшняя реальность такова, что современный Кыргызстан находится в экономическом, культурно-языковом, научно-образовательном пространстве, создаваемом русским языком. Как утверждали классики марксизма-ленинизма, потребности экономического развития сами выдвинул наиболее востребованный язык. Действительность доказывает эту реальность. Даже в г. Оше, где процент русскоязычного населения не достигает 5 %, рекламные объявления о покупке или продаже чего-либо выходят на русском языке. В Бишкеке, как наиболее развитом культурно-экономическом центре страны, наиболее востребован русский язык, на котором практически осуществляется торгово-экономическая, культурно-образовательная и административно-политическая жизнь. Достаточно сказать, что на русском языке вещают 8 киргизских телеканалов, функционирует РУНЕТ, выходит множество газетных изданий, имеется целый ряд книжных магазинов, в основном русским языком заполнено научно-образовательное пространство Кыргызстана. Наблюдается такая закономерность: чем менее развит регион, тем меньше присутствие там русского языка.

Пространство русского языка и русского мира в Кыргызстане в целом сократилось. Это исторически обусловленная реальность. Но русский язык по-прежнему сохраняет ключевые позиции в экономически важных центрах страны, он сам является языком бизнеса, экономики и торговли, науки, образования и новых технологий.

Таким образом, наблюдается контраст между русскоязычной столицей, где сосредоточена экономическая и культурно-образовательная жизнь государства, и регионами, говорящими на киргизском и других местных языках. В результате такого противостояния вполне возможно накопление целого клубка проблем различного характера.

Надо отметить, что этот контраст в обществе получил и языковое обозначение, привел к расслоению киргизского общества. Стремление обозначить самобытность киргизского этноса, его языка и культуры имело и крайние формы, освященные решением такого высшего органа власти как «легендарный» парламент Кыргызстана. Был принят закон, согласно которому в текстах и дискурсе на русском языке предписывалось пользоваться вместо привычного для русского языкового сознания слова «киргиз» его транслитерацией «кыргыз».

В сознании моноязычных киргизов слова «кыргыз» и «киргиз» эксплицировали два концептуальных понятия, соотносительные с двумя лингвокультурными типажам. Слово «кыргыз» призвано было подчеркнуть индивидуальность и самобытность «истинного» киргиза, в то время как лингвокультурный типаж «киргиз» ассоциируется, как правило, с языковой личностью, для которой русский язык практически стал родным, а окружающий мир воспринимается и оценивается ею через систему ценностей русской культуры. Представляется, что такая личность имеет смутное представление о глубинах родной культуры, с известной долей скептицизма относится к ее ценностям. Киргизский головной убор «калпак» для нее не более чем этнографический рудимент прошлой культуры, признак отсталости, а не национальный символ киргизского этноса.

Благодаря хорошему владению русским языком, порою и своему двуязычию, так называемые «киргизы» получают качественное образование, становятся более успешными в карьере и бизнесе, что вызывает рефлексивное неприятие их у своих сородичей-кыргызов. В то же время надо отметить, что такая реакция не более чем эмоциональный всплеск, так как на деле все прекрасно понимают, что знание русского языка и включенность в русскую культуру является залогом получения качественного образования и успешности. Примечателен в этой связи тот факт, что даже те, кто жестко выступает за изгнание русского языка (якобы он мешает развитию киргизского) предпочитает обучать своих детей и внуков в школах с русским языком обучения.

Известно, что национальная ограниченность, пренебрежение ко всякой культуре, в том числе и культуре собственного народа, гибельны и для отдельной личности, и для нации как исторической личности [5, с. 29]. Поэтому путь к процветанию языка и культуры заключается не в противопоставлении двух языков, а в поисках взвешенного, сбалансированного подхода к решению проблем функционирования киргизского и русского языков.

Отметим, что язык – это такая категория, которая находится в прямой зависимости от состояния социально-экономического развития государства и жизненных потребностей его жителей. Смысл этого утверждения не столько в том, что развитие языка нуждается в финансовой поддержке, а сколько в том, что язык, являясь инструментом познания мира, благодаря развитию экономики и культуры расширяет границы бытия, следовательно, развивается и сам. А это значит: успешное развитие государственного языка и культуры реально связано с экономическим продвижением страны. Пример Казахстана – наглядное тому свидетельство: экономические показатели страны существенно повлияли на престиж и развитие казахского языка.

В этом контексте все эмоциональные призывы к представителям других национальностей изучать киргизский язык, развивать его остаются гласом вопиющего в пустыне. Изучение любого языка для подавляющего большинства носит прагматический характер, иначе говоря, язык в первую очередь изучается как средство достижения собственных целей и удовлетворения жизненных потребностей индивида. Именно этот факт делает привлекательным изучение русского языка, усиливает мотивы к его изучению. В часто звучащей фразе, дескать, «для изучения киргизского языка нет соответствующих методик и учебников» есть элемент лукавства. Есть и учебники, и неплохие методики, но нет самого главного – мотива к его изучению. Зачем его изучать, если я смогу удовлетворить свои потребности средствами русского языка. Именно поэтому предпринимаемые меры по развитию и изучению киргизского языка, в первую очередь, должны быть подкреплены реальными прорывами в экономике страны, что, в свою очередь, поможет поднять престиж страны и государственного языка, создаст мощные личностные мотивы к изучению государственного языка. С другой стороны, творческим людям необходимо всячески развивать и углублять концептуальное научное и образовательное пространство на государственном языке.

С другой стороны, для развития государственного языка необходимо развивать дискурс на киргизском языке в пространстве Кыргызстана, все больше использовать его в качестве языка межнационального общения наряду с русским языком.

Характерной чертой и главной ценностью дискурсивного пространства Кыргызстана является киргизско-русское двуязычие, которое позволяет использовать для целей развития общества и индивида ценностные характеристики каждого из этих языков. Успешное развитие двуязычия «возможно лишь при условии, – писал А.О. Орусбаев, – полного учета аксиологических характеристик коммуникативной и общественной функций как киргизского (государственного) языка, так и русского (официального) языков» [8, с. 3].

Билингвизм, который базируется на родном языке и ценностях родной культуры, создает особый тип евразийской цивилизации, ментальности и мышления, воплотившей в себе черты западной и восточной культур.

Идея евразийства близка и понятна киргизам, она красной нитью проходит через художественные полотна и публицистику Ч.Айтматова, на ней воспитаны миллионы кыргызстанцев. Находясь на Шелковом пути, территория Кыргызстана издавна была перекрестком разных культур и великих цивилизаций Востока и Запада. Два столетия социально-экономических и культурных контактов с Россией, более чем полувека совместного проживания в рамках союзного государства не прошли бесследно для киргизского этноса. Не случайно большая часть киргизов, работающих в России, без особых затруднений адаптируется в местную социальную и культурно-языковую среду. Ценности мировой культуры проникли в ментальность и сознание киргизов через русский язык и его культуру. Несколько поколений киргизов на генетическом уровне выработали в себе новое мировосприятие и ментальность, которую можно назвать евразийским взглядом на мир. Хорошо понимая это, Ч. Айтматов явился инициатором Иссык-Кульского форума, куда съехались лучшие умы Запада и Востока, чтобы ответить на вопрос, в чем жизнеспособность национальных культур и в чем необходимость глобализации общечеловеческого культурного процесса.

Это дает основания говорить о наличии общего культурно-смыслового пространства между русскими и тюрками (в том числе – киргизами), которое специалисты называют евразийством [3, с. 18–20]. «Нам сегодня, – писал великий писатель и провидец Ч. Айтматов, – как воздух нужна евразийскость, иначе – тупик. Мы должны как можно скорее и дальше уйти от трайбализма, регионализма, клановости, местничества, мелкоты нашей» [2, с. 2]. Евразийство за время контактов с русской цивилизацией стало состоянием духа многих представителей киргизского этноса. Чтобы понять это, достаточно окунуться и сравнить русское миропонимание и мироощущение с сознанием киргизов, проживающих в странах дальнего зарубежья. И тогда к нам приходит острое понимание того, что мы владеем бесценным сокровищем и что ни в коей мере нельзя утрачивать этот богом данный мостик в мировую цивилизацию.

В этой связи вопрос о статусе русского языка как официального, его роль как средства общения и глобального языкового кода, аккумулировавшего в себе научную и культурную информацию мировой значимости, относится в настоящее время к числу острейших и жизненно важных проблем, затрагивающих каждого кыргызстанца независимо от его этнической принадлежности. Надо отметить, что данная проблема сегодня не только научная, социолингвистическая, но, в силу сложившихся социально-экономических обстоятельств, имеет ряд других аспектов: политический, социальный, экономический, образовательный, культурный, нравственный и др. [8].

Взаимодействие языков, диалог культур киргизского и русского народов продолжается и сейчас. Они получили новый импульс благодаря тому, что около миллиона киргизов, трудовых мигрантов, живут и работают в России, поддерживая связи с Родиной. Межъязыковые и культурные контакты происходят в основном в двух сферах: в обществе и, что важно, в языковом сознании людей, способствуя развитию у них активного двуязычия. Эти объективные процессы, интенсивно происходящие в Кыргызстане и за его пределами, требуют постоянного мониторинга, глубокого научного анализа с социолингвистической, сопоставительной, межкультурной, образовательной и других точек зрения.

В организации и придании нужной динамики этому процессу особая роль принадлежит Кыргызско-Российскому Славянскому университету как научно-образовательному учреждению, которое играет важнейшую роль связующего звена между Россией и Кыргызстаном. В документе, принятом 7 июня 2007 года на Ученом совете КРСУ «Политика КРСУ в области качества образования», выдвинута в качестве одной из приоритетных – задача «взаимопроникновение и взаимовлияние киргизской и русской культур». Само название и миссия КРСУ нацеливает коллектив университета на решение этой масштабной задачи. Отсюда возникает необходимость создания в структуре КРСУ специальной кафедры сопоставительной

филологии и взаимодействия русского и киргизского языков и культур, которая должна заниматься научной разработкой этой проблемы.

Кыргызско-Российский Славянский университет проводит огромную работу по укреплению позиций русского языка и расширению границ русского мира в Кыргызстане. Но есть и другой аспект этой проблемы. Как пишет известный общественный деятель, председатель фонда «Русский мир» В. Никонов, «русский мир – это не только русские, не только россияне, не только наши соотечественники в странах ближнего и дальнего зарубежья, выходцы из России и их потомки. Это еще и иностранные граждане, говорящие на русском языке, изучающие или преподающие его, – словом, все те, кто искренне интересуется Россией». Словом, русский мир, – продолжает он, – мы понимаем «не как мир этнических русских. Словосочетание «русский мир» мы употребляем в том же смысле, в каком говорим о русском языке, русской культуре, русском балете...» [7]. Эта мысль действительно глубокая и означает необходимость переосмысления и расширения понятия русского мира как явления надэтнического, цивилизационного, чтобы придать ему евразийское звучание. В этой связи возникает необходимость культивировать в сознании кыргызстанцев понимание того, что русский мир – это не только русский язык и культура, но и особый тип евразийской цивилизации, ментальности и мышления, воплотивший в себе черты западной и восточной культур. Поэтому в центре внимания КРСУ согласно его исторической миссии должны быть вопросы комплексного развития русского и киргизского языков в их взаимосвязи.

Не в противопоставлении, а в сбалансированном взаимодействии русского и киргизского языков и культур, всемерном развитии киргизско-русского и других типов двуязычия и многоязычия, в расширении границ русского мира как особого типа евразийской цивилизации на все пространство Кыргызстана нам видится будущее Кыргызстана.

Время показало, что укрепление позиций русского языка в Кыргызстане, развитие киргизского языка как государственного, языковые и межкультурные коммуникации между русским и киргизским народами значимы как для России, так и для нашей страны – Кыргызстана. Двуязычие и евразийскость – это магистральные пути нашего общества.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Дар истории. 25 апреля, Алматы, Евразийский форум // «Вечерний Бишкек». 2002. 3 мая.
2. *Айтматов Ч.* Евразийство... к синтезу русского фактора и национальной культуры // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2001. № 3.
3. *Брудный А.А.* О культуре, цивилизации и языке // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2003. № 4. См. также: *Шейман Л.А.* Идея паритетного евразийства и педагогическое развитие двуязычия // РЯЛШК. 2004. № 2.
4. *Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994.
5. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика как педагогика национальной школы и семьи // *Magister: Международный журнал по проблемам образования.* 2001. № 1.
6. *Гадамер Х.Г.* Истина и метод. М., 1988.
7. *Никонов В.А.* Русский мир – это не только русские. // Дело №... 2008 г. 18 июня, 23 (732).
8. *Орусбаев А.О.* Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. Бишкек, 2003.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КР: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

С.А. Елебесова, проф. БГУ

Общественные преобразования в мире и на постсоветском пространстве в конце XX века обозначили новую языковую ситуацию в современном образовании. Как отмечают многие ученые, актуализация русского языка в глобальном образовательном пространстве вызвана спецификой его геополитического положения как языка Евразии, необходимостью укрепления языкового многообразия в мире, возросшими языковыми запросами людей. В языковом образовании происходят качественные

изменения: это возможность выбора языка обучения, обучение на родном языке, изучение, наряду с родным, языка межнационального регионального общения, мирового языка с целью вхождения в глобальное сообщество, непрерывность и преемственность в языковом образовании. Расширение языкового образования открывает новые возможности в приобщении к национальному и общечеловеческому опыту, в сближении стран и народов. Вместе с тем оно таит в себе опасность проникновения через язык в сознание людей, в социальные взаимоотношения пережитков прошлого, издержек ценностей рыночного общества, угроз глобального мира. Налаживание единства и взаимоотношений народов, сохранение и приумножение богатства русской культуры, культур народов постсоветского пространства, обеспечение социального порядка требуют укрепления позиций и сохранения пространства русского языка в данное социоисторическое время.

Культура, социальное устройство общества, человек и язык неразрывно связаны. Социальное устройство общества влияет на язык. Такие факторы, как появление новых приоритетов в социальной и общественной жизни, смена идеологических акцентов, бурное развитие массовой культуры и сети Интернет определяют и требуют своевременной и адекватной коррекции традиционной системы образования, в том числе и языкового.

В современных условиях стремительное изменение социокультурного контекста, развитие национального самосознания, а также частичное удаление от российского образования сталкивают специалистов-литературоведов, лингвистов с проблемами, которые могут быть разрешены только коллективными усилиями с учетом региональных, политических, социальных, этнокультурных и других реалий.

Современная языковая ситуация в КР характеризуется постепенным сужением ареала функционирования русского языка. Произошедшие за последние годы этносоциальные изменения привели к расширению приоритета кыргызского языка как государственного, стали создаваться условия для его укрепления и развития.

Активная поддержка развития кыргызского языка привела к тому, что русский язык постепенно становится функционально вторичным в социально-значимых сферах – законодательстве, делопроизводстве, СМИ, образовании. Происходит постепенная замена русского языка кыргызским языком везде, где это возможно по объективным причинам.

Продолжается сокращение пространства русского языка. По данным ведущего ученого-языковеда, профессора А.А. Орусбаева 79,1 % кыргызского населения проживает в сельской местности, где налицо тенденция к моноэтнизации, особенно этот процесс заметен в Нарынской, Иссык-Кульской, Баткенской, Таласской областях. По данным переписи 2009 года, удельный вес населения КР по владению вторым языком выглядит следующим образом: кыргызский – 10,2 %, русский – 83,6 %, узбекский – 3,7 %, английский – 1,2 %. Однако сегодня в сельских районах продолжает сокращаться количество учащихся, которые обучаются и читают на русском языке. Если раньше выпускники из сельских и отдаленных районов республики на достаточном уровне владели русским языком, то сегодня, приезжая поступать в вузы после окончания школы, обнаруживают слабое, недостаточное, а порой и полное незнание русского языка. В настоящее время большинство школ в республике осуществляет обучение на кыргызском языке. По данным министерства образования*, в Кыргызстане насчитывается 2113 школ, из них с кыргызским языком обучения – 1384 с контингентом 508935 учащихся, с русским языком обучения – 166 с контингентом 115433 учащихся, смешанные дву-, трехъязычные школы составляют 432, где обучаются 367208 учащихся.

Значительное уменьшение русскоязычной среды привело к сокращению школ с русским языком обучения. Следует заметить, что наблюдаемая динамика снижения использования русского языка находится в прямой зависимости не только от сокращения доли русского и русскоязычного населения, но и государственной политики в отношении русского языка, недостаточной поддержки его со стороны административных органов, государственных и муниципальных структур, от состояния системы образования, где отмечается нехватка квалифицированных учителей-русистов, сокращение часов, отводимых на изучение русского языка в школьных программах, нехватка учебных, учебно-методических пособий и текстов художественных произведений, изучаемых в школе.

Иная ситуация наблюдается во многих вузах республики. По данным Министерства образования КР, в 2011 году в республике функционирует 51 вуз, из них государственных – 31, негосударственных – 20. Всего студентов 230379, из них обучается на кыргызском языке 58575, на русском –

* По состоянию на 1.04.2009 г.

165357, узбекском – 734, английском – 4149. В качестве примера возьмем Бишкекский гуманитарный университет.

Учебный процесс в БГУ осуществляется на русском и кыргызском языках. Как язык обучения русский язык занимает в учебном процессе преимущественное положение, в то же время наблюдается тенденция к увеличению количества студентов, желающих обучаться на кыргызском языке. Приведем некоторые цифры.

По данным учебно-методического управления* в БГУ очно обучается 5306 студентов, из них на русском языке – 3700, на кыргызском – 1506. Интересен и тот факт, что национальный состав студентов представлен следующим образом: кыргызы – 4311, русские – 186, дунгане – 109, китайцы – 156, уйгуры – 32, узбеки – 26, корейцы – 49, остальные – 437. Общее количество преподавателей – 425, на кыргызском языке ведут занятия 14 %, на русском – 86 %. Так как ведущие позиции в университете сохраняет русский язык, это создает определенные трудности для поступающих. Плохое знание русского языка у выпускников сельских школ ограничивают их возможности не только при поступлении в высшее учебное заведение, но и в ходе дальнейшей учебы. Заметим, что даже если они учатся в группах с кыргызским языком обучения, им приходится читать большое количество научной литературы на русском языке. Таким образом, необходимо уделять больше внимания коррекции и повышению уровня владения русским языком у студентов, приехавших в столицу из сельских и отдаленных районов. Делать это с каждым годом становится труднее.

Надо заметить, что русский язык как учебная дисциплина претерпел значительное количественное сокращение часов. Государственным образовательным стандартом в учебных планах различных вузовских специальностей в I образовательном блоке предусмотрено всего 280 часов на изучение русского языка. Чтобы овладеть научным стилем речи, студентам, имеющим фактически нулевой уровень знаний, этого недостаточно.

В то же время стремление Кыргызстана к интеграции, к сохранению единого образовательного и информационного пространства со странами Содружества, расширению и укреплению политических, экономических и культурных связей с Россией обеспечивает в какой-то мере сохранение и функционирование русского языка в республике. Ведущими учеными-русистами КР предпринимаются определенные усилия по координации образовательной и научной деятельности в русскоязычном пространстве республики, по созданию условий для полноценной реализации функций русского языка как официального и дальнейшего его развития.

Большой вклад в развитие и укрепление русского языка в КР внесли такие известные ученые, как А.О. Орусбаев, М.А. Рудов, З.К. Дербишева, В.Д. Скирдов, Н.К. Салахитдинова и другие. Профессор А.О. Орусбаев активно отстаивал позиции русского языка в КР, неоднократно выступал в печати, отмечая, «что отличительной особенностью современной языковой картины страны является функционально развитый би- и мультилингвизм, компонентом которого выступают киргизский и русский языки». Подчеркивал, что овладение русским языком кыргызами и другими этносами становится актуальной проблемой вследствие тенденции к моноэтнизации, писал, что в этой ситуации востребованность русского языка в социокультурной, управленческой деятельности людей, проживающих в сельской местности, становится особенно проблематичной.

Профессор Орусбаев считал, что в нынешней ситуации одним из сложных вопросов является преодоление разобщенности научных сил в исследовании кыргызского и русского языков. По мнению ученого, старые комплексные координационные программы разрушены, а новых еще нет. Он предлагал решить эту проблему, объединив усилия отечественных лингвистов в разработке Государственной целевой программы «Языки народов Кыргызстана», в которой можно было бы наметить теоретические, учебно-методические и социокультурные приоритеты языков, в первую очередь, государственного и официального, функционирующих в республике.

Заметим, что социокультурный аспект билингвизма предполагает рассмотрение объема выполнения общественных функций посредством 2-х языков (русского и кыргызского), а также особенность применения каждого из них в жизнедеятельности населения.

Примечательно, что в проекте Концепции этнической политики и консолидации общества КР «Мекеним Кыргызстан» в пункте IV «Языковая политика как фактор консолидации» предпринята попытка разделить функции государственного и официального языков, подчеркивается необходимость повышения интегрирующей роли государственного и официального языков, говорится о том, что государство создает необходимые условия для овладения всеми гражданами государственного, офици-

* По состоянию на 1.05.2010 г.

ального и одним из международных языков, разрабатывает программы с целью реализации языковой политики. Это дает надежду на решение языковых проблем в КР.

Как было отмечено, функционирование русского языка и литературы в республике сопровождается все большим возрастанием внимания к политической и культурной значимости статуса кыргызского языка. Отсутствие единого концептуального подхода к вопросам преподавания русского языка и литературы в изменившихся социальных условиях негативно влияет на качество учебного процесса. Нас очень беспокоит слабая школьная подготовка, низкий уровень знаний русского языка у студентов, приехавших учиться из сельских районов республики. Следует подчеркнуть, что недостаточное внимание в школе уделяется и изучению русской литературы, наши студенты разучились читать. Причин тому несколько: это и недостаточное обеспечение учебного процесса современными учебниками, отсутствие художественных текстов, сокращение русскоязычной среды общения. Нуждается в модернизации и традиционная схема изучения русского языка и литературы. Отсутствует координация языкового и литературного образования.

Существенную роль в сохранении и распространении русского языка в КР играет БГУ, оказывая влияние на формирование общественного мнения и внося большой вклад в подготовку учителей русского языка и литературы для школ республики, преподавателей-филологов, лингвистов.

Стало доброй традицией проведение Дней славянской письменности и культуры, научно-практических конференций «Озмителиевские чтения», «Харакозовские чтения», названных в честь ведущих ученых республики: Е.К. Озмителя, внесшего большой вклад в развитие литературоведения, и профессора П.И. Харакоза, известного своими работами по методике преподавания русского языка учащимся-кыргызам. В университете делается многое в плане популяризации русского языка, развития и укрепления его позиций в КР: проводятся разнообразные мероприятия, акции, олимпиады и конкурсы, организуются научные и методические семинары-тренинги с приглашением ведущих ученых РФ. Открыт Русский центр фонда «Русский мир», главная цель которого – информационно-ресурсное обеспечение преподавания русского языка и литературы, оказание методической помощи учителям-русистам. Развиваются и другие направления продвижения русского языка, в их числе обучение русскому языку как иностранному. Работа в данной области в течение ряда лет активно проводится кафедрами общего и русского языкознания, официального языка, международным образовательным центром.

Перед нами сегодня остро стоит проблема достижения высокого уровня языковой подготовки, лингвистической и литературоведческой компетенции будущих специалистов-филологов.

Наши усилия направлены на то, чтобы найти пути и методы оптимизации учебно-воспитательного процесса: способствовать речевому, интеллектуальному и нравственному развитию студента-филолога, актуализировать социокультурный и национальный ориентиры, приоритеты при изучении русского языка.

Таким образом, учитывая тенденции развития республики, необходимость укрепления роли и значения русского языка в современных условиях, можно сформулировать основные принципы конструирования содержания русского языка в образовательном пространстве КР:

- 1) приобщение обучающихся средствами русского языка к богатому наследию русской культуры и культуры народов постсоветской Евразии;
- 2) единство национального, регионального и глобального в языковом материале;
- 3) учет языковых интересов и запросов учащихся; создание условий для предварительной языковой подготовки;
- 4) сохранение дидактической и общеметодической преемственности в процессе обучения;
- 5) оптимизация содержания учебного материала и внедрение интенсивных методов обучения.

Литература

1. *Дербишева З.К.* Проблемы языка в науке и образовании // Мат. межд. науч. симп. «Русский язык – язык мировой науки и высшего образования» (Бишкек 25–27 мая 2010 г.). Бишкек, 2010.
2. *Орусбаев А.О.* Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. Бишкек, 2003.
3. *Орусбаев А.О.* Кыргызстанские законы о языках // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. 2004. № 3–4.

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ

В. К. Янцен, проф. КРСУ

Обсуждение перспектив развития школьного образования в сегодняшнем мире связано, главным образом, с попытками решить главную проблему: как ликвидировать противоречия между ростом объема учебного материала и постоянным дефицитом времени, отводимого на его изучение. На протяжении последних пятидесяти лет педагоги и родители жалуются на то, что дети перегружены школьными занятиями. С другой стороны, научно-технический прогресс требует от школы обучения учащихся новым, все более сложным знаниям, умениям, навыкам, знакомства их с основами новых отраслей научного знания, подготовке их к жизни в новых техногенных и геополитических условиях.

Разрабатываемые в настоящее время новые стандарты школьного образования с учетом сказанного предусматривают более тщательно оценивать роль и назначение каждой учебной дисциплины в формировании личности обучающихся и создание условий для их будущей самореализации. С этой целью ученикам предлагается более свободный и широкий выбор учебных предметов на альтернативной основе, а также выбор уровня изучения конкретной дисциплины.

В результате учащимся может быть предложена альтернатива между русским языком и литературой как профильной дисциплиной и интегрированным учебным предметом «русская словесность» как базовым курсом. На наш взгляд, эта альтернатива должна найти свое отражение в программах школ с кыргызским языком обучения.

В настоящее время русский язык как учебный предмет представлен в киргизской школе тремя концентрирами: для начальных, для средних и для старших классов. На начальном этапе русский язык изучается в рамках одной учебной дисциплины. Во втором и третьем концентре русский язык изучается уже не только на уроках русского языка, но и на уроках русской литературы, т. е. произошло раздвоение учебного предмета. При этом надо отметить, что действующими учебными программами не предусмотрена какая-либо координация в определении содержания этих дисциплин, их целей и задач. По существу эти программы представляют собой упрощенный вариант аналогичных программ для русской школы. Изначально такое положение дел было обусловлено языковой политикой, проводимой в СССР в соответствии с господствовавшими тогда идеологическими установками и жесткой централизацией управления школьным образованием.

Сегодня киргизская школа функционирует в новых социально-политических условиях. Существенное влияние на нее оказывают и новые идеологические воззрения тех, кто определяет роль и задачи школьного образования в Кыргызстане на современном этапе. Не учитывать этого нельзя.

Надо понять, что никаких дополнительных часов на изучение русского языка найти невозможно, и поэтому необходимо максимально использовать внутренние резервы, которые, как нам кажется, позволят сохранить в Кыргызстане русский язык как язык общения на бытовом уровне и как язык межкультурной коммуникации.

Таких резервов два. Первый – это создание интегрированного курса «русская словесность», который бы органично объединил два учебных предмета: русский язык и русскую литературу. В этом случае мы добьемся сохранения единства цели, задач и методов обучения учащихся речемыслительной деятельности на русском языке.

Второй резерв – это переход от экстенсивных методик обучения языку, связанных с увеличением объемов учебного времени и перегрузкой учеников, к интенсивным методикам, направленным на развитие мотивации у учащихся к изучению русского языка и применение новых информационно-коммуникативных технологий.

Реализация названных резервов позволит сделать основным объектом изучения русского языка текст в его устной и письменной разновидностях. Это сведет к минимуму затраты времени на изучение русской грамматики в виде набора дефиниций, правил и лингвистических выкладок, а также на запоминание образов литературных героев и идейно-тематического содержания художественных произведений.

При таком подходе текст становится непосредственным источником извлечения и закрепления знаний о языке и объектом его построения с помощью извлеченных из него языковых единиц и пра-

вил их употребления. Одновременно текст должен рассматриваться как один большой концепт, состоящий из концептов на уровне слов, словосочетаний. Только в этом случае можно будет донести до учеников культурно-эстетические ценности художественного произведения и тем самым сделать его средством межкультурной коммуникации. Так удастся избежать наличествующей в настоящее время подмены изучения русской литературы изучением хронологически-критического ее описания.

Объединение изучения русского языка и литературы в одном интегрированном учебном предмете «русская словесность» необходимо проводить на основе активно разрабатываемого в последние десятилетия учения о концепте. К сожалению, ученые-методисты, педагоги очень редко пользуются этим понятием, хотя имплицитно оно так или иначе присутствует в работе учеников с текстом, если учитель правильно ее организует. Поэтому будущим учителям русской словесности надо не только хорошо понимать, что такое концепт, но и уметь оперировать этим понятием.

В настоящее время существует несколько определений *концепта*. В самом общем виде концепт можно определить как мыслительную картинку, которая возникает в нашем сознании, когда мы слышим или читаем конкретное слово. Известно, что слова не существуют в нашем сознании изолированно. Они выстраиваются в определенные ассоциативные ряды, схемы, фреймы, инсайты, сценарии. Ю. С. Степанов определяет концепт как сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и то, посредством чего сам человек входит в культуру. Концепт объединяет представления, понятия, ассоциации, знания, переживания, которые сопровождают каждое слово и весь текст в целом [1].

Важно отметить, что концепт нельзя сводить к значению слова, на чем настаивал Д. С. Лихачев. Он предлагал рассматривать концепт как результат столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом. Поэтому потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче мир человека. Построенное на основе концепта изучение русской словесности ставит своей целью не только научить обучающихся говорить на русском языке, но призвано научить его думать по-русски, сформировать в их сознании целостный русский культурный компонент, без чего невозможно полноценное владение языком. Поскольку концепт является условной ментальной единицей, которая не существует вне мышления, то его следует рассматривать как основное средство внедрения языка в сознание человека [2].

Таким образом, на уроках русской словесности ученикам будет предъявляться текст как «молекула» русской культуры, изучая которую они будут учиться говорить по-русски, понимать смысл каждого слова и текста в целом, формировать в своем сознании целостную картину русского культурного мира, в результате чего у них со временем актуализируется социолингвистическая компетенция на русском языке [3,4].

Под социолингвистической компетенцией в данном случае следует понимать способность ученика выбирать и использовать языковые средства в зависимости от ситуации, цели общения, от партнеров-участников речевого акта. В итоге преподавание русской словесности в киргизской школе будет нацелено на развитие у учеников способности понимать разные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостное, связанное, логическое высказывание в соответствии с избранным функциональным стилем и при помощи адекватных замыслу вербальных и невербальных средств.

Литература

1. *Степанов Ю. С.* Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Язык Русской культуры», 1997.
2. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М., 1997.
3. *Вардзелашвили Ж.* Концепт как лингвистическая категория – «конструктивная сущность». // Сб. научн. тр. филол. ф-та. Тбилиси, 2004.
4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учебное пособие / Отв.ред. А.Н. Шамов. М.: АСТ Москва: Восток–Запад, 2008.

СЕКЦИЯ 1

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ИМЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЮРКСКИХ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

С.Н. Абдуллаев, З.З. Абдуманова,
Р. Баратова, ИГУ им. К. Тыныстанова

Модели со словесно выраженными именами отношений, явно представляющие компонент R, представлены несколькими структурными типами, которые различаются, во-первых, тем, слово какой части речи выступает в качестве имени отношения, и во-вторых, тем, в какой форме предстает второй участник отношения. В данной статье в нашу задачу не входит подробный анализ разных возможностей реализации данного типа конструкций. Поэтому ограничимся демонстрацией самых типичных реализаций этого типа.

Весьма характерна под этим углом зрения конструкция, которую представляет формула $N_{им} N_{дат}$ ($N_{им}$ сор):

уйг. *Сэн маңа дост* – ты мне друг; *Маадай униңга кейин ака* – Маадай ей деверь (точнее, старший брат мужа); *Саня маңа тэнтүш* – Саня мне ровесница; ср. также: *Мэн саңа кул эмэс* – Я тебе не слуга.

Здесь участники отношений – конкретные люди, представленные личными местоимениями – *ты, я, она*, или личными именами – *Маадай, Саня*. Одно из этих имен – подлежащее, и стоит в именительном падеже (в тюркских – в неопределенном), другое, дополнение – в дательном падеже. Третье имя – есть имя отношения, связывающего аргументы, т. е. названных людей. В одном из примеров в роли имени отношения выступает имя собственное, точнее сказать, форма имени собственного: просто имя подразумевает приятельские отношения: полное имя с отчеством – формальные, отчужденные; в другом – образная характеристика негативного типа.

Формы, в которых предстают и второй член отношения, и само имя отношения, варьируют достаточно широко. Имя отношения может выражаться и именем существительным, и именем прилагательным, и наречием, и именами наличия и отсутствия – **тюрк.** *бар – есть, јок / чок / жок / суох* и др. – нет. Второй член отношения может быть выражен разными падежными и падежно-послеложными формами имен существительных и местоимений. При этом падежные формы при одном и том же предикате могут варьировать, например, дательный падеж, родительный, творительный.

В русском языке тюркским падежным формам часто соответствуют в предложно-падежные формы. В частности, значения местного падежа, широко используемого в тюркских языках, в русском передаются только предложно-падежными формами: *Бизниң синипта мэн староста* – в нашем классе я староста; ср. также *Акам аилимиздэ атимизниң орнида* – мой старший брат в нашей семье вместо отца (*Акам аилимиздэ баиш* – мой старший брат в нашей семье главный).

Прилагательные в тюркских языках не имеют обязательных морфологических признаков, поэтому их противопоставленность существительным гораздо слабее, чем в русском – во многих случаях трудно бывает их разграничить. Роль прилагательных как особого типа имен отношений наиболее четко проявляется в сравнительной конструкции с исходным падежом имени второго участника отношения: $\{N_{им} N_{исх} (A сор)\}$.

Именные предложения, содержащие третий компонент, выражающий отношение, связывающее объекты, представленные первым и вторым компонентами, структурно и семантически очень разнообразны, и значимость их формальных и содержательных характеристик еще предстоит выяснять. Но в данный момент существенно то обстоятельство, что в них не только представлен этот третий компонент, но и очевидна его специфическая функция в составе конструкции, то есть тот факт, что именно он выражает отношение – и “законно” выступает в функции присвязочного имени, то есть знаменательного компонента именного сказуемого.

На фоне этих конструкций становится видным и противоположное свойство биноминативных конструкций, в составе которых оба имени существительных представляют аргументы отношения, оставляя само отношение не названным.

Традиционный грамматический анализ признает сказуемым в этих предложениях единство связки и второго имени существительного, то есть имени второго участника отношения. Не споря с этой установившейся традицией, мы не можем тем не менее оставить без внимания различие, которое считаем очень существенным для понимания общей системы именных предложений. Достаточно очевидно, что в биноминативных предложениях позиции имени отношения соответствует не имя второго участника, а пустота, “значимый нуль”, который в синтаксическом плане можно охарактеризовать как предикат. Иными словами, понятия сказуемого и предиката в этом случае расходятся. Поскольку мы признаем сказуемое обязательным членом предложения, мы относим, “привязываем” к второму знаменательному компоненту ту собственно синтаксическую “дополнительную нагрузку”, тот грамматический смысл, – семантику эквивалентности – который остается невыраженным и реконструируется, домысливается говорящими в процессе понимания фраз.

Иначе говоря, предложения $N_{им}$ (есть) $N_{им}$ или $N_{им}$ (cop) $N_{им}$ можно признать содержащими сказуемое $\{N_{им} (cop)\}$ или $\{(cop) N_{им}\}$, но $N_{им}$ в составе этой формулы не представляет предиката. Предикат здесь – “значимый нуль”, читаемый как эквивалентность. Этот смысл “привязан” именно к тому компоненту содержания связки, который по-русски выражается словом “есть”.

Только в трехкомпонентной конструкции с выраженным именем отношения именованное сказуемое “складывается” из предикатива – имени отношения и связки.

Третий тип именных предложений составляют предложения, занимающие среднее, промежуточное положение между предложениями, содержащими лексически выраженный предикат и не содержащими такового. Сам этот тип выделяется вполне четко, но границы его размыты.

Речь идет о таких предложениях, где отношение между аргументами выражается, но не словами, а грамматическими показателями. Грамматическими показателями называют не только синтетические компоненты словесных форм, *аффиксы*, но также и *служебные слова*; в данном случае имеются в виду служебные слова, способные сопровождать имена участников отношения, выражая собою их отношение к другому участнику. Это прежде всего послелогии в тюркских и других алтайских языках, предлоги в русском и других европейских; к послелогам примыкают и своеобразные тюркские “служебные имена”, занимающие промежуточное положение между послелогами (к которым они близки функционально), существительными в формах притяжательного склонения и наречиями, – ср. рус. *Вокруг сада высокий забор* и *Вокруг тишина*. Границу класса служебных слов, выступающих в роли показателей отношения, составляют слова, не имеющие в грамматике четкой частеречной принадлежности и устойчивого грамматического статуса. Иногда их называют послелогами – но, с нашей точки зрения, они по своей природе являются именно именами отношений, предикатами трехкомпонентных именных предложений, то есть принадлежат рассмотренному выше типу.

Наиболее ярко рассматриваемый тип представлен двухкомпонентными предложениями, в которых второй компонент выражается определенной падежной формой. Падежный аффикс в таких случаях четко выражает либо одно – ведущее – значение данного падежа, либо, если падеж многозначен, в разных контекстах разные оттенки (варианты) его значения.

Предложения этого типа в литературных текстах встречаются нечасто, поэтому наша выборка в этой части ограничена. Тем не менее в ней представлены предложения с разными падежами второго компонента на уйгурском языке, и носители языка понимают их и строят естественно и легко. Приведем примеры:

Родительный падеж выражает значение принадлежности:

уйг. *Бу мозай Марканиң* – Этот теленок Марки (кличка коровы);

Бу балилар ачамниң – Эти дети – моей сестры;

Бу нәрсиләр акамниң – Все эти вещи – брата.

Дательный падеж выражает значение предназначенности, адресованности:

Оғулға разичилиқ! – Сыну благодарность!

Барлиқ нәрсә фронтқа! – Все фронту!

Бу аяқ саңа, укам! – Эти ботинки тебе, братишка!

Исходный падеж выражает значение источника (откуда прибыл, происходит человек или предмет):

уйг. *Мән Турпандин* – Я из Турфана.

Мэн Аксудин – Я из Аксу.

Чакан Корлидин еди. – Женщина была из Корлы.

Уму майманлардин болган. – Он тоже был из майманов.

Местный падеж в этой функции используется очень широко и уже рассматривался в специальной работе [2]. Поэтому ограничимся простейшим примером:

уйг. Дадам өйдә, апам багда. – Отец мой дома, мама моя в саду.

Творительный падеж в тюркских языках молодой, он складывался (а в тувинском, например еще не сложился) на базе сочетания существительных с послелогом совместности *билен/менен*; без послелога он употребляется преимущественно в орудийном значении. В данной конструкции в этом значении эта форма не встречена.

В тюркских языках есть послелог, управляющие каким-либо косвенным падежом, и есть такие, которые следуют непосредственно за падежно немаркированной основой. В этом случае их функция чрезвычайно близка к функции аналитического падежного аффикса, которым послелог часто и “стремятся стать”. Это и произошло с послелогом *билен/менен*, это же происходит и с пространственными послелогом а локации (куда?).

Но, например, общетюркский древний послелог *үчүн* (в разных фонетических вариантах) – “для, ради, за” не обнаруживает тенденции превратиться в аффикс. А в конструкции, сходной с только что рассмотренной, он выступает как аналитический показатель отношения – как предикат отношения – оставаясь явно “служебным словом”.

Довольно широко используются в подобных конструкциях и послеложно-падежные сочетания, например, *хак. Паскирде= хости Галя пол:ан* – Возле Паскира была Галя, а также сочетания полнозначных существительных со служебными именами в форме местного (а в тувинском и дательного) падежа.

Не задерживаясь больше на падежно-послеложных формах, показателях отношений, коснемся некоторых других типов.

Под таким углом зрения заслуживает внимания аффикс обладания уйг., тув., хак., шор. – *лыг / алт – лу*. Статус “лыговых” форм в тюркологии остается противоречивым, как противоречивы сами эти формы. Здесь неясен как термин “форма”, так и статус аффикса, и частеречная интерпретация формы. Обычно образования на *лыг/=лу* оцениваются как прилагательные. Но прилагательные не принято называть “формами” (существительных). Образуются же “формы на *лыг/=лу*” от существительных, связь с которыми разными словами сохраняется в разной степени. Но в данном случае идет речь только о предикативном употреблении этих форм, а конкретнее – о том, что аффикс *лыг/=лу* выступает в роли показателя отношения, которое связывает подлежащее предложения с лицом, предметом или понятием, обозначенным основой существительного, принимающего этот аффикс. Это отношение – обладание.

Другая группа форм, заслуживающих внимания – это формы, обслуживающие сравнение, передающие **компаративные отношения**. Объем понятия “компаративные отношения” в специальной литературе строго не определен – в известном смысле “все познается сравнением”, сравнение – одна из основных форм, в которых протекает наше мышление. Соответственно этому, формы и способы выражения сравнения тоже разнообразны.

В уйгурском, алтайском, хакасском, шорском языках имеется аффикс сравнения=*дәк =дый / =дай*, который, как и аффиксы падежей, способен выражать предикативные сравнительные отношения.

С нашей точки зрения, **-дәк**, это один из компаративных предикатов, занимающий свое место среди таких слов как уйг., *охшаш* алт. *ошкош*, тув. *ышкаш*, хак. *осхас*; алт. *тбАей*, тув. *д(мей / хак. туун*, алт. *бойы* и др. Например, предикат *ошкош*:

Мен эмди сыраАай ла ол ат ошкож=ым – Я сейчас совсем как та лошадь.

ЈеенимниА бни энезиниА бни ошкош – Голос моей племянницы как голос ее матери.; *ышкаш*:

Узун дыл ээрмекчик дузааа ышкаш – Длинный язык как паутина.

Оо= кылажы адыг=ныы ышкаш – Ее походка как у медведя (букв. как медвежья).

Улуг-Хем кижи ышкаш – Улуг-Хем (Великая река, Енисей) как человек.

осхас: Макар аба осхас – Макар как медведь.

Амасты= харахтары хоосчыны= осхас (ФБ,ТО,8) – Глаза Амамса как (глаза) художника (рус. – как у художника).

Как видим, этот предикат сочетается с прямой формой существительного.

В тюркских языках есть немало и других слов, типа *уйг. башка* ‘другой, не такой, не похожий’, *хак. пасха* (другой, разные), *алт. аАылу* (отличен от иной по сравнению с) и др., которые функционально примыкают к компаративным показателям «с обратным знаком», как показатели несходства, а также и показателей других отношений – ср., например: *алт. колбулу*, *хак. пал: алысты*: (имеющий связь) – показатель наличия связи и мн. др. Некоторые из них оцениваются в грамматиках, в словарях и в разных специальных работах и как прилагательные (что, в общем-то, верно), и как послелогии, иногда как частицы – но их специфические лексико-семантические варианты, функционирующие как предикаты отношений вообще никак не фиксируются. Между тем они, на наш взгляд, заслуживают внимания как составляющие особый функциональный подкласс в рамках класса прилагательных. Кстати сказать, в этот подкласс входят и все прилагательные, выступающие в качестве предикатов в трехчленной конструкции $N_{ин} N_{исх} A$, например: *Биз улардин амэтлигирэн*. – Мы удачливей их.

Таким образом, мы попытались показать своеобразие именных предложений по сравнению с глагольными. Оно видится прежде всего в том, что ими передается инвариантное **значение отношения**, которое **противостоит значению процесса** как инвариантной семантике предложений, формируемых глаголами.

Именная предикация отличается от глагольной и по ее отношению к самой категории времени: если процесс “протекает во времени”, развивается параллельно с движением времени, то отношение, в принципе, лишь существует во времени, поскольку существуют во времени связанные им “предметы”, аргументы, и поскольку говорящий связывает данное отношение между ними со шкалой времени с центром “момент речи”. Эта “нулевая точка” во многих языках маркируется нулевой связкой.

В биноминативных предложениях оба существительные представляют участников отношения, отношение между которыми остается невербализованным. Оно может интерпретироваться в довольно широком спектре возможностей, прежде всего в зависимости от объема и типа лексического значения каждого из двух имен, но за всеми интерпретациями стоит общий инвариант, который мы называем эквивалентностью; в частности, имя индивида эквивалентно имени класса (индивид входит в класс) имя вида эквивалентно имени рода и мн. др.

Литература

1. *Ахматов Н.С.* Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке (основной вопрос теории). Нальчик, 1983.
2. *Белошапкина В.А.* Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977. С. 23.
3. *Золотова Р.А.* Очерки функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. С. 124.
4. *Ломтев Т.П.* О некоторых вопросах структуры предложения // Русское и общее языкознание. М., 1976. С. 145.
5. Русская грамматика. М., 1987. С. 85.
6. *Семятов И.А.* Второстепенные члены предложения в уйгурском языке: Автореф. дис.... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1972; Пазирк и заман уйгур тили. П-к исми, Алмата, 1966.
7. *Шмелева Т.В.* Продуктивность и семантика структурной схемы (на материале простого предложения) // Проблемы учебника русского языка как иностранного. Синтаксис. М., 1980. С. 235.

ЯЗЫКОВЫЕ ТАБУ И ЭВФЕМИЗМЫ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Э.Ш. Абакирова, и. о. доц. КРСУ

Как известно, слово «табу» в первобытном обществе означало (полинезийск.) систему запретов на совершение определенных действий (употребление каких-либо предметов, произнесение слов и т. п.), нарушение которых каралось сверхъестественными силами. Табу регламентировали важнейшие стороны жизни человека, обеспечивали соблюдение норм брака, послужили основой многих позднейших социальных и религиозных норм.

Табу́ (в лингвистике) – социально-культурный запрет, подкрепляемый религиозными санкциями. Слово табу образовалось из глагола *та* (отмечать) и наречия усиления *ри*, что вместе буквально

должно означать: «всецело выделенный, отмеченный». Обычное значение этого слова – «священный». Оно указывает на связь предмета с богами, отдаление от обычных занятий, исключительную принадлежность чего-нибудь лицам или предметам, почитаемым священными, иногда – «объект обета». В то же время табу не включает в себе обязательного морального элемента.

Первоначально понятие *табу* было связано только с запретом, наложенным на экзотические культуры в Европе. Потом этот термин распространился также на запрет, касающийся использования неких языковых выражений. Это было следствием отождествления названия с его десигнатом. Отсюда и первоначальные попытки избегать слова типа *дьявол* или *смерть*, потому что произнесенное слово могло вызвать, согласно тогдашним верованиям, фактическое появление десигната. Итак, основой изначального табу являлся *страх*, причиной которого были религиозные верования и магия. Среди *табу*, например, имеются следующие: «Не разбивайте зеркало, иначе вас ждут семь лет неудач; накрывая на стол, не перекрещивайте ножи, иначе вам не избежать ссоры».

Современное табу имеет, однако, несколько другие причины. Оно сводится к попыткам избегать всяческих понятий, концептуализированных как резкие, слишком острые и прямые, а прежде всего – вульгарные. Показателем же их использования являются общественные нормы. Языковое табу существует по-прежнему и распространяется во многих новых сферах жизни. Изменился только его облик, основные принципы, основы, для которых оно существует. Прежде всего, изменилась общественная мотивировка запретов.

Языковое табу может относиться в равной мере к плану содержания и к плану выражения. Табу в плане содержания (назовем его понятийным) касается тем, которых нельзя затрагивать в речи под угрозой нарушения общественной нормы. Оно заключается в том, чтобы не говорить о том, что находится под запретом. Табу в плане выражения касается непосредственно самого слова, при помощи которого проявляется тема-табу. Это не приводит к необходимости отказаться от самой темы, потому что запрещенное выражение можно заменить эвфемизмом. Преодоление темы может происходить именно путем замены запрещенного слова эвфемизмом.

В русском и киргизском языках существует большой пласт афоризмов-табу, то есть афоризмов, содержащих в себе запреты, регулирующие нравственные нормы поведения. Сегодня трудно объяснить когда возникли те или иные запреты.

Суровые условия жизни, от которых напрямую зависело существование народа, помогли киргизам выработать конкретные, часто жесткие правила поведения в тех или иных жизненных ситуациях. Отсюда берут начало глубокое понимание основ бытия, центром которого является каждый человек, его место в семье и обществе. Поэтому киргизы во главу угла ставили почитание старшего и беспрекословное подчинение младшего ему: *уулу адамдын сөзүн бөлбө* (букв. не перебивай старших), *уулу кишини астынан өтпө* (букв. не проходи мимо старшего), *уулу кишиге далыңды тоспо* (букв. не поворачивайся спиной к старшим). Кроме этого немало и других табу, например, в отношении небесных светил и природных явлений, огня и воды, животных и птиц, скота, пищи, юрты, домашней утвари и т. д. Знакомясь с ними, приходишь к выводу, что предки ясно осознавали свое место в круговороте жизни. Они выработали такие правила поведения, которые передаваясь из поколения в поколение, сохраняли духовную гармонию со всем мирозданием, например, некоторые из них: 1) **запреты, касающиеся взаимоотношения людей** – *адамды тегеренбе* – не кружись вокруг человека, *аял эркектин астынан чыкпайт* – женщина не пересекает путь перед мужчиной, *кишинин бутунан аттаба* – не перешагивай через человека; 2) **запреты, касающиеся частей человеческого тела** – *оозуңду колун менен жаппа* – не закрывай рот руками, *башыңды чайкаба* – не мотай головой, *бетиңди баспа* – не закрывай лицо руками, *бөйрөгүңдү таянба* – не упираться в бедра, *колуңду желкеңе койбо* – не клади руку на шею, *колуңду чөнтөктө кармаба* – не держи руки в карманах, *колуңду силкибе* – не трясси рукой после мытья; 3) **запреты, связанные с пищей** – *акты төкпө* – не выливай молочное, *нанды бир колуң менен үзбө* – не ломай хлеб одной рукой; 4) **связанные с водой и огнем**: *күлдү чачпа* – не рассыпай золу, *отту аттаба* – не перешагивай огонь, *отко түкүрбө* – не плюй в огонь, *сууга даарат алба* – не справляй нужду в воду, *сууга түкүрбө* – не плюй в воду и т. д. Можно выделить 14 групп табу в киргизском языке, сохранивших актуальность и в наше время.

Киргизские табу и эвфемизмы имеют эквиваленты в русском языке, прежде всего, это табу, относящиеся к самому человеку. Концептуализированными как слишком резкие, неприличные (требующие непрямого описания) бывают, например, понятия, касающиеся внешнего облика человека, т. е. красоты, возраста, физических сил и умений, например, о некрасивой, неопрятной женщине –

метафора в русском языке: *женщина не первой свежести*; о старой женщине – метафора: *вянущая красавица с неувядающей душой, продвинутая в возрасте*.

Сходные табу можно выделить и в эпосе «Манас», например, эвфемизмами заменяется тема стареющей капризной жены в обращении бая Джакыпа к жене Чыйырды, матери будущего батыра Манаса [5]:

*Кеткен сенин кыябың,
Кемигениң билбейсиң,
(Прошла твоя лучшая пора.
Тебе невдомек, что дни твои на убыль идут...)*

Обороты *кеткен сенин кыябың, кемигениң билбейсиң* заменяют слова *сен карыдың* (ты постарела) и имеют коннотацию осторожности, мягкости, чтобы не обидеть супругу. Синонимичные эвфемизмы с близким значением «*менти тайыды*» (1. физич. состояние, он похудел, *сошел с винта*), «*кедергиси кетти*» (ушла его красота), «*соолуп калган*» (он увял) являются фразеологизмами и употребляются не только по отношению к женщинам, но и к мужчинам.

В обоих языках темой-табу является и отношение к нерожавшей женщине, например, в эпосе «Манас» о бездетных женах бая Джакыпа – Чыйырды и Бакдөөлөт, говорится:

*Мөмөсүз жыгач отундар,
Тумшугу жок катындыр.
(Деревья без плодов – это дрова).*

Выражение *тумшугу жок катын* (букв. женщина без лица, т. е. без счастья) на русский язык передается описательным способом. В сравнительном обороте *мөмөсүз жыгач отундар* жена сравнивается с бесплодным деревом, этот метафорический образ понятен русскому читателю и переводится в форме афоризма.

Как видно из предыдущих примеров, языковые табу имеют разные коннотации, например, о стареющей, но хорошей женщине в эпосе говорится:

*Жибек оңуп жүн болбойт,
(Шелк, выцветая, не станет шерстью),*

Это говорится об Айчурек – идеале верности и красоты.

Метафорические сравнения *сыр аяктын сыры кетсе да сыны кетпейт* (букв. даже если сотрется краска у пиалы, останется красота линий), *чынынын сыныгындай* (как осколок пиалы), выражают отношение к женщинам, сохранивших внутреннюю и внешнюю красоту.

Табу касается также понятий, связанных с физиологическими процессами, спиртными напитками. Например, в русском языке: вместо «забеременеть» употребляется слово *залететь* или актуализированная устаревшая форма – *понести* (относительно которой могут быть сомнения является ли она эвфемизмом), что касается алкоголя – вместо слова «водка» используются метонимы: *бутылка, рюмочка, жидкость*, вместо слова «алкоголик» – каламбур в виде сращения: *алконавт (алкоголик и космонавт)*. В киргизском языке эти темы тоже заменяются эвфемизмами, например, *арак* заменяется словами *жинди суу* (дурная вода), *ичкилик* (жидкость), а также метонимы – кальки с русского языка – *бөтөлкө, стакан, жүз грамм* и т. д.

В русском языке встречаются эвфемизмы, касающиеся *лжи* (фразеологизмы: *лапшу на уши вешать, проводить на мякине*, фразеологизмы – эвфемизмы *смерти* (*кончина, отдать концы, уйти в мир иной*), или эвфемизмы о наркомании и наркотиках (заимствованные из английского языка определения – *драгс, джойнт*), а также эвфемизмы для понятий, связанных с судопроизводством (фразеологизмы *шить дело, получить на полную катушку*) и других.

В киргизском языке можно выделить эквиваленты *о смерти* – чаще всего говорят не словом *өлүм* (смерть), а синонимом *ажал*, не *өлдү* (умер), а также фразеологическими оборотами *ажалы жетти* (достигла смерть), *көз жумду* (глаза закрыл), *өтүп кетти* (он прошел), *дүйнөгө кетти* (эвк. он ушел в мир иной).

В эпосе «Семетей» содержатся философские изречения о жизни и смерти, в состав которых входят выражения *түркүн эл өткөн* (разные люди прошли по жизни, т. е. умерли), и *түрдү-түрдү шер өткөн* (разные знаменитости ушли), например:

*Түгөнбөгөн дүйнөдөн
Түркүн-түркүн эл өткөн.
Түбү толбос бу жерден
Түрдү -турдү шер өткөн.*

Эквивалентами русских эвфемизмов, заменяющих слово *обманывать* – *калп айтуу*, являются фразеологизмы *беш өрдөктү учуруу* (букв. пускать пять уток), *куйругу жок* (букв. без хвоста) и глагол *шытырылат* (метет) и др.

Функционирование эвфемистических эквивалентов совершается на основе взаимозависимости отдельных элементов и тесной структурной взаимосвязи между ними. Именно благодаря своей внутренней структуре (микроструктуре) выражения вступают друг с другом в ассоциативные связи, образуя взаимообусловленную систему. Вместо слова-табу может выступать другое слово, которое одним из своих семантических элементов ассоциируется со значением табуизированного слова, входя с ним в определенную семантическую структуру. Итак, эвфемизм является связанным через одно из своих значений и актуализированным в конкретном контексте, а его остальные значения остаются нейтральными и не связанными со словом табу.

Языковой запрет и эвфемизм (как реакцию на запрет) можно считать одной из причин языковых инноваций, особенно в лексической системе, и нельзя при этом забывать о роли, которую при эвфемизации играют носители языка.

Каждой культуре свойственны как присущее только ей национальное своеобразие языка и речевого поведения, так и общие с другими культурами черты культурного и коммуникативного поведения.

Национально-культурная специфика языков проявляется при исследовании табу и эвфемии.

Сравнение лексико-семантических полей различных языков, в которых образование эвфемизмов происходит особенно активно, позволяет выявить картину явлений, стигматизированных в данной культуре, т. е. различия в системе табу, представлениях о приличном и неприличном, характерных для различных языковых культур. Это показывает сходства и различия в системе ценностей разных народов.

Литература

1. *Арапова Н.С.* Эвфемизмы // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. *Бердалы Оспан.* Запреты и табу, принятые у казахов. // Казэнерги. Алматы. № 1. 2008.
3. *Видлак С.* Проблема эвфемизма на фоне теории языкового поля // Этимология. М., 1967.
4. *Крысин Л.П.* Эвфемистические способы выражения в современном русском языке // Русский язык в школе. 1994. № 5. С. 76–82.
5. *Манас.* Киргизский героический эпос / Главная ред. вост. лит. М.: Наука, 1984. Кн. 1. 1988. Кн. 2. 1990.

ВЫРАЖЕНИЕ ФАЗИСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Б.О. Камбарова, доц. АУЦА

В современном языкознании фазисные глаголы как основные носители фазисных значений рассматриваются учеными в различных аспектах. Эти глаголы могут быть объектами сопоставительного языкознания, сравнительной типологии и функциональной грамматики.

Изучение вопросов функционирования одной из синтаксических конструкций русского языка с инфинитивом – словосочетания или непростого сказуемого с фазисным значением (сочетания спрягаемого фазисного (фазового) глагола и инфинитива) – и средств их передачи на киргизский язык не может быть полным без сопоставительного анализа фазисных глаголов, без их описания и выявления общих и специфических признаков, а также без описания категории, фазовости – одного из компонентов универсальной категории характера протекания действия, являющейся предметом аспектуальной характеристики глагола.

А.В. Бондарко, разработавший теоретические положения функционально-семантической категории **пишет**: «Понятие функционально-семантической категории может быть применено в **сопоставительном исследовании**. Так, понятие аспектуально-ти представляется более надежным основанием для межъязыковых сопоставлений, чем априорная констатация грамматической категории вида или аналогии со славянским глагольным видом, нередко приводящие к необоснованному отождествлению фактов того иного рода, в частности, способов действия с категорией вида» [2, с. 108].

Исследование фазисных глаголов и в целом категории фазовости проводится довольно активно. Вопрос о фазисных глаголах в русском языкознании тесно связан с проблемой разграничения в грамматике полнозначных и неполнозначных глаголов. На протяжении многих лет он является объектом всестороннего исследования известных лингвистов. Описание особенностей фазисных глаголов имеется в трудах А.А. Потебни, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, В.В. Виноградова, Ф.И. Буслаева, А.Х. Востокова.

Для выражения фазы действия в русском и киргизском языках существуют различные средства, среди которых как основные выделяются лексические, морфологические, синтаксические.

Фазисные глаголы представляют один из пластов русской глагольной лексики. На лексическом уровне фазисное значение выражается так называемыми фазисными глаголами. Лексическое значение фазы действия заложено в основе глагола: действие глагола представляется как начинающееся, продолжающееся или завершающееся.

Специальному исследованию фазовых глаголов как одного из неполнозначных глаголов посвящена работа Белоусова В.Н. «Глаголы с неполной знаменательностью и их синтаксические характеристики» [1, с. 172–210]. На основании выявления и систематизации основной и специализирующей (дополнительной) семы В.Н. Белоусов выдвигает семантическую классификацию всех неполнозначных глаголов. Все они делятся по способу представления процесса деятельности, имеющей активного субъекта, или как состояния, направленного на пассивный субъект, на глаголы действия и состояния, которые, в свою очередь, делятся на квалифицирующие глаголы и глаголы со значением связей и отношений. Глаголы со значением связей и отношений делятся на глаголы со значением указательности, фазовости, зависимости, именованности [1, с. 178].

Фазисные, или фазовые, глаголы выделяются в русском и киргизском языках как неполнозначные глаголы, обозначающие различные фазы, этапы действия. Значение фазы действия они реализуют в сочетании с именем существительным, с инфинитивом любого полнозначного глагола. В сочетании с именем существительным фазисные глаголы концентрируют в себе значение и действия, и фазы действия, однако без сочетания с именем не являются самодостаточными, требуют обязательного распространения (*начать работу, приступить к чтению, кончить беседу*).

В русском языке В.Н. Белоусов насчитывает около 150 неполнозначных глаголов. В зависимости от значения все фазисные глаголы разделены им на шесть групп. Глаголы, имеющие, кроме собственно фазовых, дополнительные семантические значения, названы им глаголами с дополнительными характеристиками. Почти все дополнительные характеристики представляют собой качественную характеристику фаз действия [1, с. 195–198].

К 1-й группе относятся глаголы **со значением собственно начала действия**: *браться – братья (за работу); вступать – вступить (в спор); завести – заводить (дружбу); завязать – завязывать (разговор, отношения); обращаться – обратиться (в бегство); начинать – начать (урок); поднимать – поднять (тревогу); пуститься (бежать)* и т. д.

Ко 2-й относятся глаголы **с дополнительными характеристиками начала действия**: *вязаться – вязываться (в беседу); вдаться – вдаваться (в воспоминания); засесть – засаживаться (за работу); зачастиль (в гости); наброситься – набрасываться (на книги, на еду)* и др.

К 3-й относятся глаголы **со значением продолжения действия**: *длитель (прения); доводить – довести (что-либо до совершенства); продолжать – продолжить (беседу, читать)*.

К 4-й относятся глаголы **со значением перехода от одного действия к другому и возобновления действия**: *вернуться (к труду); возвратиться – возвращаться (к разговору); возобновить – возобновлять (контракт); отклониться – отклоняться (от намеченной цели); перейти – переходить к новой теме*.

К 5-й относятся глаголы **со значением собственно прекращения действия**: *довершить – довершать; докончить – доканчивать; завершить – завершать; закончить – заканчивать; окончить – оканчивать; покончить; закрыть – закрывать; исчерпать – исчерпывать; прекратить – прекра-*

щать; управиться – управляться (с заданиями); расправиться – расправляться (с делами); перестать – переставать

К 6-й относятся глаголы с **дополнительными характеристиками прекращения действия**: *бросить – бросать (курение); забросить – забрасывать (учебу); завязать – завязывать (пить, курить); замять – заминать (скандал); оборвать – обрывать (песню); оторваться – отрываться (от любимого занятия); прервать – прерывать (разговор)* и т. д.

В.Н. Белоусов приходит к выводу, что в количественном и качественном отношении фазовые глаголы со значением **начала и прекращения действия** преобладают по сравнению с глаголами остальных групп. При этом в этих группах большое место занимают глаголы, у которых фазовые значения развились в результате переносного употребления. Вторая и третья группы немногочисленны, и они не имеют дополнительных семантических компонентов [1, с. 196–198].

В киргизском языкознании вопрос о выделении фазисных глаголов учеными специально не рассматривался. Их общий сопоставительный анализ в связи с вопросами функционирования в роли сказуемого в русском и киргизском языках рассматривался нами ранее [4].

В киргизском языке также выделяются глаголы, имеющие значение фазы действия и соответствующие по значению фазисным (фазовым) глаголам русского языка. Так, глаголам 1-й и 2-й групп русского языка со значением **начала действия** в киргизском языке соответствуют глаголы *баишта-, кир-*. Они покрывают значения почти всех глаголов этих групп русского языка.

Глаголам 2-й группы в киргизском языке соответствуют глаголы *улант-, бер-* (*окунду улант; окуй бер*).

В киргизском языке глагол *бер-* приобретает фазисное значение, значение продолжения действия, только в сочетании с деепричастием на *-а/-й* (*иштей бер, тура бер*) и функционирует не с прямым значением («дать, дай»), а с переносным («*продолжай работать, стоять*»). При самостоятельном употреблении он не выражает фазисное значение, например: *Мен ага китеп бердим – я дал ему книгу*.

Глаголам 4-й группы в киргизском языке соответствуют *кайрыл-, т-*.

Значения глаголов 5 и 6 групп в киргизском языке передаются с помощью глаголов *жап-, таишта-, т=з-, токтот-, б=т-, б=т=р-, т=г\н-, аягына чык-, аякта-, бол-, т=г\н-*.

Сопоставительный анализ позволяет отметить, что в киргизском языке в количественном и качественном отношении фазисных глаголов со значением начала, продолжения и завершения действия в целом намного меньше, чем в русском. Среди выявленных нами глаголов преобладают глаголы 5 и 6 групп, т. е. глаголы со значениями собственно прекращения действия и глаголы с дополнительными характеристиками прекращения действия.

В русском и киргизском языках фазисные глаголы в спрягаемой форме могут функционировать в предложениях различного типа самостоятельно: они выполняют функцию простого глагольного сказуемого, например: *Лекция началась – лекция баишталды; Он приступил к делу; Он принялся за работу – ал ишке кирди (киришти); Ребенок продолжал плакать – бала ыйлай берди; Занятие закончилось – сабак б=тт=; Деньги кончились – акча т=г\нд= (б=тт=)* и т. д.

Фазисные глаголы в спрягаемой форме в сочетании с инфинитивом полнозначного глагола несовершенного вида в русском языке и соответствующие им в киргизском языке конструкции в предложении функционируют в роли непростых (составных, сложных) сказуемых [4, с. 16–18].

В современном языкознании активно исследуются аспектуальные значения глаголов – способы глагольного действия. Лексико-грамматические разряды глаголов, называемые способами глагольного действия – это такие семантико-словообразовательные группировки глаголов, в основе которых лежат формально выраженные модификации (изменения) значений беспрефиксных глаголов с точки зрения временных, количественных и специально-результативных характеристик [3, с. 596].

В «Русской грамматике» способы глагольного действия делятся на три группы: 1) уточнения характера протекания действия; 2) количественно-временной характеристики действия; 3) уточнения характера достигаемого действием результата. Все эти значения выражены формально – присоединением к глаголу того или иного форманта. Фазисные значения входят в 1-ю группу, в ней объединены глаголы, выражающие **временные способы действия: начинательный, ограничительный, длительно-ограничительный, финитивный**. Глаголы 1-й группы обозначают начало действия. Эта группа подразделяется на две разновидности. К 1-й подгруппе относятся глаголы, выражающие неожиданный, резкий, энергичный приступ к действию и образованные от глаголов с различными значениями с помощью префикса *за-* (*запрыгал – начал прыгать, запел – начал петь*).

В киргизском языке им соответствуют спрягаемые формы глаголов *жибер-*, *кир-*, *ий-* в сочетании с деепричастиями на *-ып* (*ырдап жиберди*, *ыйлап ийди*, *секирип кирди*).

Ко 2-й подгруппе относятся глаголы с префиксом *по-* (*побежать*, *поплыть*, *подуть*, *поехать*), с префиксами *раз-*, *вз-*, *воз-* и постфиксом *-ся* (*разбежаться*, *рассмеяться*, *разрыдаться*, *вздумать*, *вскричать*, *взречь*, *возмечтать*, *возненавидеть*), которые присоединяются к непереходным и переходным глаголам с неопределённым и определённым значением основ, с различной лексической семантикой.

В киргизском языке глаголам с префиксами *раз-/рас-*, *по-* так же соответствуют аналитические формы глаголов с «*кир-*», «*жибер-*», «*ий-*», «*кет-*» (*рассмеялся – к=л=п жиберди*, *побежать – чуркап кет==*, *поплыть – с=з=п кет==*). Глаголы начинательного действия – в основном, несоотносительные глаголы совершенного вида [3, с. 596–598].

Глаголы **длительно-ограничительного способа действия** выражают оконченность длившегося какое-то время действия. Они образуются с помощью префиксов *про-*, *пере-*. Например: *просидеть (весь день)*; *проспать (два часа)*; *прожить (весь год)*; *переждать (дождь)*; *перезимовать*, *переночевать*.

На киргизский язык такие глаголы русского языка передаются с помощью соответствующих им по значению глаголов в сочетании с обстоятельственными словами: (*бир к=н отуруу*; (*эки саат уктап алуу*; *бир жыл жашап алуу*; (*жан б=тк\нч\)* *к=т=п отуруу*; *кыштап алуу*; *т=н\п алуу* и т. д.

Глаголы **финитивного, или окончательного способа действия** выражают прекращение длительного действия, остановленного, пресеченного в своем протекании, но не исчерпанного. Это непереходные глаголы, образованные от непереходных глаголов неоднаправленного движения 1) с помощью префиксов *от-* (*отпеть*, *отболеть*, *отработать*, *отжить*), 2) префикса *от-* и постфикса *-ся* (*отучиться*, *отмучиться*) [3, с. 598].

В киргизском языке приведенные выше глаголы русского языка соответствуют сложным глаголам со значением конца действия, в котором фазисный глагол в спрягаемой форме сочетается с деепричастием на *-ып*, выражающим основное лексическое значение : *ырдап б=т-*; *ооруп б=т-*; *иштеп б=т-*; *жашап б=т-*; *окуп б=т-*; *кыйналып б=т-*; *чуркап б=т-*. Например: *Ал ырдап б=тт=*; *Ал кыйналып б=тт=*.

Таким образом, в киргизском языке, как и в других тюркских языках, функционируют фазисные (фазовые) глаголы, имеющие значения начала, продолжения и завершения действия. Значения эти выражаются лексическими, морфологическими (аналитическими), синтаксическими средствами. В башкирском языке Р.А. Абдудалипова выделяет лексические, аналитические и так называемые контекстуальные средства их выражения; к последним относит обстоятельства, которые модифицируют значения начинательности, продолжительности действия [5, с. 15]. В киргизском языке, как в языке с развитой аналитической системой, в котором отсутствуют префиксы и соответственно – префиксальный способ образования способов глагольного действия, наиболее продуктивным средством выражения фазовых значений является морфологический (аналитический) способ. Сложные глаголы, имеющие модель образования «основной глагол в форме деепричастия + вспомогательный глагол с фазисным значением», имеют неодинаковые свойства, которые проявляются при их функционировании в предложении, в высказывании [4, с. 16–18].

Фазисные глаголы киргизского языка передают общие (основные) значения начала, продолжения прекращения действия, но не передают тончайшие оттенки тех значений, которые в русском языке передаются с помощью аффиксов (префиксов, постфиксов).

Литература

1. Белоусов В.Н. Глаголы с неполной знаменательностью и их синтаксические характеристики // Слово и грамматические законы языка: глагол. М., 1989.
2. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков. М., 1983.
3. Русская грамматика: в 2 т. М.: Наука, 1980. Т.1.
4. Камбарова Б.О. Типология сказуемого простого предложения в русском и киргизском языках: Автореф. дис... канд. филол. наук. Фрунзе, 1988.
5. Абдудалипова Р.А. Функционально-семантическая категория аспектуальности в башкирском языке: Автореф. дис... д-ра филол. наук. Уфа, 2009. http://www.ceninauku.ru/info/page_13474.htm

ПОЗИЦИИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ МЕСТА В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В КЫРГЫЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

У.К. Кадыркулова, и.о. доц.,
Г.И. Абыласынова, доц.
ИГУ им. К. Тыныстанова

Обстоятельство места как тип обстоятельства в двух языках одинаково обозначают место, где совершается действие, откуда и куда направлено действие сказуемого. Отвечают на одинаковые вопросы: *кайсы жерде?* – где? *кайсыл жактан?* (*кайдан?*) – откуда? *кайсыл жакка?* (*кайда?*) – куда?

В обоих языках обстоятельства места могут выражаться наречиями, именами существительными в пространственных падежах, сочетаниями слов:

- | | |
|--|---|
| 1) <i>Алдыда бизди чоң-чоң иштер күтүп жатат.</i> – <u>Впереди</u> нас ждут большие дела. | 1) <i>Огни <u>езде</u> погашены.</i> – Оттор <u>бардык жерде</u> өчүрүлгөн. |
| 2) <i>Кийин ал машинени да майданга алып кетти.</i> – <u>После</u> и ту машину забрали на фронт. | 2) <i>Жил я-с в деревне.</i> – Мен <u>кыштакта</u> жашачумун. |
| 3) <i>Ысык-Көлдүн жээктеринде бир канча кыргыз уруулары жашаган.</i> – <u>На берегах Исык-Куля</u> жило несколько племен кыргызов. | 3) <i>В начале 60-х годов <u>в северо-западном регионе Китая</u> началось мощное всенародное движение.</i> – 60-жылдардын башында <u>Кытайдын түндүк-батыш региондорунда</u> күчтүү элдик кыймыл башталган. |

Позиции обстоятельства места в структуре простого предложения сходны с позициями обстоятельств времени, т. е. обстоятельства места в сопоставляемых языках могут располагаться перед сказуемым непосредственно и в начале предложения. А в русском языке и после сказуемого.

Как и обстоятельство времени, обстоятельство места может располагаться в начале предложения и относиться ко всему предложению:

- | | |
|--|--|
| 1) <i>Көз алдымда ошол сабадай лыкыйган чоң карала кап.</i> – <u>Перед глазами</u> тот большой черный мешок. | 1) <i>В редакции наступила тишина.</i> – <u>Редакцияда</u> тынчтык өкүм сүрүп калды. |
| 2) <i>Уч-Коргондун жанында кыргыздар аябай ыйык туткан Дауддун Мазарынын мүрзөсү бар.</i> – <u>Рядом с Уч-Коргоном</u> есть могила Дауда, которого кыргызы свято чтят. | 2) <i>В загородке теленок промышал.</i> – <u>Коргондон</u> торпок мөөрөдү. |

И в кыргызском, и в русском языках, как видно из этих предложений, дистантное расположение обстоятельства места по отношению к сказуемому создает условие для ослабления отношений между сказуемым и обстоятельством места. Но создается условие для соотношения обстоятельства по смыслу ко всему предложению.

Размещение обстоятельства места в начале предложения в кыргызском языке не влияет на расположение других членов, в частности, главных. В русском же языке при перестановке обстоятельства в начало предложения главные члены располагаются по порядку: *сказуемое – подлежащее* (чаще, чем в случае с обстоятельством времени): 1) *В городе был устроен праздник.* – Шаарда майрам уюштурулган. 2) *С Востока дул сильный ветер.* – Чыгыштан катуу шамал согуп жатты.

Сохранение порядка *подлежащее – сказуемое* ведет к значительному выделению сказуемого. Поэтому такой порядок должен мотивироваться контекстом. Ср.: 1) *В комнатах зажегся свет.* – Бөлмөлөрдө жарык күйдү. *В комнатах свет зажегся.* 2) *У ворот стоял незнакомец.* – Дарбазанын түбүндө бейтааныш адам туруптур. *У ворот незнакомец стоял*

При передаче на кыргызский язык в обоих вариантах сохраняется порядок *подлежащее – сказуемое*, так как в кыргызском языке предложения заканчиваются сказуемым.

В русском языке часто обстоятельства места, выраженные наречиями *там, здесь, тут*, чаще стоят в начале предложений, а иногда между главными членами предложения.

Расположение обстоятельства места непосредственно перед сказуемым усиливает синтаксические отношения между сказуемым и обстоятельством места:

- 1) *Жамийла ошондо менин алдымда кетип бара жаткан.* – Жамийла тогда шла передо мной. 1) *Язык до Киева доведет.* – Тил Киевге чейин алып барат.
- 2) *Анархан менен Дарыяхан төмөн карай басышты.* – Анархан и Дарыяхан пошли вниз. 2) *Огни над водой горели.* – Отгор суунун үстүндө күйүп жатты.

При контактном расположении обстоятельства места и сказуемого указывается как бы место действия только сказуемого, а остальная часть предложения – как бы вне этого места действия. А сказуемое и обстоятельство места составляют подчинительное словосочетание:

- 1) *Алдымда бара жаткан – какякта? кайсыл жерде бара жаткан?* 1) *До Киева доведет – куда доведет?*
- 2) *Төмөн карай басышты – кайсыл жакка басышты?* 2) *Над водой горели – горели где?*

В кыргызском языке по прямому порядку обстоятельства места не располагаются после сказуемого. Но редко могут и инверсироваться: *Мен түбөлүккө калдым шаарга.* – Я навечно остался в городе. В русском языке обстоятельства места могут свободно располагаться как перед ним (сказуемым), так и после него [1, с. 688]: 1) *Я пошел в степь.* – Мен талаага жөнөдүм. 2) *События быстро развивались на Востоке.* – Окуялар Чыгышта тез-тез өсүп жатты.

В грамматике русского языка выделяется постпозиция обстоятельства места: «Обстоятельство места, помещенное после сказуемого, логически выделяется» [1, с. 688]. Это важно тогда, когда для раскрытия значения сказуемого важно указание на направление или место действия. По мнению О.Б. Сиротининой, не согласной с таким логическим выделением, обстоятельства места не всегда составляют словосочетания с глагольным сказуемым (в абсолютном начале предложения), в постпозиции обстоятельства места не выделяются, тем более, если за обстоятельством места следует другой член [4, с. 112]: *Прокофий вернулся с каторги через двенадцать лет.* – Прокофий сүргүндөн он эки жылдан кийин кайтып келди.

Все же решающим фактором в позиционном размещении слов (и для логического выделения) остается цель сообщения.

По подсчетам О.Б. Сиротининой, обстоятельства места, не образующие с глаголом словосочетания, чаще располагаются в начале предложения в 37–50 %. В возможных словосочетаниях препозитивны 5–12 %, в целом препозиция обстоятельств места занимает 25–40 % (почти всегда коммуникативно обусловлено). Для обстоятельств места в составе словосочетаний характерна контактная постпозиция (в 75–80 %).

Полагаясь на эти данные, можно сказать, что более привычное расположение обстоятельств места в русском языке по прямому порядку обычно после сказуемого. А в кыргызском языке – препозиция.

Факты кыргызского языка подтверждают, что обстоятельства места, стоящие в том или ином пространственном падеже (*барыш* – *направительный*, *жатыш* – *местный*, *чыгыш* – *исходный*), неодинаково располагаются по отношению к управляющему слову. Так, например, обстоятельство места, выраженное именем существительным в местном падеже, часто занимает начальное место в предложении, а обстоятельство места, выраженное именем существительным в направительном и исходном падежах, располагаются преимущественно после зоны подлежащего, согласно характеру внутренней и внешней связи со сказуемым: 1) *Тегеректе дыңылдаган аары, чымын-чиркейдин үнү угулбайт.* – Вокруг не слышно звука жужжания пчел, насекомых. 2) *Алымбек да өздөрүнүн кыргыздары менен Алайга кайтып келет.* – и Алымбек со своими кыргызами возвращается в Алай. 3) *Түнөк журту айдоодон алыс.* – Место ночлега далеко от пахотной земли.

Но указанный порядок обстоятельства места не остается неизменным. Он изменяется в связи с инверсией других членов предложения, а также в соответствии с принципом выделения в контексте.

Обстоятельства места, выраженные наречием и сочетанием, также могут располагаться после зоны подлежащего: *Данияр алдыбызда кетип бара жаткан.* (Чингиз Айтматов) – Данияр впереди нас шел.

Конструкция, структура предложения и логическое ударение имеют большое значение в расположении обстоятельства места данной разновидности.

На постпозицию и препозицию обстоятельств места в русском языке падежи не влияют, но имеется другой фактор. В абсолютной препозиции располагаются обстоятельства собственно новые, когда же перед обстоятельством места располагаются обстоятельства времени или другие члены предложения, это будет данным. Но очень широко распространена постпозиция обстоятельств, не являющихся собственно новым, ни собственно данным.

Обстоятельства места в обоих языках могут быть однородными. Твердый и подвижный характер обстоятельств места по отношению друг к другу неодинаковы.

Если обстоятельства места обозначают одновременно место действия предметов и явлений, тогда в обоих языках между собой они свободно меняются местами:

- 1) Бул жерде турган киши Миң-Төбө менен Ошто болуп жаткандардын баарын көрүп турмак. – Человек, стоящий здесь, видел бы все происходящее в Мин-Тюбе и Оше.
Бул жерде турган киши Ош менен Миң-Төбөдө болуп жаткандардын баарын көрүп турмак.
- 2) Арыктын боюна, талдын көлөкөсүнө отуруп кечке карап турдум. – Присев у арыка, в тени дерева долго смотрела.
Талдын көлөкөсүнө, жолдун боюна отуруп, кечке чейин карап турдум.
- 1) Было грустно и в весеннем воздухе, и на темневшем небе, и в вагоне. – Жазгы абада да, карайган асманда да, вагондо да муңайым эле.
Было грустно и в вагоне, и в весеннем воздухе, и на темневшем небе.
- 2) В Америке, в Италии, во Франции состоялись солные концерты. – Америкада да, Италияда да, Францияда да солдук концерттери болуп өттү.
Во Франции, в Италии, в Америке состоялись солные концерты.

Если же обстоятельства места обозначают неодновременность места действия предметов и явлений, т. е. действия происходят сначала в одном, потом в другом месте, их место по отношению к друг другу твердое: Президент алгач Чолпон-Ата шаарында, андан кийин Каракол шаарында болду. – Президент сначала был в Чолпон-Ате, потом в Караколе.

В кыргызском языке обстоятельства места чаще всего располагаются в следующем порядке:

а) Обстоятельство места в местном падеже + обстоятельство места в направительном падеже + управляющий глагол: Россияда кыргыздар квартирадан квартирага көчүп жүрүшөт. – В России кыргызы переезжают с квартиры на квартиру.

б) Обстоятельство места в исходном падеже + обстоятельство места в направительном падеже + управляющий глагол: Эртеси таң үрүл-бүрүл ойгонуп, мен Оштон Анжиянга жол тарттым. – На следующий день, проснувшись ни свет, ни заря, я отправился из Оша в Анжиян.

в) Обстоятельство места в местном падеже + обстоятельство места в исходном падеже + управляющий глагол: Кумтор компаниясында Кыргызстандын ар кайсы райондорунан келип иштешет. – В компании Кумтор работают из разных районов Кыргызстана.

г) Обстоятельство места, в местном падеже, обстоятельство места в исходном падеже + обстоятельство места, стоящее в направительном падеже + управляющий глагол: Төрткүлдө суу алуу үчүн адамдар айылдан эки чакырым алыс турган дарыяга барышат. – В Торт-Куле люди, чтобы набрать воды, идут к реке, находящейся далеко, в двух километрах от села.

В русском языке, если опираться на имеющиеся фактические материалы, предположно-падежные конструкции также могут указывать на неоднородные обстоятельства места. Конструкции кыргызского языка обстоятельство места, в исходном падеже + обстоятельство места, в направительном падеже в русском языке чаще соответствуют конструкции:

а) Из + имя существительное в родительном падеже + в/на + имя существительное в винительном падеже: Старик шел из города в город. – Абышка шаардан шаарга барып жатты.

б) От + имя существительное в родительном падеже + к + имя существительное в дательном падеже: Он от одного забора шел к другому. – Ал бир кашаадан башкага барды.

в) С + имя существительное в родительном падеже + до + имя существительное в родительном падеже: с окраины села до центра проходит пять улиц. – Айылдын четинен борборуна чейин беш көчө бар.

Данные предположно-падежные конструкции русского языка рассматриваются как единый член предложения – обстоятельство места.

В кыргызском языке в случаях, когда обстоятельство места относится не к сказуемому, а к другому члену предложения, обстоятельство места располагается перед тем членом, к которому относится, а в русском языке после того члена, к которому относится:

- 1) Талааларда түшүм жыйыноо убагы. – На полях время сбора урожая.
2) Азыр Ысык-Көлдө күн жылуу. – Сейчас на Иссык-Куле тепло.
- 1) Смертная казнь в России имеет зубчатую историю. – Өлүм жазасы Россияда тиштүү тарыхка ээ.
2) В октябре на Иссык-Куле солнечная погода. – Октябрьда Ысык-Көлдө күнөстүү аба-ырайы.

В данных примерах кыргызского языка наблюдается инверсия, а в русском языке инверсии нет.

Месторасположение обстоятельств места в обоих языках связано с семантикой управляющего слова. Потому что такие значения могут играть роль, направленности действия, начала от одного направления и конца в другое и т. д.

Здесь необходимо отметить, что в кыргызском языке препозиционные обстоятельства места устойчивее, а в русском языке они сравнительно свободны, но не как обстоятельства времени.

Сопоставительное изучение обстоятельства места рекомендуется начинать с обстоятельств места, выраженных в обоих языках наречием места. Эти обстоятельства, по сравнению с другими, наиболее очерчены и сходны со стороны их значений. Значение – одно из главных оружий педагога. Формы выражения подобных обстоятельств и их позиции также в обоих языках сходны, что дает возможность сравнивать и по образцу строить предложения с обстоятельствами места. Далее – привлечь материал в обоих языках с обстоятельствами места, выраженных именем существительным в косвенных падежах. Предложно-падежная система русского языка представляет большие трудности для кыргызских учащихся при усвоении правильного построения предложений. Аналогичная позиция, – позиция в начале предложения, – облегчает труд педагога.

Важно отметить и способы значений места в русском языке – предлоги *в, на, у*. Внимание обучаемых следует обратить на их смысловые особенности так, чтобы обучаемые могли различать значения направления действия из исходного пункта или к конечному пункту, значение пути, значение места действия. Такая последовательность содействует более глубокому пониманию смысловых и грамматических обстоятельств места.

Для закрепления можно предложить упражнения на перевод, самостоятельное составление простых предложений с данным типом обстоятельств.

Примечание: Примеры взяты из произведений кыргызских и русских писателей, со страниц периодики.

Литература

1. Грамматика русского языка. Т. 2, ч. 1. Синтаксис. М.: Изд. АН СССР, 1960. С. 368, 658.
2. *Иманов А.И.* Эки составдуу жөнөкөй сүйлөмдөгү сөздөрдүн орун тартиби / А.И. Иманов. Фрунзе: Мектеп, 1976. С. 27.
3. *Иманов А.И.* Кыргыз тилинин синтаксиси. Бишкек, 2009. С. 202.
4. *Сиротинина О.Б.* Порядок слов в русском языке. Саратов, 1965. С. 34.

АСИММЕТРИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

Н.Д. Туралиева, доц.

Кара-Кульский технологический институт КГТУ

Языковой знак – «языковая сущность, заменяющая или указывающая на внеязыковую сущность, когда последняя становится предметом мыслительно-речевой деятельности, имеет план содержания и план выражения как двусторонняя сущность» [3, с. 138]. Но поскольку две стороны знака не образуют последовательной идеальной симметрии, в лингвистике принято говорить о структурной смещенности означающего и означаемого относительно друг друга, то есть об асимметричном дуализме языкового знака [4].

При рассмотрении асимметрии языкового знака в любом аспекте (плане выражения или плане содержания) неизбежны вопросы, связанные с установлением ментальной специфики выражаемых языком норм, так как асимметрия приводит к вариативности формы и содержания, а вариативность – к осознанию говорящим выбора между существующими вариантами, то есть, собственно, к определению нормы.

Начиная с античности, асимметрия знака осознается в неразрывной связи с отношениями, устанавливаемыми в языке между миром и человеком.

В контексте языковых изменений ни одна из асимметричных тенденций не оказывается полностью противопоставленной. Каждая из тенденций вносит свой вклад в развитие структуры знака,

дополняясь по мере необходимости свойствами другой. При этом воздействие одной тенденции на другую часто отмечается по линии критериальных признаков, за счет которых осуществляется категоризация асимметрии в структуре знака. Таким образом, каждое взаимное влияние фактов асимметрического дуализма отражает то или иное направление категоризации знака, учитывающее в комплексе функциональной асимметрии сразу несколько тенденций развития класса вариантов.

Ведущей логикой знака, характеризующегося асимметрией, следует безусловно, признать не оппозицию, а сближение знаковых планов. Системное тождество функций звука и смысла заложено в мотивированном развитии структуры значимых языковых единиц, поскольку в языке и речи, синтагматике и парадигматике, значении и звучании снимается противоположение «симметрии и асимметрии в их отношениях» [2, с. 30].

Объяснение логики знака через логику смысла делает единицы языка в структурализме «положительными величинами», основанными на актуальных для мышления ассоциативных связях означающего и означаемого, закрепленных в «психически реальной», «внутренней» языковой форме, для которой, как и для мозга, свойственна потребность в симметрии. В наборе функций языковые единицы в действительности характеризуются несовпадением функциональных планов, но сама способность всех языковых единиц обладать некоторой функциональной спецификой устанавливается исходя из универсального перечня функций. При этом все функции сводимы к полюсу семантики, способности языковой единицы передавать отношения в системе и выражать мысль индивида. В этой связи семиотическое и семантическое не разделены, как нераздельны язык и речь. И именно с этой точки зрения язык представляет собой симметричную систему, направленную на то, чтобы «сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли», поскольку он (язык) одновременно и «отражение», и «знак» (В. фон Гумбольдт).

В истории языкознания идея симметричной системы языка неотделима от представлений о языковом развитии. Как это следует из первой системной концепции языковых изменений (И.А. Бодуэн де Куртене, Н.В. Крушевский и др.), симметрия системы это и есть постоянное развитие, не сводимое к жестким, однозначным правилам структуры, она характеризуется пластичными формами, которые предоставляет для нее асимметрия. В результате противоположные, на первый взгляд, факторы изменения знака, представляют в языке зеркальный принцип динамики. Асимметрия расширяет целостность знака, развивая его системные связи по линии сближения со знаками с уже сложившимися парадигматическими качествами. Вариант оказывается встроенным в симметричную систему отношений между языковыми знаками, причем, как правило, не одного, а сразу нескольких уровней, мотивирующих функционирование знака иерархически. Синтагматические причины активности варианта представляют собой только поверхностный контекст зафиксированных различий, имеющих более сложную парадигматическую мотивацию, на представление которой и направлены асимметричные модели языковых изменений.

Каждое из явлений асимметрии выполняет в структуре знака функции, отражающие фиксацию того или иного этапа языковой динамики. Отражение динамической категоризации связано не только с различиями в характере фиксируемых различий, т. е. в пределах вариативности – плане выражения или содержания. Немаловажную роль играет такая асимметрия, при которой явление вариативности одного плана поддерживается изменениями другого. Такая асимметрия представляет собой предельный полюс вариативности, поскольку в ней закрепляются симметричные отношения, приводящие к выделению в системе самостоятельной сущности и, следовательно, распаду отношений вариантности. В отличие от типовой асимметрии, состоящей в стабильности одного из семиотических планов (содержания при варианном выражении и наоборот), модель предельной асимметрии представляет креолизацию знаковых признаков, ответственных за языковое развитие. В том случае, если асимметрические отношения развивают одну из сторон языкового знака, структура противопоставленной своей стабильностью знаковой стороны способна стремиться к симметризации противоречий семиотики. Это хорошо видно на примере крайних полюсов асимметрии знака – *полисемии* и *синонимии*.

Полисемия не всегда обобщает только семантическую структуру лексемы. Даже в тех случаях, при которых семантическое развитие является предметом исторической лексикологии, в структуре знака выделяются уровни, ассоциативно близкие к формальным средствам категоризации смысла (например, фоносемантика). Большинство же примеров развития семантических структур полисемантов располагает выверенной системой маркеров смыслообразования, заставляющей нередко оценивать производность семантической структуры в плоскости омонимии. Это объясняется, в первую очередь

тем, что многозначность – свойство знака преодолевать семантическую неоднозначность. Так, качественные прилагательные, являясь с внешней стороны более простыми, чем относительные, имеют и наибольшую семантическую сочетаемость, порождающую разветвленную многозначность. *Ср.: горячий*: 1. Характеризующийся высокой температурой, обжигающий язык при употреблении (о напитках и жидкой пище: чае, кофе, киселе, супе, каше); 2. Свежевыпеченный, теплый (о мучных изделиях: пирогах, булочках, хлебе); 3. Разогретый (о завтраке, обеде, ужине); 4. Нагретый (об асфальте); 5. Липкий, недавно залитый (об асфальтированной дороге); 6. Характеризующийся высокой температурой, необходимой для выполнения определенных работ (о литейном цехе); 7. Характеризующийся высокой температурой тела (о человеке); 8. Характеризующийся вспыльчивым характером (о человеке); 9. Характеризующийся повышенной сексуальностью (о женщине); 10. Наполненный значительным количеством разных дел (о дне) и т. п. Варианты употребления данных значений зависят от ментального выбора этого употребления, и для того, чтобы представить многозначный конструкт интегрального ассоциативного поля значений в языке, закрепив его на уровне словесных репрезентаций, полисемия не может не располагать средствами такого выбора, средствами моделирования в слове концепта и их систем (фреймов). Знак, таким образом, должен обладать формальными показателями (от суперсегментных – до словесных), которые поддерживали бы вариативность лексических репрезентаций.

Как это демонстрируют семантические структуры относительных прилагательных, усложнение внешних аспектов сегментации знака оказывает сдерживающее влияние на вариативность внутренней формы, приводя нередко к однозначности прилагательного. *Ср.: талантливый ученый, писатель, режиссер; талантливая книга, пьеса, постановка* – во всех контекстах исходный субстантив маркирует концепт того, что связано с результатами креативной деятельности человека. В результате полисемия оказывается не «чисто семантическим» процессом асимметрии, но вполне формальным средством концептуального моделирования семантической микросистемы знака.

Еще большую мотивационную определенность демонстрирует **синонимия**. Вследствие того, что синонимические средства языка характеризуются частичным тождеством внутренней формы, на всех уровнях системы синонимы связаны не только с семантической, но и с формальной близостью единиц языка. Формальные категории знака призваны подчеркнуть градуальные отношения в семантике, предопределяя взаимную выводимость, производность синонимов. Процесс смыслообразования, закрепленных в структуре полисемантов лишь некоторыми намеками внешней формы, в синонимах получает направление системной поляризации асимметрии благодаря стратегиям внутренней формы – мотивации родственных категорий. Например, многозначное прилагательное талантливый реализуется минимальной семантической организацией, слабо маркированной с точки зрения таксономического противопоставления лексико-семантических вариантов (*ср. горячий*): 1. Характеризующий субъект действия по его креативному свойству; 2. Характеризующий результат креативного действия. Эту же семантическую модель повторяет и многозначное прилагательное гениальный. А вот прилагательное одаренный уже однозначное, так как свойство божьего дара присуще только человеку. Характеристика неодушевленных результатов деятельности не является нормативной.

Таким образом, асимметрия существует в структуре знака в виде взаимно обусловленных тенденций, синтезирующих аспекты звучания и значения. Функционирование той или иной тенденции учитывает это и подчиняется симметрии знака. Поэтому разграничения явлений асимметрии связано с выявлением факторов со стороны противоположного плана, отвечающего в знаке за стабильность реализации языковой единицы в системе. Этот симметризирующий план представляет собой системно-семиотические границы варьирования, в которых асимметричный план находит генетически обоснованные перспективы своего знакового роста, т. е. закрепление в системе средств выражения языковых значений и поиск новых асимметричных эффектов знака в порождающих интерпретациях означающего и означаемого.

Литература

1. Гумбольдт фон В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
2. Зубкова Л.Г. Симметрия и асимметрия языковых знаков // Проблемы фонетики I. М., 1993.
3. Караулов Ю.Н. Язык: система и функционирование. М., 1998.
4. Карцевский С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. М., 1965.
5. Словарь русского языка: в 4-х т. М., 1981–1984.

ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

А.С. Бузело, доц. КазНУ им. аль-Фараби

Актуальность проблемы двуязычия (многоязычия) в современной лингвистике можно отчасти объяснить тем, что количество билингвов, по данным различных источников, составляет примерно 50–70 % от общего числа населения, проживающего на планете. И, по всей видимости, обозначившаяся тенденция будет набирать силу под воздействием таких экстралингвистических факторов, как миграция и глобализация, что обусловлено активным контактированием стран (и индивидуумов, их представляющих) в разных сферах, а также быстро меняющимися социальными, экономическими, политическими условиями, в которых пребывают языковые общности. Эти факторы накладываются на «шлейф» истории, который эксплицируется в давно сложившихся поликомпонентных языковых ситуациях, где одновременное использование двух и более идиом является последствием либо войн и колонизации, либо результатом тесных торговых, политических, культурных и иных отношений этносов на протяжении длительного времени и т. п. Названный феномен в силу своей сложности, многомерности находится в фокусе интересов сразу нескольких направлений языкознания – психолингвистики, этнолингвистики, социолингвистики.

Поскольку двуязычие можно рассматривать в разных ракурсах, в научной литературе предлагается множество трактовок этого понятия. Приведем и прокомментируем некоторые из них. В словаре-справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой указывается, что это «одинаково свободное владение двумя языками». [1, с. 63]. Ю.Д. Дешериев, рассматривая данную проблему с точки зрения лингвосociологии, также считает, что под билингвизмом следует понимать «знание в совершенстве как исконного, родного, так и второго языка». [2, с. 330]

Из формулировок вытекает, что языки должны находиться в сбалансированном отношении друг с другом, по сути – сосуществовать равноправно. В этом случае («идеального» билингвизма) также предполагается, что коммуниканты не переводят информацию на родной язык с другого, а мыслят на нужном из них в данный момент. Однако такая ситуация наблюдается редко, т.к. владение языками в большинстве своем бывает неодинаковым, в связи с чем в науке выделяют разные виды двуязычия, которые раскрывают его особенности именно с обозначенной точки зрения – уровня знания каждого из них.

Как заметила Е.Ю. Протасова в одной из своих работ, «двуязычием, согласно большинству определений, имеющихся в специальной литературе, называется такое владение двумя языками, когда оба они используются говорящим достаточно регулярно, причем в естественном общении». [3, с. 5] в данной дефиниции не акцентируется внимание ни на *качестве владения Я1 и Я2*, разный уровень которого сигнализирует о том, что этот процесс (овладения Я2), скорее всего, не был спланированным и управляемым, ни на *возрасте*, в котором происходило усвоение второго языка, ни на *подходе к обучению* (академическое изучение или естественная коммуникативная практика с носителями языка или и то и другое вместе). Здесь подчеркивается важность иных характеристик двуязычия: *частоты* попеременного применения языков и *естественных условий*, в которых осуществляется общение, подразумевающее разнообразие неподготовленных коммуникативных ситуаций. Тем не менее, если овладение языком происходит только в рамках естественного общения, то уровень знания Я2 может оставаться невысоким, что зависит от степени владения данным языком всего окружения. При этом стихийный билингвизм – весьма распространенное явление (особенно среди населения с низким социально-экономическим статусом). У образованных же слоев общества языковое развитие носит целенаправленный характер, т. к. данная социальная группа стремится к сбалансированному билингвизму, что имеет большое значение не только для самой личности, но и для государства в целом.

В Казахстане в рамках социолингвистики активно изучается целый комплекс проблем, обусловленных тем, что на территории многонационального государства достаточно четко обозначено преобладание двух метаэтнических – казахской и русской и, соответственно, их языков, которые являются коммуникативными партнерами, находящимися в отношениях взаимовлияния и сотрудничества во всех наиболее значимых областях деятельности человека. В этот комплекс, в частности, входят такие вопросы, как взаимодействие и сохранение языков в условиях двуязычия, статусное и корпусное строительство в новой языковой ситуации, речевое поведение и особенности формирования коммуникативной компетенции билингвов разных возрастных групп, развитие общественных

функций казахского языка в условиях национально-русского двуязычия и др. [4, с. 24]. Государство заинтересовано в квалифицированных специалистах, которые свободно владеют обоими литературными языками и способны осуществлять свою деятельность на высоком уровне, используя все доступные источники необходимой информации.

Благодаря планомерной языковой политике за последнее десятилетие значительно укрепились позиции языка титульной нации. При этом русский язык не утратил своей значимости, т. к. он представляет информационную и культурную ценность для всех этносов, проживающих на территории РК, поскольку дает возможность пользоваться неограниченными информационными ресурсами и приобщаться через него не только к русской, но и к мировой культуре, истории, литературе, науке, образовательным процессам и т. д. Данный факт служит импульсом к изучению русского языка и дальнейшему совершенствованию его знания всем населением страны.

В настоящее время в Казахстане существует несколько моделей двуязычных ситуаций. Наиболее ярко представлен двусторонний казахско-русский билингвизм, что объясняется не только ценностным, но и численным фактором, поскольку титульная нация составляет 63 % всего населения страны по итогам переписи 2009 г. Поэтому можно говорить о количественной асимметрии, помимо которой наблюдается и качественная, в связи с тем, что русско-казахское двуязычие в большинстве случаев является односторонним, причем неоднородным по степени восприятия информации на казахском языке.

Проблема овладения государственным языком в РК решается вполне стандартно – казахский язык является обязательным предметом в русских общеобразовательных учреждениях. Для активизации же русско-казахского билингвизма коммуникативные ситуации не должны быть ограничены рамками специальных занятий в учреждениях, организациях и предприятиях. Изучение казахского языка начинается в дошкольных учреждениях, продолжается в школе и заканчивается в вузе. Однако это не способствует резкому увеличению числа его пользователей среди русскоязычного населения в повседневной жизни, что связано не только с количеством часов, отведенных на дисциплину, качеством учебников, наличием квалифицированных специалистов или обучающихся методик. Возможность быть понятым в любой коммуникативной ситуации для русскоязычных очень высока, т. к. большинство казахоязычного населения в той или иной мере владеет русским языком, при этом не боится вступать в диалог по причине возможных ошибок в речи. Постепенно речевые навыки совершенствуются.

В свою очередь, русскоязычное население среднего и старшего возраста если и владеет казахским языком, то на уровне понимания в бытовой сфере (одностороннее двуязычие). Однако при «живом» общении эта часть языковой общности часто использует этикетные формулы, проявляя таким образом уважение к представителям казахского этноса. Иногда «русские» коммуниканты (для которых русский – родной) вступают в диалог, произнося короткие несложные фразы из разговорной речи. Русскоговорящие школьники и студенты, а также молодежь до 30–35 лет владеют казахским языком в большей мере, поскольку обучаются ему специально на протяжении многих лет. И тем не менее, владение данным средством коммуникации недостаточно и потому является одним из сдерживающих факторов использования его в повседневной жизни. Видимо, срабатывает психологическая установка, что лучше грамотно говорить по-русски, который понимают все, чем неправильно по-казахски. Но только каждодневное общение в естественных условиях помогает закрепить имеющиеся речевые навыки и приводит к повышению уровня владения Я2.

В настоящее время существует распространенная практика отдавать русскоязычных детей (разных национальностей) в казахские детские сады. Погружение в языковую среду имеет прекрасный результат – дети начинают свободно говорить на государственном языке. Однако такая ситуация провоцирует в дальнейшем определенные сложности. Так, родители предполагают, что далее ребенок будет обучаться в русской школе, потому что русский язык – его родной. Но дошкольная подготовка, осуществляемая на протяжении двух лет – в старшей и подготовительной группах, ведется на казахском языке. Подобная ситуация не может не отражаться на успеваемости в школе, т. к. ребенку трудно адаптироваться к новым языковым условиям. Помимо этого, все усилия, направленные на овладение вторым языком, часто оказываются напрасными, т. к. утрачивается необходимость общения на Я2, что постепенно приводит к потере обретенных речевых навыков из-за сужения или полного исчезновения соответствующих сфер общения в естественных условиях.

Для исправления существующего дисбаланса в казахско-русском и русско-казахском двуязычии, на наш взгляд, в качестве продуктивного способа может выступать двуязычное образование. Как пишет

А.М. Куркумбаева, «его суть сводится к программе, в которой два языка выступают языками обучения. Цель такого образования – формирование двуязычных личностей, способных свободно осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на двух языках во всех без исключения жизненных ситуациях. Владение литературными нормами двух языков означает, вместе с тем, понимание, восприятие и сохранение фундаментальных культурных ценностей двух народов» [5, с. 107]. По мнению М.К. Исаева, билингвальное образование не нужно внедрять повсеместно – оно может быть одним из компонентов плюралистической образовательной системы, которая сейчас формируется в Казахстане [6, с. 4]. Безусловно, это потребует больших усилий и решения широкого спектра вопросов – лингвистических, психологических, культурных, административных, педагогических, кадровых.

Идея билингвального образования является достаточно новой не только для Казахстана. Особую актуальность она имеет и для современной Европы с ее богатой языковой и культурной палитрой, которая также пытается принимать адекватные меры в этом направлении: «Языковая политика, декларируемая Советом Европы на протяжении последних десятилетий, стремится к изменению качества общения между европейцами, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах с тем, чтобы они могли сотрудничать эффективнее» [7, с. 3]. Уже в конце 80-х гг. руководство ЕС озаботилось проблемой недостаточного владения языками. В результате в наступившем высокотехнологичном веке, ориентированном на интеграцию во всех ее возможных проявлениях, в Европе активно пропагандируется принцип «родной язык плюс два иностранных», который был провозглашен на саммитах ЕС в Лиссабоне (2000 г.) и в Барселоне (2002 г.). Здесь следует отметить прогрессивность этой идеи, которая выражается в том, что в Европе поддерживается даже двуязычие мигрантов, родной язык которых не относится к европейским (например, русско-немецкое двуязычие) [8].

В этой связи необходимо отметить такую особенность двуязычия в Казахстане, как его открытость, за счет чего происходит взаимное обогащение языков и культур и полноценное, продуктивное сотрудничество всех этносов, которых насчитывается более 130. Хотя существуют и иные двуязычные ситуации – аккультурация или изоляция билингвов, особенно если они являются мигрантами или национальным меньшинством.

Возвращаясь к идее двуязычного образования, нужно заострить внимание на таком моменте: начинать внедрять его надо с дошкольных учреждений, что будет эффективно в силу ряда причин. Вот некоторые из них: это поможет избежать стихийности в овладении Я2; чем раньше начинается усвоение двух языков, тем выше результат, т. к. общеизвестно, что до 6–8 лет при обучении Я2 действуют те же структуры и механизмы головного мозга, которые отвечают за овладение родным языком. Это дает возможность знать оба языка в максимальном объеме, включая естественное произношение. Далее, в отличие от взрослых, ребенок не стеснен психологическими комплексами – не боится допустить ошибку, он просто общается. Помимо всего сказанного, заметим, что детский билингвизм благотворно влияет на общее развитие подрастающего поколения, заметно выделяя двуязычных детей среди сверстников по многим показателям. Так, у них более развита память, логика, быстрота реакции, сообразительность, математические навыки. Они легче усваивают абстрактные науки, искусственные языки программирования, иностранные языки, более внимательны к лингвистическим особенностям, что способствует хорошим переводческим навыкам. Не менее важным является и то, что билингвы не просто владеют двумя языками, а, уместая в своем сознании две картины мира, репрезентирующие разное видение одной реальности, становятся более открытыми, доброжелательными и толерантными по отношению к представителям других народов. К слову, во многих дошкольных учреждениях в РК успешно применяют отдельные элементы методик двуязычного обучения: оборудование этнозалов и «национальных» зон в группах, разучивание стихов и песен на двух языках, знакомство с обрядами, традициями и правилами речевого этикета обеих культур (казахской и русской) и закрепление полученных знаний в течение дня во всех режимных моментах (данные по гг. Алматы, Усть-Каменогорску, Петропавловску, Степногорску). Одним из наиболее удачных экспериментов по внедрению в полном объеме двуязычия как технологии общения, воспитания, жизнедеятельности и обучения в дошкольных группах можно считать опыт г. Лисаковска, где получены первые впечатляющие результаты.

Таким образом, двуязычное обучение при внедрении в учреждениях всех ступеней (в детском саду, начиная с 2–3 летнего возраста, школе, колледже и вузе) может служить своеобразной альтернативой в системе образования, в которой процесс обучения традиционно построен на одном языке (либо русском, либо казахском) и естественное общение соответственно тоже. На наш взгляд, новый

способ – двуязычное обучение – будет обязательно востребован на рынке образовательных услуг и принесет много пользы при условии адаптации имеющегося мирового опыта (теории и практики) к условиям языковой ситуации в Казахстане.

Литература

1. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 399 с.
2. Дешериев Ю.Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. М.: Наука, 1966. С. 327.
3. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005. 276 с.
4. Сулейменова Э.Д. О казахстанской лингвистике: к десятилетию независимости Казахстана // Вестник КазНУ. Сер. филол. 2001. № 16. С. 19–30.
5. Куркумбаева А.М. Билингвальное образование как одна из тенденций языкового развития современного общества // Вестник КАСУ. № 2. 2006. С. 105–109.
6. Исаев М.К. Билингвальное образование: вызов времени // Русский язык и литература в казахской школе. 2004. № 3. С. 3–6.
7. Протасова Е.Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб.: Златоуст, 2004. 308 с.
8. Аграновская М. Двуязычие – дело государственной важности // Зарубежье. 2008. № 5.

СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ В РУССКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Р.Р. Сыдыкова, доц. БГУ

Изучение фонетической природы ударения в настоящее время привлекает внимание все большего количества исследователей, интересующихся проблемами ударения и в прикладном плане и при изучении русского языка нерусскими. Как замечает В.А. Редькин, что, «изучение системы ударения в современной акцентологии превратилось в одно из наиболее развитых направлений». [6, с. 75].

Артикуляционными признаками ударения считаются сила выдоха, протяженность данной артикуляции, напряженность/ненапряженность речевого аппарата или фонации, частота колебаний голосовых связок. Акустические и артикуляционные признаки ударения, вступая в сложные взаимоотношения и взаимодействия с ритмическими и семантическими факторами, участвуют в выражении определенной лингвистической функции – фонетической организации звуковой структуры в сложные единицы. [8, с. 124].

Ударение характеризуется целым комплексом артикуляционных и акустических средств и комбинаций, которые в разных языках неодинаковы. В одних языках доминирующими будут такие акустические признаки, как интенсивность или длительность (в русском языке), в других – сочетание интенсивности, длительности и частоты основного тона (в тюркских языках).

Современное русское ударение многофункционально. Оно является необходимым звуковым элементом в потоке речи. В этом смысле несомненна связь ударения с фонетической организацией слога, слова, фразы. Вместе с тем оно неразрывно связано с грамматической и лексической системами языка. Ударение в современном русском языке часто используется как одно из средств разграничения грамматических форм, играет существенную роль в грамматической парадигматике. Оно может так прочно закрепляться за каким-либо элементом морфологической структуры слова, что превращается в характерный признак морфемы. Известно использование современного русского ударения лексикой в качестве материального (звукового) различителя семантических признаков в словах, имеющих тождественную морфонологическую структуру.

Основной причиной такой многосторонности проявления ударения в системе языка и речи является его подвижность и перемещаемость. Именно эти особенности, в первую очередь, отличают современное русское ударение от акцентных систем многих других языков мира.

В зависимости от того, с какой единицей сегментного уровня соотносится ударение, различают *словесное*, *синтагматическое* (тактовое) и *фразовое* ударение.

Словесное ударение – это выделенность с помощью тех или иных фонетических признаков одного из слогов слова. К ним относятся интенсивность, высота голосового тона, длительность. Для выделения ударного слога эти признаки используются одновременно или в разных сочетаниях. По преобладающему признаку принято различать три типа ударения: *динамическое*, или *силовое* (в основе – интенсивность), *музыкальное* (в основе – высота голосового тона), *количественное* (в основе – длительность).

Русскому языку, как и многим другим языкам, свойственно *разноместное*, или *свободное* ударение. Оно не закреплено за тем или иным по порядку слогом в слове или за определенной морфемой слова: корнем, префиксом, суффиксом, флексией. В разных словах оно может падать на разные по порядку слоги и разные структурные компоненты слова, например: *о́зеро, вода́, ро́за, при́город, загоро́дка, загоро́дить, за́городный*. Благодаря своей разноместности, ударение наряду с фонематической структурой является обязательным, индивидуальным признаком каждого отдельного самостоятельного слова, так как оно может отличаться от других в акцентологическом отношении. Являясь признаком каждого отдельного слова, место ударения тем самым относится к тем языковым средствам, которые служат для дифференциации слов, отличая их друг от друга. Такая роль может проявляться у ударения и в большей мере, когда оно полностью принимает на себя роль выразителя различия между словами, и в меньшей мере, когда оно выполняет добавочную роль при основном фонематическом способе выражения этого различия.

Будучи разноместным, русское ударение является в то же время и *подвижным*. Такая особенность его проявляется в том, что во многих словах при образовании их грамматических форм оно передвигается в слове, переходя с одного слога на другой (*окно́, о́кна – окна́, око́н*).

В результате своего передвижения в словах ударение становится индивидуальным признаком каждой отдельной грамматической формы данного слова, так как она может отличаться в акцентологическом отношении от другой его формы. Тем самым ударение в русском языке принимает на себя роль выразителя грамматического значения слов с подвижным ударением. И здесь его роль может проявляться в разной степени: в одних случаях ударение выступает основным и единственным способом выражения разных грамматических значений, в других – его роль вспомогательная при основном способе – аффиксации.

Таким образом, русское словесное ударение, будучи разноместным и подвижным, а в силу этого и тесно связанным со значением каждого отдельного слова и каждой его грамматической формы, может быть использовано для выражения как лексических, так и грамматических значений.

Как известно, в тюркологии существует масса противоположных суждений относительно словесного ударения в тюркских языках вообще и в кыргызском языке в частности. Н.А. Баскаков по этому поводу пишет: «Проблема ударения в тюркских языках остается нерешенной до настоящего времени. Начавшаяся еще в конце 19 века дискуссия о месте и характере ударения в тюркских языках не привела к положительным результатам» [2, с. 107]. Позднее, после тщательного и полного обзора всех существующих точек зрения на словесное ударение в тюркских языках, А.М. Щербак замечает: «Высказывания тюркологов часто противоречивы, нередко об ударении в одном и том же языке делаются просто противоположные заключения» [11, с. 117].

Изучение тюркских языков, особенно в ранний период, велось многими русскими учеными. И им, как носителям языка, где имеется ярко выраженное словесное ударение, нелегко себе представить безударное произношение. В связи с этим Л.В. Щерба писал, что «... даже самое изошренное ухо слышит не то, что есть, а то, что привыкло слышать» [10, с. 113].

Следует отметить, что споры ведутся о фонематической роли, месте и фонетической природе словесного ударения в тюркских языках. Недостаточная изученность словесного ударения в тюркских языках является живой причиной того, что вопросы фонетической природы словесного ударения находятся на стадии дальнейшего изучения.

В кыргызском языке ударение, как правило, падает на последний слог в слове (например: *акча́, жайло́, көпөлөк, тиричилик*) за исключением следующих случаев: 1) когда к именным словам присоединяются аффиксы принадлежности *-мын, -сын, -быз, -сыз* ударение падает не на последний слог слова, как обычно, а на предыдущий (например, *учкучмун, окуучуңуз, кучтуубуз, жашпыз*); 2) при присоединении аффиксов *-бы* и *-чы* (например, *сёнби, элби, жэрби, барчы, эмгектэнчи, жазчы, шайчы*); 3) при присоединении к глагольным словам аффиксов тип: *-айым, -алы, -алык* (например, *кайталайым, аткаралы, жөнөкөйлүк*); 4) при присоединении окончаний *-ов, -ав, -ова, -ева*, (напри-

мер, в фамилиях *Султанов, Эсенаманов, Кененбаева, Алашова*) ударение падает на предпоследний слог. Так, примерной характеристикой словесного и фразового ударения кыргызского литературного языка и его говоров по акустической природе можно считать длительность и интенсивность (сила выдоха), а второстепенным признаком – частоту основного тона (колебания голосовых связок).

К основной функции словесного ударения кыргызского языка относится функция фонетическо-го объединения звуков в слове. И при изучении словесного ударения в кыргызском языке необходимо отметить, что при производстве речевого сигнала на одном из сегментов (звуков) концентрируются наибольшие параметры энергии и времени. Остальные сегменты, обладая относительно меньшими параметрами, последовательно сцепляются с этим сегментом (или центральным элементом). Логично утверждать, что сила сцепления данных дискретных единиц с ударной единицей убывает по мере увеличения линейной протяженности речевого сигнала. Появление второстепенных и трехстепенных ударений связано именно с ослаблением силы звукового сцепления. Роль их, видимо, состоит в том, чтобы укреплять слабые звенья речевого сигнала [5, с. 78].

Рассматривая словесное ударение в кыргызском языке, мы акцентируем внимание на том, что: а) акустические компоненты – интенсивность и длительность – играют более существенную роль в создании эффекта словесного ударения кыргызского языка, чем тоновые; б) функция словесного ударения, наряду с сингармонизмом, может организовать слово как сложную звуковую единицу, при этом словесное ударение выделяет конечный слог слова. Тем самым ударение наряду с гармонией гласных и согласных может быть одним из пограничных сигналов, указывающих на пределы речевых сегментов в потоке речи.

Таким образом, ударение в кыргызском языке, выполняя *слово-фразоорганизующую* функцию, входит в число средств, создающих целую функциональную единицу. А.О. Орусбаев отмечает, что характерной чертой функциональной единицы слова является прочная и взаимообусловленная связь между его внешней (звуковой, материальной и внутренней (смысловой) сторонами. Эта связь выступает определяющим моментом существования и функционирования слова как основного знака естественного языка, имеющего семиологическую ценность. Автономно или сами по себе ни сегментные, ни тем более суперсегментные единицы не несут информации и в этом смысле вне упомянутой выше двусторонней связи между означающим и означаемым они не имеют никакого лингвистического значения [4].

Русское ударение обычно называют *силовым, динамическим, или экспираторным*. Эти характеристики свидетельствуют о том, что оно сопровождается усилением выдоха, возрастанием напряженности артикуляции, но ничего не говорят о другом специфическом свойстве русского ударения – о связанности его силы с долготой. Поэтому правильнее было бы называть русское ударение *динамико-квантитативным*, имея в виду, что ударный слог неизбежно становится и долгим. А.А. Реформатский называет русское ударение комплексным, так как в нем «долгота и сила неотделимы, поэтому ударный слог и самый сильный, и самый длительный» [7, с. 152]. Интенсивность и длительность в русском языке находятся в тесной взаимосвязи и компенсируют друг друга, в связи с чем в синтезированном фонетическом слове русской речи более долгий гласный производит на слушателя впечатление ударного [1, с. 96].

Русскому языку как языку с сильным динамическим ударением свойственна количественная и качественная редукция гласных в безударном положении, поэтому ударные гласные значительно отличаются от безударных.

В разных языках ударный слог выделяется разными способами: большей интенсивностью произнесения, а отсюда и большим напряжением речевого аппарата, изменением тона, т. е. его повышением или понижением, различием в длительности произношения ударного и неударного слога. Как уже отмечено в зависимости от способа выделения ударного слога различают следующие типы ударений:

а) ударение динамическое, или силовое, при котором ударный слог выделяется большей интенсивностью, громкостью и большим напряжением артикулирующих органов, чем при произнесении неударных слогов;

б) ударение музыкальное, или тоническое, при котором ударный слог выделяется среди неударных изменением высоты тона;

в) ударение количественное, или квантитативное, при котором ударный слог выделяется по сравнению с неударным большей длительностью своего гласного.

Однако, так сказать, в чистом виде каждый из этих типов ударения встречается очень редко. Ударение того или иного языка по способу выделения ударного слога чаще всего имеет смешанный

характер, в котором сосуществуют и дополняют один другого разные из указанных способов выделения. Однако один из них всегда преобладает над другим и является основным. По этому основному способу и определяется характер ударения того или иного языка.

В кыргызском языке основной характеристикой словесного ударения по акустической природе является длительность и интенсивность, а также частота основного тона (колебания голосовых связок).

К основной функции словесного ударения кыргызского языка относится функция фонетического объединения звуков в слове.

Словесное ударение в кыргызском языке имеет различные степени ударения, что согласуется с различными степенями ослабления безударных гласных и соответственно наличием различных степеней увеличения акустических признаков ударных гласных.

В языке каждая единица плана содержания фонетически выделяется ударением: слово – словесным, синтагма – синтагматическим, фраза – фразовым (логическим). Словесное ударение характеризуется тем, что один из слогов слова акустически выделяется более отчетливо, чем остальные слова синтагмы: *биз бүгүн саат жетиде келебиз. Мы сегодня в семь часов придем.* Синтагматическое ударение является одновременно и словесным. Фразовое ударение определяется тем, что одно из слов фразы акустически выделяется более отчетливо, чем все остальные слова – фразы: *Чуй өрөөнү жемшике бай – Чуйская долина богата фруктами.* Фразовое ударение одновременно является и словесным и синтагматическим.

Как известно, словесное ударение в кыргызском языке динамико-количественное, и обычно оно падает на последний слог слова. Ударение во фразе, а именно синтагматическое и фразовое, обладая всеми акустическими признаками словесного ударения (функцией интенсивности и длительности), вместе с тем несет в себе черты, обусловленные структурными и функциональными особенностями фразы.

Следует отметить, что кыргызское словесное ударение не может выступать в роли просодического дифференциального признака при построении морфологической парадигмы, как, например, индоевропейское ударение. Его основная функция состоит не в том, чтобы быть средством семантического различия слов, одинаковых по последовательности звуков, а в том, чтобы вместе с сингармонизмом сцеплять сегментные единицы и тем самым организовать новые оболочки слов в некие законченные единства.

В лингвистическом же плане необходимо подчеркнуть, что ударение, организуя звуки и слова, тем самым входит в число средств, характеризующих ударение как целую функциональную единицу.

Рассматривая ударение в русском языке, отмечаем следующее:

1) Русское ударение обычно называют силовым, динамическим, или экспираторным. Эти характеристики свидетельствуют о том, что оно сопровождается усилением выдоха, возрастанием напряженности артикуляции, но ничего не говорят о другом специфическом свойстве русского ударения – о связанности его силы с долготой. Поэтому русское ударение называют динамико-квантитативным, имея в виду, что ударный слог неизбежно становится и долгим. Интенсивность и длительность в русском языке находятся в тесной взаимосвязи и компенсируют друг друга, в связи с чем в синтезированном фонетическом слове русской речи более долгий гласный производит на слушателя впечатление ударного.

2) Русскому языку как языку с сильным динамическим ударением свойственна количественная и качественная редукция гласных в безударном положении, поэтому ударные гласные значительно отличаются от безударных.

3) В русском языке каждое самостоятельное слово имеет свое ударение, являющееся, таким образом, наряду с фонемным составом, одним из основных внешних признаков самостоятельного слова. Служебные слова обычно не имеют своего ударения и примыкают к самостоятельным словам, составляя с последним акцентологическое единство.

Таким образом, ударение в русском языке выполняет смысловоразличительную и формообразовательную функции; в кыргызском же языке основная функция словесного ударения – это функция фонетического объединения звуков в слове.

Литература

1. Аванесов Р. И. Ударение в современном русском литературном языке. М., 1955.
2. Баскаков И. А. Введение в изучение тюркских языков и тюркскому языковедению. М.: Высш. шк., 1962.

3. Грамматика киргизского литературного языка. Ч.1 Фонетика и морфология. Фрунзе: Илим, 1987.
4. *Орусбаев А.О.* Киргизская акцентуация. Фрунзе: Илим, 1974.
5. *Орусбаев А.О., Токтоналиев К.Т.* Кыргыз тилинин фонетика боюнча изилдоолор. 1 болук: Сегменттик бирдиктер. Ч.1: Суперсегментные единицы. Фрунзе: Илим, 1989.
6. *Редькин В. А.* Акцентология современного русского литературного языка. М., 1971.
7. *Реформатский А. А.* Морфологическая структура слова в языках различных типов. М., 1963.
8. *Сыдыков Ж.К.* Фонетическая структура современного киргизского литературного языка и диалектов. Фрунзе: Илим, 1990.
9. *Федянина Н. А.* Ударение в современном русском языке. М., 1976.
10. *Щерба Л.В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Ленинград, 1958.
11. *Щербак А.М.* Сравнительная фонетика тюркских языков. Ленинград: Наука, 1970.

ДВУАЗЫЧИЕ В СРЕДЕ ГОССЛУЖАЩИХ КЫРГЫЗСТАНА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

О. А. Григорьева, ст. преп. КРСУ

В многонациональном государстве, каковым является Кыргызстан, проведение языковой политики определяется реализацией мероприятий по надзору и регулированию языковых проблем общенационального значения. Языковая политика в этих условиях призвана концентрированно выражать идеологические, социальные и культурные интересы страны сквозь призму ценностей каждого этноса, являющегося составной частью данного государства. Важность такого принципа подчеркивается и тем реальным фактом, что язык как высшая степень социокультурного феномена, в сознании людей выступает неотъемлемой частью духовной жизни этнического сообщества независимо от его численности, характера расселения и среды обитания в полиэтнической стране [4, с. 101].

«Язык может внушить носителям чувство патриотизма, подобное национальному патриотическому чувству, связанному с идеей нации. Язык, будучи неприкосновенной сущностью, противопоставляемой другим языкам, занимает высокое положение на шкале ценностей, положение, которое нуждается в «отстаивании». В ответ на угрожающий языку сдвиг, это чувство верности языку приводит в действие силы, направленные на сохранение языка, оказывающегося под угрозой...» [1, с. 37]. То, что мы наблюдаем в Киргизии и других странах (не только в постсоветском пространстве) в последние 15–20 лет в языковом движении, есть не что иное, как отстаивание права этой неприкосновенной сущности. Заметим, что это движение вобрало в себя как позитивные (конструктивные), так и негативные (деструктивные) идеи.

Это и отношение к языку титульной нации, когда язык используется как средство политической борьбы и давления на демократические институты государства, где проживают десятки этносов, имеющих свой язык, культуру и вероисповедание. В таких случаях зачастую преобладают и подразумеваются экономические, идеологические, демографические и социально-политические мотивы. Движение за языковое обустройство государственного языка в Кыргызстане инициируется как различными политическими, общественными движениями, определенной частью творческой и научной интеллигенции, так и отдельными людьми. Они считают: а) язык – основа этнического единства; б) язык полностью отражает степень развития культуры народа; в) каждый член этноса независимо от социальной принадлежности воспринимает язык как национальное достояние; г) язык способен полностью удовлетворять коммуникативные запросы этноса; д) чем сильнее народ раздрается внутренними и внешними противоречиями, тем больше отводится роль языку как объединяющему началу и идее его суверенитета.

Но современную культуру не может полностью отражать только национальный язык. Он в состоянии делать это лишь софункционируя с языками межнационального и мирового общения, обогащаясь и лексико-терминологически, и внутри-структурно. В самом деле, если бы киргизская национальная культура создавалась, изучалась и описывалась только на киргизском, то есть государственном языке, то круг знакомства на нем с культурой других народов был бы чрезвычайно узок.

Следовательно, только национальный язык, как государственный, «материнский», «родной» и т. п., не в состоянии удовлетворять коммуникативные запросы общества, особенно молодого поколения, которое стремится сегодня расширить географию своей интеллектуальной деятельности, овладевая престижными языками [5, с. 86].

Эти вопросы напрямую связаны со многими социолингвистическими категориями, которые выявляются в языковом пространстве любого государства. Закономерности внутривидового и функционального (социальный аспект) развития языка обладают относительной самостоятельностью, в силу чего многие процессы в его строе и характере обслуживания языкового коллектива протекают стихийно. Это обстоятельство в большей степени определяется ситуацией, когда жизнь языка и связанные с ней проблемы не проходят сквозь сознание общества и отдельных людей, что объективно создает серьезную проблему в регулировании языковой ситуации, которая является результатом языкового регулирования и планирования, а также и политики, которую проводит руководство страны любого государства.

Под *языковым регулированием* мы понимаем целенаправленное управление: а) характером и сферами функционирования языка; б) формой существования (образования) языка преимущественно путем предписывающих правил соблюдения норм литературного языка (орфоэпические, орфографические, пунктуационные правила, правила словоупотребления, культура речи) и принятия правительственных законодательных актов по тем или иным языкам. Составляющими языкового регулирования (управления) выступают понятия *языковая политика* и *языковое планирование* [4, с. 227].

Более десяти лет назад, незадолго до суверенизации, Кыргызстан, стремясь к демократическому, правовому обществу, принял Закон о государственном языке [7], который, как бы сегодня его не оценивали, внес в наше общество не только законодательную основу оживления и развития национального языка в формах существования и сферах употребления, но и *функционального существования* с другими языками страны, и в первую очередь с русским языком – средством межнационального и мирового общения. При этом была особо выделена коммуникативная роль русского языка в условиях полиэтнической Киргизии. В сорока статьях Закона о государственном языке словосочетание *русский язык* употреблено 24 раза, русский язык как «средство межнационального общения» – 4 раза и как «средство международного общения» – 2 раза; словосочетание *киргизский язык* употреблено 12 раз; киргизский язык как «государственный» – 34 раза. Этот факт свидетельствует о том, что народ и его прогрессивно настроенная интеллигенция несколько лет назад перед лицом этноцентрической тенденции в преддверии неожиданно явившейся свободы, демократии и суверенитета заложил жизненно важный для многонациональной страны приоритет гармонического софункционирования киргизского и русского языков [8].

Следует отметить, что свое определение термин *государственный язык* получил несколько позже. Как ни парадоксально, в лингвистической литературе отсутствовало определение понятия «государственный язык», за исключением проекта глоссария «Внутриэтническое и межэтническое общение» (рукопись 1989г.), где сказано: 1. Общегосударственный язык – язык, используемый в многонациональном государстве в общегосударственных сферах официального общения; на нем ведется документация общегосударственного значения. 2. Государственный (или официальный) язык – язык, используемый в государстве (или республике) в официальных сферах общения; на нем же ведется документация [5, с. 76].

В связи с этим профессором А.О. Орусбаевым была предложена следующая дефиниция: *государственный язык* – юридически защищенное в формах существования и сферах применения коммуникативное средство, носителем которого выступает народ, составляющий основу национально-политического объединения. Было дано и определение понятию «официальный язык», поскольку оба эти термина нередко используют как синонимы: официальный язык – юридически защищенное в формах существования и сферах применения коммуникативное средство, обладающее функцией регионального, межнационального и мирового общения [4, с. 97–100].

В Кыргызстане официальным языком является русский язык. Он находится под защитой государства. В 2000-е гг. был принят Закон об официальном языке, в соответствии с которым органы государственной власти и местного самоуправления обязаны в соответствии с Законом принимать и рассматривать документы на официальном языке. В государственных и частных учреждениях, управлениях и организациях используются государственный и официальные языки. Правительственные постановления, нормативные акты готовятся и принимаются на двух языках: государственном

и официальном. Это относится также к учетно-статистической, финансовой и технической документации. Во всех школах, высших учебных заведениях в соответствии с этим законом официальный язык является обязательным учебным предметом и входит в перечень дисциплин, включаемых в документ об образовании. Любая дискриминация в функционировании государственного и официального языков влечет за собой ответственность в соответствии с законодательством Кыргызской Республики [5, с. 26].

В текстах Закона о государственном языке и Закона об официальном языке проходит идея со-функционирования этих языков в социально-культурной и общественно-политической жизни страны, начиная с семейно-бытового до официального общения в самых высоких структурах государственного управления. Статус русского языка как официального, полноценное его софункционирование с государственным языком, использование жителями страны в качестве средства устного и письменного общения позволяют каждому члену общества расширить горизонты познаний и деятельности.

Задача позитивного регулирования языковой жизни (языковая политика и языковое планирование) в демократическом обществе заключается в сбалансированной заботе о развитии социальных этнокоммуникативных функций языков народов, населяющих данное административно-политическое объединение – государство. В силу того что Кыргызстан – многонациональное государство, в республике в настоящее время действует Ассамблея народов Кыргызстана, которая принимает участие в политической жизни страны. В нее входят представители всех проживающих в стране национальностей (более 90 этносов). В январе 2010 года Национальный статистический комитет Кыргызской Республики проинформировал общественность об основных итогах переписи населения 2009 года. Всю официальную информацию представили на киргизском, русском и английском языках. При переписи учитывались две категории населения – наличное и постоянное население. По итогам переписи на 24 марта 2009 г. численность наличного населения республики составила 5107640 человек, постоянного населения – 5362793 человека. В том числе 1827136 человек – городского и 3535657 человек – сельского населения. Из них – 3804788 лиц киргизской национальности, что составило 71 % от общего числа населения. Этническая структура населения претерпела значительные изменения в течение последних десяти лет, которые в наибольшей мере обусловлены миграционными процессами. Разница между наличным и постоянным населением – 115153 человека, при этом внешний миграционный поток после апрельских событий 2010 г. равен 37,8 тыс. [2, с. 18]. Это мигранты, владеющие в различной степени русским языком и выехавшие в основном в Россию.

Кыргызстан, наряду с Казахстаном, выделяется среди остальных постсоветских стран многонациональным составом населения, мультикультурным объединением с заметным уровнем толерантности. По данным социолингвистического обследования 2010 г. несмотря на: а) ведение идеологической борьбы за строительство этнократного государства; б) разработку законодательства о государственном языке; в) архизацию киргизской государственности и мифологизация истории; г) киргизацию топонимики (переименование улиц, населенных пунктов, местностей и др.), закрытие русских школ и классов в смешанных школах – определяется потребность в изучении русского языка среди лиц коренного населения. Опрос граждан киргизской национальности показал, что одобряющих отъезд русских и других славян меньше (20 %), чем тех, кто не одобряет их убытие (38 %). Самых киргизов беспокоит и то, что многие киргизы покидают страну (58 %), не веря в развитие экономики, искоренение коррупции, внутриэтнического согласия между северянами и южанами, мирного сосуществования в условиях, вызванных прошлогодними событиями на юге страны. В числе причин, вызывающих явления националистического толка и тот факт, что русский язык на севере Кыргызстана все еще не утратил своей актуальности, но в средствах массовой информации все чаще появляются высказывания о его вытеснении из страны.

Безусловно, необходимо проявлять повышенное внимание языку государствообразующего народа, однако не за счет подавления и выдавливания из коммуникативного пространства языков национальных меньшинств, а путем внедрения принципа софункционирования языков разной функциональной нагрузки через развитие дву- и многоязычия, например, с компонентами киргизско-, дунганско-, узбекско-, казахско-, уйгурско-; к языкам межнационального и мирового общения – русскому, английскому, китайскому, немецкому, фарси, хинди, французскому, арабскому и другим языкам.

Научные и практические вопросы дву- и многоязычия (би- и мультилингвизм), иначе – попеременного применения двух и более языков индивидами в процессе коммуникации всегда вызвали интерес специалистов, политиков и общественности. Так, специалистов – с позиции научного

объяснения (лингвистики и социолингвистики, лингводидактики, психолингвистики), политиков – с позиции языкового регулирования (конструктивное, деструктивное), а общественность – с позиции языковой приверженности и престижности использования языка (языков), которые неразрывно связаны с правами человека вообще. Эти аспекты связаны с национально-языковыми отношениями и выражают собой совокупность прав личности и народа на сохранение и развитие природного языка, свободу выбора и использования вербального средства общения.

Кыргызстан определялся раньше как билингвальная страна с типовым компонентом *русский*, где в последние годы XX века зарождался и мультилингвизм. Если национально-русский билингвизм, имея у нас широкое распространение, прошел солидный исторический путь от индивидуального до массового, то мультилингвизм в наши дни – явление индивидуальное, но он может приобрести массовый характер, если для этого возникнут и сформируются общественно-политические, экономические и социокультурные условия [6, с. 472].

Билингвизм, являясь социолингвистической категорией, тесно связан с историческими судьбами контактирующих народов. В частности, тюркско-русское и русско-тюркское двуязычие имеет более чем 100-летнюю давность.

С развитием в бывшем Советском Союзе образования, культуры, науки и техники в масштабе страны и непосредственно в республике, потребность киргизов в овладении русским языком постепенно повышалась. Как следствие этого, приблизительно с конца 50-х г. начинает формироваться экстенсивный массовый киргизско-русский билингвизм с мотивацией прагматического и познавательного характера. На вопрос анкеты: «Что дает Вам в жизни русский язык?» (социолингвистическое обследование, проведенное проф. А.О. Орусбаевым в 1998 г.) среди инженерно-технических работников киргизской национальности промышленных предприятий городов Фрунзе и Таласа были получены следующие ответы: 1. *Возможность продвижения по службе.* 2. *Лучше усвоить свою профессию и производственные процессы.* 3. *Возможность общаться в интернациональном трудовом коллективе.* 4. *Не испытывать языкового барьера внутри и за пределами республики.* 5. *Возможность знакомиться с жизнью и культурой народов СССР и зарубежных стран.* На вопрос «Что дает Вам в жизни киргизский язык?» были получены ответы: 1. *Считать себя киргизом.* 2. *Общаться с соплеменниками.* 3. *Знать историю и культуру своего народа.* Но при этом оказалось, что многие из них об истории и культуре своего народа читают на русском языке (из 73 инженеров и техников 68 % – на русском языке, остальные – на русском и киргизском языках).

По данным телефонного интервью, включенных наблюдений и анализа газетных публикаций в 2001–2003 годы (полевое обследование под руководством проф. А.О. Орусбаева) отношение киргизов к русскому языку фактически не менялось. Основная мотивация: *расширение коммуникативного пространства, выход в дальнее зарубежье («... русский язык так же является международным языком, как английский»); укрепление экономического, политического, военного сотрудничества («... как бы мы ни говорили, без России у Кыргызстана нет и не будет суверенитета»); познание русской культуры через литературу, искусство и телепередачи.* На вопрос «Что дает Вам в жизни киргизский язык?» в ответах делается акцент на этническую идентификацию: *знать родословную, историю и развивать культуру, говорить с киргизами.*

Для сравнительного анализа софункционирования языков в Кыргызстане с советского по современный периоды представляем ответы респондентов, которые принимали участие в анкетировании и интервьюировании во время социолингвистического обследования, проводимого с 2006 по 2010 годы. На вопрос: «Что дает Вам в жизни русский язык?» 30 % работников госучреждений Бишкека киргизской национальности ответили, что «*это дает возможность смотреть телевизионные программы, обращаться к Интернет-источникам, веб-сайтам, читать газеты и журналы, специализированную литературу*». 46 % респондентов указали, что «*русский язык необходим для выполнения прямых должностных обязанностей*», а именно «*для ведения документации*», «*при общении с больными пациентами*», «*при разработке проектно-сметной документации при строительстве*», «*при обучении детей в детских садах письму и счету*». 13 % сотрудников государственных учреждений отметили, что это их «*второй родной язык*», на котором они общаются постоянно с друзьями, коллегами, детьми, родителями. Появился и новый вариант ответа – «*русским языком владею плохо и думаю, что без него можно обойтись*». Среди 11% сотрудников государственных учреждений, которые отрицательно относятся к функционированию русского языка в республике представители структур городского подчинения (районных

акимиатов*), поликлиник, районных отделов милиции. Ответы такого типа не зафиксированы в органах юрисдикции, строительных и детских дошкольных учреждениях (Рис. 1).

Что дает Вам в жизни русский язык?
(Опрос среди работников госучреждений Бишкека киргизской национальности)



Рис. 1.

Таким образом, следует констатировать, что наметилась тенденция к сужению коммуникативного пространства русского языка, которая находит свое отражение в суждениях респондентов киргизской национальности.

При проведении анкетирования в одном нотариате и трех детских садах респонденты отказались отвечать на вопросы, мотивируя тем, что составлены анкеты были на русском языке. При этом руководители данных государственных учреждений демонстративно говорили только на киргизском языке. Но стендовая информация (образцы деловых документов, объявления) в этих же учреждениях была преимущественно на русском языке, или на русском и киргизском. Складывается ситуация, когда в стремлении расширить сферы функционирования государственного (местного) языка, искусственно сужают коммуникативное пространство официального (мирового), но в то же время, обойтись без последнего не могут из-за специфики социального статуса государственных учреждений.

На вопрос: «Что дает Вам в жизни киргизский язык?» 78 % лиц киргизской национальности ответили, что это «*возможность общаться с родственниками*», «*считать себя полноценным киргизом*», «*быть патриотом страны*», что «*все люди, проживающие в Кыргызстане, должны его знать*», а незнание государственного языка следует расценивать как «*неуважение к киргизскому народу*». 15 % считают, что киргизский язык, который является языком их нации, они сами знают плохо, употребляют его только «*при общении с родственниками*» (применяя соответственно лишь простую разговорную форму). 7 % респондентов ответили, что «*это язык их предков, но они сами считают родным языком русский*», а у киргизского языка перспектива развития есть лишь в Кыргызстане и знать только его – это искусственно сузить информационное поле, что приведет к низкому уровню знаний и к регрессу в обществе вообще. Госслужащие других национальностей дали следующие ответы: 56 % считает, что киргизский язык «*знать необходимо, так как это государственный язык*», 18 % ответили, что «*это положительно повлияет на карьерный рост*», 9% указали, что «*киргизский язык необходим при общении с коренным населением*» и 17% отметили, что этот «*язык им не нужен*», так как он не дает никаких возможностей для перспективы языкового развития личности (диаграммы 2, 3).

Такую картину видимо можно объяснить тем, что лозунговые афоризмы перестроечных лет («Судьба языка – судьба народа», «Родной язык – молоко материнское», «От того, кто не владеет родным языком, мало пользы для народа», «Киргизский язык – будущее Кыргызстана») существенно повлияли на самосознание киргизов – хотя и несколько искаженно, но они увидели себя в языковом зеркале, олицетворяющими символ этнической идентификации [5, с. 17].

Для представителей миноритарных народов, особенно корейцев, уйгуров, азербайджанцев, дунган, украинцев согласно данным опроса, такое обостренное отношение к русскому языку, как

* Акимиат – орган местного самоуправления (бывшие райисполкомы)

к природному, в сравнении с киргизами не характерно. Они считают этот язык неотъемлемой частью своей жизни, а многие из них считают его природным языком.

Что дает вам в жизни киргизский язык?
(Опрос среди лиц киргизской национальности)

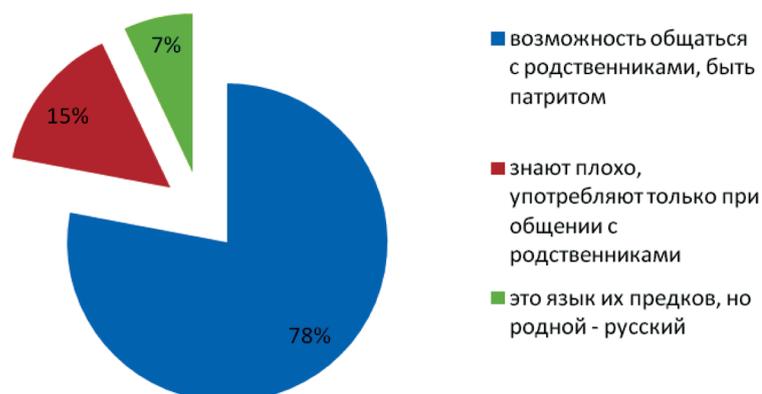


Рис. 2

Что дает вам в жизни киргизский язык?
(Опрос среди лиц других национальностей)



Рис. 3

Конечно, в различных сферах и микросоциальных интернациональных общностях можно было бы получить разные ответы, но как представляется, они явились бы по содержанию вариациями приведенных выше ответов. Оценочно-эмоциональные ответы можно было ожидать в подсфере школьного образования. Именно в ней следует прививать молодому поколению, с одной стороны, любовь и бережное отношение к родному слову, этническим историко-культурным ценностям, которые усваиваются исключительно через язык, а с другой – сознательную мотивацию и потребность к двуязычию, которое составляет коммуникативную основу культуры межнационального общения в полиэтническом Кыргызстане. В обоих случаях речь идет о воспитании языковой личности, шире – билингвистической языковой личности. Способность человека на ценностном (аксиологическом) уровне воспринимать и создавать речевые произведения на втором языке выступает как основной признак, характеризующий языковую личность билингва. В этом плане особый интерес вызывает языковая ситуация, сложившаяся в Чуйской (экономически самой развитой) области страны. Отличительной особенностью современной языковой картины в ней является функционально развитый в советское время би- и мультилингвизм, компонентом которого выступают киргизский и русский языки. Нынешнему поколению прогрессивной и образованной городской молодежи уже недостаточно быть двуязычным. Согласно социалингвистическим обследованиям, налицо тенденция прагматически ориентированного овладения иностранными языками, в основном мировыми, в частности английским и китайским. Определенная часть молодых людей, в основном из состоятельных семей, осваивает на практическом уровне немецкий, японский, фарси, корейский и другие языки непосредственно в учебных заведениях, курсах при иностранных представительствах; в культурных центрах

национальных меньшинств при Ассамблее народа Кыргызстана организованы курсы по овладению родными языками, в частности уйгурским, татарским, украинским, корейским. В данном случае компонентом исключительного большинства типов двуязычия, а иногда и многоязычия, выступает русский язык: киргизско – корейско – русское, но русско – корейское; украинско – русское; киргизско – немецко – русское; киргизско – турецко – русское, но киргизско – турецкое (турецкие лица и колледжи, где языком обучения принят киргизский язык); киргизско – фарси – русское и др. Языковая ситуация в Бишкеке своеобразна еще и тем, что наряду с национально-русским билингвизмом идет формирование мультилингвизма с компонентом английский.

Государственный язык, являясь национальным языком киргизского народа, широко используется в самых различных сферах деятельности [4, с. 107–178]; для некоторой части населения он выполняет функцию средства межнациональной коммуникации. Это тот случай, когда этническое меньшинство, проживая среди киргизского большинства, общается между собой на киргизском языке (без признаков языковой и культурной ассимиляции). Например, чеченцы, казахи, узбеки и другие владеют устной формой киргизского языка на бытовом уровне.

Официальный язык, являясь национальным языком русского народа, полноценно функционирует в важнейших сферах жизни страны; используется как средство межнационального и мирового общения во всех международных отношениях Киргизии с государствами ближнего и дальнего зарубежья [4, с. 179–226].

Главный общественно-политический смысл придания киргизскому языку статуса государственного, русскому статусу официального заключается в их *софункционализации и взаимозаменяемости* в условиях многонациональной страны без подавления функциональных потенциалов друг друга. Думается, что делопроизводство должно вестись либо на киргизском, либо на русском в соответствии с конкретным этноязыковым состоянием в коллективах людей. С этой позиции нет нужды вести делопроизводство на русском языке в местах, где почти исключительно мононациональное киргизское население. Но вот на предприятиях, ведомствах, организациях, некоторых учебных заведениях, в том числе в школах, лицеях с русским языком обучения, где коллективы многонациональны вполне оправдано вести делопроизводство на официальном языке. В таких учреждениях, скажем, как Академия наук, медицинские объекты, внешнеполитические ведомства делопроизводство должно вестись селективно на обоих языках.

Это связано с тем, что для эффективного делопроизводства на киргизском языке необходима сильная языковая база, образованность самих служащих, соответствующее программное обеспечение, бескомпромиссное законодательство и другие важные управленческие аспекты. Чего, к сожалению, сегодня еще нет. Следовательно, сегодня довольно трудно в одночасье перейти на рельсы полного киргизоязычного делопроизводства. Есть опасение, что этот путь ведет к определенному расколу в обществе.

Как отметил в своих работах известный социоллингвист проф. А.О. Орусбаев: «Никто и не собирается посягать на киргизский язык. Но делать поспешные шаги по его внедрению с полным отказом от русского по меньшей мере недальновидно и несерьезно. Так могут поступать не патриоты, заботящиеся о процветании своей страны, а вредители, ставящие свои амбиции выше разумных идей».

На торжественных церемониях, международных встречах Президент КР, премьер-министр и другие высокопоставленные лица выступают на русском языке. Не потому, что они не признают либо умаляют значение родного языка, а исходя из соображений этнотолерантности, подчеркивая тем самым, что русский язык в Кыргызстане – язык межнационального общения, язык мира и взаимопонимания [3, с. 16].

Литература

1. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979.
2. Вечерний Бишкек. 2010 г. 29 октября. С. 18.
3. Дружба и братство дороже богатства // Вечерний Бишкек. 2011 г. 7 января.
4. *Орусбаев А.* Языковая жизнь Киргизии: Функциональная дистрибуция языков. Фрунзе: Илим, 1990.
5. *Орусбаев А.О.* Государственный и официальный языки: проблема софункционализации// Русский язык в Кыргызстане. Бишкек: КРСУ, 2002. С. 26.

6. Orusbaev A. Multilingualism, Russian Language and Education in Kyrgyzstan. // The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. p. 472, 2008.

7. Закон «О государственном языке»: www.medialawca.org

8. Закон «Об официальном языке»: www.medialawca.org

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБЩЕСТВЕННОМ И ЧАСТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА: ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ

П.И. Дятленко, к.и.н., преп. КРСУ

В настоящее время русский язык в Кыргызстане находится в прямой зависимости от ряда динамичных, изменяющихся и разнонаправленных процессов и тенденций различного происхождения, которые влияют и будут влиять на его функционирование и положение. Вопрос о положении русского языка в республике остается крайне болезненным и актуальным на протяжении последних двух десятилетий, с момента принятия в сентябре 1989 г. первого Закона о государственном (кыргызском) языке.

Отметим, что в Кыргызской Республике отсутствует долгосрочная, сбалансированная языковая политика, отвечающая интересам прогрессивного и демократического развития общества. После межэтнических конфликтов 2010 года любое обсуждение этноязыковой проблематики в Кыргызстане носит ярко выраженный националистический и популистский характер, без взвешенного анализа текущей ситуации, ее проблем и перспектив. У политической элиты Кыргызстана сохраняется двойственное отношение к русскому языку, которое проявляется в проводимой политике благоприятствования и поддержки только кыргызского языка (например, единственным специальным государственным органом, регулирующим языковые процессы, является Национальная комиссия по государственному языку при Президенте Кыргызской Республики) и понимания необходимости ограниченного сохранения русского языка для развития общества и коммуникаций с внешним миром.

В последние годы заметно усилилась внутренняя миграция, направленная из южных регионов республики в северные. Это объясняется серьезным экономическим дисбалансом между депрессивными южными и экономически развитыми северными областями Кыргызстана. В итоге это привело к значительному увеличению численности и доли от общего населения кыргызов в северных регионах, соответственно, вырос процент кыргызскоговорящего населения (южные кыргызы в отличие от северных в основном одноязычны, часто возникают случаи третирования русскоязычных кыргызов за незнание или плохое знание кыргызского языка). Это обстоятельство используется сторонниками одноязычия как один из поводов для полного перевода на государственный язык делопроизводства. Тем более, что подавляющее большинство государственных и муниципальных служащих на момент переписи 2009 г. были этническими кыргызами (55537 из 67998 человек, т. е. 81,7 %) [1, с. 338], причем высшее и среднее звено государственного управления почти моноэтнично.

Русский язык в полной мере выполняет функции *экономически эффективного языка* в Кыргызстане. Это проявляется в том, что именно его знание продолжает оставаться наиболее востребованным и доминирующим в частном секторе экономики республики. Знание русского языка позволяет рассчитывать гражданам республики на более привилегированное место на рынке труда в странах ближнего зарубежья, прежде всего в Российской Федерации и Казахстане. Такая ситуация будет сохраняться и впредь, по крайней мере на среднесрочную перспективу из-за недостатка рабочих мест в Кыргызстане и возрастающей потребности в рабочей силе растущих сфер экономики России и Казахстана. Кроме того, укрепляющиеся экономические отношения с этими странами (например, перспектива вступления Кыргызской Республики в Таможенный союз) могут усилить позиции русского языка и его востребованность. Логика экономики проста: понятный язык позволяет быстрее и лучше передавать, получать и хранить информацию, деньги и ресурсы, что является бесспорным преимуществом в бизнесе.

Кыргызстан пока продолжает входить в русскоязычное информационное, научно-культурное и образовательное пространство, где русский язык является единственным средством коммуникации и передачи инноваций, технологий, информации и модернизации. Значительная часть информации,

поступающей в республику и покидающей ее, передается на русском языке. Особенно это заметно по СМИ, представленным в Интернете. Аудиторию русскоязычных СМИ составляет большинство населения республики, а кыргызскоязычных СМИ – только говорящее на кыргызском языке население. Как итог, кыргызскоязычные СМИ не могут конкурировать на равных с русскоязычными СМИ со всеми вытекающими отсюда последствиями. Хотя в информационном пространстве Кыргызстана постепенно растет доля английского, китайского и турецкого языков, что является результатом целенаправленной и долгосрочной политики соответствующих стран.

В Кыргызстане ретранслируются передачи ведущих российских телеканалов и радиостанций [2, с. 45]: «Первого канала» и «РТР-Планета». Местные каналы частично заполняют свою сетку вещания передачами российских каналов: НТС транслирует передачи НТВ, НБТ – СТС. Кабельное телевидение, широко распространенное в Бишкеке и частично в Оше, ретранслирует русскоязычные каналы: «Культура», «365», СТС, МузТВ. Согласно исследованию аудитории телеканалов, проведенному в 5 крупных городах (Бишкеке, Оше, Джалал-Абаде, Нарыне, Караколе) в 2007 г., потенциальные зрители принадлежат двум телеканалам – российскому «Россия» (96,4 %) и кыргызстанскому «ОТРК» (94,1 %). Максимально реальную аудиторию имеют российские телеканалы «Россия» (90 %) и «Первый канал» (82,4 %). Кроме того, для большинства респондентов (75,5 %) русский язык является основным языком просмотра телепередач. 65 % печатных СМИ Кыргызстана издаются на русском языке, в том числе региональные выпуски российских газет («Российская газета», «Московский комсомолец», «Комсомольская правда», «Аргументы и факты»). Самый крупный тираж в республике имеет русскоязычная столичная частная газета «Вечерний Бишкек». Русский язык используют и крупнейшие информационные интернет-ресурсы – Национальное информационное агентство «Кабар» (применяют и русский, и кыргызский языки), «АКИ-пресс» (в основном русский язык), «24 kg» (только русский язык) и др.

По данным исследования 2007 г., в Кыргызстане 78 % населения достаточно регулярно смотрят ТВ-программы на русском языке, 51% читает прессу на русском языке, 70 % читают книги на русском языке [2, с. 150–152]. По опросам социологов 2008 г., в Кыргызстане смотрят ТВ-программы на русском языке 67 % граждан, 28 % – читают прессу, а 23 % – читают книги на русском языке [3]. На рынке книжной продукции доминируют издания на русском языке, изданные как в России, так и в Кыргызстане. Это связано с большими тиражами русскоязычных изданий и маленькими тиражами публикаций на кыргызском языке (это негативно сказывается на их рыночной стоимости и конкурентоспособности).

Система образования, наука и промышленность Кыргызстана неразрывно связаны с русским языком, и попытки изменить эту ситуацию могут привести к катастрофическим последствиям. В Кыргызской Республике по состоянию на 2007–2008 учебный год было 2183 общеобразовательных учреждения (школы, гимназии, лицеи), в которых обучалось 1083413 человек; в 1384 школах языком обучения был кыргызский (508935 учащихся). В республике функционируют 49 вузов, в которых обучается 250460 человек, из которых 171689 (68,5 %) – на русском языке, и 82 колледжа, где получают образование 43413 учащихся, из них 33294 (76,7 %) учатся на русском языке [4]. Этот дисбаланс в системе образования продолжает сохраняться.

В Кыргызстане увеличивается сфера применения английского, китайского, турецкого и арабского языков. Различные внешние факторы (другие страны, международные организации) стремятся вытеснить русский язык и заменить его своим языком для полного включения республики в сферу своих интересов. На территории республики только Бишкек и несколько населенных пунктов Чуйской области продолжают оставаться русскоязычным пространством, все остальные регионы стали почти полностью кыргызоязычными. Для нетитульной части населения, особенно славянского и европейского происхождения, русский язык в Кыргызстане имеет особое символическое значение, позволяет идентифицировать себя с Кыргызстаном как со своей, а не с чужой родиной.

В 2000-х гг. начался процесс социализации первого постсоветского поколения, родившегося в последние годы существования СССР и первые годы независимости и выросшего без ранее обязательного воспитания в духе «советского интернационализма» и «дружбы братских народов». Включение в социум нового поколения, лишённого советского опыта (особенно кыргызов из сельских моноэтничных районов), значительно влияет на языковую ситуацию в республике.

Кыргызстан – одна из двух стран постсоветского пространства (вторая – Республика Беларусь, где русский язык имеет статус второго государственного), в которой русскому языку придан статус офици-

ального. И русский язык продолжает действительно выполнять функции единственного языка межнационального общения и средства коммуникации с миром. Значение русского языка в Кыргызстане достаточно высоко в настоящее время, и в ближайшей перспективе останется неизменным, но при этом намечается тенденция к искусственному сужению сфер применения языка. Сохранение его положения в перспективе частично зависит и от внутренней политики в Кыргызстане, и от активной поддержки России, и от межгосударственных отношений Кыргызской Республики и Российской Федерации.

В Кыргызской Республике снижается численность свободно говорящих по-русски кыргызстанцев и сужается сфера применения русского языка в регионах, которые связаны с массовым миграционным оттоком русскоязычного населения, а также значительным падением уровня преподавания этого предмета в школах. При этом спрос на изучение русского языка остается стабильно высоким, так как русский язык играет роль единственного эффективного средства коммуникации с внешним миром. Именно через русский язык в Кыргызстан приходят новые технологии, знания, информация. Отметим, что иностранцы, приезжающие работать или учиться в Кыргызстан, изучают, прежде всего, русский язык. Но государство не помогает удовлетворению этого спроса, поддерживая только кыргызский язык.

Вспышка национализма, имевшая место в Кыргызской Республике в 2010 г. в виде нескольких межэтнических конфликтов, и последующее заметное ухудшение межэтнических отношений, пока не идет на спад. Общество и политическая элита не предпринимают активных действий по пресечению или ослаблению националистических настроений и действий, преследованию их инициаторов, организаторов и сторонников, устранению причин их появления. Тенденции в языковых процессах указывают на стремление властей построить гомогенное в языковом отношении общество. Это подтверждают активные действия государства по топонимическим переименованиям и вмешательству в функционирование русского языка (изменение его литературных норм и навязывание их как в республике, так и за ее пределами; тенденции к сужению сферы его применения), в недемократической кадровой и этнолингвистической политике. В итоге в Кыргызстане реально существуют легитимизированная дискриминация и лингвистический популизм вместо демократического прагматизма и защиты прав и свобод граждан. В качестве самого свежего примера можно привести неоднократные безнаказанные требования ряда кыргызскоязычных депутатов из разных парламентских фракций действующего созыва парламента Кыргызстана к правительственным чиновникам, чтобы те в парламенте выступали только на государственном (кыргызском) языке [5–8].

Идеи культурного многообразия и многоязычия если и находят понимание и поддержку, то только в силу вынужденной необходимости знания русского языка для обеспечения возможности работать или учиться за пределами республики. Этого же настойчиво требуют растущие потребности в развитии отношений в рамках СНГ (в первую очередь, с Россией), развитие системы современного образования, науки и внедрение технологий.

Отсутствует целенаправленная деятельность государства по продвижению идей к построению гражданского общества на основе смешанной этногражданской или гражданской идентичности, основанной на многоязычии, поликультурности, толерантности, неприятии и осуждении национализма и ксенофобии. Складывается впечатление, что и кыргызстанская элита, и большая часть общества ради сохранения «самобытности» и «уникальности» (в том значении, в каком они понимаются ими) готовы пойти на изоляционизм и полное замыкание в рамках одного языка и одной культуры.

Литература

1. Экономическая активность и занятость населения Кыргызстана. Книга II в таблицах. Бишкек, 2010.
2. Русский язык в новых независимых государствах: результаты комплексного исследования. М., 2008.
3. Каримов Д. Более двух третей населения Кыргызстана регулярно или часто смотрят телепередачи на русском языке // URL: <http://www.24.kg/community/2008/08/21/90407.html>
4. Образование и наука в Кыргызской Республике. Стат. сб. Бишкек, 2008.
5. Подольская Д. Депутат фракции «Ар-Намыс» призывает подготовить доклад по проекту бюджета Кыргызстана на 2011 год исключительно на кыргызском языке // URL: <http://www.24kg.org/parlament/92200-akylbek-zhaparov-esli-ministr-finansov.html>

6. *Подольская Д.* Депутаты парламентской фракции СДПК в Кыргызстане требуют от приглашенных чиновников отвечать на вопросы только на кыргызском языке // URL: <http://www.24kg.org/community/89782-sooronbaj-zhyeyenbekov-v-oshskoj-oblasti.html>

7. *Подольская Д.* Депутат парламента Кыргызстана требует перенести рассмотрение вопроса по заместителю омбудсмана, поскольку все документы представлены на русском языке // URL: <http://www.24kg.org/parlament/90788-deputat-parlamenta-kyrgyzstana-tursunbaj-bakir.html>

8. *Подольская Д.* В парламенте Кыргызстана депутаты вновь поднимают языковой вопрос // URL: <http://www.24kg.org/community/89782-sooronbaj-zhyeyenbekov-v-oshskoj-oblasti.html>

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

М.А. Куканова, ст. преп. БГУ

Известно, что образование и в любой стране связано с вопросами использования того или иного языка или языков в конкретно заданной сфере с, «конкретной идеологией, которую проводит государство в целях воспитания чувства гражданской, этнической и языковой идентичности» [1, с. 11].

В настоящее время в результате серьезных преобразований в экономическом строе Кыргызстана, которые повлекли кардинальные изменения в научно-образовательной сфере, в условиях «продвижения» страны на более высокую ступень развития, проблемы коммуникации, следовательно, выбора оптимального варианта языка обучения (изучения), проблема билингвизма становится особенно актуальной. Явление двуязычия смело можно отнести к одной из тенденций развития высшего образования, наряду с ростом массовости образования, диверсификацией его по институциональным формам, уровням и содержанию. Приоритетными направлениями в развитии высшего образования в мировой практике остаются следующие: выход на новые рынки оказания образовательных услуг, повышение привлекательности образования, создание более благоприятных условий для академического общения преподавателей, обучающихся, исследователей и, как следствие, обеспечение международной конкурентоспособности и укрепление международного авторитета. Для достижения этих результатов необходимо решать, наряду с вопросами экономического характера, проблему языковую, а точнее, введения двуязычного образования в высшем звене обучения. Проблема выбора языка неоднозначна еще и потому, что являясь не только средством коммуникации, получения и передачи информации, язык еще и символ национальной идентичности целого народа. Профессор А.О. Орусбаев писал: «...Язык перед обучающимися предстает в двух ипостасях, а именно: и как средство познания окружающего объективно-субъективного мира, и как инструмент овладения формами коммуникации» [1, с. 13]. Ученый активно признавал актуальность вопроса создания системы двуязычного образования и обеспечения ее квалифицированными кадрами.

В свете качественного преобразования различных сторон жизни общества резко усиливается значение роли языка. Следовательно, первым шагом введения двуязычного образования должно стать упрощение и улучшение изучения второго языка, сохранение и развитие двуязычия. Процессы обновления меняют требования как к использованию языков, так и к науке о языке. Невозможно говорить о самом явлении билингвизма без субъектов, использующих его. Исследуемая студенческая языковая среда позволяет проанализировать не только пассивную форму билингвизма, но и способы, и формы его приобретения. В конечном итоге выпускники двуязычной программы могут не только свободно общаться на втором языке во всевозможных ежедневных ситуациях, но и использовать каждый из языков – компонентов двуязычия в дальнейшем обучении, профессиональной деятельности и карьерном росте. Будучи вооружены достаточными базовыми знаниями и стратегией изучения, они смогут самостоятельно изучать специфику языка в избранной ими сфере. Приобретенный уровень позволит им самостоятельно углублять владение вторым языком после окончания учебы настолько, насколько это необходимо для удовлетворения их коммуникативных запросов. Рассмотрим некоторые из аспектов внедрения двуязычного образования в студенческой среде, на которое, несомненно, оказывают влияние множество объективных и субъективных факторов, среди которых и психологи-

ческие (возраст, способности, уровень развития личности, цели, потребности), влилингвистические (история народа, окружение, среда, идеологические принципы), педагогические (возможность получения образования, личность педагога) и др. При рассмотрении педагогического аспекта необходимо уделять соответствующее внимание взаимодействию родного и второго языков в разные периоды и в различных условиях развития двуязычия. Если по времени приобретения мы различаем ранний и поздний билингвизм, то зачастую в молодежной среде Кыргызстана превалирует второй вид, поскольку приобретаемый второй язык усваивается в процессе обучения, т. е. в образовательной среде. По способу приобретения различаем естественный и искусственный билингвизм, что наиболее ярко представлено в студенческой среде как репрезентационной языковой группе и относится к психологическому аспекту изучения. В условиях как естественного, так и искусственного двуязычия перед билингвом стоит задача овладения определенным – вторым языком, однако перспективы практического использования этого языка в целях общения существенно различаются. При естественном билингвизме изучение языка связано с желанием и необходимостью обмениваться информацией с другими людьми, для которых в процессе практической деятельности данный язык является родным. Изучение языка в данном случае – не самоцель, а средство достижения цели – обмена информацией [4]. При искусственном билингвизме целью является изучение языка как такового, обмен же информацией на этом языке в процессе совместной практической деятельности является лишь отдаленной, зачастую гипотетической перспективой.

Усвоение языка при естественном билингвизме происходит при непосредственном контакте с носителем языка. Схематично это выглядит следующим образом:

Билингв —————> носитель языка

При искусственном же билингвизме приобщение ко второму языку осуществляется при наличии специальных программ, учебных пособий и руководящей роли учителя, который выступает в качестве посредника между носителем языка ($Я_2$) в естественных условиях и учащимся.

Билингв —————> учитель —————> носитель $Я_2$

Таким образом, между билингвом и носителем $Я_2$ стоит учитель, третье лицо, который сам является билингвом. К влилингвистическим или, как их еще называют, экстралингвистическим, относим вторичные, приобретаемые, социальные функции, которые зависимы от многих факторов – географических, политических, идеологических, военных, дипломатических и т. д. Такая приобретаемая (а впоследствии может и приоритетная) функция языка – это функция межнационального общения. Отметим, однако, что эта функция языка не является постоянной, а значит имеет право на изменение, т. е. может теряться, а может и приобретаться, поскольку при внедрении двуязычного образования мы ожидаем получить результаты, связанные не только с грамотным использованием второго языка на занятиях по языковым дисциплинам, но и других профилирующих предметах. Конечной целью обучения русскому языку все-таки обозначим продуктивный билингвизм. Продуктивным билингвизмом в теории двуязычия обозначен такой тип, который позволяет двуязычному индивиду не только понимать и воспроизводить отдельные речевые произведения на вторичном языке, но и «строить осмысленные высказывания», то есть самостоятельно продуцировать речь на этом языке [5]. Данный тип билингвизма рассматривается в противовес рецептивному, когда двуязычный индивид способен лишь понимать речь на втором языке, но не более того. При репродуктивном же двуязычии он не только понимает речевые тексты вторичной языковой системы, но воспроизводит их. Данный тип характерен для тех, кто самостоятельно изучает иностранный язык с целью получения информации.

Молодые люди, поступившие в вуз и объединенные в специализированные учебные группы, составляют новую *микросоциальную общность* (МСО). Студенческая МСО является наиболее массовой, отличающейся территориальной и возрастной однородностью, самым высоким образовательным уровнем, средой для изучения вопросов функционирования двуязычия. Тем самым она представляет собой сложную систему для проведения исследований и получения социоллингвистических данных, поскольку эта среда обладает и урегулированными языковыми контактами. С другой стороны, исследование студенческой микросоциальной общности, рассматриваемой как «социально-профессиональная группа, связанная с какой-либо сферой деятельности» [4], является «необходимым звеном в изучении главной ступени двуязычия» [5].

При проведении исследований среди студентов как микросоциальной общности следует учитывать, по меньшей мере, два фактора, играющих немаловажную роль: 1) мотивированность и ори-

ентированность на изучение русского языка как второго после родного, кыргызского. Это и возможность продолжения учебы в российских вузах, и ориентированность на российский рынок труда; 2) доступность необходимой информации на русском языке, которая составляет 75–80 %. З.К. Дербишева пишет: «...В образовании,.. в высшем звене. Надо отделять язык образования от языка науки. Языками образования могут быть многие языки – русский, кыргызский, английский, турецкий и др. А языками науки уже во всем мире признаны считанные языки, в т. ч. русский» [3, с. 5]. Таким образом, владение русским языком студентами на сегодняшний день – важнейшая социальная задача, так как специалист, не владеющий русским языком, будет поставлен в области достижений современной науки в условия информационного голода, сфера его знаний значительно ограничится.

Двуязычие в студенческой среде характеризуется как *групповое*, так как для носителей языка титульной нации необходимо изучение русского языка как учебной дисциплины, в отличие от *индивидуального*, возникающего при изучении второго языка только отдельными членами определенного этноса. Различают еще билингвизм *контактный* и *неконтактный*, или *естественный* и *искусственный*. *Естественное* двуязычие возникает устно-имитативным путем при непосредственном общении разноязычных лиц (общностей). *Искусственное* – сознательное изучение второго языка, чаще в сфере организованного обучения, например, как в данном случае, системе образования. Как правило, развитие и распространение именно такого типа двуязычия наблюдается в сфере высшего образования нашей республики. Включение в программы среднего и высшего образования предмета «русский язык» и обязательное его использование в сферах общественной деятельности стало предпосылкой для развития *кыргызско-русского* двуязычия.

Анализ состояния двуязычия в студенческой среде представляет собой интересный материал для изучения не только состояния функционирования двуязычия в сфере высшего образования, но и перспектив его развития и влияния на образование в будущем, следовательно, на многие сферы социальной жизни республики в целом.

Хотелось бы обратить внимание на роль в выборе языка в процессе обучения самих студентов. По результатам проведенного анкетирования среди студентов КР можно сделать следующие выводы: для получения необходимой информации официальный язык желает использовать преимущественное (65 %) количество студентов г. Бишкека, в регионах это соотношение незначительно меняется в пользу государственного языка. На вопрос: *Кто больше способствовал овладению неродным (русским) языком?* – большинство респондентов ответили: учителя, учебники, что свидетельствует в пользу того, что все-таки образовательная среда, включение в программы обязательного изучения русского языка (в школе, вузе) дают больше, чем индивидуальное овладение языками. На вопрос: *Какие телевизионные каналы предпочитаете смотреть и на каком языке?* – 80 % указали на российские каналы (ОРТ, РТР, ТНТ и др.). Рассмотренное нами функциональное распределение киргизского и русского языков среди студентов складывается: 1) из дифференциального использования языков носителями киргизско-русского двуязычия в студенческой среде; 2) зависимости от формы и степени владения языками определенными социально-профессиональными группами; 3) установления условного коэффициента степени владения русским языком. Проведенные исследования функционального использования языков не являются окончательными. Но из приведенных материалов видно, что установление конкретных сопоставимых параметров различных видов, ступеней двуязычия может представлять определенный интерес.

Анализируя языковую ситуацию в высшей школе, ряд отечественных ученых (С.А. Елебесова, А.О. Орусбаев, М.А. Рудов и др.) видят решение проблемы в создании специальных программ по подготовке билингвальных педкадров. В качестве подтверждения актуальности поставленного вопроса приведем высказывания некоторых ученых. В частности, проф. С.А. Елебесова предлагает решение ряда задач, среди которых и «разработка новых государственных образовательных стандартов педагогических специальностей на билингвальной и бикультурной основах; целенаправленная подготовка учителей-билингвов, владеющих методикой преподавания русского и киргизского языков; разработка программы мотивации молодых специалистов на билингвальность; активное содействие в создании кабинетов русского языка и литературы, оснащенных современным лингфонным и компьютерным оборудованием». [4, с. 54]. А.О. Орусбаев отмечает необходимость создания специализированных факультетов педвузов, где целенаправленно готовили бы учителей-билингвов» [1, с. 14]. Профессор З.К. Дербишева предлагает «1) ...формировать определенный сегмент в высшем звене для выпускников, желающих получать образование на родном языке; 2) учитывая достаточно

высокий уровень востребованности образования на русском языке, необходимо создать условия для предварительной языковой подготовки выпускников школ по русскому языку и системы совершенствования и профессиональной подготовки преподавателей-русистов» [5, с. 6]. Таким образом, проблема билингвального высшего образования требует своего решения в ближайшее время, поскольку билингвизм, несомненно, выступает как фактор, расширяющий языковые, а вместе с тем информационные горизонты в современном мире.

Литература

1. *Орусбаев А.О.* Актуализация дву- и многоязычия в образовании. // Межд. научно-практическая конференция «Русский язык в образовательном пространстве Центральноазиатского региона СНГ. Бишкек, 2007.
2. *Карлинский А.Е.* Специфика естественного и искусственного билингвизма и теория обучения иностранным языкам // Зарубежные языки и литература/Отв. ред. В.А. Герман. Вып. 2. Алма-Ата, 1972. С. 26–34.
3. *Дербишева З.К.* Проблема языка в науке и образовании // Межд. научн. симпозиум «Русский язык – язык мировой науки и высшего образования», 25–27 мая 2010.
4. *Елебесова С.А.* О подготовке учителей русского языка для школ Кыргызской Республики // Международная научно-практическая конференция «Русский язык в образовательном пространстве Центральноазиатского региона СНГ». Бишкек, 2007.
5. *Верещагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М., 1969.

О ВИДОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Н.Т. Джекишева, ст. преп., КНУ им. Ж.Баласагына

Глагольная система в кыргызском языке представляет собой достаточно обширный и сложный пласт, у которого какие-то категории разработаны и достаточно изучены, а другие до сих пор остаются еще не до конца исследованными. Хотя в конце XX века появилось несколько работ, посвященных видовой характеристике в отдельных тюркских языках, необходимо отметить, что и среди тюркологов нет единого мнения по данному вопросу.

Проблеме глагольного вида было посвящено специальное координационное совещание, которое состоялось 24–27 сентября 1956 года в Алма-Ате, где лингвистами, занимающимися изучением различных тюркских языков, были представлены две разные точки зрения. Часть тюркологов считает, что в тюркских языках нет категории глагольного вида и соответствующих ей видовых форм, поскольку существующие в этих языках различные средства выражения видовых значений (вспомогательные глаголы, аффиксы и т. п.) не являются видовыми грамматическими формами, т. е. не грамматикализованы в достаточной степени. В частности, известный тюрколог Б.А. Серебренников в своем выступлении, признавая наличие в тюркских языках классов глаголов, обладающих видовым значением и отрицая их как грамматическую категорию, говорит, что «видов в тюркских языках нет. Сочетания деепричастий с вспомогательными глаголами хотя и обладают видовым значением, но не образуют категории грамматического вида, поскольку завершенность и длительность действия в них всегда осложнена дополнительным оттенком. Глаголы, сочетающиеся с различными вспомогательными глаголами, можно было бы назвать видовыми классами, но не видами» [1, с. 30).

Большая же часть лингвистов признает наличие видов в тюркских языках, считая категорию вида реальной категорией, а вспомогательные глаголы средством выражения вида, поскольку глаголы, обладающие видовыми значениями, дифференцируются по грамматическим связям, хотя и не оформляются специальными формами.

Исходной точкой, от которой отталкивались «сторонники» категории вида, явилась идея В.А. Богородицкого о том, что в тюркских языках семасиологические (смысловые) категории глагола

в значительной мере аналогичны с русским глаголом (залог, вид, наклонение, времена, числа и лица), но они выражаются в значительной мере своеобразно, в соответствии с основным характером этих языков [2, с. 170).

Вслед за ним некоторые лингвисты (Боровков А.К., Дмитриев Н.К.) определяют вид как грамматическую категорию, характеризующую повторяемость, кратность и полноту действия, и в зависимости от этого различают в тюркских языках многократный, совершенный и несовершенный виды. Далее в ряде работ тюркологов появляются виды, определяющие характеристику глаголов по их длительности, однократности, попутности, готовности, началу и концу действия, а также по их направленности в пространстве и времени.

Итак, почти большинство авторов сходится во мнении что «в тюркских языках имеются, кроме законченного (совершенного) и незаконченного (несовершенного) видов, еще и многократный (продолжительный, длительный) вид» [3, с. 32). Но многократный (или длительный) вид осознается как вид несовершенный, поскольку он обозначает действие в его развитии, а логический результат остается еще недостигнутым, ожидаемым.

Таким образом, в ряде работ некоторых лингвистов отмечаются языковые факты, свидетельствующие не только о существовании категории вида, но и даются его характеристики: «Категория вида в разных языках характеризуется многообразием не только внешних форм своего выражения, но (что особенно важно) и значительным многообразием внутреннего содержания» [5, с. 6).

Глагольный вид в русском языке рассматривается, прежде всего, как грамматическая категория, у которой имеются обязательность выражения вида, регулярность видовых противопоставлений и тесная связь с другими грамматическими категориями глагола. Категория вида передается агглютинативным морфологическим способом: суффиксами, префиксами у основ несовершенного и совершенного видов. И данное явление в силу своей высокой степени грамматикализации процесса имперфективации и перфективации считается исключительным свойством русского глагола, которое позволяет признать понятие видовой парности и соотносительности. Видовая пара – это противопоставленные видовые формы, тождественные по лексическому значению: *переписать* – *переписывать*, *разбить* – *разбивать* и т. д. Под лексическим значением понимается значение отдельных действий, в котором обозначается (или не обозначается) способ осуществления этих действий. Тождественность или нетождественность лексического значения лежит в основе противопоставления видовых пар. Если значения двух противопоставленных видовых форм имеют полностью совпадающее истолкование, кроме видовых значений, то их можно считать тождественными.

Что касается видовой категории в кыргызском языке, то она отличается своеобразностью и специфичностью как в плане содержания, так и в плане выражения, если подходить с точки зрения русского языка. Так лингвисты, изучающие категорию вида, опираются именно на определение В.В. Виноградова: «... в понятии совершенного вида основным признаком является признак предела действия, достижения цели или устранения представления о длительности действия... Обозначение действия в его течении, не стесненной мыслью о пределе процесса в целом – основное, общее значение несовершенного вида» [4, с. 497].

Эти критерии различения глагольного вида послужили для нас основой видовой дифференциации глаголов в кыргызском языке. Так, в кыргызском языке имеются формы глаголов с видовыми значениями, выражающие такие особенности действия, как мгновенность и длительность, прерывность и непрерывность, ускоренность и замедленность, усиленность и ослабленность, окончательность и незавершенность, многократность и однократность, полнота и неполнота проявления и т. п. Следовательно, признавая реальность видов в кыргызском языке, как совершенного, так и несовершенного, далее мы попытаемся описать их по степени продуктивности и употребительности грамматических форм вида.

В кыргызском языке словообразование и словоизменение осуществляются с помощью присоединяющихся к основе аффиксов, так как он является агглютинативным языком. При выражении грамматического значения вида глаголов в кыргызском языке используется аналитический прием, который образует совершенный и несовершенный виды кыргызских глаголов сочетанием основного глагола в форме деепричастия со специальными функционально-вспомогательными глаголами.

Совершенный вид выражается сочетанием основного глагола в форме деепричастия с окончанием на *-н* со вспомогательным глаголом.

Вспомогательные глаголы, которые по своему лексическому значению выражают конечный момент действия, сочетаясь с основными глаголами в форме деепричастия на **-п**, обозначают действие завершённое, достигшее своей полноты или достигающее предела, прерывающееся в какой-то момент временно.

Например: *Ал колун **шилтеп жиберди**. – Он энергично **махнул** рукой.*

*Ал, өзүнүн кызып кеткендигин өзү мыскылдагансып, күлүмсүрөп **токтоп калды**. – Она вдруг остановилась с улыбкой насмешки над своею горячностью.*

*Урматтап, ыраазы болгондугун билгизип, князь **жүгүнүп койду**. – Князь **наклонился** в знак уважения и признательности.*

*Княгиня **кызарып кетти** да, күдөрүн үзгөн немече колун шилтеди. – Княгиня **покраснела** и отчаянно взмахнула руками.*

*Князь Андрей көзүн жүлжүйтө карап, **бурулуп кетти**. – Князь Андрей зажмурился и **отвернулся**.*

*... анан Соня менен Николай бөлмөдөн чыгып кеткенде, алардын артынан удаа чыгып, Бористи **чакырып алды**. – ... и когда Соня с Николаем вышли из комнаты, она пошла за ними и **вызвала** к себе Бориса.*

*Бөтөлкөнү англичанга ыргытты эле, англичан шап **тосуп алды**. – Он кинул бутылку англичанину, который ловко **поймал** его.*

*Узун бойлуу, кабелтең, кекирейген бир жубан тоголок бет, күлүңдөгөн кызы менен, көйнөктөрүн шуудуратып, мейманканага **кирип келди**. – Высокая, полная, с гордым видом дама с круглолицею улыбающеюся дочкой, шумя платьями, **вошли** в гостиную.*

*Ташибоор тагдырга моюн сундум дегенсип колун шилтеп, князь **унчукпай калды**. – Он **помолчал**, выражая жестом свою покорность жестокой судьбе.*

*Ал графты көргөндө көзүнөн от **чагыла түштү**. – Когда он увидел графа, в глазах его **сверкнула** молния (Л. Толстой. «Война и мир»).*

*Верочка башын ийкегиледи, көзү **жайнап чыкты**. – Верочка закивала головой, у нее даже глазки живо **заблестели**.*

*Апасы кыякты шкафтын үстүнө чыгарып, майлык менен **жаап койду**. – Мать опять взгромозила его на шкаф, **накрыла** салфеткой.*

*Чоң атам Нечайды опоңой эле **тургузуп салды**. – Дед легко **поднял** Нечая с земли (Шукишин, «Осенью»).*

Вспомогательные глаголы *жиберди, калды, койду, кетти, алды, келди, түштү, чыкты, салды* в данных предложениях в сочетании основного глагола в форме деепричастия на **-п** выражают совершенный вид, при этом полностью утратив свое первоначальное лексическое значение, превратились в грамматический формант, т. е. в показатели глагольных видов. Во всех примерах такого рода сложное глагольное сочетание выражает совершённое действие, в котором вспомогательный глагол придает основному глаголу оттенок однократно-мгновенности, длительно-результативности, внезапности, случайности, решительности, своевременности завершения действия. Здесь участвуют как лексические, так и грамматические значения основных вспомогательных глаголов. Один и тот же вспомогательный глагол в зависимости от грамматической формы основного компонента может выражать совершенно различные грамматические значения. Следовательно, когда необходимо определить грамматические формы выражения видов, следует иметь в виду совокупность всего сложного целого, состоящего из основного и вспомогательного глаголов.

Глаголы несовершенного вида в кыргызском языке образуются также аналитически: посредством специальных функционально-вспомогательных глаголов в сочетании основного глагола в форме деепричастия на **-п, -а/-е** и **-й**. Такая форма выражает действие или состояние, протекающее в продолжение некоторого ограниченного отрезка времени, совершающееся непрерывно в пределах более короткого срока, протекающее с перерывами или длительно, неограниченно во времени или протекающее в определенный отрезок времени.

Например: *Граф булардын ортосунда, алардын сөзүнө кунт коюп **угуп отурду**. – Граф сидел между ними и внимательно **слушал**.*

*Жанынан өтүп бараканда, бул сулууга Пьер делөөрүп, кубанган көзү менен **карап турду**. – Пьер **смотрел** почти испуганными, восторженными глазами на эту красавицу, когда она проходила мимо него.*

Берг ар качан так, адеп менен, жай сүйлөй турган. – Берг говорил всегда очень точно, спокойно и учтиво.

Эки дос унчукпай турушту. – Друзья молчали.

Муну жалгыз сага жана биринчи жолу айтып отурам, анткеним – сени жанымдай көрөм. – Это я тебе одному и первому **говорю**, потому что я люблю тебя.

Ал биздикине келип-кетип, балдар менен бирге **бийлеп жүрчү** эле. – Ведь он у меня **бывал**, с детьми **танцевал**.

Пьер князь Василий Курагиндикинде туруп, анын Анатолий деген уулунун ичкилик жоругуна **катышып жүрдү**, ... – Пьер жил у князя Василия Курагина и **участвовал** в разгульной жизни его сына Анатолия, ...

... князь Андрей кичинекей колу менен чекесин сылай берди. – ... князь Андрей **потирал** себе лоб своею маленькою ручкой.

Баласы башын жерге салып, унчукпай, артынан баса берди. – Сын, опустив глаза, **спокойно шел** за нею (Л. Толстой. «Война и мир»).

Наум күйөө баласын бурулуштан күтүп туруптур. – Наум **ждал** зятя за поворотом.

Анын галстугундагы темир кыстырмасы жалтылдап жатты. – У него **поблескивала** металлическая штучка на галстуге.

Айыл ойгонду; дарбазалар кыйчылдап, бадага кошулчу уйлар **мөөрөп жатты**. – Село **пробудилось; хлопали** ворота, **мычали** коровы, собираясь в табун

Дөңгөлөк... Айланып жатат. Түнү менен чимирик атып жатты... Азыр да айланып жатат. – Колесо-то... **Крутится**. **Всю ночь крутилось... и сейчас крутится** (Шукин, «Осенью»).

Таким образом, вспомогательные глаголы, являясь одним из наиболее распространенных способов словообразования, в сочетании с основным глаголом образуют несовершенный вид, обозначая длительность, непрерывность, замедленность, повторяемость, многократность, незавершенность действия.

Если сочетание основного глагола с вспомогательным рассматривать как словообразование, то для нас приемлемо мнение, что глаголы, получающие оформление вида, должны входить в коррелятивные пары с глаголами другого вида.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что кыргызские глагольные виды можно разделить на совершенный и несовершенный. А грамматическими формами выражения видов являются специализированные вспомогательные глаголы.

Литература

1. *Серебренников Б.А.* Проблема глагольного вида в тюркских языках // Вопросы грамматики тюркских языков. – Материалы координационного совещания по проблемам глагольного вида и сложноподчиненного предложения в тюркских языках. 1956 г. 24–27 сентября. Алма-Ата, 1958.
2. *Богородицкий В.А.* Введение в татарское языкознание. Казань, 1953.
3. *Маманов И.Е.* Глагольные виды и их выражение в казахском языке // Вопросы грамматики тюркских языков. Алма-Ата, 1958.
4. *Виноградов В.В.* Русский язык. М., 1947.
5. *Маслов Ю.С.* Очерки по аспектологии. Ленинград, 1984.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦВЕТОВЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ян Кай, магистрант КРСУ

Изучение цвета – это один из путей расшифровки глубинных смыслов, заложенных в национальных языках через *концепты*. Концепт – единица ментальности, которая связывает людей в этническую общность и сближает разные этносы. Концепт «цвет» считается универсальным, так как любые носители языка и культуры способны воспринимать и различать существующие цветовые спектральные

оттенки. Цвет определяется каждым народом по-своему, «основные» цвета формируют цветовую картину мира, которая входит в состав языковой картины мира. Лингвоцветовая картина мира реализуется через цветообозначения в отдельных словах, словосочетаниях и других вербальных средствах.

Своеобразие лексико-семантического аспекта каждого языка прежде всего проявляется в типе смысловой структуры слов. Сопоставительное изучение переносной семантики слов в разных языках предполагает выявление эквивалентов.

Именно поэтому проблема национально-культурной специфики языка находится в центре внимания лингвистов.

В 80-е годы появляются работы В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина по проблемам русского языка и культуры; наиболее известная из них – «Язык и культура». Выходят работы других авторов, посвященные этой проблеме: О.Г. Тер-Минасова «Лингвистика и межкультурная коммуникация», А.А. Брагина «Лексика языка и культура страны». Изучение языка в контексте культуры позволяет узнать много нового как о самом языке, так и о культуре разных народов.

Язык отражает не только мир человека, но и его культуру. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает знания из поколения в поколение. Язык, разумеется, отразил эту важнейшую сторону социального и культурного устройства общества, как зеркало, и сохранил ее.

Поэтому возникает вопрос, как язык способен отражать и сохранять реальный и культурный мир народа, в своей языковой картине мира, важно понять как в частности русский и китайский языки выполняют когнитивную функцию через цветообозначения.

Употребление слов со значением цвета в русском и китайском языках имеет свои лексико-семантические особенности. Так слова со значением цвета могут обозначать сорт.

Например: *черный порох* – 黑色炸药 (черный порох), *зеленый чай* – 绿茶 (зеленый чай), *серый волк* – 大灰狼 (большой серый волк), *красная икра* – 红鱼子酱 (красная икра), *голубое небо* – 蓝天 (голубое небо). Эти словосочетания имеют одинаковые значения в обоих языках.

Перейдем к рассмотрению цветowych прилагательных в русском языке в сопоставлении с китайским языком.

Первая группа языковых единиц в русском языке, словосочетания, в которых дается название предметам со значением цвета. При этом в китайском и русском языках используются разные слова, обозначающие цвет.

Например: *черный чай* – 红茶 (красный чай);
желтый сахар – 红糖 (красный сахар);
красная медь – 紫铜 (фиолетовая медь);
голубой песок – 灰狐 (серый песок).

Вторая группа включает названия некоторых предметов. В этих названиях есть слова, обозначающие цвет. В китайском языке эти названия не включают подобные слова, поэтому и теряются цветовые оттенки в значении.

Например: *голубой экран* – 电视屏幕 (экран телевизора);
зеленый стол – 赌桌 (игральный стол);
черный кофе – 黑咖啡 (кофе черного цвета);
белая акация – 洋槐 (терминологическое сочетание, передающее название дерева);
зеленая олимпиада – 夏季奥运会 (летние олимпийские игры);
белая олимпиада – 冬季奥运会 (зимние олимпийские игры);
красный лес – 松树 (сосновый лес).

В третьей группе словосочетаний само слово со значением цвета уже потеряло значение окраски, но у этих словосочетаний появляются переносные значения.

Например: в русском языке:

красная строка – 文章段落第一行 (первая строка абзаца с отступом);
красный зверь – 贵重的野兽 (猎人语, 指熊, 鹿, 狐狸等) (это зверь, наиболее ценный для охотника, например: медведь, тигр и т. д.);
красное словцо – 妙语 (俏皮话) (остроумное замечание);
желтый дом – 精神病院 (дом для сумасшедших);
белая кость – 贵族 (о дворянах);
белые стихи – 自由体诗 (стихи без рифм);

черная работа – 粗活 (физически тяжелая, не требующая специальных знаний работа);
черное духовенство – 出家的, 不结婚的僧侣 (монахи, которые не имеют права жениться);
голубая кровь – 贵族血统 (означает аристократическое происхождение).

Обратимся к лексике китайского языка. В китайском языке есть словосочетания, включающие слова со значением цвета, которые отсутствуют в русском языке.

Например: 红帽 (букв. красная кепка) – русский эквивалент носильщик (в Китае неизменно атрибутом униформы является красная кепка);

红胡子 (красная борода) – бандит;

白字 (белый, прозрачный, бессмысленный иероглиф) – неправильно написанный иероглиф;

白卷 (белый лист) – (по-русски этот иероглиф означает «чистый лист», невыполненная экзаменационная работа);

白话 (белые слова, слова без смысла) – пустые слова;

黄牛 (желтая корова, золотой телец) – спекулянт–барышник;

黄泉 (желтая дорога, дорога по лучу света) – загробный мир, тот свет;

黄毛丫头 (неопытный человек, неокрепший ум, “желторотый” – в русском языке эквивалент этого выражения – желторотый человек – характеризует лицо независимо от пола) – девочка, девушка (относиться только к лицам женского пола);

黄粱梦 (желтая, бесцветная, пустая мечта) – бредовая мечта;

蓝图 (голубая мечта/голубой план) – план, первоначальный проект;

绿帽子 (зеленая шапка) – рога (у обманутого мужа);

青楼 (ярко-зеленый дом) – публичный дом.

Последнюю группу образуют словосочетания со словами цвета, которые могут использоваться во вторичном значении для обозначения общественно-политических явлений: *красные* – это коммунисты; *белый* – контрреволюционный; *зеленые* – защитники экологии.

Раньше часто говорили: *красная армия* (гвардия, флот, знамя и др.), *белый террор* (гвардия, фронт войска и др.). Здесь *красный* и *белый* значит «революционный» и «контрреволюционный».

В заключение отметим, что лексическая группа цветообозначений является объектом пристального внимания лингвистов, так как цветообозначения передают национально-культурную специфику языка. Хотя все люди различают цвета и цветовые оттенки, тем не менее использование названий цветов, способы выражения цветообозначения являются специфичными для каждого языка и культуры.

Каждому народу свойственно отображать в языке вместе с другими фактами реальной жизни и явления природы как значимую в жизни человека сферу объективной действительности.

Безэквивалентная лексика не может быть переведена на другой язык, ее необходимо объяснять с помощью толкования, лингвокультуроведческого и лингвострановедческого комментария. Причем семантизация должна касаться не только основного значения, но и переносных значений. В таком случае через этот концепт видно лингвокультурную картину мира.

Итак, у русского и китайского народов сложились в процессе их культурного развития возникают либо одинаковые, либо различные ассоциации на предметы или явления жизни. Источники этих ассоциаций находятся в национальной культуре, и, являясь концептуально значимыми реалиями, требуют внимательного научного изучения и описания.

Литература

1. Тер-Минасова О.Г. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2000.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990.
4. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. М., 1986.
5. Иноземцева Н.В. Концепт «цвет» как центральная категория лингвоцветовой картины мира. М., 2008.
6. У Гоу Хуа. Лингвострановедение. Шанхай., 2005.
7. Ли Ан. Культурологический аспект слов-существительных с переносным значением // Сб. Новые тенденции в теории и практике преподавания русского языка. СПб., 1990.
8. Демьянович Н.И. Названия явлений природы во фразеологии русского чешского и словацкого языков. // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблема функционирования и преподавания. М., 1990.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ КОНФРОНТАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА)

Ш.Ж. Эржигитова, соискатель
Социально-гуманитарного
экономического института БатГУ

Синхронно-сопоставительное изучение единиц отдельных ярусов языка относится к одной из важнейших и актуальнейших проблем сравнительно-типологического языкознания. Наиболее важную и существенную роль играет сопоставление единиц содержательного плана разноструктурных языков, а также языков одного грамматического строя, что является объектом контрастивного направления сопоставительного языкознания. При контрастивных исследованиях сравниваются друг с другом единицы смысловых категорий. Основной задачей этой области исследования является выявление и определение соотношения семантических особенностей языковых знаков [1, с. 180].

В качестве фактического материала контрастивного изучения языковых явлений могут служить лексикографические данные сопоставляемых друг с другом языков независимо их отношения к языкам одного или разного грамматического строя, а также генеалогического сходства или различия. Это объясняется тем, что в лексикографических источниках ярче и прозрачнее отражаются сходства и различия в значениях лексических единиц сравниваемых языков, которые являются смысловыми эквивалентами в отношении друг к другу. Все это подтверждается нашими наблюдениями по выражению значений некоторых терминов родства, которые зафиксированы в кыргызско-русском словаре, составленном К.К. Юдахиным.

В языкознании, в частности, в тюркологии достаточно работ (М.М. Гухман, А.П. Дутзон, Н.П. Дыренкова, С.М. Абрамзон, И. Исмаилов, А.А. Покровская, А. Исаков, А. Машрабов, М.Ш. Саидова, Б. Джабборова, Х. Эгамназарова), изданных в разное время (2–13). По характеру исследовательского метода и принципа анализа фактических материалов эти работы отличаются друг от друга: в одних анализ осуществлен на основе принципа от формы языкового знака к его значению; а в других, наоборот, от значения языкового знака к его форме (Б. Джабборов, Х. Эгамназаров, А. Машрабов). Принцип анализа фактического материала в первой группе характерен для традиционного языкознания, которое называется «формальным языкознанием», а принцип анализа фактического материала во второй группе – для современного языкознания, которое называется функциональным языкознанием.

В исследованиях А.А. Машрабова, в частности, рассматриваются выражения значений терминов родства в кыргызском и узбекском языках. Термины родства анализируются на основе современных методов, что является основным в функциональной лингвистике. По этому же принципу анализа проведены и другие исследования. Так, Б. Джабборовым изучены выражения свойственных отношений между людьми на основе материалов узбекского и таджикского языков, а Х. Эгамназаровым – выражения значения терминов родства в узбекском и английском языках.

Цель настоящей статьи – показать сходство и различия лексико-выразительных средств содержательного плана некоторых терминов родства в кыргызском и русском языках.

Значения отдельных кыргызских терминов родства в русском языке передаются посредством самостоятельных слов, то есть отдельной лексемой. В данных случаях наблюдается соответствие лексического и семантического планов терминов родства в кыргызском и русском языках. Соответствие подобного характера обеспечивается симметричностью между двумя планами (планом выражения и планом содержания) словарных единиц сопоставительно изучаемых языков: *ата*-отец, *эне*-мать и другие.

Характер функционально-семантической эквивалентности системы терминов родства в кыргызском и русском языках свидетельствует о том, что не всегда наблюдается симметричность между планом выражения и планом содержания. Термины родства сопоставляемых языков, у которых наблюдается несимметричность между их планом выражения и планом содержания, составляют своеобразную подсистему (совокупность). Именно они служат в качестве иллюстративного материала настоящей статьи.

Терминами родства выражаются значения близких родственных кровных отношений между людьми разного характера. В каждом языке имеется собственная система значений родственных от-

ношений и их средства выражения. При сопоставительном изучении те или иные системы значений не отличаются друг от друга, а отличаются их системы выразительных средств. Это объясняется тем, что система значений любого характера тесно связаны с логической категорией мышления, которая носит характер общечеловечности, чем она отличается от характера системы выразительных средств, которые индивидуальны для каждого языка. Индивидуальность (национальность) системы выразительных средств значений родственных отношений свойственно и для кыргызского, и для русского языков, которые и могут являться объектом для сопоставительного их изучения.

Индивидуальность системы выразительных средств определенной лексико-семантической категории имеет тесную связь с понятием *конфронтативности*.

Система выразительных средств значений родственных отношений между людьми относится к наиболее распространенным приемам выявления семантической специфики национальных языков, что называется *приемом конфронтации*.

Конфронтация характерна для единиц почти всех ярусов языка. Среди них важную роль играет конфронтация единиц лексического яруса, одним из частных его проявлений является система терминов родства сопоставляемых языков. Конфронтация лексического уровня называется лексической конфронтацией, которая нацелена на исследование способов отражения денотата и денотативных отношений в вербальных знаках сопоставляемых языков [14, с. 5].

Денотаты и денотативные отношения в системе значений кровных родственных отношений – это разные лица, кровные родства которых определяются в отношении друг к другу. Например, понятие «родная мать» определяется в отношении понятия «детей», которые родились от нее. Или понятие «отец» – оно определяется в отношении его детей (эти понятие в кыргызском языке выражаются *эне* и *ата*, а в русском – выражаются с помощью слов «мать» и «отец»).

В свою очередь, понятия «дети» определяются в отношении понятия «родители»: без понятия «родителей» невозможно существование понятия «детей»: При выражении понятия «детей» не имеется различие в кыргызском и русском языках. Понятие «дети» состоит из двух самостоятельных значений, первое из них выражается словами «уул» в кыргызском языке, «сын» – в русском; второе – словами «кыз» в кыргызском, «девочка» – в русском языке.

Различие при выражении понятий «родители» и «дети» в сопоставляемых языках наблюдается в грамматических планах слов, которые обозначают эти значения (понятия). Так, например, значение принадлежности детей к адресантам или адресатам в кыргызском языке выражается синтетическим способом, то есть с помощью аффиксов принадлежности (*энем, атам, кызым, уулум; эне, ата, уулу, кызы; энеси, атасы, уулу, кызы*), а в русском – аналитическим способом, то есть посредством словосочетаний (*моя мать, мой отец, моя дочь, мой сын; твоя мать, твой отец, твоя дочь, твой сын; его/ее мать, его/ее отец* и др.).

Конфронтативное различие характерно и для выражения понятий «брат», «сестра» в кыргызском и русских языках. При выражении этих понятий кровного родства асимметричность наблюдается в двух планах их значения: 1) в планах содержания; 2) в планах выражения.

Асимметрия (несоотнесенность) планов содержания понятий «брат» и «сестра» в сопоставляемых языках характеризуется прежде всего тем, что семантический план понятий «брат» и «сестра» шире в кыргызском языке, чем семантический план их лексических эквивалентов в русском языке. Понятие «брат» в кыргызском языке выражается лексемой «ага», что семантически совпадает со словосочетанием «старший брат» в русском языке. Однако *ага* в кыргызском языке употребляется для выражения понятий, которые в русском языке передаются с помощью слова и словосочетания «старший родственник», кроме этого, *ага* используется в качестве средства обращения к лицам старшего по возрасту адресанта (говорящего).

Существенное различие слова *ага* в отношении русского его лексического эквивалента с вышеизложенным не ограничивается. Оно функционирует в качестве словообразовательного средства в составе производных слов и словоформ, что не характерно для функционально-семантического эквивалента *старший брат* в русском языке. Значения производных слов и словоформ, которые образованы в кыргызском языке с участием компонента *ага*, в русском языке выражаются описательным способом, то есть синтаксически – словосочетанием. Например, *агайындуу* – имеющий друзей, приятелей; *агайындык* – приятельские отношения, дружеские чувства; *агайынчыл* – любящий общество приятелей, друзей; *агала* – почти только называть ага; оказывать почет, уважение; *агалуу* – имеющий старшего брата; *агалык* – положение старшего брата; старшего родственника.

Посредством лексемы *ага* образовано парное слово *ага-уни*, функционально-семантическим его эквивалентом в русском языке является простое по составу слово «братья». Значение *ага-уни* в кыргызском языке передается и формой *уни-ага*, которая является лексическим его вариантом.

Функционально-семантические различия между терминами родства кыргызского и русского языков обнаруживаются почти во всех их выразительных средствах, с помощью которых передаются кровные родственные, а также свойственные отношения между людьми.

Различия, которые наблюдаются в системе выразительных средств значений родственных отношений между людьми, характеризуются своеобразностью конфронтативного подхода изучения лексических пластов разноструктурных языков.

Литература

1. *Рождественский Ю.В.* Лекции по общему языкознанию. М., 1990.
2. *Гухман М.М.* Доиндоевропейские термины родства в германских языках // Памяти академика Н.Я. Марра. М., 1938.
3. *Дульзон А.П.* Термины родства и свойства в языках Нарьинского края, Пригульма // Ученые записки Томского госпединститута. Томск, 1954. Т. XI.
4. *Дыренкова Н.П.* Брак, термины родства психические запреты у кыргызов // Сборник этнографических материалов. Ленинград, 1927.
5. *Абрамзон С.М.* О некоторых терминах родства в тюркских языках // *Turcologia*. К 70-летию академика А.Н. Кононова. Ленинград, 1976.
6. *Джафаров Г.* Употребление изменения в значении терминов родства в современном азербайджанском языке. АКД. М., 1968.
7. *Исмаилов И.* Туркий тилларда кави-кариндошлик терминлари. Ташкент, 1966.
8. *Моисеев А.И.* Типы толкования терминов родства в словарях современного русского языка // Лексикографический сборник. Вып. V. М., 1962.
9. *Покровская А.А.* Термины родства в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. М., 1961.
10. *Ишаев А.* Узбек шеваларидаги кариндошлик терминлари // Узбек халк шевалари лугати. Ташкент, 1971.
11. *Маширабов А.* Термины родства и их выражения в кыргызском и узбекском языках АКД. Бишкек, 1999.
12. *Саидова М.Ш.* Наманган шеваларидаги кариндошлик терминлариниг лексик-семантик тахлили. АКД. Ташкент, 1995.
13. *Эгамназаров Х.* Термины родства и их функционально-семантические микросистемы в узбекском и английском языках. АКД. Душанбе, 2010.
14. Семантическая специфика национальных языковых систем. Воронеж, 1985.

К ВОПРОСУ О ПАРИТЕТНОМ РАЗВИТИИ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

З.А. Сейткочоева, директор
лица БГУ им. К. Карасаева

В настоящее время вопрос о развитии национальных языков суверенных республик решается на государственном уровне. Для сохранения языка как основы жизнедеятельности и культуры этносов Правительством Кыргызской Республики был в свое время принят ряд указов, постановлений, законов. В Указе Президента Кыргызской Республики «О дальнейшем совершенствовании государственной политики по развитию двуязычия (билингвизма) и мерах по созданию необходимых условий для эффективного функционирования государственного и официального языков Кыргызской Республики» отмечено, что законодательное закрепление статуса кыргызского языка как государственного создаст основы для его защиты и развития, обеспечения его всестороннего и полноценного применения во всех сферах государственного управления и местного самоуправления, не умаляет прав граждан, родным

языком которых является не кыргызский язык. Принятые указы вызвали резонанс среди общественности и в средствах массовой информации. В частности, профессор А.О. Орусбаев так выразил свою точку зрения на страницах журнала «Русский язык и литература в школах Кыргызстана»: «Законы регулируют национально-языковые отношения в Кыргызстане. Русскоязычное образовательное пространство в последние годы, несмотря на сложное экономическое положение, слабую материально-техническую базу, снижение уровня образования, нехватку педагогических кадров, все же сузилось. Тяга молодежи к получению знаний на русском языке все сильнее. Число русскоязычных школ имеет тенденцию к увеличению. В последние два года в 136 русских и 309 смешанных (кыргызско-русскоязычных) школах обучались более 250 тысяч учащихся (общее количество школьников в республике чуть более миллиона). А ведь этнические русские учащиеся составляют лишь 13 % от общего числа обучающихся в общеобразовательных школах Кыргызстана [6, с. 7]. На современном этапе развития общества остро стоит вопрос о качественном обучении молодого поколения.

Образование, воспитание, обучение как категории педагогики тесно взаимосвязаны. Их содержание исторически переосмысливается и обновляется. Воспитание представляет собой процесс целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие человека в целях подготовки его к общественной, производственной, культурной деятельности. Образование – это социокультурный феномен, который является институтом жизнеобеспечения общества в конкретно-исторических условиях. При этом образование – это способ вхождения человека в мир науки и культуры, обеспечения преемственности от поколений, процессом трансляции образцов человеческой деятельности [1, с. 183]. Обучение – целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение знаний, выработка умений и навыков, развитие и воспитание учащихся. Развитию личности учащегося способствует система обучения. Изучение языков направлено на формирование коммуникативной и эстетической культуры [7, с. 95]. Культура наряду с экономикой и политикой является важным фактором регуляции как внутренней жизни, так и взаимоотношений между странами. В настоящее время очень остро стоит проблема межкультурной коммуникации. Уделяется большое внимание исследованию межкультурных различий, специфики культур, которые рассматриваются как устойчивые факторы их взаимодействия. В социокультурной системе складываются различные подходы к решению проблем межкультурного общения. Основным способом его достижения является приобретение соответствующих общественных навыков, включая изучение языка, форм поведения, установление новых социальных связей. Сближению наций и народностей, как известно, способствует равноправное, беспрепятственное развитие всех языков, их взаимодействие и взаимообогащение. Авторы исследования «Кыргызы и их предки» подчеркивают функцию языка в сообществе: «Поскольку язык функционирует в речи определенного языкового сообщества, то он социален как народное достояние. Общество влияет на язык, но и язык, в свою очередь, влияет на общество, служа средством общения и передачи информации в различных областях жизни и деятельности людей [4, с. 8]. Поднимая общественное значение национальных языков, государство создает условия для всестороннего их развития. Национальные языки стали действенным орудием ликвидации неграмотности, подъема культуры. Как и другие народы нашей многонациональной страны, киргизский народ проявляет огромную, все возрастающую заинтересованность в овладении русским языком, изучая его на добровольных началах, по собственному желанию, в силу внутренних потребностей. Ныне большинство киргизской молодежи свободно владеет русским языком, что способствует углублению и все большему развитию киргизско-русского двуязычия [8, с. 20]. Изучение кыргызского языка в последние годы становится стратегией государства, и его развитие имеет давнюю историю. К.К. Сартбаев выделяет в развитии кыргызского языка два периода: донациональный (дооктябрьский) и национальный (послеоктябрьский) [9, с. 9]. *Донациональный период* характеризуется тем, что до момента добровольного вхождения Киргизии в состав России (1863) на ее территории существовали так называемые конфессиональные, то есть религиозные школы. Муллы обучали детей мусульманскому вероучению. Затем появились новометодные школы, в которые детям бедняков путь был заказан. Добровольное вхождение Киргизии в состав России имело прогрессивное значение. Прочно укрепились связи кыргызского народа с русским. В 80-х годах 19 века на территории Киргизии появляются русско-туземные школы, в которых обучались местные мальчишки. Но русско-туземных школ было мало, в них обучались к 1914 г. лишь 300 человек. Однако в этих школах учились дети из привилегированных социальных слоев. Школы повышенного типа были организованы в конце прошлого столетия. Первая русская начальная школа открылась в 1874 г. В городе Каракол [7,

с. 67]. В 1914 г. открылись общеобразовательные школы с русским языком обучения. *Национальный период* занимает особое место в процессе формирования и развития общественной жизни, он служит средством воспитания народных масс и приобщения их к достижениям культуры, науки, техники. Он также определил роль русского языка в формировании, развитии современного киргизского литературного языка [9, с. 13–14]. В 1920–1930 гг. стали открываться национальные школы с обучением на родном языке. Принцип «школа на родном языке» является основой стратегии государства по ликвидации неграмотности в стране [2, с. 32]. Таким образом повышается роль национальных языков, в частности киргизского языка, происходит паритетное, то есть равноправное развитие киргизского и русского языков. Важнейшим лингвистическим фактором, способствующим внутрискруктурному и функциональному развитию языков является процесс взаимодействия и взаимообогащения этих языков, реализующийся путем разнообразных форм языковых контактов, основным из которых является национально-русское двуязычие [11, с. 25]. В социолингвистике выделяются такие аспекты развития общественных функций русского языка, как национальный язык русского народа, и как язык межнационального общения. В языках народов постсоветского пространства сформировался и продолжает увеличиваться общий лексический и терминологический фонд, являющийся основой для терминологических систем, используемых в научных стилях и научно-учебных подстилях национальных языков. Роль изучения русского языка для жителей Кыргызстана становится необходимостью, так как «...на территории Кыргызской Республики проживают представители более 117 наций и народностей, в числе которых десятки этнических и национальных групп, позитивные факты в национально-языковой жизни должны быть включены в арсенал работы по интернациональному воспитанию, повышению культуры межнационального общения» [5, с. 265]. Изучение языков коренных народов представителями других национальных языков – могучее средство для усвоения лучших национальных традиций и культуры, народов, с которым и общаются и живут в республике. По мнению А. Орусбаева, «Киргизский и русский языки должны гармонически сосуществовать и каждый из них должен выполнять свои социальные функции. При этом киргизский – в качестве государственного языка в республике, русский – в качестве языка общегосударственного, используемого на территории всей страны, средства межнационального и мирового общения. Их функции в одних общественных сферах могут пересекаться и существовать, в других – использоваться по отдельности, но никогда государственный язык республики и общегосударственный язык федерации реально не могут в одинаковой мере выполнять все общественные функции. Функциональные возможности языка макропосредника (общегосударственного) объективно будут всегда шире» [5, с. 226]. Исследуя соотношение используемых языков, ученый отмечает, что «... русский язык, как язык межнационального общения, софункционируя с киргизским языком в 67 сферах и подсферах, используется также в 10 сферах, где киргизский язык не функционирует. К последним, например, относятся воздушный транспорт, связь, естественно-технические отрасли науки, подсферы промышленного производства (приборостроение, гидроэнергетика и др.). Здесь русский язык объективно обладает большими функциональными и внутрискруктурными возможностями» (там же).

О роли двуязычия пишет и А.Е. Супрун, отмечая, что оно является одним из характерных внешнелингвистических факторов прошедшей эпохи. Основной особенностью распространения русского языка в нашей стране среди представителей нерусских национальностей является то, что он используется в качестве второго языка, не вытесняя родной язык, а дополняя его возможности в некоторых сферах общения [10, с. 7].

Известно, что обучение направлено на передачу определенных знаний и выработку умений. В настоящее время языковая политика направлена на развитие гармоничного двуязычия. И ее реализация общеобразовательной школе. В настоящее время так же остро стоит и вопрос о тесной взаимосвязи в преподавании родного и русского языков. По мнению К.З. Закирьянова, «...Велика роль первоначального обучения на родном языке в подготовке основы для изучения русского языка: знание родного языка облегчает и ускоряет овладение вторым языком (русским и иностранным)» [3, с. 12]. Возможность софункционирования, паритетного обучения родному и русскому языкам отмечают и Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова: «Современные условия определяют принципиально новое отношение к преподаванию русского языка нерусским, рассматривая его в контексте формирования национально-русского двуязычия» [12, с. 3–4].

Вопрос о паритетном обучении при софункционировании киргизского и русского языков ставится в настоящее время в связи с тем, что ученикам, представителям коренной национальности, не

обходимо дать лингвистическое образование; сформировать у них двуязычие, т. е. наряду с родным необходимо эффективно обучать и русскому языку, как языку межнационального общения.

Следует отметить, что паритетное обучение имеет под собой такую основу, как ведущий принцип коммуникативного обучения, принцип учета родного языка, суть которого заключается в опоре на родной язык (в случае положительного переноса навыков) и в предупреждении его интерферирующего влияния. Важность этого принципа заключается в том, что он обуславливает отбор изучаемого на уроках русского языка теоретического материала, последовательность и методику его подачи, в случаях положительного переноса-отсылки на родной язык, опираясь на него. В случаях интерферирующего влияния возможны открытые и скрытые сопоставления с родным языком. Под этим термином в настоящее время единодушно подразумевают принцип отбора в организации материала, выделения наиболее трудных при изучении русского языка, на необходимых для учащихся явлений. Как считает Р.Ш. Табаева, верным будет термин «учет особенностей родного языка», т. е. соотносимость обучения русскому языку с родным языком учащихся: «Важнейшим фактором, определяющим специфику преподавания русского языка как неродного, является учебная предназначенность языкового материала для определенной аудитории, которая кроме ориентации и на возраст учащихся и речевой уровень, цели и условия обучения предполагает такой важнейший компонент, как учет особенностей языка, на котором говорят и думают те, кого мы учим, и давление которого, хотим мы этого или не хотим, они испытывают очень долго» [11, с. 95].

Одними из особенностей родного языка являются *интерференция* и *транспозиция*. Анализ традиционного подхода к решению проблемы развития речи, например, монологической, показывает, что наблюдается изолированность в формировании общеречевых умений на уроках русского и родного языков, отсутствие учета интерференции и транспозиции на уровне текста. Методически направленное изучение явлений интерференции создаст условия для построения учебной модели языка, способной прогнозировать и предотвращать типичные ошибки русской речи учащихся национальной школы. Как известно, учащиеся кыргызы испытывают отрицательное влияние родного языка на русский в связи с отсутствием, например, категории рода, категории вида, существующего порядка слов в предложении в родном языке.

Понятие «учет родного языка» – это и интерференция, и транспозиция. Поэтому в понятие «учет родного языка» необходимо включить требование не только учета трудностей и положительных влияний родного языка на овладение вторым, но и учета взаимодействия, взаимовлияния двух языков в процессе паритетного порождения речевого высказывания. «Общество заинтересовано в том, – утверждал А.О. Орусбаев, – чтобы коммуникативные назначения государственного и официального языков сходились, а не расходились в реальной общественно-политической жизни страны» [6, с. 7].

Литература

1. *Андреева И.В.* Психология и педагогика: учебное пособие. М.: Эксмо, 2008.
2. *Бозиев Р.С., Харисова Л.А.* Инновационные процессы в национальном образовании // Педагогика. 2006. №3.
3. *Закирьянов К.З.* Двуязычие. Изучение родного и русского языков во взаимосвязи // Русский язык в национальной школе. 1990. №8.
4. *Койчуев Т., Мокрынин В., Плоских В.* Кыргызы и их предки. Бишкек, 1994.
5. *Орусбаев А.О.* Языковая жизнь Киргизии. Фрунзе: Илим, 1989.
6. *Орусбаев А.О.* Киргизстанские законы о языках // Русский язык и литература в школах Кыргызстана.
7. Основы педагогики. Бишкек, 1996. 2004. №4.
8. Русское слово в языковой жизни Киргизии. Фрунзе: Мектеп, 1984.
9. *Сартбаев К.К.* Языковедение в Киргизии. Фрунзе: Илим, 1985.
10. *Супрун А.Е.* Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. Минск, 1974.
11. *Табаева Р.Ш.* О характере сопоставительных исследований с точки зрения реализации принципа учета родного языка при обучении русскому языку нерусских. // Сб. Сопоставительно-типологические исследования русского и кыргызского языков: Лексика. Фрунзе, 1988.
12. *Шанский Н.М., Быстрова Е.А.* Методика преподавания русского языка в современных условиях // РЯЛНШ. 1990. №3–4.

КАТЕГОРИЯ РОДА В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Т. П. Нестеренко, аспирант БГУ

Исследования в области сопоставления языков являются очень важными, так как помогают глубже проникнуть в суть грамматических явлений изучаемого языка и систематизировать знания грамматики родного языка.

Как известно, в *русском языке* наиболее характерным морфологическим признаком имени существительного является *категория рода*. Все имена существительные, за незначительным исключением, относятся к одному из трех родов: мужскому, женскому или среднему.

Род существительных образует грамматическую категорию без «самодостаточных» (Г.И. Панова) морфологических средств выражения [6].

Субстантивная флексия при выражении рода нуждается в поддержке других свойств слова. В выражение рода подключены средства разных языковых уровней: 1) морфологические – окончания: *пруд, река, озеро, портной, столовая, жаркое*; 2) фонематические (нулевая флексия обязательно включается в парадигму мужского рода, если она выделяется после парной твердой согласной или согласной *-j-*: *дом, стол, санаторий*); 3) словообразовательные (большинство субстантивных суффиксов охарактеризовано по роду – *подсвечник, сахарница, братство*); 4) лексические (*дедушка, дядя, подмастерье, мадам, денди*); 5) синтаксические (согласование прилагательного и глагола с существительным – *новое пальто, районная МТС, черный кофе, домишко виднелся, пальто упало*).

В связи с тем, что род выражается языковыми средствами разных уровней, родовая принадлежность слова может определяться по разным основаниям. Есть слова, род которых определяется по одному признаку. Например, в слове *papa* по лексическому значению, а в слове *столовая* по морфологическому – окончанию *-ая*. Но в большинстве случаев род предопределяется совокупностью признаков: в непроизводных словах типа *пруд, река, озеро* род дан окончанием (после соответствующих согласных) в сочетании с неодушевленностью; в производных суффиксальных словах, кроме существительных, образованных некоторыми модифицирующими суффиксами (*домишко, зайныка, холодина*), род дан суффиксами в сочетании с парадигмой, т. е. окончаниями: *учитель, учительница, нежность, капель, благородство, падение, воронье* и т. д. Кроме этого, есть слова, род которых определяется по склонению, но сама отнесенность существительного к данному типу склонения в синхронном срезе языка никак не мотивирована. Такими являются, во-первых, непроизводные существительные мужского и женского рода с нулевым окончанием после мягких согласных и после шипящих (*лень, день, бич, ночь, нож, рожь*), во-вторых, слова среднего рода на *-мя* (*знамя, племя, семья* и др.). Можно сказать, что в современном состоянии языка род таких слов определяется на основе узуса, хотя и выражается совокупностью окончаний.

Еще меньше свойствами самого слова определяется род несклоняемых существительных. Если для лексического значения несклоняемого существительного релевантна сема пола, то (по общему правилу) слова, называющие мужчин, относятся к мужскому роду, слова, называющие женщин, – к женскому роду: *мадам, леди, фрау, Кармен, Элен, рантье, идадьго, конферансье, денди, кюре, атташе* (неточно). Если несклоняемое существительное является одушевленным (но не личным), то оно может употребляться и в мужском, и в женском роде (*кенгуру мой* и *кенгуру моя*). Частотным и неспециализированным обычно считается мужской род, однако эта рекомендация не является правилом, например, слово *шимпанзе* чаще встречается в женском роде, очевидно, в связи со словом *обезьяна*. Род остальных неизменяемых слов, т. е. неодушевленных существительных, устанавливается на основе узуса, определяется по словарю. При этом можно отметить, что большинство неодушевленных несклоняемых слов относится к среднему роду (*алиби, депо, тюре, фойе, метро, пальто, буриме, конфетти, такси*), некоторые слова употребляются в двух родах: *кофе* м. и ср., *пенальти* м. и ср., *виски* м. и ср., *рагу* ср. и м. р. Когда есть слово с родовым значением по отношению к несклоняемому существительному, то род последнего чаще всего совпадает с родом первого: *кольраби* ж. р. (капуста), *саями* ж. р. (колбаса), *цеце* ж. р. (муха), *авеню* ж. р. (улица), *хинди* м. р. (язык), *сирокко* м. р. (ветер), названия городов, журналов обычно мужского рода, названия рек, газет, республик – женского рода.

В несклоняемых аббревиатурах род определяется по главному слову сочетания, свернутого в аббревиатуру: *МГУ* м. р. – *Московский государственный университет*, *ООН* ж. р. – *Организация Объединенных Наций*, *ЦДРИ* м. р. – *Центральный дом работников искусств*. Но это правило

действует непоследовательно. Аббревиатуры *РОНО* (районный отдел народного образования), *РОЭ* (реакция оседания эритроцитов) и некоторые другие среднего рода.

При определении рода существительных особо выделяют слова со значением субъективной оценки, образованные некоторыми суффиксами: *-онка, -онька(-енька), -ина, -ище, -ишка/o*, безударный *-ушка/o*. Когда указанные суффиксы образуют слова с релевантной семой пола, их род определяется по лексическому значению, например, *папа – папенька, мужик – мужичонка* м. р. В остальных случаях род производного слова определяется родом мотивирующего слова: *мысль* ж. р. – *мыслишка* ж. р., *заяц* м. р. – *зайчишка* м. р., *письмо* ср. р. – *письмишко* ср. р., *дом* м. р. – *домишко* м. р., *домица* м. р., *солдат* м. р. – *солдатушка* м. р., *холод* м. р. – *холодина* м. р.*

Синтаксически, посредством согласования, можно выразить род любого существительного. Но определить род по согласованию можно далеко не всегда. В формах адъективно-субстантивного словосочетания свойство дифференцировать род ярче всего обнаруживается в И. п. ед. ч.: *новый карандаш, новая ручка, новое перо, этот пенальти, это пенальти, эта кольраби*. Что касается косвенных падежей (В. п. при этом не учитывается), то они различают только женский и неженский род: *этой кольраби* – ж. р., *этого пенальти* – м. р. и ср. р. Вне согласования, т. е. на основе других видов связи, синтаксическими средствами род существительных не определяется.

В арабском языке различаются два рода: мужской и женский. Слова, которые могут быть и мужского и женского рода, причисляются к «общему роду», ср. первое лицо глаголов и личных местоимений. Принадлежность к тому или другому роду первоначально определялась значением, причем половое различие, применимое собственно лишь к одушевленным предметам, например: *بأ* (м.р.) «отец» – *أم* (ж. р.) «мать», применялось и к неодушевленным, например: *قمر* (м. р.) «луна» – *شمس* (ж. р.) «солнце», *جسم* (м. р.) «тело» – *نفس* (ж. р.) «душа». Однако некоторые понятия оказались неустойчивыми, то следуя какому-нибудь влиятельному образцу, то противопоставляясь ему же, например: *مذق* «ступня»: и – *لرج* (ж. р.) «нога», т. е., может быть женского рода, как *لرج*, и мужского рода в противовес *لرج*, а следовательно – общего рода.

Но в отличие от русского языка для мужского рода в арабском языке не существует морфологических показателей. Например: *بأ* (м. р.) «отец», *دج* «дедушка», *طالب* «студент», *كبيد* «петух».

В определении и понимании женского рода как в русском языке, так и в арабском особых различий нет.

В арабском языке к именам *женского рода* относятся:

- Имена женского рода с окончаниями *ة – ءأ – ةى – ةى*, если не означают существ мужского пола; например: *غيبغ* «ливень», *صأأىص* «каменная почва», *ذكذ* «воспоминание» – все женского рода, но *لخ* «наместник» – мужского.

Имена женского рода по значению или употреблению:

- Собственные и нарицательные имена существительные женского пола, например: *مريم* «Мария», *زوجه* «старуха».

- Имена народов, племен, родов, стран, городов и селений, например: *سورلا* «русские», *شورى* «корейшиты», *مأشلا* или *مأشلا* «Сирия», *دأغب* «Багдад», сюда же *ضراً* «земля».

- Имена парных частей тела, например: *دي* «рука», *نذأ* «ухо».

- Собственные и нарицательные имена огня, ветров, души, ада и рая, например: *رأن* «огонь», *حير* «ветер», *لؤبأق* «восточный ветер», *سفن* «душа», *منهج* «Геенна», *سؤذرف* «край».

- Собирательные имена внутреннего образования «множественное ломанное», например: *مداخ* слуга-мдахи слуги.

- Некоторые имена женского рода, например:

- *رئب* «колодец», *بج* «война», *رم* «вино», *ىحر* «жернов», *نس* «зуб», *شمس* «солнце» *أصع* «палка», *سأف* «топор», *سوق* «лук (стрельца)», *سأك* «чаша», *لم* «соль», *لغن* «обувь».

К именам *общего рода* относятся некоторые типы отглагольных прилагательных, названия букв алфавита, слова как таковые (например «это шемс написано небрежно») и некоторые имена с неустойчивым противоположением:

- Имена живых существ, пол которых обычно не замечается, например: *بأق* «орел», или как бы заслоняется общественными отношениями, например: *دلو* «дитя».

* Формы типа *Верунчик, Шурик*, используемые для наименования лиц женского пола, образуются с нарушением стандартных образцов и стилистически маркированы: сочетания *моя/мою Шурик* ненормативны.

- Имена веществ, совокупностей и неустойчивых положений, например: بُرْصٌ «мед», رَبَّابٌ «род человеческий», حَلَّصٌ «мир».
- Имена путей, мест, орудий и сосудов, например: قَاقِرٌ «улица», قَوْسٌ «рынок», نَيْكِسٌ «нож», وَلْدٌ «ведро».

Конечно, здесь происходит много колебаний, например: قَيْرَطٌ «путь» чаще женского рода, а لَيْبَسٌ «путь» чаще мужского рода. Бывает и раздвоение рода при раздвоении значения, например: غُرْدٌ (м.р.) «женская рубаха, туника» – غُرْدٌ (ж.р.) «кольчуга».

Некоторые имена имеют одну форму для обоих родов:

- Имена превосходства (элатив) модели لَغْفَأٌ в значении сравнительной степени, например: وَهُ رَبَّكُأْنَمٌ «он больше, чем...», يَهْ رَبَّكُأْنَمٌ «она больше, чем...»;
- имена прилагательные моделей لَغْفِيمٌ, لَغْفِيمٌ, لَغْفِيمٌ, например: بُرْجَمٌ «воинственный (-ая)», رُوعَمٌ «совершающий (-ая) набег», رَاطِعَمٌ «употребляющий (-ая) благовония»;
- имена прилагательные усилительные моделей قَلْعَفٌ, قَلْعَفٌ, قَلْعَفٌ и др., например: قَبْوَدَكٌ «прелживый (-ая)», قَمَّالِعٌ «преученый (-ая)», قَمُونٌ «много спящий (-ая)», قَلْعَمٌ «слабохарактерный (-ая)».

Примечание. Эти прилагательные, а также некоторые другие модели в форме женского рода на ة в некоторых случаях обозначают только лиц мужского пола, причем часто с уничижительным оттенком, например: حَكْنٌ «часто меняющий жен», عَغْبَرٌ «мужчина маленького роста», «коротышка», قَبَاغْرَتٌ «трус», «дрожащий при малой опасности».

- Имена прилагательные модели لَوْعَفٌ, когда они имеют значение не страдательное, например: بُوْضَغٌ «гневный (-ая)», مُوْشَغٌ «притеснитель (-ница)», رُوبَصٌ «стойкий (-ая)», «терпеливый (-ая)».

Примечание. В значении страдательном они изменяются по родам, например: لَوْسَرٌ «посланец» – ж. р. قَلْوَسَرٌ;

- Имена прилагательные модели لَيْعَفٌ, когда они имеют страдательное значение, например: لَيْتَقٌ «убитый (-ая)», حَيْرَجٌ «раненый (-ая)», رَيْسٌ «пленный (-ая)», تَيْبَحٌ «любимый (-ая)».

Примечание. В значении не страдательном они изменяются по родам, например: رَيْصَنٌ «помощник» – ж.р. قَرَيْصَنٌ, رَيْمٌ «повелитель», «эмир» – ж. р. قَرَيْمٌ, حَيْطَنٌ «бодливый» – ж. р. قَلْيَوْطٌ «длинный» – ж. р. قَلْيَوْطٌ.

- Прилагательные, обозначающие чисто женское свойство, могут не иметь окончания женского рода, например: عَضْرُمٌ «кормящая грудью», لَمَّاحٌ «беременная», بَعَاكٌ «полногрудая», رَفَاسٌ «снявшая с лица покрывало», «не покрытая чадрой».

Примечание. 1. В тех случаях, когда данные слова означают не специфически женское качество, они изменяются по родам, например: لَمَّاحٌ «несущий груз» – ж.р. قَلَمَّاحٌ «несущая», رَفَاسٌ «неприкрытый», «открытый» – ж. р. قَلَرَفَاسٌ. 2. От имен прилагательных, не изменяющихся по родам, могут, однако, образоваться существительные женского рода с окончанием ة, например: وَدَعٌ «враг» (модель لَوْعَفٌ), ж. р. قَلْوَدَعٌ.

Грамматическая категория рода в арабском языке, также как и в русском, имеет мужской и женский род, также имеются существительные, род которых меняется в зависимости от пола, обозначаемого ими лица (а значит, меняется и род согласующихся с ними слов). Они относятся к среднему роду. Это является сходством данных языков, но есть и различие. Оно заключается в том, что в арабском языке отсутствуют имена существительные среднего рода.

Значение мужского рода в сопоставляемых языках (русском и арабском) в основном совпадает. К нему относятся имена существительные, обозначающие лиц и животных мужского пола.

Из сопоставительного исследования категории рода в русском и арабском языках вытекают следующие основные выводы:

- Морфологически род существительных определяется характером основы и окончания, а синтаксически род имен существительных определяется формой согласованного с ним имени прилагательного.
- В обоих сопоставляемых языках имена существительные относятся к одному из трех родов: мужскому, женскому, среднему (только в русском языке), а также небольшое количество слов, относящихся к общему роду.

Литература

1. *Камынина А.А.* Современный русский язык. Морфология. М.: Изд-во МГУ, 1999.
2. Современный русский язык: Учебник/Под редакцией Н.С. Валгиной. 6-е изд. перер. и доп. М.: Логос, 2002.
3. Русская грамматика. В 2-х т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М.: «Наука», 1980.
4. *Шарбатов Г. Ш.* Современный арабский язык. М.: Изд-во вост. лит., 1961.
5. *Юшманов Н. В.* Грамматика литературного арабского языка. СПб.: Юридический центр Пресс, 1999.
6. *Г. И. Панова.* Морфологические категории в современном русском языке: аспекты формального выражения глагольного вида и рода существительных. АДД. СПб., 1996.

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Г.И. Абыласынова доц.,
У.К. Кадыркулова и.о. доц.,
ИГУ им. Тыныстанова

Развитие любой отрасли науки и техники всегда было связано с проблемами терминологии, так как она является важным средством фиксации и передачи научно-технической информации. Актуальность терминологической проблематики связана с возрастанием роли науки и техники в современном обществе и обусловлена как требованиями практической деятельности (совершенствованием терминосистем различных областей знания), так и теоретическими, связанными с необходимостью осмысления особенностей номинации, происходящей в области науки и техники. Большинство ученых, исследуя терминологию, как правило, отмечают, что «с годами интерес к различным проблемам терминологии: и теоретической и практической направленности неизменно возрастает. Это вызвано необычайным ростом значимости терминологии в современном языке, что является прямым отражением особой роли науки в современном обществе» [3, с. 32].

Известно, что в настоящее время изучение терминологии выделилось в научную дисциплину, характеризующуюся своим предметом и своими методами исследования. «Никакая лингвистическая теория, в особенности, если она стремится отразить современное состояние развитых литературных языков, не может не рассматривать круг проблем и вопросов, связанных с изучением терминологии» [2, с. 264].

Многие лингвисты считают, что терминологическая лексика является подсистемой внутри общей лексической системы языка. Исследования показывают, что терминологическую и общеупотребительную лексику невозможно четко разграничить, так как они обладают «размытыми» границами и накладываются друг на друга. Причиной таких наложений является то, что «термин есть функция, вид употребления, не особый тип лексических единиц» [1, с. 68] и в роли термина может выступать всякое слово.

Чтобы стать термином, слово как элемент лексической системы должно претерпеть существенные изменения в своих характеристиках. Приобретая терминологическое качество, оно теряет или трансформирует ряд своих семасиологических признаков. Накопление терминологического качества происходит в ходе формирования и развития терминологических систем. Поскольку любая терминологическая система является подсистемой общенародного языка, то ее развитие не может рассматриваться вне учета тенденции развития языка в целом.

Как известно, в лингвистической литературе существуют различные точки зрения на вопрос о причинах языковых изменений. Одни указывают на значительную роль экстралингвистических факторов, считая, что все изменения в языке обусловлены только ими, в первую очередь, условиями существования того общества, в котором бытует язык. Другие полностью отрицают влияние внешних факторов, считая, что любые изменения языка вызываются исключительно внутренними причинами. Большинство лингвистов, точки зрения которых придерживаемся и мы, исходят из тезиса о двусторонней зависимости эволюции языка от факторов внешних и внутренних, считая, что полное описание языковой системы невозможно без учета взаимодействия экстралингвистических и интра-

лингвистических причин, которые А. Мейе объединил в три группы: структура данного языка, т. е. его устройство; психологические, физиологические, пространственные, социальные и прочие условия его существования; те частные влияния других языков, которые в данное время и в данном месте испытывает изучаемый язык [6, с. 217–221].

Полагаем, что сказанное о развитии языка в целом можно отнести и к терминологии, учитывая при этом и некоторые особенности ее формирования. Прежде всего, следует отметить прямую связь с внеязыковыми процессами. Ведь язык науки развивается на определенной исторической почве, поэтому общие закономерности исторического развития оказывают большое влияние на формирование терминологии.

Так, очень важным этапом в истории русского научного языка и его терминологии является начало XVIII в. когда определяются первые очертания терминологических систем многих наук.

Развитие сельского хозяйства, ремесел, появление первых мануфактур привели к становлению и развитию русской специально-профессиональной и научной терминологии, к формированию в грамматической науке первых взглядов на природу терминов и место терминологии в системе языка. Реформы Петра I послужили толчком для появления большого количества переводной литературы, в связи с чем в русский язык проникают иностранные терминологические заимствования. Эта эпоха бурного развития экономических и производительных сил, политических и торговых связей с другими странами, требовала четкой системы научного знания и языковых средств для его выражения.

С именем М.В. Ломоносова связано создание в России первых терминологических систем физики, химии, механики, астрономии. В процессе исследования природы и построения понятийных систем науки ученый создает и нормализует терминологию.

Определенный вклад в формирование терминологии внесли переводчики: в переводных сочинениях даются словари вновь вводимой терминологии научных, технических, профессиональных и общественно-политических терминов.

В конце XIX и на протяжении XX столетия развитие терминологии определялось становлением и развитием отраслей науки, техники, промышленности и сельского хозяйства, культуры и искусства. Социальные потребности привели к созданию в XX в. многочисленных терминологических словарей: энциклопедических, толковых, переводных.

В 30–40-е гг. прошлого века терминология становится актуальным объектом лингвистических исследований. В этот период складываются терминологические системы русского языка и других национальных языков, в том числе и кыргызского. Терминологическими проблемами интересуются не только лингвисты, но и специалисты различных областей знания, которые в своей практической деятельности сталкивались с несовершенством научно-технической терминологии. Среди проблем по терминологии, интересующих специалистов различных отраслей знания, можно выделить такие вопросы, как наиболее точное соответствие терминов выражаемому научному и техническому понятию, вопросы стандартизации терминов и упорядочения терминосистем, составления терминологических словарей.

Лингвисты же изучали термин как единицу особой лексической системы. Их интересовали вопросы языковой природы термина и термин как объект лексикографического описания. Значительное число лингвистических исследований посвящено вопросам образования терминов, их структуре и семантике. Интересны работы по изучению путей и способов передачи иноязычных терминов на русский язык, а также работы по исследованию стиля языка научной прозы, в которых отмечается как точность, строгость, краткость выражения мыслей в языке науки, так и специфика научно-технической терминологии. Большой интерес представляет такой лингвистический процесс, характерный для терминологии, как сокращение сложных терминологических единиц и образование аббревиатур.

Русские термины начинают соотноситься и сопоставляться с терминами из европейских языков и терминологией «ученый латыни». Влияние других языков можно рассматривать как «... своеобразные не лингвистические причины: то, какой именно язык влияет на язык изучаемый и каково социальное положение двух языков, является фактором экстралингвистическим, социально – экономическим или даже политическим; но то, какие именно формы принимает языковое контактирование, зависит непосредственно от самих соприкасающихся языков, и в этом смысле воздействие одной лингвистической системы на другую можно рассматривать как внутрилингвистический процесс [6, с. 219].

Источником, обогащающим и расширяющим терминологию, является процесс интеграции наук, вызывающий взаимопроникновение и обмен идеями, методами и, естественно, соответствующими терминами.

Дальнейшее развитие терминологии связано с пополнением и уточнением системы понятий, характерных для данной области знания. Новые понятия занимают определенное место в ранее сложившейся системе понятий, тем самым и их языковые обозначения оказываются включенными в уже сложившуюся систему терминов. В систематизации научных терминов проявляются отличия терминологической системы от системы общеязыковой. Степень системности становится гораздо выше, чем системность общеупотребительной лексики. Это объясняется, на наш взгляд, в первую очередь различием понятий, которые обозначаются терминами и общеупотребительными словами.

Понятие может быть бытовым, обиходным и является составным элементом процесса сознания, если реализуется общеупотребительным словом. Тогда оно «сращено» с эмоциональными, волевыми и другими наслоениями. Содержание научного понятия глубже и богаче обиходного, так как бытовые понятия являются результатом общественного стихийно направленного опыта знакомства человека с определенным классом предметов и явлений и поэтому содержит лишь отличительные признаки, позволяющие нам отличить одну группу предметов от других групп предметов, тогда как в научных понятиях отражена вся совокупность общих и существенных признаков предметов, познанных наукой на определенном этапе познания. Научные понятия постоянно развиваются и по сравнению с бытовыми отличаются большей точностью.

Особое место, занимаемое системой научных понятий, определяет и особое место терминологии в системе языковых средств.

Терминология не образует особых систем, отличных от системы общего языка. Она является ее неотъемлемой частью. Об этом свидетельствует тот факт, что не всегда можно четко разграничить специальную и общеупотребительную лексику, что очень часто в рамках одной лексемы сосуществуют терминологическое и нетерминологическое значения. Но, надо заметить, что особенно важно, что в терминологии имеют место все те лексико-семантические процессы, которые наблюдаются в общей лексике, для формирования новых терминов используются словообразовательные средства общего языка. В связи с этим многие исследователи, такие как Реформатский, Толикина, Даниленко, Кутина и др. проводят анализ терминологической лексики теми же средствами, которые традиционно принимаются для анализа лексики общеупотребительного языка. Это позволяет наглядно показать, что связывает терминологическую лексику с общелитературной, и что ее отличает, что характерно только для терминологии и является основанием для выделения ее в особую подсистему.

Подобные исследования дали возможность отличить термин от слова, терминологию от общелитературной лексики. В результате стало возможным выявить лингвистические характеристики термина: он однозначен, точен, ему не свойственны эмоциональная, экспрессивная и модальная функции, значение термина равняется понятию, термин стилистически нейтрален, системен.

С другой стороны, терминология не может изолироваться от законов и процессов развития общелитературного языка, поэтому в ней имеют место полисемия, синонимия и антонимия, но со своими специфическими чертами реализации этих явлений.

Являясь частью системы общелитературного языка, терминология сохраняет тесную связь с ней. Контакты терминологической системы и системы общелитературного языка идут по двум направлениям, которые условно могут быть названы лексическим и структурным. В первом случае имеются в виду факты использования целостных лексических единиц, переход из системы общелитературного языка в терминосистему, во втором – использование закономерностей построения новых слов и словосочетаний. Многочисленными исследованиями было показано, что пути образования новых терминов не отличаются от способов пополнения словарного состава в целом: это – деривация, словосложение, заимствование, аббревиация, изменение значений существующих слов. При этом в способах образования терминов есть специфические черты использования общеязыковых средств. Следует отметить, что между научной терминологией и общеязыковой лексикой существует постоянное двустороннее взаимодействие. Отмечается не только переход слов из общеупотребительной лексики в специальную терминологию, возможность употребления обиходных слов в качестве терминов в их прямом значении или развитие у них производных терминологических значений путем специализации или переноса, но и переход слов из области специального употребления в общенародную лексику, утрата терминологических признаков. Подобное взаимодействие влияет не только на развитие терминологической, но и общеупотребительной лексики.

Таким образом, формирование и развитие терминологических систем определяется внеязыковыми (общие закономерности исторического развития и развития данной научной отрасли) и языко-

выми (влияние системы своего общелитературного языка и взаимодействие с системами других языков) факторами. Причем языковые факторы зависят от внеязыковых, так как последние определяют, что необходимо для развития терминологических систем.

Литература

1. Гак В.Г. К проблеме гнесеологических аспектов семантики слова // Вопросы описания лексико-семантической системы языка. Ч.1. М., 1971.
2. Головин Б.Н. Термин и слово. Горький: Издательство ГГУ, 1980.
3. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания М.: Наука, 1977.
4. Кутина Л.Л. Формирование языка русской науки. М., Л., 1964.
5. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1982.
6. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Отв. ред. Б.А. Серебренников. М.: Наука. 1970.

ПАТРОНИМЫ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Ч. Ж. Мусаева, БГУ. им. К. Карасаева

Патронимия – историческая общественная форма, свойственная патриархально-родовому строю. Она представляет собой группу семей, больших или малых, образовавшихся в результате разрастания и сегментации одной патриархальной семейной общины, сохраняющих в той или иной мере и форме хозяйственное, общественное и идеологическое единство и носящих общее патронимическое, т. е. образованное от собственного имени главы разделившейся семьи, наименование. Возникнув и складываясь в условиях патриархально-родового строя и сохраняясь в последующих формациях, имеет свою историю и претерпевает вместе с развитием всего общества весьма значительные и глубокие изменения – от ее архаической формы, выражающей ее первобытнообщинную, коллективистическую сущность, до ее распадного и пережиточного состояния.

Это явление универсальное в той мере, в какой для большинства человечества может считаться универсально – историческим патриархальный родовой строй как выражение определенного уровня развития и состояния производительных сил. Поэтому исследователи находили патронимию у многих народов либо в их историческом прошлом, либо в их сравнительно недавней этнографической деятельности.

Термин патронимия (от лат. *pater* – «отец» и *nomen* – «имя», т. е. «наименование по отцу») распространяется и входит в литературный оборот, причем употребляется в двух смыслах: для обозначения данной формы *называния* населенного места и для обозначения *наименования* или *имени* группы родственников, населяющих такое селение. Иначе говоря, патронимией называлось, например «Васильковичи» – названия селения или имя (фамилия) жителей этого селения, родственников между собой.

Такие наименования крайне разнообразны. У славянских народов в разные времена патронимия могла проявляться в различных терминах: «род», «братство», «племя», «печище», «дворище» и др.

М.О. Косвен полагает, что «термин «вервь» Русской правды и Полотского статуса обозначал родственную группу, представлявшую собой не что иное, как патронимию» [2].

Патронимию, состоящую из семейных общин, М. О. Косвен назвал патронимией первого порядка. Патронимию более сложную, образованную из меньших патронимий – патронимией второго порядка.

Древние постоянные поселения были, таким образом, по своему составу чисто родственными. Но и в недавнем прошлом поселки такого рода составляли широко распространенную форму поселения. У некоторых народов и в некоторых местностях они встречаются и сейчас.

По мнению И.И. Цыбикова, у восточных бурят, монголов [6], патронимия существует или существовала не только у оседлых, но и у кочевых, и полукочевых народов, представляя собой группу

родственных семей, имеющих общие места кочевания и совместно кочующих. Типические кочевые патронимии – «улу́сы» – встречаются и поныне по всей Монголии.

Нередко они выражают в форме существительного единство происхождения или родственную близость. Таковы слав. *братство* или *племя*, иран. *тохум* (*тухум*) – «семья», монгольск. *сеок* – «кость», тюркск. *кьок* (*куьк*) – «корень», «основа», арабск. *насыл* (*нэсл, несил, эсил*) от *наслун* – «поколение», «потомство», арабск. *жинс* (*джинс*) – «род», «порода», иран. *арха* – «хребет», «спина» и др.; тот же характер имеет выражение *карындаш* – «единоутробные» у балкарцев или *гарындаш* у туркмен – *нохурли*, сходное *тууган от туу* – «рожать» у киргизов. Кыргызам свойственно было рассматривать патронимию в своей иерархии:

1. КР, (*кровного родства*) ТР, (*термины родства*), : «отец», «дед», «прадед», и «ата», «чоң-ата», «баба» и т. д., условно назвали: «*патронимы старшего поколения*» (ПСР).

Рассмотрим ТР такие как, «сын», «внук», «правнук» в русском и «баласы», «небере», «чөбөрө» в киргизском языках, и условно назовем их «*патронимы младшего поколения*» (ПМП).

Рассмотрим, какими семантическими особенностями обладают ТР (КР) (*кровное родство*) в обоих языках, общую характеристику и специфику каждого языка в пределах данного функционального поля.

С.И. Ожегов в «Толковом словаре русского языка» рассматривает ТР (КР) (ПМП) следующим образом: «сын» – лицо мужского пола по отношению к своим родителям. Например: *Это наш сын. Бул биздин балабыз* (Ч. М.).

«внук» – сын сына или дочери. Например: *Бабушка попросила своего внука помочь ей с переэдом. Чон-энеси, небересин көчкөнгө жардам берүүсүн суранды* (Ч.М.).

«правнук» – сын внука или внучки. Например: *Моя мама, так хотела увидеть своих правнуков. Менин энем чөбөрөлөрүн ушунчалык көрүүнү эңсеген* (Ч.М.).

В толковом словаре русского языка в четырех томах (ПМП) интерпретируются:

«сын» – а; зват. (устар.) сыне, мн. сыновья, -вей, -вьями и (высок) сыны, -ов, м. 1. Лицо мужского пола по отношению к своим родителям. Например: *(Жена) порадовала его рождением сына, но бедный мальчик жил недолго.* (Тургенев, «Дворянское гнездо») *(аялы) аны эркек бала төрөп кубандырды, бирок, байкуш бала көпкө жашаган жок.* (Ч.М.). 2. Обычно мн. ч. (сыновья) – вей и высок. сыны, -ов). Ближайшие потомки, молодое поколение. Например: *Сыны не ведают о подвигах отцов; и в дальнем прахе их богов лежат изверженные линии.* (Баратынский, «Финляндия»). *Урпактар (балдары) аталарынын эрдиктерин сезбейт, тээ алыста алардын топурактарынан бүркүлгөн из жатат* (Ч.М.). 3. Обычно в обращении (устар.) лицо мужского пола по отношению к своему духовному наставнику или лицу духовного звания. Например: – *Очень это скорбно все, сын мой! Прихожанин ты примерный, а вот поспособствовать тебе в деле твоём, и я не могу.* (М. Горький, «Жизнь Матвея Кожемякина») – *Мунун баардыгы кайгылуу балам менин, сен жакшы, үлгүлүү прихожанинсиң бирок, сенин мындай ишине мен көмөк кыла албайм* (Ч. М.). 4. С определением устар. лицо мужск. пола, принадлежащее к определенному общественному сословию. Например: *Так как я был дворянский сын, и притом мне минуло уже семь лет, то волей-неволей приходилось подумать о моем ученье.* (Салтыков-Щедрин, «Пошехонская старина»). *Мен дворян уй- бүлөөсүнүн баласымын жашым жетиге чыгышы менен, аргасыздан окуу жөнүндө ойлоонум керек болчу* (Ч.М.). 5. Кого-чего. Высок. Человек как уроженец как обитатель какой-либо местности или представитель какой-либо национальности. Например: *Сын востока. Сын славян.* Человек, кровно тесно связанный с кем-либо. *Сын отчизны. Сын революции.*

*Сынишка – и, род. мн. -шек, дат. -шкам, м. 1. Умен. ласк. К сын (в 1 знач.); маленький сын. Например: *У них есть маленький сынишка, которого они, уезжая, оставляют у бабушки.* (Николаева, «Жатва») *Алардын кичинекей баласы бар, биржаса кетерде, аны чон-энесине ташташат* (Ч. М.).

2. Устар. уничиж. к сын (в 4 знач.) Например: *Дрянной мальчишка! Знаете, эдакой купеческой сынишка, франтик, соблазнитель.* (Л. Толстой, «Война и мир») *Кудай урган бала! Билесизби, кандай купецтин баласы, эрке обу жок, азгырыңкы* (Ч. М.).

*Блудный сын см. блудный. (сукин или собачий сын, чертов, курицын и т. п.) сын – употребляется как бранное выражение. *сынов-а, о. прост. принадлежащий сыну (в 1 знач.) Н.: – *Чай, она будто сынова жена, снохой мне приходится.* (М. Горький, «Жизнь Матвея Кожемяки») – *Тим эле, баламдын аялынан бетер, мага келин болгонсуп* (Ч. М.).

*сыновий (-ья), -ье. прил. к сын (в 1,2 и 5знач.); свойственный к сыну. Н.: *Сыновний долг. Милая, светлая Родина! Вся наша сыновья любовь -к тебе, все наши помыслы – с тобой!* (Шолохов, «Слово о Родине»). *Урпактарындын милдети. Кымбатту, жаркын Ата-мекен! Бардык урпактардын сага деген сүйүүсү – сага, биздин бардык тилегибиз – сени менен!* (Ч.М.)

*сыновний (-ья), -ее, прил. к сын (в 1,2 и 5знач.); свойственный к сыну. Например: *Сыновья привязанность. Словно как мать над сыновней могилой, стонет кулик над равниной унылой.* (Н. Некрасов, «Саша»). *Баланын жакындыгы. Эненин, баласынын кумбөз үстүндө, чулдуктун ай таалада сыздаганындай.* (Ч.М.)

*сынок -нка, м. разг. 1. Уменьш. ласк. к сын (в 1 и 4 знач.) 2. В обращении пожилого или взрослого человека к молодому мужчине, юноше, мальчику. *сыночек – чкам. м. уменьш. Ласк. К сын (в 1 и 4 знач.) сынок.

«внук» -а, м. 1. Сын сына или дочери. мн. ч. (внуки, -ов). Дети сына или дочери. 2. Потомки. Например: *Мы должны страдать, чтобы нашим внукам было легче жить.* (Белинский, «Письмо Боткину», 14 март 1840 г.) *Биз неберелерибиздин жыргал жошоосу үчүн, кыйналышыбыз керек* (Ч.М.).

«правнук» -а, м. сын внука или внучки. Например: *Бабушка во всем согласилась с внуком: Чем раньше жениться, тем лучше. Давно пора свою семью заводить. А мне, может, бог приведет правнуков поняичить.* (Перегудов, «В те далекие годы»). *Чоң-энеси небереси менен бардыгына макул болду: Канча эрте үйлөнсө, ошончо жакшы. Мурун эле үй- булөө куру керек болчу. А, мага, кудай буйурса эртеек чөбөрө көрсөтсүн* (Ч. М.).

Рассмотрим, как в толковом словаре киргизского языка под ред. Э. Абдуллаева, Д. Исаева (ТСКЯ) и в киргизско-русском словаре под ред. К.К. Юдахина (КРС) рассматриваются патронимы (ПМП).

ТР: «бала», «небере» рассматриваются по женской и по мужской линии, однако, нас будет интересовать ТР: по мужской линии.

ТСКЯ:

«бала» -зат. 1. Бой жете элек жаш уул, кыз; жалпы эле уул-кыз (ата-энесине карата) кыз бала эркек бала, (подросток мальчик или девочка по отношению к своим родителям). Например: – *Канча балаң бар?* – *десе, абышка; – Эки уул уч кызым бар, -деди.* («Ала- Тоо») – *Сколько у тебя детей, спросили у старика, Два сына и три дочери – ответил он.* 2. Айбанаттардын, канаттуулардын жашы, жаш төлү (выводки и детеныши животных и птиц) Например: *Аркардын баласы, бала баскан бүркүттөй. Детеныш архара выглядит, как орлиха наседка.* 3. Улуу адамдар өзүнөн кичүүлөргө, өз балдары курактууларга кайрылганда айтылат (в обращении всех взрослых всем молодым людям, которые одного возраста с его детьми) Н: *Ырас, балам Искендер, журттан айла кетти.* (Турусбеков) *Сын мой, Искендер, нас стойбище беспокоит.* 4. Өтмө мааниде. эң эле жаш, жаш өспүрүм (в переходном значении, ласк. умен). Например: *Мен бир чыккан эмгекчиден балапан.* (Аалы). *Я сын, выходец из трудящихся.* (Ч.М.)

«бала» – к.с. балдар. 1. Наристе жаш бөбөк, жалпы эле уул, кыз (ата-энесине карата) (ребенок – мн. ч. дети, но нас интересует этот ТР: в значении патронимии т. е. “сын”) Н: *Эне төрөйт баланы, жарайт деп түрдүү намыска.* (Жантошев). *Матери рожают своих детей, чтобы они защищали честь.* (Ч.М.). 2. Жалпы эле улуулардын кичүүлөргө карата кайрылуусунда колдонулат (исключительно в обращении всех взрослых по отношению к молодым). Например: *Кой сен да убара болбо, балам.* (Садыбеков).

*Бала болуу – өз ата – энесине болбосо да, башка бирөөлөргө өз, баласы катарында туруп калуу, өз тукумдары катарында алынып кетүү (стать сыном кому-то, быть усыновленным). Например: *Аралаш конуп бир жүрүп, бала болуп кады элем.* (“Олжобай менен Кишимжан”) *Всегда вместе с ними ходил и стал им, как сын.*

*Бала – (м.ч. балдар реже балалар) 1. Дитя, ребенок; сын, мальчик (в старом быту); Н: *балаң барбы?* – *жок эки кызым бар. У тебя дети есть? Нет, есть две дочери; Балдарым – балдарым башы көзү чалдарым, дети мои, дети, – головы и глаза у них, как у моего старика (говорит мать, глядя на своих детей и вспоминая покойного мужа);* эркек бала, уул бала мальчик, сын; кыз бала девочка, дочь; бала кылып ал- усоновать; балдар 1. Дети; 2. южн., перен. жена; бала-чака или бала – бакыра дети (по отношению к родителям), семья (по отношению к ее главе); бала- бакыралуу, семейный, детский, имеющий детей (о муже и о жене). 2. Внук (по мужской линии), а) атанын баласы (достойный своего отца. б) уст. благородного происхождения (сын знатных или богатых родителей); Н: *же мен атанын баласы эмес белем? а я – то хуже других, что ли?*

небере- зат. уулунун же кызынын баласы, баласынын баласы. Например: *Эшиктен жаны кирген чон -энеси, китеп окуп отурган небересин коруп ичи жылып, анны эркелетти.* (Сыдыкбеков) *Бабушка, увидев, как внук читает книгу, приласкала его.* (Ч.М.)

**Небире* – небере менен бирдей.

чөбөрө- зат. майда кичинекей жаш балдарга, балапандарга карата, жалпысынан айтылуучу соз. Например: *Ушинтип эки үйдүкүн кошкондо жалаң чөбөрө балдар ондон ашык.* (Эшбаев). *Вот если собрать, из двух семей маленьких детей, больше десяти* (Ч.М.)

**Чөбөрө* – неберелердин балдары. Дети внуков.

Анализ данных примеров и словарных статей показал, что некоторые ТР в киргизском языке не были исследованы. Это такие термины, как: «кыбыра», «жыбыра», так же как (ПСП) «ажо», «жото». Их не в словаре ТСКЯ, не в КРС К.К. Юдахина нет.

Можно сделать следующие выводы:

– термины ПМП в своем основном значении совпадают;
– в обоих языках ПМП многозначны и многофункциональны;
– в отличие от русского языка в киргизском языке ТР ПМП больше. И в этом преимущество киргизского языка. Это связано с этнокультурой, поскольку кыргызы должны были знать названия ТР до седьмого колена;

– в обоих языках ПМП не имеет синонимов;

– в обоих языках ПМП не имеют фразеосочетания;

– в киргизском языке у термина «бала» есть переносное значение: «балапан».

Литература

1. *Абрамзон С.М.* Киргизы и их этногенетические и этнокультурные связи тюркских народов СССР. Алма-Ата, 1971.
2. *Косвен М.О.* Патронимия и ее роль в истории общества. М.: Наука, 1964.
3. *Косвен М. О.* Семейная община и патронимия. М.: Изд. Акад. наук. СССР, 1963.
4. Кыргыз. тилинин туш. сөздүгү // Под. ред. Э. Абдуллаева, Д. Ф. Исаева. Фрунзе, 1969.
5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1990.
6. *Цыбиков И.И.* Культ огня у восточных бурят – монголов // Бурятоведческий сборник. М. 1927.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «РОТ – ООЗ» В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Ы.А. Темиркулова, ст. преп. ОшГУ

Фразеологическая система языка представляет собой национально-самобытное явление, и таковой вопрос, как язык и культура, становится все более актуальным для современной филологии. Фразеологизмы, наряду с пословицами, поговорками и афоризмами, отражают национально-культурную семантику. Фразеология любого языка – это ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражаются видение мира, национальная культура, обычаи и верования, фантазия и история говорящего на нем народа. Следовательно, фразеологический материал как объект изучения русского языка в киргизской аудитории является важным культурологическим источником.

Во фразеобразовании огромную роль играет человеческий фактор, так как подавляющее большинство фразеологизмов связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности. Фактор адресата является важнейшим элементом коммуникации. Кроме того, человек стремится наделять человеческими чертами объекты внешнего мира, в том числе и неодушевленные. Еще Ш. Балли утверждал: «Извечное несовершенство человеческого разума проявляется также и в том, что человек всегда стремится одухотворить то, что его окружает. Он не может представить себе, что природа мертва и бездушна; его воображение постоянно наделяет жизнью неодушевленные предметы, но это

еще не все: человек постоянно приписывает всем предметам внешнего мира черты и стремления, свойственные его личности» [4, с. 221].

Особую роль в этих коммуникационных процессах играют соматические фразеологические единицы. Широкое употребление соматизмов в составе фразеологических единиц в значительной степени обусловлено тем, что соматизмы представляют собой один из древнейших слоев в лексике различных языков и входят в ядро основного состава словарного фонда языка. Обилие соматических фразеологизмов в разных языках естественно, так как соматические лексемы, входящие в их состав, обладают высокой способностью метафоризироваться.

Возникает вопрос: почему же названия частей тела так продуктивно используются в качестве метафорических универсалий? Дело в том, что при назывании нового объекта у человека возникает ассоциация прежде всего с тем, что ему хорошо знакомо, что постоянно находится при нем. В первую очередь человек сравнивает окружающие предметы с самим собой, с частями своего тела. Благодаря тому, что части тела постоянно находятся перед глазами, они и становятся своеобразными эталонами для сравнения.

Однако при создании метафор названия частей тела проявляют разную степень продуктивности: (*плечо, подмышка*), а другие – наоборот, очень часто (*голова, глаз, нос, рот, язык, шея, нога, хвост*). Наиболее продуктивными оказываются лексемы-соматизмы, которые в организации деятельности человека наиболее активны.

Человек познает окружающий мир через ощущения при помощи различных органов (*ухо, глаз, язык, нос*), осуществляет разнообразные действия при помощи рук, ног, головы, плеч. Соматические фразеологические единицы выражают эмоции человека и его отношение к окружающей среде, отражают традиционную символику, связанную с частями тела (*махнуть рукой – кол шилтөө*), зачастую оказываются или описаниями характерных состояний (*волосы встают дыбом – чачы тик турат*), или становятся продуктом полного переосмысления описаний различных ситуаций (*закрывать глаза (умереть) – көз жумуу*).

Проведенное нами исследование было направлено на выявление особенностей (ФЕ) с компонентом *«рот–ооз»* в русском и киргизском языках.

С точки зрения понятийной, *«рот–ооз»* – отверстие в нижней части лица, служащее для принятия пищи и образования звуков, и большинство ФЕ с этим компонентом будет непосредственно связано с этой тематикой. Многообразие ФЕ с этим компонентом зависит прежде всего от функций данной части тела в жизни человека.

Большей частью это образные метафорические обороты речи, в основе которых лежат наблюдения за поведением человека. Как известно, с функциями рта человек сталкивается постоянно. При помощи его он произносит слова, звуки, передает информацию другому лицу. Различные конфигурации ротового отверстия (приоткрытый – *бир аз ачуу*, широко открытый – *чоң, жалжайган*, сомкнутый – *жабылган*, скривленный – *кыйшайган*) выражают психическое состояние человека, его отношение к окружающей действительности.

При помощи рта человек принимает пищу. Характер приема пищи (быстро – *бат, ылдам*, медленно – *акырын, жай, жайбаракат*, большими или маленькими порциями – *чоң же кичине порция менен*) и ее качественная характеристика показывает человека и его поведение с различных сторон. Поэтому можно сказать, что тематическое многообразие ФЕ с компонентом *«рот–ооз»* велико.

Фразеологическая активность зависит и от семантики компонента-соматизма. Чем большее число сем имеет соматизм, тем выше его фразеологическая активность. Это и обуславливает разную фразеологическую активность соматизмов *«ооз»* и *«рот»*. Все ФЕ с данным компонентом соотносятся с одной из сем данного слова, взятого в прямом значении. Внутри ФЕ одни семы компонента-соматизма отступают на второй план, не участвуют в формировании значения, а другие, напротив, выдвигаются на передний план, актуализируются в процессе фразообразования.

Чтобы отчетливее представить процесс образования ФЕ, рассмотрим семантическую структуру *«рот–ооз»*.

Рот:

- 1) очертание губ;
- 2) отверстие между губами;
- 3) полость за губами и до глотки;
- 4) отверстие в нижней части лица, через которое принимается пища;

- 5) отверстие в нижней части лица, через которое издается голос;
- 6) едок, иждивенец;
- 7) источник информации.

Ооз:

- 1) очертание губ (*эриндин сөлөкөтү*);
- 2) отверстие между губами (*эриндердин ортосундагы тешик*);
- 3) полость за губами и до глотки (*эриндердин артындагы жана кекиртекке чейинки көңдөй*);
- 4) отверстие в нижней части лица, через которое принимается пища (*беттин ылдый жагындагы тамак өтүүчү тешик*);
- 5) отверстие в нижней части лица, через которое издается голос (*беттин ылдый жагындагы ун чыгуучу тешик*);
- 6) входное отверстие. Например: *мылтыктын оозу* – дуло ружья; *көрдүн оозу* – отверстие могилы;
- 7) ворота. Например: *алтын ооз ордо фольк* – золотавратый дворец;
- 8) чуйск. Первая лунка на доске при игре в *тогуз кумалак*.

При сопоставительном анализе было выявлено, что благодаря общечеловеческому характеру психических процессов и основных функций частей тела, СФЕ разных народов имеют известные точки соприкосновения, которые представлены в небольшом количестве. Например: «*замазывать рот/оозун майлоо*» в значении «заставлять молчать, не говорить о чем-либо, воздействуя на кого-либо обычно подкупом, лестью»; «*затыкать рот (закрывать, зажимать)/оозун басуу, оозун жап кылуу, ооз ачырбоо*» в значении «заставлять молчать, не давать говорить что-либо или о чем-либо»; «*не брать в рот/оозуна албоо*» в значении «не пить, не есть»; «*разжевать да в рот положить/чайнап оозуна салуу*» – «разъяснять кому-либо что-либо в доступной форме».

Несмотря на сходную структуру, следующие русские и киргизские ФЕ выражают разные значения: русская ФЕ «*смотреть в рот*» является многозначной: 1) очень внимательно или подобострастно слушать кого-либо; 2) будучи голодным, очень внимательно следить за тем, кто ест, завидуя ему. В киргизском языке соответствующая ФЕ «*оозун кароо*» выражает иное значение: «полностью подчиняться кому-либо». Значение «быть голодным» в киргизском языке выражает ФЕ «*оозунан кара суу келуу*».

ФЕ «*разевать/раскрывать/рот*» также имеет несколько значений: 1) начинать говорить что-либо; высказывать, выразить свое мнение; 2) быть крайне рассеянным, невнимательным или неосмотрительным; 3) крайне изумляться, удивляться и т. п. 4) сильно увлечься, слушая кого-либо; заслушаться. Соответствующая киргизская ФЕ «*оозуу ачылуу*» совпадает только в одном из значений (*крайне изумляться, удивляться и т. п.*). Следующая ФЕ «*ооз ачуу*» (букв. *открывать рот*) связана с киргизской религией и имеет значение принимать первую за день (вечером) пищу во время поста. Данное словосочетание обязательно требует лингвокультурологического комментария, а именно, у мусульман существует священный месяц Орозо (Рамазан), в течение которого мусульмане соблюдают пост. Данный характерный признак, столь важный для жизнедеятельности киргизов, получил языковую объективацию. Другая ФЕ из этого же ряда «*ооз бекитуу*» (букв. *укрепить, закрепить рот*) означает соблюдение поста, постится.

На основании лексикографических источников было получено свыше 80 ФЕ с компонентом «*ооз*» и 23 ФЕ с компонентом «*рот*». Все выделенные ФЕ имеют в своем составе общий семантический центр лексему-соматизм «*рот-ооз*». Этот центр имеет смыслообразующую функцию и определяет тематику ФЕ.

В ходе сопоставительного анализа было обнаружено, что ФЕ выражают разные значения и их можно распределить по следующим группам: 1) ФЕ с качественно-оценочной характеристикой; 2) ФЕ, выражающие физическое и психическое состояние человека и проявления эмоций; 3) ФЕ, указывающие на практическую деятельность человека.

Например, к 1-й группе относится киргизская ФЕ «*оозун куу чөп менен аарчуу*» (букв. *сидит и вытирает рот сухой травой*), имеющая значение «жаться и отговариваться» (мол, дал бы, да нет или угостил бы, да нечем, хотя известно, что у него есть). В данной ФЕ осуждается *жадность* как чрезмерное стремление удовлетворить свое желание. В русском языке не обнаружен эквивалент, но данная характеристика получила объективацию в следующих пословицах: *себе кусочек с коровий но-*

сочек, другому ломоть – положить нечего в рот; рот уже болит, а брюхо все есть велит. Чувство **зависть** как досада, вызванное благополучием, успехом другого, включено в пословицы русского языка, в основе которых лежит ФЕ «пялить (открывать, разевать) рот»: 1. На чужой кусок не пьля ротов, а свой припасти да в рот понеси; 2. На чужой каравай рта не разевай, а пораньше вставай да свой затевай (затирай, припасай).

Киргизские ФЕ характеризуются наличием в своем составе таких разновидностей *коммуникативной деятельности человека*, как болтливость, красноречие, дерзость, грубость и неосмотрительность.

К примеру, **болтливость** характеризуется в следующих ФЕ:

1) *Оозуна келгенди оттоо/оозуна ээ боло албоо* в значении «вести пустые разговоры, говорить все, что придет в голову». В русском языке они имеют такие соответствия: точить лясы, балясы;

2) *Оозу-мурду кыйшайбоо* в значении «не стесняясь, болтать непристойности, нагло врать». В русском языке возможны компоненты: *заправлять арапа, лить пули* в значении «врать, привирать»;

3) *Оозу менен орок ооруу; ооз көптүрүү* в значении «болтать попусту, бахвалиться». В русском языке им соответствуют ФЕ *чесать/трепать/молоть/почесать/потрепать/языком*. Следует отметить, что в русском языке для выражения данного смысла используется слово из этого же культурно-смыслового поля, а именно, язык, который является органом, находящимся в ротовой полости.

Красноречие определяется в следующей ФЕ: *оозуна шайтан түкүргөн* в значении «стать мастером слова, красноречивым» (букв. ему черт в рот плюнул). В русском языке возможен вариант «кому-либо палец в рот не клади» в значении «кто-то таков, что может постоять за себя, может воспользоваться оплошностью другого». Данная ФЕ легла в основу пословицы «кому-либо палец в рот не клади», «смирнен, смирен, а не суй. перста в рот!, «кабы не дыра во рту – жил бы жил, ни о чем бы не тужил».

Дерзость/грубость отражена в следующих ФЕ 1) *оозунан ак ит кирип, кара ит чыгуу* в значении «браниться, ругаться бранными словами». В русском языке ему соответствует ФЕ «метать громы и молнии»; 2) *оозуна ээ боло албоо* в значении «быть несдержанным на язык».

Неосмотрительность отражается в следующей многозначной ФЕ – «разевать рот», в значении «быть крайне рассеянным, неосмотрительным». В русском языке существуют пословицы, основанные на данной ФЕ: Не разевай рта: ворона влетит. Не разевай рта: ворона влетит и карета четверней въедет. В киргизском языке им соответствует ФЕ «*оозун ачуу*».

Значение **физическое состояние человека** как «онеметь» отражается в следующей ФЕ: *оозунан сөзү түшүү* в значении «быть не в состоянии сказать слова». В русском языке ей соответствует ФЕ «(как) в рот воды набрать».

Проявление эмоций (смех) представлено во втором значении ФЕ «во весь рот» (широко, приветливо улыбаться) и «смешинка в рот попала» (смеяться без причины, не переставая).

Следующие ФЕ отражают **практическую деятельность человека**:

1) «оозуна кум куюлгандай болуу» в значении «не сместь перечить, замолчать». В русском языке соответствует ФЕ «прикусить язык»;

2) «оозу күйүү» в значении «замолчать, получив за дерзость» в русском языке соответствует ФЕ «получить по губам»;

3) «оозун аппак кылуу» в значении «запретить кому-либо говорить» в русском языке – «затыкать кому-либо рот»;

4) «оозунан сөзүн жулуп алуу» в значении «перебить кого-либо, не дать договорить»;

5) «оозго кирүү» в значении «стать предметом похвал». В русском языке соответствует «быть у всех на устах» и «быть притчей во языцах», где компонент «рот» заменен устаревшими формами – уста и языка.

Существуют многочисленные СФЕ, характерные только для данного языка. В киргизском языке, например: *оозунун салуусу бар* – у него нюх на еду (говорят о человеке, который всегда удачно попадает к угощению); *ооздугу жок аттай* – невоспитанный, бессовестный; *ооздук салуу* – кого-то подчинить.

В русском языке **лишний рот** – быть не работающим членом семьи, обременяющим других.

Сопоставительное исследование фразеологизмов – это не просто объяснение отдельных выражений. Такое исследование предполагает системный охват разнообразного материала, учет лингвистических и экстралингвистических факторов.

Литература

1. *Абдылдаев Э.* Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү. Фрунзе, 1980.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
3. *Молотков А.И.* Фразеологический словарь русского языка. М., 1987.
4. *Юдахин К.К.* Киргизско-русский словарь. М., 1989.
5. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. А-Й М., 1957.

СЕКЦИЯ 2

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА И ВОПРОСЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

«СЛОВА, ОТМЕЧЕННЫЕ ХАРИЗМОЙ»: ХАРИЗМА, ОБАЯНИЕ И ДР.

З.К. Сабитова, проф.
КазНУ им. аль-Фараби

Слова *харизма*, *обаяние*, *шарм* и др. стали популярными и модными в последние годы из-за желания человека повысить свой статус среди других, из-за желания влиять на людей, покорять, очаровывать их, управлять ими, завоевывать, удерживать власть и др., иными словами, стать влиятельной, успешной личностью.

С целью определения понятий харизмы и обаяния* мы обратились к трем группам источников: 1) дефиниции этих понятий, предложенные лингвистами, социологами, психологами и др. (в словарях, научных исследованиях, беседах, интервью и др.); 2) контексты употребления слов *харизма*, *обаяние* (тексты СМИ, Национальный корпус русского языка и др.); 3) данные свободного ассоциативного эксперимента.

1. Дефиниции понятий «харизма», «обаяние»

Дать определение харизмы и обаяния сложно в силу их загадочности, непостижимости. Рассмотрим сначала признаки харизмы.

Классическим является определение харизмы М. Вебера: «Харизмой называется качество личности, признаваемое необычайным, благодаря которому она оценивается, как одаренная сверхъестественными, сверхчеловеческими или, по меньшей мере, специфически особыми силами и свойствами, не доступными другим людям» [1]. В Комплексном нормативном словаре современного русского языка *харизма* определяется как «одаренность, проявляющаяся в особой способности воздействия на многих людей» [2, с. 503].

Значит, слово *харизма* обозначает яркие черты человека, приписываемые ему окружающими людьми и позволяющие ему влиять на людей, покорять, очаровывать их. Сравним определение А.А. Брудного: *харизма* – это «наделение личности свойствами, вызывающими преклонение перед ней и безоговорочную веру в ее возможности» [3].

Анализ дефиниций позволил определить семантическую структуру слова *харизма* и выделить следующие семы: 1) эмоционально-психические (связанные или не связанные с интеллектуальными, духовными и нравственными [4]) качества, способности человека (реже института, символа, действия); 2) качества, не доступные другим: исключительность, выделенность, сверхъестественность, святость, непогрешимость; 3) генетические черты, которые не приобретаются, а даруются богом, потусторонними, мистическими силами; 4) способность притягивать к себе внимание других, производить сильное впечатление, эффективно воздействовать на других; 5) исключительные черты, которыми человек наделяется (оценивается, обожествляется) во мнении приверженцев, последователей.

В определениях харизмы подчеркивается что личность наделяется исключительными чертами, способностями во мнении приверженцев, ей приписываются сверхъестественные качества, тем самым подчеркивается, что для харизмы обязателен взгляд извне.

Синонимы к слову *харизма* подчеркивают различные стороны этого понятия: *дар*, *божий дар*, *одаренность*, *милость*, *благодать* (происхождение харизмы), *обаяние*, *шарм* (качества, присущие харизмату, – чарующая сила, притягательность, очаровательность, необъяснимая приятность), *привлекательность*, *притягательность* (способность притягивать к себе внимание), *удачливость* (следствие наличия у человека харизмы).

* Из-за ограниченного объема статьи мы не анализируем слова шарм, привлекательность, очарование и др.

Рассмотрим семантическую структуру слова *обаяние*. В толковых словарях русского языка даются такие толкования значений этого слова: *обаяние* – очарование, притягательная сила [5, с. 424]; *обаяние* – 1) Очарование, покоряющее влияние, притягательная сила; первоначально – колдовская сила. 2) Состояние человека, очарованного чем-н., находящегося под влиянием чего-н. (устар.) [6].

Приведенные словарные толкования значений, по сути, не раскрывают содержание обозначаемого понятия. В них толкование значения дается отсылочным способом, в результате образуется семантическая цепь, соединяющая между собой слова:

	→ (покоряющее) влияние –	воздействие
<i>Обаяние</i>	→ (притягательная) сила –	могущество, власть
	→ очарование	
<i>Обаять</i>	→ очаровать – пленить –	увлечь – восхитить, восхищение – восторг
	→ очаровать – обворожить	

Проанализировав эту семантическую цепь, можно приблизиться к определению понятия «обаяние»:

обаяние – (покоряющее) влияние – воздействие (действие, направленное на кого-нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь);

обаяние – (притягательная) сила – могущество, власть (право и возможность распоряжаться кем-/чем-нибудь, подчинять своей воле);

обаять – очаровать (произвести неотразимое впечатление на кого-нибудь, пленить) – пленить (увлечь, очаровать) – увлечь (восхитить, привести в восхищение) – привести в восхищение (высшее удовлетворение), восторг (большой подъем чувств);

обаять – очаровать – обворожить (привести в восхищение).

На этом этапе анализа мы выявили следующие семы в значении слова *обаяние*: 1) произвести неотразимое впечатление на кого-нибудь; 2) привести в восхищение, восторг, т. е. в состояние высшего удовлетворения, большого подъема чувств; 3) воздействовать на кого-нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь, подчинить своей воле.

Обратимся к этимологии слова *обаяние*, образованного от глагола *обаять/обавать* (очаровать, околдовать, обворожить; заклинать, исцелять) ← от *баять* (рассказывать, заговаривать, лечить) [7, с. 97]. По происхождению *обаяние* связано с колдовством, знахарством, исцелением, волшебством, обольщением (т. е. овладением другим человеком) при помощи слов, речи. Глагол *обаять* ('обольстить красноречием') В.И. Даль связывает с *обаявать* ('околдовывать, очаровывать, обавать'), ср.: *обаятель, обаятельница* – «чародей, колдун; умеющий овладеть умом и волею другого, очаровать его», *обаянщик, обаянщица* «перм. красноречивый, говорун и пролаз», *обаян* «удалой льстец и плут» [8, с. 567]. Неслучайно в словарях отмечается первоначальное значение слова *обаяние* – «колдовская сила», ср. также синонимы: *обаятельный* – очаровательный (← *чары*), *обворожительный* (← *ворожить*).

В синонимическом ряду *обаяние* – влияние, действие, воздействие, давление, возбуждение, очарование, прелесть обнаруживаются вышеназванные смыслы: первые три синонима выражают направленность обаяния на человека, слово *давление* актуализирует сему «могущество, власть», слово *возбуждение* обозначает результат влияния обаятельного человека, слова *очарование, прелесть* дают характеристику обаятельного человека.

Следует подчеркнуть, что в толкованиях значений анализируемого слова и в синонимическом ряду не указываются, какие черты обаятельного человека вызывают восхищение. С целью дополнения описанной семантической структуры слова *обаяние*, «включения» в нее черт обаятельного человека, мы обратились к толкованиям этого понятия, предложенным в научных исследованиях социологами, психологами, т. е. к его энциклопедическому толкованию. В результате мы выявили такие семантические компоненты слова *обаяние*: 1) врожденные или выработанные качества, поведение человека, среди которых: эмоциональная привлекательность, позитивная энергия, жизнерадостность, готовность делиться радостью, внешность, манера поведения, оригинальные суждения, мышление, доброта, духовная возвышенность, сила духа и др.; 2) перечисленные качества человека «обуславливают» его способность нравиться другим («невероятный магнетизм», «притягательная сила»), производить на них неотразимое, чарующее впечатление.

Ср. определение обаяния имиджмейкеров: умение по-доброму «светиться» людям, «создавать ауру теплоты общения», «магнетически притягивать к себе людей» [9, с. 33].

2. Харизма и обаяние как межличностный феномен

Между двумя субъектами взаимодействия в поле харизмы и обаяния отмечаются межличностные отношения: между субъектом 1 (S_1) – носителем харизмы, обаяния и субъектом 2 (S_2) – окружающими людьми. Наличие определенных качеств у харизматической личности, обаятельного человека позволяет ему влиять на субъект 2, производить на него сильное впечатление, в результате субъект 2 поддается его обаянию и готов следовать за ним (ср. у А.А. Брудного: *харизма* – это «наделение личности свойствами, вызывающими преклонение перед ней и безоговорочную веру в ее возможности» [3]; а также см.: второе, утраченное, значение слова *обаяние* – «состояние человека, очарованного чем-л., находящегося под влиянием чего-л.»).

Следует отметить, что если харизматом может быть человек, реже – институт, символ, действие, то обаянием обладают не только люди, но и предметы, действия, ср.: у *камней Западного Алтая иное обаяние* (Караван, 25.01.2008); *Но обаяние старого инструмента было столь велико, что в обмен на него я предложил хозяину новую гитару* (Караван, 23.11.2007).

Наличие двух субъектов в семантической структуре анализируемых слов предопределяет то, что харизма, обаяние – это коммуникативное явление, межличностный феномен, который возникает лишь в общении с другими.

Однако есть различия между этими понятиями. Харизматическая личность раскрывает себя только в общественной, религиозной, политической и др. деятельности, напр., харизматические личности: Христос, Будда, Чингисхан, Ленин, Гитлер, Муссолини, Сталин, Кеннеди и др. Для раскрытия же обаятельной личности не обязательно ее участие в общественной деятельности, достаточно ситуации общения, контакта, чтобы почувствовать силу притяжения обаятельного человека, поскольку обаяние – это переживание эмоционального мира другого человека.

В сознании людей харизма обычно связана с понятием власти и лидерства. Харизмат – духовный лидер, он выдвигает революционные идеи, совершающие переворот в общественных настроениях. Поэтому к харизматическому лидеру относятся как высшему, сверхъестественному существу, его называют избавителем, мессией, пророком, освободителем, полубогом, революционером, гением, осуществляющим «великую миссию», в результате – его качества мистифицируются.

Обаяние не обязательно связано с достижением успеха, власти. Хотя в семантической структуре слова *обаяние* есть сема «воздействия, т. е. действие, направленного на кого-нибудь с целью добиться чего-нибудь, внушить что-нибудь», однако обаяние «используется» человеком не только с целью достижения власти, лидерства. Например: *в конечном пункте назначения ему придется применить личное обаяние, чтобы получить гарантии на радушный прием* (Караван, 7.03.2008); *Что же делает их знаменитыми: должности, высказывания или просто личное обаяние?* (Караван, 21.11.2008).

Обаяние входит в число характеристик харизматической личности, наряду с другими: способностью к заражению энергией других людей; независимостью, самостоятельностью в решениях и поступках; хорошими риторическими способностями и др. [10]. Харизмат, в отличие от обаятельной личности, должен обладать выдающимися, исключительными, сверхъестественными способностями, которые могут привлечь к себе внимание.

3. Харизма, обаяние – дар божий или их можно развить

Харизма дается человеку от природы. Нельзя наделять особыми качествами, «сделать» харизматом любого человека, так как харизматическая личность – это личность избранная, наделенная исключительными чертами провиденциальным субъектом. Обаяние, в отличие от харизмы, может быть и врожденным, и приобретенным качеством человека.

Во всех дефинициях *харизма* определяется как нечто мистическое, как милость божья, дар божий, божественная сила, божья искра, а в христианстве – как благодать. Неслучайно за харизмой признают некую таинственную, неведомую силу, привлекающую последователей. Харизматическая личность всегда окутана тайной, загадкой, ср. употребление слова *харизма* со словами *тайный, тайна, секрет, загадка*, например: *секрет харизмы Путина; иссякла их тайная сила, харизма, державшая до поры государство; но в Екатерине Гамовой есть такая харизма, загадка, + ее очень экспрессивное поведение и рост делают ее очень оригинальной, неповторимой и очень милой!* [11] и др.

«Колдовская сила» признается и в обаянии, ср.: *Непостижимое обаяние личности великого режиссера и при жизни притягивало к нему людей, как магнитом* (Караван, 24.10.2008). Если «колдовская сила» присутствует на «этапе» воздействия обаяния на другого человека, то в поле харизмы таинственность, мистицизм отмечается в самом харизмате как источнике воздействия на человека.

Психологи утверждают, что существует одаренность человека от природы харизмой и существует ее реальная проявленность, которая у различных людей может быть реализованной в разной степени. Реальная проявленность харизмы человека имеет результатом признание божественной силы, божьей искры человека со стороны окружающих. Многие считают, что поскольку харизма – дар божий, то она есть или нет. Другие считают, что харизма – это не только врожденное качество, но и то, что человек может приобрести, чему может научиться, познавая психологию влияния и развивая харизматические качества.

На наш взгляд, в этом случае речь идет не о формировании харизмы, а о формировании харизматического имиджа, развитии личного обаяния человека, т. е. о работе по развитию реальной проявленности врожденной харизмы (при ее наличии в человеке), в конечном счете – о том, чтобы стать успешным.

4. Харизма и обаяние по данным свободного ассоциативного эксперимента

Был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в котором предложены слова-стимулы *харизма, обаяние* с целью уточнения их семантической структуры. Сгруппировав слова-реакции, выделены следующие смыслы слова *харизма*:

1) воздействие человека на окружающих: *обаяние, шарм, привлекательность, притягательность, влияние, покровительство, театр, авторитет, заманчивость*; 2) внешние данные человека: *выражение, мимика, громкий голос, красивый голос, яркий человек, образ, актер, возраст, внешность, мужчина, президент*; 3) качества, способности человека: *внутренняя сила, дар, одаренность, удачливость, интеллект, гармония, мудрость, победитель, артистизм, гениальность, талантливость, сила, мужественность, сдержанность, неповторимость, редкость, изюминка, доброта, приятность*.

Семантические компоненты слова *обаяние* в целом совпадают с семами слова *харизма*: 1) воздействие человека на окружающих: *харизма, шарм, притяжение, привлекательность, симпатия, расположение*; 2) внешние данные человека: *глаза, жест, улыбка, смех, женщина, красота, милая, приятная красота*; 3) качества, способности человека: *интеллект, ум, чувство юмора, юмор, нежность, прелесть, позитив, жизнедеятельность, легкость, уют, спокойствие, интерес, характер, общительность, естественность, доброта*.

Следует подчеркнуть, что среди реакций на слово *харизма* есть *обаяние, шарм, привлекательность, притягательность*, а среди реакций на слово *обаяние* – *харизма, шарм, привлекательность, притяжение*. Кроме того, в обоих ассоциативных полях выделяются смыслы: «внешние данные человека», «качества, способности человека», т. е. указываются, какими качествами обладает харизматичный и обаятельный человек, чего мы не нашли в словарных толкованиях этих слов.

5. Харизма, обаяние – сходства и различия

В результате анализа дефиниций, толкований слов *харизма, обаяние*, контекстов их употребления, данных ассоциативного эксперимента представляем таблицу, демонстрирующую сходства и различия этих понятий.

Признаки	Харизма	Обаяние
Качества, способности человека	Исключительные эмоционально-психические (связанные или не связанные с интеллектуальными, духовными и нравственными) качества, способности человека	Позитивная энергия, жизнерадость человека, духовная возвышенность, сила духа, манера поведения, оригинальные суждения, мышление и др.
Воздействие на окружающих	Способность притягивать к себе внимание других, производить сильное впечатление, эффективно воздействовать на других	Эмоциональная привлекательность, притягательная сила, покоряющее влияние, невероятный магнетизм
Природа качеств личности	Генетические черты, которые не приобретаются, а даруются богом, природой, потусторонними силами	Врожденные или приобретенные, выработанные качества

Признаки	Харизма	Обаяние
Цель личности	Связана с властью, успехом, лидерством	Не обязательно связана с властью, лидерством
Наделение качествами со стороны	Наделяется исключительными чертами (обожествляется) во мнении последователей	Не наделяется качествами, а является их обладателем
Природа коммуникации	Раскрывается в общественной деятельности	Проявляется в «обычной» коммуникации

Таблица демонстрирует полисубъектный характер ситуации воздействия харизмы, обаяния на другого человека. Если в поле харизмы три субъекта (провиденциальный, харизмат и приверженцы), то в поле обаяния – два: обаятельный человек и люди, испытывающие воздействие обаяния. Люди, обладая харизмой, обаянием, способны производить на других сильное впечатление, притягивать их, «наводить чары». Харизмат обладает исключительными, не доступными другим качествами, способностями, данными ему от природы, для обаятельной личности характерны «обычные» природные или приобретенные черты, способные производить на других впечатление. При этом харизмат наделяется исключительными чертами во мнении последователей, обожествляется ими, а обаятельная личность просто обладает качествами, способными притягивать людей.

Таким образом, слова *харизма* и *обаяние*, будучи наиболее близкими в семантическом поле, выражают столь различные понятия.

Литература

1. <http://psyfactor.org/harizma.htm>
2. Комментарий к Федеральному закону «О государственном языке Российской Федерации» / Под ред. Г.Н. Скляревской, Е.Ю. Ваулиной. СПб., 2007. Ч. 1.
3. www.slovari.yandex.ru
4. www.efremova.info/word/xarizma.html
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 20-е изд. стереотип. М., 1984.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. Репринт. изд. М., 1995.
7. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М., 1986–1987. Т. 3.
8. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1999. Т. 2.
9. *Шепель В.М.* Профессия имиджмейкер. Рн/Д, 2008.
10. www.elitarium.ru
11. Национальный корпус русского языка // www.ruscorpora.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СТЕРЕОТИПОВ

М. Х. Манликова, доц. КРСУ

Актуальность темы вызвана интересом исследователей к вопросам взаимодействия языка и культуры, психологии народа. Феномен и понятие *стереотип* привлекает большое внимание исследователей (У. Липпмана, И.С. Кона, Ю.А. Сорокина, И.Ю. Марковиной, А.В. Павловской, Н.В. Уфимцевой, В. В. Красных и др.), которые рассматривают и изучают данное явление в разных аспектах, в частности взаимодействие понятий стереотипа и национального характера, особенности отражения национальной культуры в стереотипах, восприятие и понимание стереотипов в произведениях художественной литературы, источники возникновения стереотипов как в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства и др. Понятие *стереотип* исследуется в различных направлениях представителями когнитивной лингвистики, этнолингвистики, психологии, когнитологии, социальной психологии, лингвокультурологии, этнопсихоллингвистики, этнокультуроведения, лингвострановедения, психолингвистики и др. Результаты подобных исследований представляют несомненный интерес и практическую значимость и для прикладной науки, в частности методики преподавания иностранных языков, и русского языка не только как иностранного, но и как второго, как родного языка, а также в области переводоведения.

В настоящее время представляется первоочередной задачей установление взаимосвязи языковой картины мира и стереотипов культуры, выявление роли стереотипов в межкультурной коммуникации, влияние стереотипов на процесс социокультурного взаимодействия, установление возможных причин межэтнокультурных коллизий, конфликтов, вызванных различными стереотипами и т. д.

Термин *стереотип* (от греч. «твердый», «отпечаток») введен в научный оборот американским социологом У. Липпманом. Под стереотипом Липпман понимает «особую форму окружающего мира, оказывающую определенное влияние на данные наших чувств до того, как эти данные дойдут до нашего сознания» [1, с. 95]. «В большинстве случаев мы сначала не видим, а потом даем определение, мы сначала определяем для себя то или иное явление, потом уже наблюдаем его. Во всей неразберихе внешнего мира мы выхватываем то, что навязывает нам *наша культура*, и мы имеем очередную тенденцию воспринимать эту информацию в форме стереотипов» [1, с. 81]. При этом стереотипы настойчиво передаются из поколения в поколение и то, что часто противоречит реальной действительности воспринимается как данность, поэтому одной из насущных проблем является определение зерна правды в стереотипах. И здесь мнения ученых разделяются. Одни считают, что в основе стереотипов лежит объективная реальность, и значит они неизменны. Другие считают, что стереотипы изменчивы (или часто изменчивы) так как объективная реальность меняется в зависимости от исторической, международной и даже внутривнутриполитической ситуации в той или иной стране. Но большинство придерживаются мнения, что *этнические, социально-культурные стереотипы* – явление неизбежное, хотя и опасное, так как они создают впечатление объективности и таким образом поддерживают всю систему стереотипов в целом.

Большинство словарей отмечает негативное значение, присущие стереотипу. Так словарь-справочник по психологии Майкла Кордуэлла дает следующее определение: «Стереотип – жесткое, часто упрощенное представление о конкретной группе или категории людей. Поскольку мы вообще склонны к упрощениям, то формируем стереотипы для большей предсказуемости поведения других людей. Эти стереотипы часто имеют негативную природу и основаны на предрассудках и дискриминации. Стереотипы не обязательно являются ложными; обычно они содержат некое зерно истины. Их разделяет значительное количество людей, что в целом способствует их ускорению. Стереотипы могут меняться со временем, но их носителям часто бывает трудно избавиться от усвоенных представлений» [2]. Краткий психологический словарь [3] характеризует, в частности, *стереотип социальный* как упрощенное, схематизированное, зачастую искаженное, характерное для сферы обыденного сознания представление о каком-либо социальном объекте (группе, человеке, принадлежащим к той или иной социальной общности и т. п.). Стереотип социальный фиксирует в себе некоторые, порой несуществующие черты объекта, обладающие, однако, относительной устойчивостью. От других видов знания социальный стереотип отличается тем, что информация, на которой он основывается, соотносится не с соответствующим объектом, а с другими знаниями, которые, в свою очередь, могут оказаться ложными, существованию и распространению социального стереотипа способствуют некоторые явления, возникающие в сфере межличностного общения и перцепции социальной, такие, как: социальные установки, эффекты ореола, первичности и новизны». [3, с. 342]. Отмечается также, что формирование социальных стереотипов является одним из распространенных приемов идеологической пропаганды, используемых с целью манипулирования массовым обыденным сознанием, оправдания массовой дискриминации и т. п. Следует отметить, что в Словаре русского языка С.И. Ожегова и Словаре иностранных слов приводится только одно значение слова *стереотип*: «копия типографского набора, нанесенная на металлическую пластинку, употребляемую для печатания издания большим тиражом» [4, с. 705]. Словарь иностранных слов приводит и толкование *динамического стереотипа* (физиологический термин), который «имеет важное значение для приспособление организма к условиям окружающей среды» [6, с. 484].

Анализ исследований, посвященных феномену стереотипа в работах лингвистов, социологов, этнографов, когнитологов, психологов, этнопсихолингвистов, этнолингвистов (У. Липпман, И.С. Кон, И. Коллен, Ю.Ц. Апресян, Д.А. Сорокин, В.А. Рыжаков, Ю.Е. Прохоров, А.В. Михеев, С.М. Толстая, Е. Бартьминский, В.Г. Костомаров и др.) показывает, что представители каждого из этих научных направлений выделяют: *социальные стереотипы, стереотипы общения, ментальные стереотипы, культурные стереотипы, этнокультурные стереотипы, стереотипы сознания, стереотипы поведения, автостереотипы, гетеростереотипы* и т. д. К примеру, социальные стереотипы проявляют себя как стереотипы мышления и поведения личности. Этнокультурные стереотипы

или национально-культурные – это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ: *немецкая аккуратность, русский «авось», китайские церемонии, африканский темперамент, польская галантность* – стереотипные представления о целом народе, которые распространяются на каждого его представителя.

Несмотря на индивидуальность характера отдельной личности, здесь налицо представление об общих чертах характера некой социальной группы, целого народа. В этом случае правомерно ли говорить о существовании национального характера и обобщении типичных черт целого народа, хотя известно, что все люди – разные? Или под социальным характером подразумевается стереотипный набор качеств, приписанных одному народу другими, часто не вполне дружественными? Существуют *автостереотипы*, отражающие то, что люди думают сами о себе, и *гетеростереотипы*, относящиеся к другому народу, и как раз они более критичны. Источником стереотипных представлений являются международные *анекдоты* о национальном характере. Например: «Показали представителям разных национальностей фильм следующего содержания: раскаленная пустыня и палящее солнце. С трудом идут мужчина и женщина. И вдруг мужчина достает сочный апельсин и отдает женщине. Зрителям задают вопрос: какой он национальности? Француз-зритель отвечает: «Только француз мог так галантно отнестись к даме!» Русский: «Нет. Это русский: надо же быть таким дураком! Сам бы съел.» Еврей: «Нет, это еврей: кто бы еще мог достать в пустыне апельсин?». В поведении героев фильма проявились стереотипы: галантность французов, бесшабашность русских, изворотливость евреев [10].

Специалисты по этнической психологии, изучающие этнокультурные стереотипы, отмечают, что нации, находящиеся на высоком уровне экономического развития, подчеркивают у себя такие качества, как *ум, деловитость, предприимчивость*, а нации с более отсталой экономикой – *доброту, сердечность, гостеприимство*. Так, по свидетельству исследований С.Г. Тер-Минасовой, например, в английском обществе более ценятся *профессионализм, трудолюбие, ответственность* и т. д., а в русском – *гостеприимство, общительность, справедливость* [11, с. 255].

В настоящее время значительно расширились международные деловые связи. Как показывает практика, стили делового общения в разных странах заметно различаются по целому ряду параметров, что иногда затрудняет нахождение общего языка между представителями разных народов.

Характеризуя добросовестность русского представителя, служащего, рабочего, западные представители считают, что «его добросовестность может иметь исключения». Отсюда следует вывод о необходимости «строгого контроля за деятельностью русского партнера». Существенным качеством русского бизнесмена западные представители считают отсутствие привычки к подробному детальному планированию. Российские предприниматели предпочитают обсуждать проблемы в общем и договариваться тоже в общем. Велика надежда россиян «на авось», причем существует мнение, «что все равно все предусмотреть нельзя», что в корне отличается от стиля делового общения западных предпринимателей.

Что же это за таинственный феномен – «русский авось»? Причины этого явления, отразившегося в характере русского человека, раскрывает в «Курсе русской истории» В. Ключевский, рассуждая о психологии великоросса: «Народные приметы великоросса своенравны, как своенравна отразившаяся в них природа Великороссии. Она часто смеется над самыми осторожными расчетами великоросса; своенравие климата и почвы обманывает самые скромные его ожидания, и, привыкнув к этим обманам, расчетливый великоросс любит подчас, очертя голову, выбрать самое что ни на есть безнадежное и нерасчетливое решение, противопоставляя капризу природы каприз собственной отваги. Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу и есть *великорусский авось*» [12, с. 286].

Подтверждением этого уникального явления служат и многочисленные пословицы и поговорки русского народа: *Авось да небось – возьми да брось. (из головы брось), Авось да небось – родные братья оба лежни. Авось да небось такая подпора, хоть брось. Авось да небось – хоть брось. Авось живы будем, авось помрем. Авось задатка не дает. Авось и к нам во двор солнышко взойдет. Авось и рыбака толкает под бока. Авось кривая вывезет. Авось не веревку вьет, но больно петлю закидывает. Авось, небось да как-нибудь – добра не будет. Авось небосю – родной брат. Авось что заяц, в тенета попадет. Авось веревку вьет, небоська петлю закидывает. Авоська парень добрый: или выручит, или выучит. Авоська ушел, а небоську покинул. Авоськал, авоськал да и доавоськался. Ждем-пождем, авось и мы свое найдем* (В.П. Аникин. Русские пословицы и поговорки).

Пояснение данного автостереотипа дается в Словаре русского языка С.И. Ожегова: «авось, частица (разг.). Может быть (о том, что желательно для говорящего, на что он надеется). *На авось* (делать что-нибудь; разг.) – в надежде на случайную удачу». Иллюстрацией служит пример: «*Авось не*

опоздаем» [4, с. 20]. «Русско-киргызыский словарь» К.К. Юдахина переводит данное слово как «балким» (может быть) мүмкүн, болсо болор, болбосо жок (будь так будет, нет, так и не надо) [5, с. 15]. Дан иллюстративный материал в виде предложения на русском языке и его перевода на киргизский язык: *Авось увидимся когда-нибудь* (балким качандыр бир убакытта көрөшөбүз). Русская пословица также переведена: *делать что-либо на авось* – бир нерсени тобоколге (мейлиге) салып иштее; бир нерсени болсо болор, болбосо жок деп иштее. Как видно из пояснений Словаря русского языка и Русско-киргызыского словаря, авторы не акцентируют внимание читателей на коннотативном значении слова *авось*, т. е. нет какой-либо пометы, кроме *разг.*, о национально-культурной специфике данного стереотипа. Видимо, назрела необходимость в национально-культурно ориентированных словарях, вскрывающих национально-культурный компонент путем изъяснения (не только толкования) в форме связного комплексного этнокультуроведческого комментария, включающего культурно-исторический материал, но также пареологический и иллюстративный материал (загадки, пословицы, поговорки, крылатые выражения, фрагменты из произведений художественной литературы), где стереотип раскрывается во всех своих значениях и гранях.

Обратимся к примерам из художественной литературы, так как национальную классическую художественную литературу можно считать еще одним важным *источником стереотипных представлений* о национальном характере (помимо *международных анекдотов, шуток, пословиц и поговорок* и др.). В повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина (гл. «Мятежная слобода»), включенной в программу для русских и киргизских школ Кыргызстана, этноконнотативное слово *авось* встречается не один раз именно как яркое проявление национального русского характера. Так, вождь русского народного восстания Емельян Пугачев в ответ на совет Петра Гринева сдаться на милость «государыни-императрицы», усмехнувшись, отвечает: «Нет, поздно мне каяться. Для меня не будет помилования. Буду продолжать, как начал. Как знать? *Авось и удасться!* Гришка Отрепьев ведь поцарствовал же над Москвою». «... Чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст!» Пусть жизнь будет короткой, но яркой. Безрадостное существование, жизнь в неволе – не для Пугачева. Ему нужна воля, простор, действие. В вожде народного восстания воплотились лучшие черты русского народа. Пушкин подчеркивает это и живой образной речью Пугачева, которая «пересыпана» пословицами (он действует так, как показывает народная мудрость). Хотя он реально оценивает создавшееся положение, но его безудержная удаль, отвага и надежда на «русский авось»: «а вдруг все закончится хорошо, так, как он задумал?!» слышится в его словах при прощании с Гриневым: «Прощай, ваше благородие! *Авось увидимся когда-нибудь*» (гл. «Сирота»).

Как известно, каждый значительный художественный образ обладает огромной потенциальной силой ассоциативного воздействия. И у сотворческого и активно-творческого читателя такой образ возбуждает целый комплекс ассоциативных представлений, связанных прежде всего с личным культурным и жизненным опытом реципиента. Собственно, только при этом условии и может состояться акт полноценного художественно восприятия. Ассоциации, однако, носят не только индивидуальный, но и социальный, в том числе этнокультурно обусловленный характер. Поэтому те образы художественной литературы, которые обладают повышенной национальной характерностью, нередко представляют собой трудность для адекватного восприятия иноэтнического читателя. Писатель, создавая этот образ, интуитивно рассчитывал на то, что у читателя он вызывает определенный спектр ассоциаций – представлений, мыслей, эмоций. А у читателя, чье эстетическое сознание сформировалось в русле другой национальной культуры, он порой не вызывает подобных ассоциаций – или даже возбуждает такие ассоциации, которые вступают в некоторую конфронтацию с эмоциональным зарядом, вложенным в данный образ художником. Особенно сложно бывает подготовить к адекватному ассоциированию, когда читатель знакомится с образами национальной литературы, в частности с такими этническими стереотипами, как *авось*.

Показательны некоторые данные психолингвистического ассоциативного эксперимента, имевшего целью выявить национально-культурную специфику ассоциативного восприятия русской этнокультурной лексики, фигурирующей в произведениях, включенных в программы школ (764 стимула; 300 киргизских и 300 русских информантов) [13]. Слово-ассоциат *авось* у большинства русских реципиентов вызывает достаточно адекватные реакции: *может быть* – 55 чел., *вдруг* – 18, *как-нибудь* – 18, *небось* – 12, *пронесет* – 10, *пройдет* – 6, *обойдется*, *повезет*, и *так сойдет*, *может пронесет*, *на авось*, *русское авось*, *пролезу*, *легкомыслие*, *лукавство*, *русское слово* и т. п. У киргизских информантов **авось** вызывает наряду с ожидаемыми реакциями (*может быть* – 4, *вдруг* – 5, *небось* – 3,

пройдет, не придет, перепрыгну, получится – по 1 ответу) и такие: телега – 8, трава – 2, для лошадей, карусель, тележка, сухой и т. п. – по 1). Из 300 информантов – киргизов 227 человек не дали ответа (у русских – 38). Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что и для большинства не только инонациональных читателей, но и для носителей русского языка национально-культурная специфика такой лексики остается не до конца раскрытой (следует отметить, что в учебниках по русской литературе в постраничных, алфавитных, параллельных, внутритекстовых словарях слово *авось* никак не поясняется). Хотя в реакциях русских участников эксперимента существенно преобладают национально-культурные и историко-культурные ассоциации, но вот такая, казалось бы, бытовая реалья, появившаяся в их реакциях, как *авоська* (у 8 человек) также говорит о том, что *надежда на удачу, на то, что вдруг повезет и удастся* по дороге что-нибудь купить (в недалеком прошлом нашей страны. Это сейчас трудно себе представить, глядя на изобилие продуктов и товаров вокруг нас); а не удастся – так по крайней мере много места не занимает эта плетеная из ниток сетка – сумка «авоська» (более удачное название трудно себе представить). То есть, сетка-авоська еще жива в национальном сознании, а в жизни уже вытеснена красивыми пакетами.

Следовательно, возвращаясь к деловым отношениям западноевропейских и российских бизнесменов, можно сказать, что некоторое недоумение, недовольство, а порой и непонимание и, как результат, – несостоявшаяся межкультурная коммуникация вызваны таким упрощенным, односторонним представлением о характере русского человека с его надеждой *на авось*. О. Клинберг пишет по этому поводу: «Типичной для стереотипов является та легкость, с какой большинство из нас прибегает к обобщениям, едва речь заходит об особенностях той или иной национальной или этнической группы; как правило, мы при этом не задумываемся о происхождении подобной информации, ее истинности, правдивости или хотя бы правдоподобии» [14, с. 49]. Национальные стереотипы, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, это в лучшем случае полужнание, а как правило, – это извращенное знание [15, с. 138]. Неадекватные сведения, представляющие собой стереотипы сознания, пишет Дж. Флеминг, возникают на основе полуправды, закрепляющей в сознании определенной национальной или – уже – социальной общности. Причем весьма скоро полуправда уходит из них совсем, а то, что остается, – это или клевета, или ложь (Дж. Флеминг, 1969, с.39).

Нельзя не признать и то, что в основе проблем межкультурной, межнациональной, межэтнической или межконфессиональной коммуникации зачастую лежит влияние стереотипов на наши взаимоотношения с людьми, порой совершенно превратное представление о людях другой национальности. Как известно, мы видим в людях то, что ожидаем увидеть. «Национальные стереотипы извращают национальную культуру, представляют в неправильном свете и, следовательно, вызывают в лучшем случае смешное, а в худшем враждебное отношение к народу – носителю этой культуры, к народу – носителю иностранного языка» [14, с. 139].

Одним из перспективных путей сопряжения разных этнокультур и преодоления стереотипов, на наш взгляд, является формирование ряда исходных психологических установок: этнотолерантности (особого рода терпимости – признания и понимания равноправия несопадающих ценностных систем); симпатизирующего интереса к новой культуре; готовности к обогащению и развитию своей культуры путем этнокультурного обоюдопознания. При обучении русскому (иностранному) языку, предполагается наряду с приобщением к некоторым верховным специфически русским и общечеловеческим ценностям, максимально бережное сохранение своеобразных особенностей национальной культуры обучаемых и оригинального этнического «угла зрения» при рассмотрении явлений новой для последних культуры.

Литература

1. Липпман У. Общественное мнение. Нью-Йорк, 1950.
2. Кордуэлл М. Психология А–Я. Словарь-справочник. М., 2000.
3. Краткий психологический словарь. М., 1985.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1978.
5. Русско-киргизский словарь. М., 1957.
6. Словарь иностранных слов. М., 1980.
7. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Этнопсихоллингвистика. М., 1980.
8. Широков Д.И., Алексеева Е.А. Стереотипы и динамика мышления. Минск, 1993.
9. Этнические стереотипы поведения. Ленинград, 1985.

10. *Маслова В.А.* Лингвокультурология. М., 2001.
11. *Тер-Минасова С.Г.* Язык как межкультурная коммуникация. М. 2000.
12. *Прохоров Ю.Е.* Русские: коммуникативное поведение. М., 2007.
13. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведческий ассоциативный словарь: Русский язык и русская культура. Б., 2005.
14. *Клинберг О.* Стереотипы в нашем сознании. М., 1969.
15. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1974.

КОНЦЕПТ «ДУША» В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Г.Н. Коротенко, доц.
Н. Сардарбек кызы, доц.
КНУ им. Ж. Баласагына

В данной работе делается попытка описания круга наиболее типичных образных употреблений со словом *душа* в русском и киргизском языках.

Образное познание имеет своим результатом наглядное чувственное представление (мысленную картинку, звуковой образ и т. д.). В образный элемент концепта входят и все наивные представления, закрепленные в языке внутренней формы слов, служащие выражению данного концепта, и устойчивые ассоциации, связанные с мыслительной картинкой.

Лексическая единица *душа* и в русском и в киргизском языках многозначна. Все ее значения связаны с внутренним психическим миром человека, его переживаниями, чувствами, эмоциями и т. д. В киргизском языке ряд дополняется действиями и некоторыми абстрактными понятиями, которые сводятся к значению слова *душа*, основанному на связи человека с нематериальным миром. Однако слово *душа* в русском языке имеет более глубокую концептуальную основу, очевидно, это прежде всего связано с определенными ориентирами корней христианской религии (*святой дух, грех на душу и т. д.*).

Ядерным, базовым и наиболее частотным среди терминов, взятых христианством у старого, дохристианского культа являются: вера, бог, рай, дух и душа, грех и некоторые другие. То, что веками служило старой вере, стало служить новой вере во Христа, в искупление и загробное блаженство, выработанное всем предшествующим славянским и индоевропейским языковым общекультурным развитием системы высоких понятий.

На широту значения слова *душа* в русском языке указывает толковый словарь современного русского языка [1, с. 560]:

1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. В философии и психологии: особое нематериальное начало, существующее якобы независимо от тела и являющееся носителем психических процессов. По религиозным представлениям: бессмертное нематериальное начало в человеке, отличающее его от животных и связывающее его с богом.
2. Совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; характер человека.
3. Человек (обычно при указании количества, а также в устойчивых сочетаниях).
4. В старину: крепостной крестьянин.
5. Дружеское фамильярное обращение.
6. Самое основное, главное, суть чего-либо.

В толковом словаре современного киргизского языка обозначены два значения слова *жан (душа)* [2, с. 185]:

1. По религиозным понятиям: нематериальное начало, существующее вне тела и являющееся носителем психических процессов; обозначение живого.
2. Человек.

Безусловно, в общих чертах значения слова *душа* в обоих языках тождественны, однако, учитывая разный общественно-исторический уклад жизни двух народов, говорить об абсолютной аналогии вряд ли возможно.

Далее хотелось бы остановиться на общих моментах сходств и различий двух культурно-языковых систем в ситуациях использования понятия *душа*.

Очертанием образа *души* могут быть хранящиеся в памяти те последовательно сменяющиеся объекты, которые возникают при попытке описания понятийной характеристики концепта.

Основными параметрами души являются:

глубина – поверхность

тяжесть – легкость

верх – низ

Она имеет свет и цвет. У нее есть объем.

Существует также оппозиция: телесное – духовное, которая выступает в роли тонкой смысловой границы, разделяющей коннотативный фон души. В ряде случаев устойчивых выражений душа получает интерпретацию «другого я».

Человек имеет внешнее тело и внутреннее цельное – душу. Душа есть нечто оформленное. Душа черна, чиста, светла. Душа – это образ совокупности всего действительно пережитого, всего наличного в душе и во времени.

Душа болит – сердце болит, душа ушла в пятки – сердце ушло в пятки; жаны ачуу – боору ооруу (букв. душа болит – печень болит, т. е. *сострадание*), жаны алып учуу – жүрөгү алып учуу (букв. душа летит – сердце летит, в знач. *торопиться*) – (орган).

«Душой и телом» скажут по-русски, т. е. вполне, целиком, а по-киргизски это будет – «жандили менен». В киргизском языке тело в отрыве от души не обозначается, но душа может подразумевать тело: жаны жер тартуу (букв. душа тянется к земле; *об уставшем теле*), жан бакты (букв. бережет душу, т. е. *лентяй*) и др.

Денотат у души отсутствует, а десигнат представляет собой довольно аморфное образование – по сути дела, лишь некоторый расплывчатый набор свойств. Таким образом, слово душа для нормального функционирования в языке нуждалось в каком-то вещественном подкреплении. Сознание носителей русского языка, так же как и носителей киргизского языка, стремится закрепить за этой ненаблюдаемой сущностью вполне конкретные, ощущаемые или, по крайней мере, мыслимые свойства.

В народной антропологии душа – это бессмертная субстанция жизни, заключенная в теле человека и покидающая его в момент смерти. В устном народном поэтическом наследии киргизов процесс разделения души и тела очень часто представляется через образ Азраила. «Азраил – в эпосе и сказках народов Средней Азии, Ближнего и Среднего Востока – ангел смерти; в Коране – «ангел, отнимающий душу». Согласно мифологическим и религиозным представлениям, к человеку, прожившему определенный богом срок, является Азраил с двумя спутниками и отравленным копьем прокалывает ему грудь, затем отделяет от тела душу и уносит ее в рай или в ад» [3, с. 668].

Одной из стадий существования души является душа живого человека, пребывающая в теле. По-русски говорят: «всею душой», «всеми фибрами души», что значит безмерно, со всей страстью, всем своим существом. Фибры подчеркивают телесное начало души, указывая на то, что она состоит из волокон, жилок, нервов, т. е. представлена здесь как сплошной внутренний орган переживания. Слово *фибра* (из лат. *fibra* – волокно) первоначально имело значение, сходное со значением в языке источнике – «жила, жилка, волокно растительной или животной ткани». Душа представлена как натянутые струны или даже жилы. С одной стороны – тянуть душу, выматывать душу, трогать душу (как струны), с другой стороны – звучать в душе, душа поет, крик души, ткань души, покров души [1, с. 560].

Мотив выматывания, впряжения отсылает к мифологическому образу нити, метафоричность которого соотносится с жизнью. Пряжа-нить имеет значение «жизнь», «пуповина», «судьба». Она символически представляет образ связи неба с землей, земли с нижним миром [4, с. 540].

Наивное языковое сознание иллюстрирует для себя, представляя в виде того или иного образа денотат слова душа, путем подыскивания удобного в речевом обиходе метонимического обозначения.

Человек воображает, иллюстрирует в образе-метафоре те действия, которые могла бы совершать душа, будучи представлена в виде того или иного своего метафорического воплощения. Язык как бы примеривает на нее разные одежды – абстрактное, но желающее материального довоплощения. Так перед нами предстает образ какого-то вместилища, которое имеет очертания, объем: по-

лость, хранилище, мешок, дом. *Заглянуть в душу, открыть душу, в глубине души, до глубины души, просится из души, чужая душа – потемки, в чужую душу не влезешь, изнанка души, выворачивать душу, мелкая душонка, широкая душа, вытрясти душу, запасть в душу, выложить душу.*

Душа как аналог желудка: *душа меру знает, душа с богом беседует* (об икоте). Душа как гибкое деревце, росток, побег. *Потрясти душу, надломить душу, прирасти душой, вырвать из души. Душа как воздух, неровно дышать* (к кому-то). Душа как огненная стихия, излучающая тепло и свет: *душа горит, распалить душу, душа остыла, теплится в душе, сжечь душу, тратит тепло души, искры души.*

Слово-понятие *огонь* – древний символ грозной силы, разрушительной стихии, при этом огонь символизирует силу жизни. Символическое значение компонентов фразеологических единиц со словом *душа* подчас отражает сложный путь развития образа. Символ может родиться из сказки, легенды, за счет «сгущения мысли» по выражению А.А. Потебни. Такой, например, является сказка С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» – реальный предмет, который в литературной сказке чаще всего выступает в качестве объекта действия. В этой сказке он в аллегорическом плане связан с идеей души. При этом репрезентирует концепт *душа* словосочетание «аленький цветочек». В сказке речь идет о красоте, в которой выражена душа, о красоте одухотворенной. Эта сказка сопоставима по сюжету и образу рассказчика с мифом об Амуре и Психее («Метаморфозы» Апулея). Кроме того, имеются подобные мотивы в других русских народных сказках «Заклятый царевич», «Финист – ясный сокол».

Славянское язычество содержало в себе не только свойственное ранней стадии религиозного развития аниматические верования (т. е. убежденность, что все в природе живое – и камень, и огонь, и дерево, и молнии и т. д.), но и анимические (т. е. представления о душе как о чем-то автономном от тела), сочетающиеся с, вероятно, более поздними воззрениями о трансцендентности души (т. е. способности души переходить в другую плоть) [5, с. 61].

Слово *душа*, смысл которого сам по себе не имеет зрительного воплощения, мыслится древним человеком в составе множества фрагментов и их разрастаний, у которых такое воплощение имеется. Так, славяне представляли душу в образе ветра, огня, теплоты. По мнению чехов, над могилами летают огненные душечки, кладбищенские огоньки – вышедшие души. Остаток древнего представления души в образе звезды можно встретить в народных поверьях, по которым рождение человека сближается с появлением на небе особо принадлежащей ему звезды, а смерть его – с падением таковой. Душу в виде дыма, пара, облака представляли в Олонецкой губернии, где смерть человека связывали с отторжением от тела и поднятием вверх какого-то пара. Славянское язычество не было обособлено от верований племен и этносов, родственных и соседствующих со славянами, оно является самостоятельно развившимся в I тысячелетии н.э. фрагментом древней индоевропейской религии. Так, душу облаком представлял и родственник славянам народ – греки (ср. «душа Патрокла ушла от Ахиллеса, как облако сквозь землю». Гомер «Илиада»). Древнегреческие, латинские и русские слова, связанные с «псюхе» и «пневма», «anima» и «spiritus», «воздухом, дыханием», «духом» охватывает широкое семантическое поле от индивидуальной души до всеобщей физической атмосферы и космического эфира («русский дух», «...там русский дух, там Русью пахнет», «нечистый дух»).

У всех славян распространены представления о насекомых как образе души: в виде мухи, бабочки, муравья, жучка. Светлячков славяне воспринимали как души людей. С душами живых членов семьи отождествляли зимующих в доме мух. Аналогия наблюдается и у киргизов, для которых душа – муха, «чымын жан». Следует отметить частое использование данной идиомы в киргизском героическом эпосе «Манас». «...Чыркырашып ыйлашып, чымын жанын кыйнашып... (Громко плакали навзрыд, мучая душу – муху свою (букв.))» [3, с. 343]; «...Чымындай сенин жанынды, аман койсун алдам – деп... (Чтобы душу-муху твою, сохранил невредимой мой Аллах...))» [3, с. 334] и мн. др.

Душа покидает тело человека во время сна, она вылетает из умирающего и посещает родной дом после смерти. «...Аманат жаным чыкканча... (Пока душа моя – божий залог – не отлетит...))» [3, с. 339], «Ажалдуунун баарысы, жаны чыгып кулады... (Все, кому время пришло умереть, полегли, отлетела их душа))» [3, с. 436]. Полет души характеризует также готовность принять смерть, идти на жертву: «Көктө болсун жаныбыз, көкөөрдө болсун каныбыз!... (Пусть наша душа будет на небесах, пусть в бурдюках будет наша кровь!))» [3, с. 336].

Наблюдается частое и специфическое использование слова *душа* в киргизском героическом эпосе «Манас». В основном оно сохраняет традиционное значение, душа – это человек (тело и душа): «Бир өзүнө караган, үч миң үйчө жан экен... (Подвластных ему одному было около трех тысяч душ))» [3, с. 357]; «Өкүмүнө караган, өзү билет канча жан... (Сколько душ подвластны ей, знает только она

сама...» [3, с. 574]. Душа также самое основное в человеке, олицетворение человека в целом. Поэтому «по древним представлениям киргизов, в груди, где находится душа, находится и разум (и память) человека» [3, с. 666]: «Атадан арта тууганы, көрөнүнө көз келди, көкүрөккө эс келди... (Он ближе отца, брат для него, прибыл, чтобы ему зрячими глазами стать, прибыл, чтобы стать разумом в его груди...)» [3, с. 560]. *Душа* имеет постоянный эпитет «аманат жан» (божий залог), заменяется понятиями «көңүл» (настроение): «көңүлдөгү түйүндү көрө-биле чечедир... (узелки, что в душе развяжутся, если друг друга увидят и узнают они...)» [3, с. 598]; «азем» (торжество): «аземин минтип арттырып...(вот так, проявив широту своей души...)» [3, с. 335].

Символом души, жизни, бессознательного влечения к свету часто является бабочка. Душа-бабочка – ключевое слово в стихотворении Арсения Тарковского:

Я входил в стеклянный дом,
С белой бабочкой в руке.
...Бабочка лежит в снегу,
Память бедную томит.
Вспомнить слово не могу,
Точно звон в ушах стоит.

Надломленный дух поэта, который не может вспомнить нужных слов, томит память. Бабочка – по-гречески «психея», но «психея» по-гречески также – дух, душа. В греческой эпической поэзии слово *душа* обозначает еще и глубинную душу, воспринимающую и толкующую повеления богов. По-русски: *в глубине души* обозначает область сокровенных мыслей и чувств, не вполне подвластных человеку.

Душа – понятие весьма абстрактное, а ощущаем мы предметный мир. Особенность человеческого сознания такова, что для постижения сути вещей ему нужно перевести язык абстракций на более понятийный «материальный» язык.

В языковой картине мира киргизов слово *душа* – жан имеет более узкое значение, чем у славян. Как было отмечено выше, этому способствует ряд общественно-исторических факторов, которые самостоятельно веками складывались у каждого народа по-своему.

Опираясь на толковый словарь киргизского языка, мы выделяем два основополагающих значения слова *душа*. Однако в киргизской речи очень часто встречаются различные языковые формы, охватывающие в своем содержании понятие *душа*.

В приведенной ниже таблице обозначены степени соответствия некоторых устойчивых словосочетаний русского и киргизского языков со словом *душа*.

Значение	Русский язык	Киргизский язык	Соответствие
<i>Действие</i>	Открыть душу	Жүрөгүн ачуу (<i>букв.</i> сердце)	да
	Душа перевернулась	–	–
	Вытянуть всю душу	Жанды сууруу	да
	Душа горит	Жаны күйүү (<i>в знач. злиться</i>)	нет
	Положить душу, отдать душу	Жанын берүү	да
<i>Образ действия</i>	Всеми фибрами души, всей душой	Жан-дили менен, жан алакетке түшүү	да
	В глубине души	Жүрөгүнүн түбүндө (<i>букв.</i> В глубине сердца)	да
	Душа не на месте	Жаны ачуу, жаны жай албоо (<i>в знач. беспокоиться</i>)	да
	Жить душа в душу	Жан бирге жашоо	да
	Вымотать всю душу	Жанга батуу	да
<i>Отрицательное действие</i>	Кривить душой	Жаныңды же	да
	Хватать за душу	Жанын күйгүзүү	да
	Без мыла в душу лезть	–	–
	Стоять над душой	–	–
	Сжечь свою душу	–	–
<i>Состояние, страх, переживания и т. д.</i>	Душа ушла в пятки	Жаны чыгып кетти	да
	Не чаять души	Жанындай көрүү (<i>букв.</i> относиться как к своей душе)	да
	Душа не принимает	–	–
	Воспарить душой	–	–
	Без души	Жан деп (<i>радоваться</i>)	да
<i>Абстрактное понятие</i>	Нечистый дух, злой дух (демон, сатана, бес)	–	–
	–	Жан алгыч (<i>букв.</i> чудовище, отбирающее жизнь человека, т. е. смерть)	–

Значение	Русский язык	Киргизский язык	Соответствие
<i>Конкретное понятие</i>	Еле-еле душа в теле	Араң жан	да
	–	Жан бакты (<i>букв. берегущий душу, т. е. лентяй</i>)	–
	За душой нет...	–	–
	–	Жанга теңебөө (<i>о высокомерном человеке</i>)	–
<i>Эпитет</i>	Бумажная душа	–	–
	Заячья душа	– коен жүрөк, жан жок (<i>о трусливом человеке</i>)	нет
	Мертвая душа	–	–
	Чернильная душа	–	–
	Черная, темная душа	–	–
<i>Междометия</i>	Душа моя, душенька	Жаным	да
	–	Кара жан (<i>букв. черная душа</i>) в знач. <i>милый(ая)</i>	–

Как видно из таблицы, проследить абсолютное соответствие словосочетаний и выражений со словом *душа* в русском и киргизском языках не представляется возможным, хотя и наблюдаются некоторые близкие по значению понятия. В таблице отмечены отдельные категории значений со словом *душа*, принцип отбора основывался на материале киргизских слов и словосочетаний, так как он имеет более ограниченный характер употребления [6, с. 85–93]. Как видно, *душа* в киргизском языке не определяет характерные свойства человеческой личности, тогда как в русском языке это является одним из основополагающих значений понятия *душа*. В сознании носителя киргизского языка данное понятие используется в более конкретном обозначении.

Литература

1. Словарь русского языка: в 4 т. / А.П. Евгеньева. М., 1981–1984.
2. Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү / Э. Абдулдаев, Д. Исаев. Фрунзе, 1969.
3. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 2. М., 1988.
4. Мифы народов мира: Энциклопедия. Т. 1–2, 2-е изд. М., 1991-1992.
5. Кагаров Е.Г. Религия древних славян. М., 1918.
6. Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү. Фрунзе, 1980.

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ПОЭТОВ КЫРГЫЗСТАНА

Л.В. Иванова, доц. КРСУ

Картина мира, создаваемая в литературных произведениях, формируется системой пространственно-временных координат. Художественное пространство в поэтических текстах не менее многообразно, чем в прозаических и, по словам Ю.М. Лотмана, может быть «точечным, линарным, плоским и объемным, может иметь горизонтальную и вертикальную направленность» [1, с. 447]. Взгляд лирического героя, мир его чувств и переживаний тесно связан с движением не только времени, но и пространства, которые живут внутри стихотворения по законам художественного творчества и определяются творческим воображением поэта. Для получения нужных автору эффектов художественное пространство может сворачиваться до размеров комнаты, дома, а может разрастаться до объемов космических, запредельных, утверждает В.А. Маслова [2].

Среди базовых единиц картины мира, обладающих экзистенциальной значимостью, обычно выделяют универсальные концепты, и это прежде всего концепт «родина», в реализации которого ведущее место отводится пространственным отношениям. Концепт «родина» (*patría*) стал привлекать исследователей в конце XX в., когда особо актуальными стали проблемы национальной идентичности и их отражения в языке. Как считает Е.М. Игнатова, он связан не только с этническим самосознанием, но и с государственной идеологией, воздействие которой на индивида осуществляется при помощи текста различных жанров, в том числе и текста художественного [4]. В лингвокультурологии этот концепт является базовым культурным концептом, это конкретный штрих к социальному портрету человека и общества. Будучи для каждого человека неосъемлемым способом выражения его

национальной идентичности, этот концепт – идеологический конструкт, что позволяет манипулировать им в рамках политического дискурса.

Концепт *«родина»* реализуется в патриотической триаде: Отечество, Отчизна, Родина. Он латентно энтонимичен: в нем в свернутом виде присутствует взгляд этноса на самого себя как на носителя определенной культуры.

По данным лексикографических источников, словарей русского языка Д. Ушакова (1938г.) и С. Ожегова (1949г.) слово *«родина»* имеет несколько значений: 1. Место рождения, которое ассоциируется с «малой» родиной и 2. Большая родина, страна, в которой человек родился и гражданином которой он состоит [9, с. 14]. В энциклопедическом словаре даны такие определения: 1. Отечество, отчизна, страна, в которой человек родился; исторически принадлежащая данному народу территория с ее природой, населением, особенностями исторического развития, языка, культуры, быта и нравов; 2. Более узкое – чье-либо место рождения [15]. Самая пространная характеристика этой лексемы содержится в словаре В. Даля [2]: 1. Родимая земля, чье-то место рождения: земля, государство, где кто родился, вырос; 2. Корень, земля народа, к коему кто по рождению, языку, вере принадлежит; 3. Родина в обширном смысле, а далее приводится еще одно значение: «второе отчество – земля, где выходец поселился, приняв подданство или прочно, навсегда водворившись».

Слова *«родина»*, *«отчество»*, *«отчизна»* сейчас обычно воспринимаются как синонимы, однако они все-таки имеют релятивное качество и коррелятивную зависимость. Концепт *«родина»* в этой патриотической триаде всегда чья-то и имеет коннотативные обозначения – моя, наша, родная земля, отчий дом и т. д. По словам С.Г. Тер-Минасовой, именно русский язык изобилует эмоционально окрашенными словами, обозначающими место рождения человека – край, страна, родина, родная страна (сторона – сторонка), отчество, отчизна. Эти слова и сочетания с ними имеют положительные коннотации, делают речь более эмоциональной, приподнятой [13]. Анализируя языковую рефлексию в постсоветскую эпоху, И.Т. Вепрева считает, что концепт *«родина»* – маркер некоторой высшей ценности, и он претерпевает инфляцию в связи с пересмотром ценностных установок, а в сочетании *«советская Родина»* передает идеологическую нагруженность, которая дискредитирует концепт. Она пишет, что смысловая наполненность концепта *«отчизна»*, *«отчество»* смещено в сторону большей идеологической, официальной, эмоциональной холодности и отчужденности [1]. Рассматривая наименование *«Родина 1»* как часть социального концепта *«Patria»*, В.Н. Телия считает, что в нем выражается кровно-родственный микромир с его ориентацией *«на свое»* пространство, что он воспринимается как единственный, как неотъемлемая часть микромира субъекта, осознающего свою как бы неразрывную связь с родной землей. Это локализованное пространство, ценностное отношение к которому для х определяется тем, что он родился здесь и с детства ощутил себя в кровно-родственной связи с окружающими и с ушедшими поколениями. В этом месте х впервые воспринял себя как часть окружающей природы, впервые обрел друзей, близких и стал частью этого неформального, персонорпоративного сообщества. Исследователь считает, что особенно не повезло наименованию *«Родина 2»*. Это не персональное, а социально-политическое пространство, ибо *«Родина 2»* – это страна как единое исторически сложившееся государственно-обустроенное (геополитическое) пространство. Субъект *«Родина 2»* – это коллективное х: великий народ (население) или граждане, объединенные территорией как общей и потому как бы родной для них землей, а также геополитическими интересами страны, общим для них языком [12, с. 77–79].

В когнитивной поэтике художественный текст интерпретируется как продукт познающего разума в контексте его физических и социокультурных миров. Художественный текст – это функциональное устройство, передающее особенности авторской интерпретации мира и форма воплощения специфических смысловых (когнитивных) структур авторского сознания. Художественный мир текста поэтического – система ключевых слов, образов и мотивов. Потенциальным образом может считаться каждое существительное с оценивающим его определением. Семантический анализ значения языковых единиц, присутствующих (создающих) текст, позволяет производить реконструкцию актуальных смыслов, инвариантов, репрезентированных в нем. Концепт *«родина»* имеет ментальную специфику в творящем его сознании. В русской поэзии еще со времен Г. Державина этот концепт используется довольно активно и с веками выработалась традиция его главного репрезентанта – ценностно-оценочного и чувственного ядра.

Русская поэзия Кыргызстана – часть литературного творчества республики, одна из составляющих ее культуры. Авторское самосознание, выраженное в творчестве русских поэтов Кыргызстана, осо-

знает свою кровную связь с жизнью киргизского народа и стремится выразить знание и мироощущение этой жизни в своем творчестве. Основная масса русских поэтов связана с республикой биографически. Поэты или родились на ее земле или переехали сюда на постоянное место жительства. Киргизия стала таким образом для них или вторым отечеством, или родиной в своем узуальном значении.

Одним из талантливых русских поэтов Кыргызстана был С.Фиксин. Именно в его стихах и поэмах был создан яркий поэтический образ «вторая родина моя». Он был использован и другими русскими поэтами в Киргизии, а также поддержан республиканской критикой. Так, М.А. Рудов писал о том, что русская литература закрепила инонациональную действительность. Она повела за собой читателя к представителям других национальностей. Оставаясь русским поэтом по складу национального поэтического восприятия, С.Фиксин проникся духом киргизской национальности и лучшим подтверждением этому служат поэтические строки:

Высокий терем – Ала-Тоо,
Ручьев крученая струя,
Край синего и золотого,
Вторая родина моя.

Другой критик, Г.Н. Хлыпенко, утверждал, что русских поэтов Кыргызстана в советский период называли полпредами русской литературы, проводниками идей братства и дружбы между народами. Для многих из них Киргизия стала второй родиной, а символом дружбы народов у С. Фиксина стали – ракета и арча [10, с. 25]. Таким образом, вырисовывалась идеологическая интерпретация образа – концепта «вторая родина», а сама языковая единица «*родина*» обрела новую коннотацию, выражающую определенную культурную толерантность. Именно в рамках этой концептоформулы успешнее всего решалась киргизская тема в творчестве поэтов с другими историко-генетическими корнями творчества.

Русские поэты Кыргызстана старшего поколения были в основном выходцами из «других краев»; каждый из них создал свой поэтический мир, воспринимая через призму русского национального сознания особенности природы, обычаи, историю и судьбу киргизского народа. Концепт «*родина*» получил воплощение через образные языковые единицы, описывающие природные особенности другой земли: *горные хребты, гул ущелий, шапки снега на вершинах Ала-Тоо, альпийские луга, урюковый цвет, джайлоо, грохочащий табун, иссык-кульская волна, арчовые заросли* и пр. Акцент был сделан на восприятии природной экзотики. Определенное место занимали этнографические образы: *юрта, кумыс, ак-колпак, чабан, комуз*, а также топонимические образы, в которых республика представлена названиями населенных пунктов, озер, рек, долин и ущелий.

Русские поэты широко включали в структуру стихотворных текстов имена деятелей киргизской культуры, друзей, коллег. В образной системе шло индивидуальное постижение другой земли и другой культуры. Концепт реализовался в антонимических отношениях в таких образных антитезах, как *ракета – арча, равнины – горы, просторы – горные вершины, береза – тополь, луга – степи*.

Новый всплеск обращения к концепту «родина» ощутим в русской поэзии Кыргызстана в 90-е года, когда республика обрела независимость. Особо актуальным он становится в творчестве поэтов среднего поколения, тех, кто родился на киргизской земле или переехал сюда еще в раннем детском возрасте. Это С. Сулова, А. Никитенко, С. Луговая, В. Шаповалов и др. В их поэтических текстах на первый план выходит индивидуальность ассоциативного ряда, вскрываются глубинные исторические и идеологические смыслы концепта, т. е. в нем начинают проявляться временные значения. Среднее поколение поэтов воспринимает концептоформулу «вторая родина» с некоторым недоверием, вносит в концепт свое личностное понимание. В стихотворении С. Луговой «Отчий дом» звучит:

...Кому вторая, мне же дом родной –
Земля, которой я не знаю краше.
Здесь отчий дом, здесь – родина моя.
Я здесь произнесла впервые: «Мама!»
Есть, может быть, прекраснее края –
Их на земле, наверное, немало.
Но всех милее сердцу отчий дом.
Здесь простота с величием знакома.
Я не киргизка, но в краю родном
Мне так тепло, как может быть лишь дома [6, с. 96].

Строки из этого стихотворения доказывают, что концепт – это эмоционально переживаемое понятие, индивидуально воспринимаемое автором.

В стихах А.Никитенко появляется утверждение, близкое выше представленному:

Простор российский в кровь вошел веками,
но здесь мы люди гор, а не равнин,
и сам теперь со снежными висками
я больше азиат, чем славянин...

А далее поэт заявляет:

В какой чужой дали не колесил я,
Тоскую по заоблачным местам,
Где с нами зарубежная Россия,
Со мной мой отчий край, мой Кыргызстан [8].

Для А. Никитенко концепт «*родина*», как и для ряда других поэтов, его ровесников, обретает и другое значение – это Советский Союз. Он называет себя «последним воином той державы» и с драматическим пафосом заявляет в одном из своих стихотворений:

Нету ни дыма того, ни Отечества,
Сердце лишь светлою памятью лечится...

а в другом продолжает:

За рубежом российский этнос.
А здесь в смятении рас и вер
Мы вроде есть и вроде нет нас,
Но есть в нас гимн СССР [8].

Ценность этого декларативного утверждения в том, что оно передает мироощущение целого поэтического поколения. Так, поэт С. Суслова написала в одной из своих газетных статей от лица этого поэтического поколения, что они, не знающие и не чувствующие водораздела между республиками и народами, ощущающие себя просто детьми «семьи единой», пытаются порой в отдельных своих произведениях просто профанировать ностальгическую грусть по тому времени, когда их родиной был СССР и так остро, как сейчас не стоял вопрос о национальной самоидентификации и о том, что должен считать своей родиной человек [11].

В лирике В. Шаповалова можно найти много стихотворений с обостренным корневым самосознанием лирического героя. В его ранних стихотворениях концепт «*родина*» тоже получает количественную корреляцию – вторая: «*Две родины, две звездочки, две птицы...*», но в конце XX в. в стихотворном сборнике «Заложник» декларируется уже иной самоидентификационный код: «*Здесь я родился – здесь мой долг век...*», «*Киргизия! – не пасынок, а сын. Прошел я склонов свет и тьму...*» [3].

Это доказывает, что в концепте «*родина*» у поэта выражается не столько идеологический, сколько политический дискурс – движение времени, начавшийся период государственной независимости: «Час испытаний обозначен, и лик прародины утрачен» и далее:

И пусть душе не разорваться,
и пусть нам некуда деваться,
и пусть нам незачем рождаться
между раkitой и арчой
слепой трепещущей свечой... [3].

Лирический герой В. Шаповалова подтверждает, что Киргизия – это его родина, поскольку ему здесь близко все: «*черты обличий, слова людские и людской обычай, сел имена, вершин, урочищ, рек...*». Он прочно ощущает свою связь с киргизской землей как местом рождения, с ее природой, историей, культурой, языком. Он видит в небе Киргизии «дым отчий».

Поэзия и лирическая проза С. Сусловой начала XXI в. пронизана философскими размышлениями о том, что есть человек и поэт как человек в современном мире. Пожалуй, именно в одном из ее стихотворений концепт «*родина*» приобретает наиболее четкий и осмысленный, выстраданный собственным жизненным опытом смысл:

Две родины, два края, два гнезда?
Еще такая осень золотая!

Но манит в путь нездешняя звезда
И стаи улетают, улетают...
Двух родин не бывает на земле,
Как не бывает молодости вечной... [11].

В этом смысле актуализация концепта «родина» в поэтическом дискурсе русской поэзии Кыргызстана, но – и продолжение долговременного спора, которому нет конца.

Литература

1. *Вепреева И.Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М., 2005.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. М., 2004.
3. *Иванова Л.В.* Русская тема в поэзии В. Шаповалова // Дар: о творчестве В. Шаповалова / Сост. С.Г. Сулова, Е.Г. Колесников. Бишкек, 2007.
4. *Игнатова Е.М.* Место концепта «родина» среди культурных концептов // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистические и когнитивные аспекты. Вып. 14. М., 2008. С.96–102.
5. *Лотман Ю.М.* Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин, 1992.
6. *Луговая С.* Отчий дом // Русская поэзия Кыргызстана: Аналитико-библиографический очерк / Сост. Л.В. Иванова. Бишкек, 2000.
7. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика. М., 2008.
8. *Никитенко А.И.* Разрыв. Стихотворения, поэма, палиндромы. Бишкек, 2009; Его же. Неустойчивость. Стихотворения. Бишкек, 2009.
9. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 2005.
10. Русская поэзия Кыргызстана: Аналитико-библиографический очерк / Сост. Л.В. Иванова. Бишкек, 2000.
11. *Степанов Ю.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
12. *Сулова С.Г.* Сродни всему, что сбудется потом... // Вечерний Бишкек. 1983. 17 февраля.
13. *Телия В.Н.* Наименование «Родина 1» как часть социального концепта Patria в русском языке // Языковая категоризация. Материалы круглого стола, посвященные юбилею Е.С. Кубряковой. М., 1997.
14. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М., 2000.
15. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка: в 4 т. М., 2007.
16. Советский энциклопедический словарь. М., 1985.

АДАПТАЦИЯ СИТУАТИВНО-ДЕНОТАТИВНОЙ МОДЕЛИ В ПРОЦЕСС ПЕРЕВОДА

Р. Дж. Абдрахманова, доц., КРСУ

Как известно, процесс перевода включает в себя два этапа: уяснение переводчиком содержания оригинала и выбор варианта перевода. В результате этих этапов осуществляется переход от текста оригинала к тексту перевода. Реальный процесс перевода осуществляется в мозгу переводчика и недоступен для непосредственного наблюдения и исследования. Поэтому изучение процесса перевода производится косвенным путем при помощи разработки различных теоретических моделей, с большей или меньшей приближенностью описывающих процесс перевода. Уяснение того, как происходит переход от оригинала к тексту перевода, какие закономерности лежат в основе действий переводчика предприняты в основных существующих моделях перевода, таких как: 1) модель закономерных соответствий [4], 2) трансформационная модель [5, с. 7]; 3) семантическая модель [6]; модель уровней эквивалентности [2]. и др. моделей [1]. Следует отметить, что каждая модель перевода при замене текста на ИЯ (исходном языке) текстом на ПЯ (переводящем языке) стремится сохранить какой-то определенный инвариант; мера сохранения этого инварианта и определяет собой меру эквивалентности текста перевода тексту подлинника. Эквивалентность и адекватность – основные категории, которые достигаются в каждой модели своеобразным путем.

Денотативная модель распространяет на процесс перевода лингвистические концепции о связи языка и действительности. Она имеет в своей основе тот факт, что неизменной (инвариантной) основой языковых единиц оригинала и перевода является соотнесенность этих единиц с предметами, явлениями и отношениями реальной действительности, которые в лингвистике называют «денотатами». В своей массе денотаты, представляющие окружающую нас реальную действительность, универсальны для всего человечества; как следствие, любая мыслимая ситуация может быть успешно описана с помощью любого развитого языка. Окружающую действительность отражают все языки, и денотаты их объединяют. Иногда в роли денотатов выступают целые ситуации. Отсюда второе название данной теории – ситуативная теория перевода. Ситуация при этом понимается как набор денотатов, находящихся в тех или иных соотношениях.

Ситуативная модель перевода представлена двумя типами: денотативным и формальным. Учитывая, что основное содержание любого сообщения заключается в отражении какой-то внеязыковой ситуации, ситуативная модель перевода рассматривает процесс перевода, как процесс описания при помощи ПЯ той же ситуации, которая описана на ИЯ, как процесс замены материальных знаков денотатов (слов) одного языка знаками другого языка, соотносимыми с теми же денотатами. Создаваемые с помощью языка сообщения, то есть отрезки речи, содержат информацию о такой ситуации, т. е. о некоторой совокупности денотатов, поставленных в определенные отношения друг к другу.

Формальный тип ситуативной модели связан с отношением «ситуация–текст». Он основан на утверждении, что язык оригинала и язык перевода имеют собственные системы значений, или «сетки отношений», в которые входят языковые единицы; эти системы варьируются от языка к языку и являются специфической чертой того или иного языка. В этом случае процесс перевода не заключается в простом переносе значений, т. к. при описании тождественных ситуаций языки зачастую используют разный набор семантических компонентов, однако между соотносимыми высказываниями можно интуитивно установить эквивалентные отношения, основываясь на тождестве описываемых ситуаций. Переводческие преобразования (способы), используемые в этой модели, могут возникать когда: 1) в языке перевода нет знака, описывающего ту же самую ситуацию, которая описана в тексте на исходном языке; тогда переводчик может: а) создать новый знак; б) найти в языке перевода знак, который описывал бы близкую ситуацию; в) описать ситуацию, заключенную в оригинальном сообщении средствами языка перевода; 2) ситуация диктует вариант перевода независимо от того, как она описана в исходном сообщении и здесь: а) в ПЯ может существовать лишь один способ описания данной ситуации; б) в ПЯ может существовать преобладающий способ описания данной ситуации.

В ряде случаев денотативно-ситуативная модель хорошо объясняет наблюдаемые факты. Одним из таких случаев является отсутствие в ПЯ языковой единицы, обозначающей данный денотат. В подобной ситуации переводчик сначала уясняет, какое именно явление описывается при помощи знака ИЯ, а затем решает, какой прием перевода избрать, чтобы наиболее адекватно описать данную ситуацию в переводе. Объясняет эта модель и известные нам случаи ситуативной эквивалентности, когда отдельные ситуации описываются в языке перевода строго определенным способом. Независимо от того, как в оригинале формулируется требование «Не мять траву» (сравним английское «*keep off the grass*»), в русском переводе будет написано: «*По газону не ходить!*». Обращение к ситуации может подсказывать переводчику общепринятый способ ее описания. Сравним перевод «*Stop, I have a gun*», как «*Стой! Буду стрелять*» и неупотребительное в русском языке: «*Стой! у меня ружье*».

Решающую роль играет обращение к ситуации и в тех случаях, когда содержащаяся в высказывании информация недостаточна для выбора варианта перевода, либо вовсе отсутствует. Любая ситуация описывается в высказывании не во всех деталях, а через обозначение некоторой совокупности ее признаков. В то же время выбор варианта перевода может порой зависеть от других признаков, которыми данная ситуация обладает в реальной действительности, но которые не вошли в способ ее описания, использованный в оригинале. В этом случае переводчик обращается к описываемой ситуации, стремясь найти необходимые сведения. О реальной ситуации их можно порой получить также и из литературных источников, и справочников.

В процессе практической апробации и адаптации ситуативно-денотативной модели были сформированы шесть групп по шесть студентов третьего курса направления «Перевод и переводоведение» КРСУ. Из двенадцати вариантов перевода были отобраны наиболее интересные и показательные варианты и сопоставлены с собственными переводами (перевод Мэлс И., студентка 5-го курса). Сравнительный анализ показал, что незнание теоретических положений и практических принципов

применения моделей перевода в переводческом процессе сводит этот процесс к поиску случайных соответствий единицам перевода, переводы интуитивны, что мешает достижению адекватности. Собственные переводы выполнялись параллельно, без предварительного ознакомления с другими вариантами переводов (перевод публикуется впервые). Текст оригинала № 1 (далее – Т1. – см.: *Eastern Cherokee Folktales. Jack Frederick and Anna Gritts Kilpatrick. USA, New-York, 1966*).

Как появилось солнце

Миф племени чероки

Во всех культурах существуют свои мифы. Истории, которые мы рассказываем друг другу, повествуют нам о том, как возник мир, как и почему мы воспринимаем его так и не иначе, и что происходит с нами после ухода из этого мира. У всех племен американских индейцев была своя версия истории о том, как в мире появился свет (история о сотворении света). Следующий миф принадлежит племени чероки. Он был собран Джеком Фредерик и Анной Гритс Килпатрик; и опубликован в «Истери Чероки Фольктэйлс» в 1966 г.

Повсюду была сплошная темнота. Полулюди-полуживотные спотыкались друг о друга. Наткнувшись на кого-либо, говорили: «Все чего нам не хватает это света», и слышали в ответ: «Да, именно света нам и не хватает».

В конце концов, животные собрались вместе настолько, насколько это было возможно в полной темноте. Красноголовый Дятел сказал: «Я слышал, что на другом краю земли живут люди, у которых есть свет».

«Здорово! Здорово!» – сказали все.

«Возможно, если мы пойдем туда, они дадут нам немного света», – предложил Дятел.

«Если весь свет у них, – сказала Лиса, – они, наверное, очень жадные и не захотят с нами им поделиться. Может нам лучше просто пойти туда и отобрать у них свет».

«Кто пойдет?» – закричали все животные и стали разговаривать все сразу, спорить о том, кто был сильнее всех и умел быстрее всех бегать. Кто был достоин того, чтобы пойти и добыть свет.

Наконец Опоссум сказал: «Я могу попытаться. У меня густой пушистый хвост и я спрячу свет среди своей шерсти».

«Отлично! Отлично!» – сказали все и Опоссум отправился в путь. Чем дальше он уходил на Восток, тем ярче и ярче становилось вокруг. Яркий свет ослепил Опоссума и ему пришлось прищурить глаза. И по сей день, если вы обратите внимание, вы заметите, что глаза опоссума практически закрыты и из своего жилища он выходит лишь по ночам. И все-таки, Опоссум продолжал идти прямо на другой край земли и там он нашел Солнце. Он схватил небольшой кусочек и спрятал его в шерсть своего густого пушистого хвоста. Но Солнце было настолько горячим, что сожгло всю его шерсть и с того времени у опоссума голый хвост.

«О Боже!» – сказали все. «Наш брат потерял свой густой пушистый хвост, а света у нас как не было, так и нет».

«Я пойду» – сказал Канюк. «У меня есть идея получше, чем прятать Солнце в хвосте – я спрячу его у себя на голове».

Итак, Канюк отправился на Восток и шел пока не достиг места, где было Солнце. Несмотря на то, что теперь люди, у которых был свет, охраняли Солнце от воров, они не заметили Канюка, потому что он умеет высоко летать. Канюк, как и сегодня, камнем полетел с высоты вниз и схватил кусочек Солнца своими когтями. Он положил его на голову и направился домой. Но Солнце было настолько горячим, что сожгло все перья на его голове. Вот почему голова канюка по сей день лысая.

Теперь люди были в отчаянии. «Что же нам делать? Как же нам быть?» восклицали они. «Наши братья так старались; сделали все, что могли; все, на что только способен человек. Что же еще мы можем сделать, чтобы у нас был свет?»

«Они сделали все, на что способны братья, – послышался тонкий голосок из травы, – а может быть сестра будет способна на большее».

«Ты кто?» – спросили все. «Кто это там, прячется в траве и говорит с нами тоненьким голоском?»

«Это я – ваша Бабушка Паучиха» – ответил голосок.

«Возможно, я в этом мире существую для того, чтобы подарить вам свет. Кто знает. По крайней мере, я могу попытаться и даже если я сгорю, для вас это не буде великой потерей».

Затем Бабушка Паучиха принялась искать что-то в темноте и нашла немного влажной глины. Она скатала ее в своих руках и вылепила небольшую круглую чашу. Направившись на Восток вместе с чашей, она оставляла позади себя паучью нить, чтобы найти дорогу назад.

Благодаря тому, что Бабушка Паучиха была очень маленькой, люди, владеющие Солнцем, не заметили ее. Тихонечко протянув руку, она взяла крохотный кусочек Солнца и положила его в свою глиняную чашу. Затем по паутинке, которую она сплела, направилась назад, освещая солнечным светом свой путь с востока на запад. И даже сегодня, если вы обратите внимание, паутина своей формой напоминает солнечный диск с исходящими из него лучами, а паук всегда плетет свою паутину ранним утром, когда солнце еще не совсем взошло.

«Спасибо тебе, Бабушка» – сказали люди, когда она вернулась. «Мы всегда будем чтить и помнить тебя».

И с тех времен изготовление гончарных изделий является женским делом. А перед тем, как поместить изделия из глины в раскаленную печь, их принято сушить медленно, в тени, подобно тому, как сохла чаша в руках Бабушки Паучихи – медленно, в темноте, на протяжении всего ее пути в страну Солнца.

Действующими лицами данного мифа в оригинале являются «*animal people*». Это словосочетание относится к безэквивалентной лексике, т. е. не имеет ни регулярных, ни вариантных соответствий в ПЯ. Но, как известно, отсутствие соответствия единицам ИЯ в ПЯ не означает, что значение этой единицы не может быть передано в переводе. Помочь в этом может как раз денотативно-ситуативная модель. Мы можем адекватно передать это понятие одним из способов, используемых в рамках этой модели, но только после выяснения его значения, а уяснить смысл можно путем обращения к реальной действительности. Из некоторых справочников и энциклопедий можно узнать, что «племя Чероки» – это Индейское племя, жившее в долине реки Теннесси и горах голубого хребта в Теннесси, Северной и Южной Каролине, Джорджии, Алабаме и Виржинии. Является одним из «пяти цивилизованных племен Оклахомы». Чероки верили, что все вокруг – живое, ведь они жили бок о бок с природой. Горы, реки, ветер и дождь имели имена и собственные жизни. Говорят, что задолго до племен чероки, которые пришли в высокогорные леса и тайные долины, жили в этих землях духи, прятаясь в земле, скалах, деревьях и воде. Были они бессмертными, обладали сверхъестественной силой и звались Нуннехи. Те, кто немного знаком с мифологией и фольклором американских индейцев, вероятно, знают, что Опоссум, Дятел и др. – это не обязательно животные, это даже не создания, имеющее четкую физическую форму и размеры. В своем первоявлении они были точной копией абсолютно не отягощенного моралью человеческого сознания, психики, которой еще было трудно покинуть уровень животного. Они – боги, животные и люди одновременно, т. е. каждый из них – сразу и недочеловек, и сверхчеловек, и зверь, и божественная сущность. В переводах мы встречаем следующие варианты: «дикие люди» (выбор такого варианта, скорее всего, обусловлен тем, что слово «*animal*» было принято за атрибут и в качестве описания животной сущности получилось «дикие»); «звери»; «животные существа»; «люди-животные» и др. По большому счету, эти варианты допустимы, но далее невозможно увязать их с контекстом. Так как эти «существа» обладают и животными физиологическими чертами (хвост у Опоссума, крылья у Канюка, паутина у Паука), и антропогенными (они протягивают не «лапу», не «крыло», а «руку», чтобы что-то взять и т. д.). Более того, в мифе присутствуют «люди, у которых есть свет или солнце» – это действительно люди, по мифологии племени они пересилили свою животную сущность, но и утратили свои сверхспособности, став просто людьми или, как их еще называли чероки, «маленькими людьми». Поэтому все-таки как-то необходимо разграничить в переводе эти «два вида» и мы предлагаем назвать первых «полулюди-полуживотные», дав соответствующий комментарий, а далее просто «животные». А для вторых вполне подойдет вариант – «люди».

Интересно, как переводчики попытались увязать животное и человеческое начала в этих «существах». Так, в отрывках первого варианта перевода, «*The red-headed woodpecker*» превращается в «Красноголовый Вождь» или «Дятел – Красная Голова» (что похоже на кличку) – во втором. А «*Grandmother Spider*» – «Бабушка Паук» и даже «Королева Пауков». Но здесь следует отметить, что второй вариант перевода правильный. Так как в английском и русском языках категории рода иногда не совпадают – в английском паук женского рода, тогда когда в русском – он мужского, поэтому «паук» по-английски – «бабушка», а по-русски будет правильнее передать это либо как «Королева Пауков», либо – «Бабушка Паучиха».

Следующие примеры иллюстрируют, как неверная интерпретация оригинального сообщения приводит к искажению смысла всего предложения: «*So the buzzard traveled eastward till he came to the place where the sun was. And because the buzzard flies so high, the sun-keeping people did not see him, although now they were watching out for thieves*». – «В это время Канюк отправился на Восток, пока не дошел до солнца. И так как Канюк летает очень высоко, люди, которые завладели солнцем, не увидели его, поэтому даже сейчас они ищут воров» (вариант № 2).

Наверное, все-таки, смысл здесь следующий: *Итак, Канюк отправился на Восток и шел пока не достиг места, где было Солнце. Несмотря на то, что теперь люди, у которых был свет, охраняли Солнце от воров, они не заметили Канюка, потому что он умеет высоко летать* (И. Мэлс). И еще пример: «*..At least I can try, and if I am burned up it will still not be as if you had lost one of your great warriors*». – «*..В конце концов, я попробую. И если у меня не получится, то мы не получим солнце, то больше не будем терять наших лучших воинов*» (вариант № 1). «*...По крайней мере, я попытаюсь. А если я сгорю, это будет означать, что вы не потеряли своих лучших воинов*» (вариант № 2).

На наш взгляд, удачнее будет сказать так: «*...По крайней мере, я могу попытаться и даже если я сгорю, для вас это не будет великой потерей*» (И. Мэлс).

Теперь рассмотрим случаи ситуативной эквивалентности, где одно и то же предложение может быть по-разному передано средствами ПЯ. Другими словами, варьируя план выражения, можно передать сообщение, не изменяя плана его содержания, хотя мера сохранения инварианта различна во всех вариантах: «*There was no light anywhere and the animal people stumbled around in the darkness*» – «*Давным-давно звери жили в темноте, никогда не видя света*». Или: «*Было время, когда нигде не было солнца и животные существа бродили, спотыкаясь в темноте*»; «*Повсюду была сплошная темнота. Полулюди–полуживотные спотыкались друг о друга*»; «*Нигде не было света и дикие люди блуждали в темноте*»; «*Мир был окутан кромеишной тьмою и люди-животные блуждали во мраке*». Или, например, простое английское «*Good, good!*» может быть передано целым рядом вариантов: «*Как здорово!*», «*Вот и замечательно!*», «*Ух ты!*», «*Хорошо! Замечательно!*», «*Здорово! Здорово!*», «*Отлично! Отлично!*», «*Давай, вперед! Молодец!*» и т. д.

Таким образом, для обеспечения адекватности перевода как необходимого условия осуществления межъязыковой коммуникации, необходимо уяснить описываемую ситуацию и передать ее, используя смысловое расширение, описание, компрессию и декомпрессию, закономерные соответствия, аналоги и др. В денотативно-ситуативной модели перевода любая ситуация может быть в принципе описана средствами любого языка. Даже если в языке отсутствуют наименования для каких-то элементов действительности, всегда существует возможность либо образовать в этом языке новые единицы, либо описать эти элементы с помощью сочетаний уже имеющихся единиц.

Литература

1. Абдрахманова Р.Дж. Теория перевода (немецкий язык): учебно-методическое пособие. Бишкек, 2007.
2. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М., 1980.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2001.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: очерки лингвистической теории перевода. М., 1974.
5. Ревзин Н.Н., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. М., 1963
6. Catford J.C. A linguistic theory of translation. Oxford, 1965.
7. Nida E. A., Taber C. The theory and practice of translation. Leiden, 1969.

КОНЦЕПТ «ДОМБРА» В ЕВРАЗИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Г.Т. Жанкидирова, магистр перевод. дела
КазНУ им. аль-Фараби

Концепция евразийства предполагает уникальное соединение западных и восточных черт (индивидуализма Запада и коллективизма Востока, рационализма, цивилизованности Европы и духовности, мудрости Азии), одновременную принадлежность Западу и Востоку, Европе и Азии, и в то же время ни к тому, ни к другому. При этом евразийство знаменует «принцип равноценности... всех культур и народов земного шара» [1, с. 62].

Достаточно долгое проживание на одной территории нескольких народов делает их похожими друг на друга в способе освоения окружающего мира, а значит, в культуре, во взглядах на мир. Л.Н. Гумилев писал, что необходимость народов адаптироваться к условиям окружающей среды даже при наличии общих предков через несколько поколений делает их мало похожими друг на друга [2, с. 478]. Примечательно, что идея евразийства получила большой резонанс в Казахстане, поскольку дух евразийства близок тюркам издавна: принимая многое из европейского, они оставались носителями восточных традиций. Уникальное соединение западных и восточных черт, взаимообогащающее сосуществование народов Евразии обусловлены их общей исторической судьбой, общностью территории [3, с. 34].

Казахстанцы, общаясь на разных языках, ощущают естественность казахстанской, евразийской культур, воспринимают ее как само собой разумеющееся.

При наличии разных языков носители евразийской культуры считают казахстанскую культуру нормой, знаки этой культуры они считывают автоматически, так как она не является для них чужой, для понимания которой необходима постоянная работа сознания [4, с. 611]. Например, такие знаки евразийской культуры, как *Астана*, *Байтерек*, *шанырак*, *домбра*, *дастархан* и др., казахстанцы считают своими.

Таким образом, изучение ключевых лингвокультурных концептов поможет выявить особенности евразийской ментальности, характера, культуры.

К национально специфическим относятся предметы, понятия, связанные с территорией проживания народа (со способами освоения пространства, взаимодействия с природой, а значит, – с преобладающим методом хозяйствования); особенностями коммуникации, взаимоотношений между людьми (коммуникативным поведением, в том числе речевым); одеждой (ср. понятие «национальная одежда, костюм»); питанием («национальная кухня»); жизненными ценностями и нормами; верованиями; способами познания окружающего мира; традициями, связанными с работой и др.

Языковые единицы, в которых выражаются названные базовые категории культуры евразийцев, представляют собой ключевые понятия евразийской лингвокультуры Казахстана.

В номинативном составе языка выделяется два типа единиц. Во-первых, единицы, в которых культурно значимая информация воплощается в денотативном аспекте значения, к ним относятся слова, обозначающие реалии материальной культуры, концепты духовной и социальной культуры. Во-вторых, это единицы, в которых культурно значимая информация выражается в коннотативном аспекте значения [5, с. 235].

Коннотативный аспект значения, связанный с культурно значимой информацией имеет такие концепты, как *волк*, *дом*, *родина* и др. Эти концепты отличаются от единиц, в которых культурные знания воплощаются в денотативном аспекте значения, напр., *ак жол*, *джигит*, *пиала*, *домбра* и др.

Особый интерес представляют тюркизмы в русском языке Казахстана, напр., *айтыс*, *бастык*, *юрта*, *домбра*, *казы*, *оралман*, *Алматы*, *тенге*, *шанырак* и др., в которых отражаются разные культуры – дающая (тюркская) и принимающая (русская).

Тюркизмы, функционирующие в русском языке Казахстана, являются носителями национально-культурной информации, воплощенной в денотативном аспекте значения, они, будучи безэквивалентными, обычно не переводятся на другие языки, так как в другом языке для них нет слова-эквивалента.

Анализируемые нами тюркизмы в русском языке Казахстана также являются «перекрестками культур», так как для них характерна «двойная рефлексия», в них «совмещаются видения двух картин» [6, с. 13] – тюркской и русской, они являются знаком евразийской культуры Казахстана.

В данной статье анализируется концепт «домбра». Для этого были использованы следующие приемы анализа и описания: 1) лексико-семантический анализ; 2) привлечение энциклопедической, историко-культурной информации; 3) анализ текстов СМИ; 4) анализ художественных текстов казахстанских писателей, поэтов; 5) анализ фразеологизмов, паремий, объективирующих концепт; 6) экспериментальная методика: свободный ассоциативный эксперимент.

Словарные толкования концепта «домбра»

Домбра – казахский народный двухструнный щипковый музыкальный инструмент с грушевидным корпусом и двумя струнами [7].

Домбра, домра – музыкальный струнный щипковый инструмент. *Домрачей* – истор. музыкант, игравший на домбре при дворе московских царей [8, с. 125].

Домбра – казахский народный двухструнный щипковый музыкальный инструмент с грушевидным корпусом, дающий тихий, мягкий звук [9, с. 242].

Энциклопедическая, историческая справка

Домбра (каз. *домбыра*) была особенно любимым и почитаемым инструментом казахских народных музыкантов. Струны домбры раньше изготавливали из козлиных кишок. Она была удобна тем, что изготовить ее было возможно в условиях кочевого уклада жизни. История домбровой традиции уходит вглубь веков, о которой свидетельствуют археологические открытия, например, древнего Хорезма, а также Пазырыкских курганов и археологические находки археологов на территории Казахстана. Судя по этим сведениям, домбра и кобыз были наиболее распространенными музыкальными инструментами ранних кочевников. Одна из особенностей домбрового исполнительства – сольная форма игры на инструменте. Исключительной игрой на домбре прославились Кен-Буга, Асан-Кайгы, Карт-Ногай, Байжигит, Бежен, Таттимбет, Казангап, Сейтек, Дина Нурпеисова и др. Искусство каждого кюйши и его стиль отличались яркой индивидуальностью, характерной манерой исполнения, определенным набором средств музыкальной выразительности и разнообразием тематики домбровых кюев [10].

В качестве источников СМИ взяты следующие газеты Казахстана: «Экспресс К», «Казахстанская правда». Анализ публицистических и художественных текстов позволил выявить характерные смыслы, которые составляют содержание концепта «домбра»:

• Домбра – казахский инструмент. Домбра на протяжении многих веков продолжает оставаться самым популярным музыкальным инструментом казахов: *Уникальность альбома состоит и в том, что в его звучании слышны горловое пение и казахские народные инструменты – домбра, сазсырнай, сыбызгы, кылкобыз, шынокбыз* (Экспресс К, 14.11.2009); *а домбра – особенный музыкальный инструмент для казахского народа!* (Экспресс К, 19.06.2008).

Я думаю: есть истина простая.

Что нужно дому? – Да была б добра

К нам старая казахская домбра,

И нас тогда удача не оставит.

(Б. Аманшин, «Слушая свое сердце»);

– и лезвием дамасского кинжала

Он вырезал на память три венца –

Домбра, подобно лире, зазвучала!

(Д. Снегин, «Венок абаевских сонетов»).

• Домбра – культура казахов. Домбровая музыка в наибольшей степени отражает духовный мир, культуру, традиции казахов: *Трудно судить о характере казахов, не зная, как звучит домбра или кобыз* (Казахстанская правда, 18.10.2008).

– Казах без домбры – не казах!

– Настоящий казах – не казах, истинный казах – домбра.

• Домбра – акын. С помощью домбры акыны импровизируют, сочиняют песни: *с незамысловатых времен домбра сопровождает акынов, под ее мелодии народ радуется и грустит* (Экспресс К, 02.10.2008); *а во время действия воспринимаются только акын и домбра как единое целое, и даже микрофоны иногда зашкаливают от высокого напряжения на сцене* (Казахстанская правда, 08.03.2008).

Был проведен свободный ассоциативный эксперимент, чтобы дать более полное описание концепта, в результате чего получена информация, как казахстанцы воспринимают и интерпретируют данный концепт.

Итак, концепт «домбра» в сознании казахстанцев выступает в следующих значениях: в своем первоначальном значении – инструмент: *музыкальный инструмент, инструмент, национальный инструмент*; многие казахстанцы ассоциируют домбру с музыкой: *кюй, сазы, песня, музыка, музыка национальная, концерт, ансамбль*; многие ассоциируют домбру с акыном, айтысом: *Курмангазы, Джамбул, Дина Нурпеисова, состязание, айтыс*; домбра ассоциируется с Казахстаном, потому что домбра неразрывно связана с традициями, историей, культурой Казахстана: *Казахстан, традиции, степь, простор, джайлау*.

Таким образом, можно утверждать, что концепт «домбра», вербализованный в русском языке Казахстана, в евразийской лингвокультуре является знаком евразийской культуры Казахстана, который отражает духовный мир, культуру, традиции казахов, на протяжении многих веков продолжает оставаться популярным музыкальным инструментом казахов. Это подтверждается данными словарей, энциклопедических справок, анализом публицистических и художественных текстов, а также свободным ассоциативным экспериментом.

Литература

1. Трубецкой Н.С. Европа и человечество // Наследие Чингизхана. М., 2000.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Ленинград, 1989.
3. Сабитова З.К. Прошлое в настоящем. Русско-тюркские культурные и языковые контакты. Алматы, 2007.
4. Уфимцева Н.В. Психоллингвистика и межкультурная коммуникация // Мир русского слова и русское слово в мире. Т.4. Sofia, 2007.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
6. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: Синергетика языка, сознания и культуры. М., 2002.
7. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006.
8. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. М., 1976.
9. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М., 1998.
10. www.centralasia-travel.com

ЛАКУНА КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА

В.Н. Качигулова, преп. КНУ им. Ж. Баласагына

Иноязычный учебный текст имеет лингвострановедческий аспект. В качестве предмета рассмотрения учебного материала в лингвострановедческом аспекте можно выделить национально-специфические черты иноязычного учебного текста, имея в виду, что национальная специфика может проявляться на самых различных уровнях текста: структурно-смысловом, информационно-содержательном и языковом.

Так, например, Т.Б. Ципляева, анализируя предметно-денотатный план учебного текста, показывает несовпадение в различных языках не только непосредственного содержания предметного плана, но и различия в организации его структуры. Автор акцентирует внимание на проблеме адекватности понимания иноязычного текста ссылаясь на слова Н.И. Жинкина о том, что отрезок текста понят, если денотат, возникший у реципиента, соответствует денотату в замысле речи говорящего [6, с. 37].

Что касается структурно-смыслового уровня, то, сопоставляя логико-смысловую структуру русскоязычных и англоязычных текстов, можно, например, отметить различия в размещении глав-

ной (смыслообразующей) информации. В англоязычных текстах она, как правило, стоит в начале предложения, в начале абзаца и даже в начале текста как утверждение или тезис, вслед за которым следуют рассуждения и доказательства. В то же время в русскоязычных текстах чаще всего встречается обратная ситуация: главная информация стоит в конце предложения, завершает абзац или текст, как вывод, к которому пришел автор сообщения в результате размышлений, рассуждений и даже споров. Конечно, на основании только этого наблюдения предположения о дедуктивном и индуктивном образе мышления двух народов было бы достаточно рискованным, тем не менее, как показывает опыт преподавания, проблема трудности понимания структурно смысловой логики русскоязычного текста у англоговорящих студентов присутствует.

Информационно-содержательный уровень наполнен национальной спецификой по определению. Она присутствует во всех видах текстовой информации (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой), в значимых именах и литературных аллюзиях, социально-историческом контексте и национально-культурных ассоциациях. Заметим, что этот вопрос как раз достаточно широко освещается современными исследователями, среди которых Ю.Н. Караулов, Д.Б. Гудков, В.В. Красных, Ю.В. Скутарова и др.

И, наконец, языковой уровень учебного текста, с которым преподаватели и студенты имеют дело в первую очередь. Этот уровень также отражает национальную специфику через все свои составляющие (лексическую, грамматическую, синтаксическую, стилистическую и даже, возможно, фонетико-интонационную), многие из которых (в частности, безэквивалентная, коннотативная и фонетическая лексика) подробно описаны в работах по лингвострановедению.

Таким образом, лингвострановедческий потенциал иноязычного учебного текста представляет методический интерес с точки зрения возможности его комплексного анализа, охватывающего все уровни текстовой структуры. В этой связи, в современной лингвострановедческой проблематике учебных текстов выделяются две группы теоретических и практических задач:

1. Максимально точно установить объективные «лингвострановедческие возможности» текста и, в частности, его языковых единиц как источника информации об истории, культуре, образе мышления народа-носителя изучаемого языка;
2. Разработать такие приемы работы с текстом, которые позволили бы эффективно реализовать лингвострановедческий потенциал всех его уровней в целях создания базы для лучшего понимания студентами содержания текста, а также для формирования у них умения вычленять в языке информацию, связанную с его национально-культурной спецификой.

В настоящей статье рассматривается лингвострановедческая характеристика в основном языкового уровня учебного текста в его письменной форме.

Для проведения последовательного лингвострановедческого анализа иноязычного учебного текста необходимо, прежде всего, определить единицу описания и способ ее вычленения в тексте. В этой связи, представляется целесообразным принять за единицу описания лауну, а в качестве приема работы использовать методику установления лакун, разработанную Ю.А. Сорокиным (4, 123).

Суть этой методики заключается в сопоставлении понятийных, языковых и эмотивных категорий двух локальных культур», и она основана на том, что «воспринимая текст, реципиент использует набор правил, присущих только его языку и культуре. Предложенные ему правила некоторого иного языка, реализованные в некотором тексте, относятся к другому, не его собственному, языку и к другой, не его собственной, культуре и опознаются как непонятные или ошибочные. Можно предположить, что все, интерпретируемое реципиентом, как ошибочное, непонятное или странное, является специфическим сигналом присутствия в тексте языковых феноменов или наличия внеязыковых корреляторов, соотнесенных с понятийной структурой и психическим типом, неидентичными соответствующим характеристикам реципиента» [3, с. 122].

Такие несоответствия между языками называются лакунами. Это так называемые «белые пятна на карте языка», препятствующие адекватному переводу одной знаковой системы в другую. «Лакуны есть следствие неполноты или избыточности опыта лингвокультурной общности, вследствие чего не всегда возможно дополнить опыт одной лингвокультурной общности опытом другой лингвокультурной общности. Лакуны есть явление, принадлежащее коннотации, понимаемой как выбор традиционно разрешенных для данной локальной культуры способов интерпретации фактов, явлений и процессов вербального поведения» [3, с. 123].

Задача эксплицитного выражения идеи лакунарности по праву принадлежит российской лингвистике. Типологию лакун и способы их элиминирования разрабатывали такие современные ученые, как Ю.А. Сорокин, Е.М. Верещагин, С.Г. Тер-Минасова, З.Д. Попова, Ю.Ю. Степанов, И.А. Стернин, В.И. Желвис, И.Ю. Марковина, Г.В. Быкова и многие другие. В их трудах по новому осмысливается одна из сложнейших фундаментальных проблем современного языкознания: соотношение языка и мышления и делается вывод о том, что нет жесткой связи между понятием и языковой формой его выражения, как считалось ранее. Понятие не всегда вербализуется, оно может существовать и имплицитно в национальной культурной картине мира, поскольку «язык фиксирует далеко не все, что есть в национальном видении мира, но способен описать все» [5, с. 48]. В этой связи изучение расхождений национальных лингвокультурных систем и способов преодоления подобных расхождений является приоритетным направлением в теории лакунарности.

Лакуны составляют заметную долю национальной специфики любого языка. Условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, своеобразие его мировоззрения, психологии, традиций обуславливают возникновение образов и понятий, принципиально отсутствующих у других языков. Очевидно, здесь играют роль «тот или иной способ существования этноса с ландшафтом, определяющий различные виды деятельности и поведения, то или иное накопление и трансляция личного и общественного опытов, расцениваемых как психологически различные, а также типологии способов репрезентации некоторой действительности в некотором языке/речи» [3, с. 122].

Это не означает, что взаимопонимание абсолютно исключено, но для его реального достижения необходимо глубокое проникновение в национальную культуру данного народа, в его языковую картину мира. Говоря о национально-специфических элементах, препятствующих общению представителей разных культур. Г. Гачев охарактеризовал их как «заусеницы», которые «задираются» в ходе межкультурной коммуникации [1, с. 44].

Таким образом, современная лингвистика, опираясь на опыт этнопсихолингвистических исследований, рассматривает лакуны как, национально-специфические элементы культуры, нашедшие соответствующее отражение в языке носителей этой культуры, которые либо полностью не понимаются, либо недопонимаются носителями иной культуры и языка в процессе коммуникации.

С лингвометодической точки зрения лакуны – больше, чем какое-либо явление, характеризуют особенности данного языка в сравнении с другими (вернее, с другим) и являются продуктивным способом изучения его национально-культурной специфики. Они позволяют выявить список тех языковых явлений, которые интерпретируются как непонятные или странные, и приписать их существование различиям в языке и культуре двух народов. И хотя все (или почти все), что выражено на одном языке, можно при определенных усилиях передать на другом, но, как замечательно подчеркнул Ч. Хоккет, «языки различаются не столько тем, что с их помощью можно выразить, сколько тем, что с их помощью выражается относительно легко».

В ходе изучения иностранного языка, а также в дальнейшем процессе общения с его носителями учащиеся постоянно сталкиваются с самыми разными видами лакун: языковыми, культурными, этнографическими, кинесическими, поведенческими и др.

Лакуны могут встречаться как в иноязычных текстах, так и в текстах на родном языке. Если возникновение лакун первого типа (конфронтативных/межъязыковых) обусловлено, по определению Ю.А. Сорокина, «дрейфом двух разных культур», то возникновение лакун второго типа (контрастивных / внутриязыковых) обусловлено «сдвигами внутри одной и той же культуры» [4, с. 124].

Признавая несомненную ценность лакун, нужно отметить их неоспоримое значение для описания языка как носителя национально-культурной информации.

Литература

1. Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1988.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
3. Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.
4. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур // Национально-культурная специфика речевого поведения: Сб. науч. тр. М., 1977.

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пос. для студентов-иностранцев. М., 2000.

6. Циляева Т.Б. Методическая организация предметного плана учебного текста // Коммуникативное обучение. Пермь – Москва, 1999.

ЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ «ЧЕЛОВЕКА» В СЕМАНТИКЕ СЛАВЯНИЗМОВ: ДИАХРОНИЯ В СИНХРОНИИ ЯЗЫКА

Ж.К. Кинова, доц. КазНУ им. аль-Фараби

Современная лингвистика базируется на антропоцентрическом подходе к изучению языковых явлений и процессов, что обусловлено значительными изменениями приоритетов в изучении языка. Актуализация идей антропологической лингвистики, обратившейся к изучению «человеческого фактора» в языке, способствовало возрождению интереса к человеку как объекту языковой концептуализации мира. Именно язык формирует понятия и организует восприятие в связную картину мира и позволяет исследователю увидеть и понять человека «изнутри». Обосновывая этот тезис, Н.Д. Арутюнова замечает: «Если Бог создал человека, то человек создал язык – величайшее свое творение. Если Бог запечатлел свой образ в человеке, то человек запечатлел свой образ в языке. Он отразил в языке все, что узнал о себе и захотел сообщить другому. Человек запечатлел в языке свой физический облик, свое внутреннее состояние, свои эмоции, интеллект, свое отношение к предметному и не предметному миру, природе – земной и космической, свои действия, свои отношения к другому человеку» [1, с. 3].

Антропоцентризм в семантике языковой единицы соотносится, прежде всего, с языковой картиной мира, в которой человек может быть одновременно и объектом, и субъектом. Образно воспринимаемая и познавая окружающий мир, человек ощущает его прежде всего своим телом, отдельными своими органами, которые могут рассматриваться как первичная основа концептуализации мира. Именно универсальный принцип антропоцентричности, составляющий основу миропонимания и мироощущения, позволяет делать вывод об обязательной соматической составляющей во фразеологии различных языков. Антропоцентрический подход к фактам языка, и в частности к такому историко-культурному феномену, как славянизмы, позволяет выявить элементы картины мира прошлого в настоящем. Семантизация языковых единиц и фразеологических сочетаний способствует историко-этимологическому и культурологическому изучению книжного языка славян и проекции последнего в языковую современность.

По мнению многих исследователей, среди слов, вошедших в русский язык из старославянского (церковнославянского), наибольшую группу заимствований составили слова с неполногласием и лексические славянизмы, обозначающие части тела человека. Наиболее частотными среди которых являются следующие: *очи, уста, лик, зеница, перси, персты, чело, длань, десница, шуйца, зев, рамо, чресла, чрево* и др. Эти слова-соматизмы определились в русском языке как особая лексико-стилистическая категория, формирующая основной состав высоких и поэтических слов, поэтому они используются в современном языке как средство стилизации. При этом многие носители современного языка не знают их значений, за исключением слов *очи* и *уста*, активно используемых в культурно значимых текстах.

Актуализацию «человеческой тематики» в семантике славянизмов можно проследить на основе семантико-стилистической эволюции славянизмов в истории русского литературного языка. В связи с этим важным представляется диахроническое описание языковых единиц в их эволюционном состоянии, т. е. в их качественных изменениях и переходах из одного синхронного состояния в другое. Так, в древнерусском языковом узусе славянизмы обозначали конкретные понятия, прилагаясь к любому субъекту в разных предметных ситуациях, поэтому употреблялись в нейтральных контекстах. Ср.: *Голова... напереди иметь разныя части, а именно: носъ, уши, виски, глаза, чело и протчая...* Флор. Ек. (пример из картотеки древнерусского словаря). Славянизм *чело*, которое в современном языке встречается в «высоких» контекстах в качестве поэтизма, описывающем эстетически привлекательный объект, в прошлом выражало обычное «анатомическое» понятие. Причем славянизмы, обозначавшие нейтральные и универсальные понятия в древнерусском языке, и их полные исконно русские синонимы,

первоначально выступавшие как их сниженные экспрессивные варианты, могли употребляться в одних и тех же контекстах. Приведем пример из жития XVIII в., где *очи* и *глаза* употребляются как равноправные, являясь своего рода семантическими дубликатами: *а глаза-таки у мене болят по-старому и гноем заплывают, и аз раками гной содираю со очей моих с печалию великою...* (Житие инока Епифания). Позже, стилистическая теория Ломоносова закрепила за славянизмами особый «стилистический» статус – использование их в качестве высоких и поэтических слов в контекстах с возвышенным и торжественным содержанием. Вследствие этого они обретают «абстрактность» – это отвлечение от физически конкретного, выход за пределы физической пространственности в умозрительные сферы.

В определенный исторический период человек и животное выступали как равноправные объекты описания, поэтому то, что в современном языке называется зооморфизмом, первоначально описывало человеческое содержание. Если в современном языке за славянизмами закрепились особая предметная область – о прекрасном, возвышенном, эстетически приятном, охватывающем только сферу человеческих проявлений, то в древнерусском языке они прилагались к любому носителю этого признака. Ср. пример на *оуста* из «Материалов для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского: □ же имещи пр □ же рыб □, възми, и отвьрьзь оуста □, обращещи статься [2, т. III, стлб. 1273]. В церковнославянском *оустнатый* означало «большеротый», напротив, определение *оустатый* называло не внешний физический признак, а характеризовало человека не только как болтливую, но и злоязычную, поэтому его синонимом в современном языке может быть прилагательное «языкастый». Ср.: Мжжь оустать; Оунее есть жити в земли пуст □, нежели съ женою □ язычною, сварливою и оустатою [2, т. III, стлб. 1281]. Из этих примеров следует, что в древнерусском языке слово «уста» обозначало не только конкретное, нейтральное понятие, но они могли и злословить, и проклинать. Между тем в современном языке славянизмы-соматизмы не имеют ассоциативную связь с анатомией, вследствие актуализации в их семантике таких компонентов как «возвышенность и поэтичность», «абстрактность и умозрительность» и «духовность» (о прекрасном). «Так, *очи* и *уста* в условиях современной языковой ситуации заметно сузили свою предметную область, сосредоточившись даже не просто на «человеческой тематике», но и на описании «эстетических» (*очи*) и «этических» (*уста*) проявлений человека. Ценностная отмеченность этих слов позволяет высветить такие характеристики человека, как способность к воображению, мысли (наличие *духовных, сердечных очей*) и словесный дар (который обеспечивается *устами*)» [3, с. 71].

В прошлом славянизмы-соматизмы не были антропоцентричными, поэтому они встречаются и при описании животных: *Избави мя... яко овцу отъ усть львовыхъ* [2, т. II, стлб. 64]. Вместе с тем Л.В. Зубова в своей книге «Современная русская поэзия в контексте истории языка» выявляет некоторые тенденции семантико-стилистической эволюции традиционно-поэтической лексики и особенности их употребления в современной поэзии. Так, в поэзии XX века названы *очи* сов, *око* чайки, *очи* волка, коровы, быка. В поэзии Н. Заболоцкого «антропоморфные» сдвиги в сочетаемости слов являются ведущей чертой поэтики при описании природы. Типичными для поэзии Заболоцкого являются и такие словоупотребления, как *лицо* коня, медведя, волка, змеи; *руки* коня, севрюги, коровы, *уста* волка и *чрево* коровы. «Но именно *очи* с его новой для современного языкового сознания денотативной отнесенностью (как спецификатор и человека, и животного) представлено в поэзии последних лет массовым материалом». Так, «уже сейчас слово *очи* в его собственно поэтической функции отнесено в большей степени к животным, чем к человеку. Стилистическая маркированность слова не может исчезнуть полностью, поскольку традиционный поэтизм всегда хранит память о тех литературных контекстах, из которых он извлечен» [5, с. 124].

Примеры из «Материалов...» И.И. Срезневского и Словаря русского языка XI–XVII вв. также подтверждают тот факт, что славянизмы-соматизмы были наиболее частотны в речи по сравнению со своими полными синонимами в русском языке *глаза, губы, рот, лицо, палец, грудь, поясница, плечо, живот, ладонь* и др. – словами более поздними, получившими широкое распространение только в XVI – XVII вв. Например, если в современной повседневной речи мы услышим предложение типа *Бить себя в перси* или *Я прижалась к его перси*, это может быть непривычным и непонятным, более того, в языковом узусе нет таких сочетаний, в которых славянизмы использовались бы в нейтральных значениях. Между тем в древнерусском языке вместо современного слова *грудь* использовалось старославянское по происхождению, выражающее анатомическое понятие, *перси*: *Възлеже на вечери на пьрси □го. Би □аше пьрси сво □. Пад □ на пьрс □хъ □го и любьзно ц □лоу □. Руки положи къ пьрсьемъ крестообразно* (2, т. II, стлб. 1770). *В перси толчеши . Но и въ ноци мало сна приимаше... въ*

пръси биа и воплемъ къ богу припадая. И Кирило палъ ему святителю **на перси**, а Козма палъ на ноги, и стали со слезами прощения просить (4, т. 14, 309–310). Прилагательное *персистый* и его краткая форма *пръсист* описывает чисто физиологическую особенность субъекта и образовано от однокоренного слова *перси*: 1. *Широкогрудый*. Менелаосъ низокъ, **пръсистъ**, крепокъ. 2. *Имеющий большие груди*. Явися нкто жена вдова, именемъ Свига, злообразна, **пръсиста**, съсата, буята (4, т. 14, с. 309–310). Предложение *у правыя руки три персты* *вросли в длань от рожения* (4, т. 14, с. 309–310) на современный язык можно перевести следующим образом: *От рождения три пальца правой руки вросли в ладонь*. Из этих примеров следует, что в прошлом славянизмы-соматизмы не были стилистически маркированными и выступали в качестве универсального обозначения тривиальных органов человека, поэтому семантика этих слов включала только предметно-понятийное содержание. Не случайно, что в современном языке не сохранились фразеологизмы, в которых слово *перст* можно было бы заменить нейтральным русским синонимом *палец*. Функционирование в современном языке фразеологизма *один как перст* подтверждается фактами фразеологической сочетаемости, которые свидетельствуют о выборочности языковой памяти. «В современном языке слово *перст* обладает фразеологической связанностью, которая задает соотношение с определенным кругом ситуаций и, как следствие, наделяет *перст* устойчивой оценочностью, ср. *указующий перст*, *перст судьбы*. Эта оценочность влечет к замене *перста* на *палец* в нейтральных, лишенных возвышенности фразеологизмах: ... *бремя фарисейским обычаем... на мя наложисте, сами же ни единым перстом не прикоснустесь...* (Переписка Ивана Грозного с Андреем Курбским)» [3, с. 70].

О том, что славянизмы, обозначающие части тело человека, широко употреблялись в нейтральных контекстах без какой-либо качественной спецификации, свидетельствуют примеры из Картотеки древнерусского словаря XI–XVII вв. Института русского языка им.В.В. Виноградова РАН. Ср.: *у правыя руки на болюмъ персть повыше верхнего сустава, подь нижнемъ перстомъ кругомъ рубецъ, ноготь маловатъ, на среднемъ персть на верхнемъ суставе бородавка* (Акты, относящиеся до юридического быта Др.России, XII–XVII вв.); ... *и пришедь жена его, увиде мужа своего, поверже с рукъ детище свое, паде на тело мужа своего, нача плакати и в перси своя бити* («Сказочная» повесть об азовском взятии и осадном сидении в 1637 и 1642 гг.); ... *и снидеса бес числа людеи, и вльезоша в воду, и стояху инъ до шиш, а друзии по перси, младенци же по перси от берега, друзии же младенцы держащие, свершениши же бродяху, попове стояще молитвы творяху* (Повесть временных лет).

Все вышеизложенное подтверждает тот факт, что именно с позиции диахронии в синхронии языка можно выявить и описать семантические преобразования, произошедшие в ходе эволюции славянизмов как историко-генетической категории в системе русского литературного языка. Так, современное языковое восприятие таких архаизмов, как *очи*, *уста*, *лик*, *перси*, *персты*, *длань*, *выя*, *чело*, *чресла* и др. можно интерпретировать как образное, поэтическое и возвышенное, малоупотребительное. Современный читатель может не знать, что означают эти слова, так как растущий разрыв между древнерусской культурой, русской культурой пушкинского времени и современной становится все более очевидным. Поэтому чтение и понимание художественной литературы невозможно без специального комментария. Объяснение социокультурного фона классических произведений необходимо для наиболее полного понимания текста. «Язык же устарел в связи с изменениями жизни и культуры. Таким образом, разрыв между культурами, их конфликт возможен не только в виде столкновения родной и чужой культур, но и внутри своей, родной культуры, когда изменения в жизни общества достигают такого уровня, что следующие поколения уже не помнят, не знают, не понимают культуры и мироощущения своих предков. Комментарий к классическому литературному произведению, по определению удаленному от современности, выполняет роль моста над пропастью, разделяющей «наше» и «то» время, или очков, которые помогут сегодняшнему читателю разглядеть детали минувших дней» [5, с. 124].

Таким образом, антропоцентричный анализ семантико-стилистической эволюции славянизмов, обозначающих части тела человека, позволил выявить заключенную в языковой единице историко-культурную информацию, интерпретирующую закономерности ее употребления на синхронном срезе языка. В последние годы приоритетным в диахронической науке становится изучение «человеческого фактора» в языке, что объясняется формированием антропоцентричной картины мира.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Образ человека. Введение. М., 1999.
2. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Т. I–III. СПб., 1893–1913.

3. Яковлева Е.С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // ВЯ. 1998. №5.
4. Словарь русского языка XI–XVII вв. М.: Наука, 1975... (Продолж. изд.)
5. Зубова Л.В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М., 2000.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.

НАУРЫЗ В КАЗАХСТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Д.С. Шантаева, магистрант КазНУ им. аль-Фараби

Казахстан – многонациональная страна, и это обусловило формирование особой психологии, особого евразийского мировидения, евразийской культуры.

Впервые о евразийстве заговорили в среде эмигрантской интеллигенции в 20-х гг. Видными деятелями евразийства были такие известные ученые разных областей знания, как филолог и культуролог князь Николай Сергеевич Трубецкой (1890–1938), сын известного академика, историк Георгий Владимирович Вернадский (1886–1967), видный географ Петр Николаевич Савицкий (1895–1968), искусствовед Петр Петрович Сувчинский (1892–1985), религиозный философ Георгий Васильевич Флоровский (1893–1979) и другие [1].

Концепция евразийства предполагает уникальное соединение западных и восточных черт (индивидуализма Запада и коллективизма Востока, рационализма, цивилизованности Европы и духовности, мудрости Азии), одновременную принадлежность Западу и Востоку, Европе и Азии, и в то же время ни к тому, ни к другому. При этом евразийство знаменует «принцип равноценности... всех культур и народов земного шара» [2, с. 62].

Идея евразийства актуальна в Казахстане, поскольку дух евразийства близок тюркам издавна: принимая многое из европейского, они оставались носителями восточных традиций. К тому же на формирование России-Евразии оказали немалое влияние тюркские народы. Татарское иго, по мнению Н.П. Савицкого, – «горнило, в котором ковалось русское духовное своеобразие» [3, с.60–61].

Длительные контакты этносов, проживающих на территории Казахстана, привели к общности в способе познания окружающего мира, а значит в культуре.

При наличии разных языков носители евразийской культуры считают казахстанскую культуру нормой, знаки этой культуры они считывают автоматически, так как она не является для них чужой, для понимания которой необходима постоянная работа сознания [4, с. 611].

Ключом к пониманию евразийской культуры Казахстана являются такие концепты, как *юрта*, *шанырак*, *Наурыз*, *дастархан* и др. Концепт (лингвокультурный) с лингвокультурологической точки зрения характеризуется как ключевое слово культуры, культурный фокус, опорная точка менталитета [5], «сгусток культуры в сознании человека» [6, с. 40].

Концепт опредмечивается (вербализуется, репрезентируется) в языке. В структуру лингвокультурного концепта входят три компонента: понятийный (фактуальный), образный и ценностный [7].

Понятийная составляющая концепта отражает его признаковую и дефиниционную структуру, образная фиксирует когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании, и значимостная составляющая определяется местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе языка, куда включаются также этимологические и ассоциативные характеристики [8, с. 78].

В данной статье предпринимается анализ концепта Наурыз. В толковых словарях казахского языка приводятся следующие определения: 1) Наурыз – новый день, по иранскому календарю – Новый год, начало года; он празднуется в день весеннего равноденствия – 21 марта. Многие восточные народы, в том числе казахи, считали Наурыз началом Нового года [9]; 2) Наурыз – начало года, Новый год [10, с. 614]. Из словарных толкований можно выделить следующие признаки Наурыза: праздник, Новый год, восточный, весенний. Все эти признаки явились результатом богатой истории этого древнейшего праздника восточных народов.

Наурыз (перс. «нау» – новый, «руз» – день) – древний тюркский праздник. У казахов Наурыз считался началом года. По мифологическим преданиям казахов в ночь 21 марта улицы обходит Кыдыр. Для казахского народа Наурыз всегда был священным праздником. Люди надевали новую, чистую

одежду. Все мужчины аула при встрече заключали друг друга в объятия и пожимали руки, а женщины высказывали самые добрые пожелания. Звали отведать традиционное блюдо Наурыз-коже. Обычно все старались быть в добром расположении духа. Аксакалы усаживали за один стол враждующие народы, роды и семьи. Присмотр за инвалидами и неимущими поручали богатым родственникам. Катались на алтынбакане, пели песни, играли кюи. Устраивали традиционные национальные игры (алтынбакан, кокпар, кыз куу, курес и др.). Взбираясь на вершину горы, встречали рассвет.

С приходом советской власти, в 1926 г., празднование Наурыза было запрещено, так как он считался религиозным праздником [11, с. 24].

Официальное признание праздник Наурыз приобрел 15 марта 1991 г. после выхода Указа Президента Казахской ССР «О народном празднике весны – «Наурыз мейрамы». Президент страны, Н.А. Назарбаев, объявил 22 марта, день весеннего равноденствия, праздничным днем – «Наурыз мейрамы». С этого времени началось широкое празднование «Наурыз мейрамы» по всей республике [12].

При анализе концепта нами были использованы СМИ Казахстана, поскольку именно они, на наш взгляд, являются «проводниками» современной культуры. В процессе исследования мы использовали такие казахстанские СМИ, как «Казахстанская правда», «Время», «Известия. Казахстан», «Мегаполис», «Караван».

После приобретения независимости одним из главных праздников страны стал Наурыз. Но если для наших предков это был Новый год, то для современников Наурыз – это еще и **праздник весны**: *Но и в начале третьего тысячелетия Наурыз отмечают как праздник весны и труда. Он проходит весело и радостно* (Казахстанская правда, 22.03.2002); *Наурыз – это праздник весны и обновления, когда вся природа оживает, все обновляется, рождаются новые надежды* (Казахстанская правда, 27.03.2007); *а самое главное в этот день (Наурыз) лично для меня – приходит весна* (Известия. Казахстан, 22.03.2006); *Наурыз – праздник весны или нового года* (Мегаполис, 19.03.2007).

Традиционное блюдо Наурыза – **наурыз-коже**: *Для казахов при праздновании Наурыза обязательным блюдом было наурыз-коже, приготовленное из семи разных компонентов. Число «семь» считалось сакральным* (Караван, 20.03.2009); *По всему городу в Наурыз раскинулись юрточные городки. Возле каждой из них слышны были песни, смех, люди обнимали друг друга, желая добра, счастья и мирного неба над головой. И, конечно же, угощали наурыз-коже* (Казахстанская правда, 27.03.2007).

Наурыз – праздник обновления, очищения. Наурыз – пора возрождения природы, рождения нового года. В этот день принято приводить в порядок жилище, убирать близлежащую территорию. В этот день люди стараются избавиться от плохих мыслей, просят друг у друга прощения: *Ведь Наурыз – это праздник обновления природы* (Караван, 21.03.08); *Древний праздник Наурыз олицетворяет собой возрождение, обновление и процветание* (Казахстанская правда, 22.03.2008).

В независимом многонациональном Казахстане **Наурыз – символ единения народов**: *в этот Наурыз глава государства в своем поздравлении народу вновь сделал акцент на сохранении мира, стабильности и межнационального согласия* (Мегаполис, 23.04.2007); *Наурыз стал праздником для всех нас, для всего многонационального Казахстана. В условиях дружбы, братства, равноправия живет наш народ* (Казахстанская правда, 27.03.2007).

Для выявления значимости концепта Наурыз для современных носителей казахстанской культуры нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент. Респондентами были молодые люди от 15 до 24 лет и взрослое население Казахстана от 30 до 50 лет. Эксперимент позволил выявить новые и наиболее частотные употребляемые значения лексемы наурыз.

Наурыз – праздник. Наиболее частые реакции на слово-стимул Наурыз: *праздник, гулянье, игры, площадь*. Многие ассоциируют Наурыз с *радостью, весельем, отдыхом*, что является неотъемлемым атрибутом любого праздника.

Как известно из истории праздника, он какое-то время был запрещен в Казахстане, и только с получением независимости стал широко праздноваться, именно поэтому для современных жителей Казахстана **Наурыз – это весна**: *весна, обновление, возрождение, пробуждение природы, цветы, тюльпаны, тепло, март*.

Как и столетие назад, обязательным компонентом Наурыза является наурыз-коже, блюдо, приготовленное из семи ингредиентов, символизирующих семь элементов жизни: вода, мясо, соль, жир, мука, злаки (рис, кукуруза или пшеница) и молоко. **Наурыз – наурыз-коже**: *наурыз-коже, айран, кесе, пиала, 7 ингредиентов*.

Наурыз, как и любой праздник, сопровождается определенными обычаями и традициями: это определенные блюда, игры, песни и танцы. **Наурыз – казахские традиции: национальные традиции, обычаи, юрта, баурсаки, скачки, алтыбакан, казахи, орнамент.**

Итак, анализ лексического значения ключевого слова помог нам выделить первичные главные признаки концепта Наурыз. Энциклопедическая справка позволила выявить культурные факторы, которые повлияли на формирование национально-культурного компонента в концепте Наурыз. Историю праздника Наурыз можно поделить на два периода: 1) древний период, когда Наурыз был восточным Новым годом; 2) новый период – Наурыз – праздник весны, обновления и единения. Анализ СМИ Казахстана показал, что за концептом Наурыз закрепилось второй, более новый смысл, но вместе с тем от древности остались смыслы, связанные с обычаями и традициями древнего периода.

Например, наличие смысла “наурыз-коже” у концепта Наурыз как раз свидетельство былой древности. Результаты свободного ассоциативного эксперимента показывают, что у концепта появился новый смысл, но с атрибутами древности (юрта, алтыбакан, байга и др.).

Литература

1. Мамонтов С.П. Евразийство (концепция) // История русской культуры // <http://www.countries.ru/library/russian/evraz.htm>
2. Трубецкой Н.С. Европа и человечество // Наследие Чингизхана. М.: Аграф, 2000. С. 29–92.
3. Савицкий Н.П. Степь и оседлость // Мир России – Евразия. М., 1995.
4. Уфимцева Н.В. Психоллингвистика и межкультурная коммуникация // Мир русского слова и русское слово в мире. – Т.4. – Sofia: Heron press, 2007. – С.609-615.
5. Колесов В.В. Концепты культуры: образ – понятие – символ // Вестник СПб. ун-та. Серия 2. 1992. Вып. 3. №16.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
8. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Воронеж, 2002. Вып.3: Аспекты метакоммуникативной деятельности.
9. Парысша – казакша түсіндірме сөздік. Алматы: «Білім», 2003.
10. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Под ред. Т. Жанузакова. Алматы: Дайк-Пресс, 2008.
11. Қазақстан Ұлттық энциклопедия. Алматы, 2005. VII том.
12. Казах – международный казахский сервер // <http://www.kazakh.ru/news/articles/?a=1501&referer=rss>.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «АЙТЫС» В СМИ КАЗАХСТАНА

А.Т. Шетиева, преп. КазНУ им. аль-Фараби

В сознании носителей русского языка на территории Казахстана и в странах Центральной Азии сложилась концептосфера, в которую входят единицы, отражающие культуру, традиции историю каждой страны. Такими единицами являются концепты, определяемые Ю.С. Степановым как «сгустки культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека»; «то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [1, с. 40–76].

Заложенная в концепт информация, сохраняясь в памяти народа, передается из поколения в поколение и актуализируется в той или иной ситуации. Проследим на примере концепта *айтыс* изменение смыслов, вербализованных в СМИ (на страницах газет), выявим появившиеся под воздействием времени новые смыслы этого концепта.

Выбор казахстанских газет в качестве материала исследования был обусловлен тем, что в настоящее время СМИ показывают, как отражаются в сознании носителей языка смыслы того или иного концепта, они полностью передают языковую картину мира, являются «проводниками культуры». Сегодня СМИ определяют языковую, социально-психологическую и культурную ситуации в обще-

стве. Это неотъемлемая часть социального бытия современного человека, основное средство его общения к событиям окружающего мира, посредниками в формировании культуры [2, с. 20]. Нами были проанализированы казахстанские газеты: «Казахстанская правда», «Экспресс К», «Время», «Литер», «Караван», «Известия. Казахстан», «Аргументы и факты. Казахстан», «Интернет-газета. Казахстан», Медиа-портал «Gazeta.kz», «Мегаполис», «Диапазон».

Именем концепта выступает слово *айтыс*. Этимология этого слова в казахском языке восходит к глаголу *айту* «говорить», т. е. *айтыс* – процесс говорения, беседа. В.В. Радлов находит происхождение этого слова глаголом «разговаривать», «беседовать», «спорить», «ссориться» [3, с. 26].

Назвать точное время появления и проведения первых айтысов сложно. Известно лишь, что истоки айтыса уходят в глубокую древность и берут свое начало в обрядово-бытовых фольклорных формах: «Наурыз», «Бадик», «Жар-Жар», хоровых песнях, песенных диалогах между джигитами и девушками. Участники айтысов демонстрировали свое красноречие, показывали свои возможности в словотворчестве. Акыны сопровождали поэтическое состязание игрой на домбре или кобызе. Айтыс проводится в основном на народных праздниках и ярмарках. К участию в айтысе допускаются опытные акыны, во время айтыса каждый из участников старается найти уязвимое место противника и заставить его признать себя побежденным [4, с. 129].

В толковых словарях представлены следующие значения данного слова: 1) состязание акынов, одна из традиционных форм казахского устного музыкально-поэтического творчества; 2) спор; обмен мнениями акынов-импровизаторов [6, с. 19]; 3) состязание в песнях; прения, дискуссия [3, 26]; *айтыс* (каз. *айтыс*) – публичное поэтическое состязание народных певцов-импровизаторов (акынов) в Казахстане, популярное и в настоящее время [5].

Проанализировав функционирование на страницах газет слова *айтыс* – репрезентанта одноименного концепта, – выявлены смыслы:

1. Айтыс – традиционное творчество. Одно из любимейших зрелищ народов Востока, особенно ценится этот вид искусства в Казахстане. Оно стало традицией народа, передаваемой из поколения в поколение: *Мои деды-прадеды исполняли кюи, участвовали в айтысах* (gazeta.kz, 05.02.2010); *Издrevле наши акыны выходили на поэтическое состязание – айтыс* (Караван, 29.08.2008); *Когда звенит домбра, вспоминаются забытые песни далекой родины, горький запах степной полыни, медовый вкус холодного кумыса, луноликие красавицы у вечернего алтыбакана. Просыпается память генов. Потому айтыс в Париже – больше, чем айтыс* (Казахстанская правда, 08.03.2008).

2. Айтыс – состязание акынов в праздники. Издавна айтысы проводились в честь какой-либо знаменательной даты, во время праздников: *В марте в Шымкенте проведен республиканский айтыс, посвященный 65-летию Победы* (gazeta.kz, 07.05.2010); *Через год после замужества она без приглашения заявила на большой той, где состоялся неприменный айтыс* (Экспресс К, 04.03.2011). *Ну что за праздник без айтыса? Испокон веков ни одно праздничное мероприятие степняков не обходилось без айтыса. В дни десятилетнего юбилея Астаны под небом столицы впервые прозвучали пламенные пожелания акынов-импровизаторов* (Казахстанская правда, 06.07.2008).

3. Айтыс – импровизация. Айтысы отличаются своей спонтанностью. Акын должен уметь в любой момент дать достойный ответ своему сопернику. Порой айтысы начинались в совсем неожиданных ситуациях, случаях. Искусство импровизации высоко ценилось народом, это один из главных талантов акына: *Айтыс – это всегда импровизация, предполагающая огромное количество самых разных тем, и обязательная социальная сатира* (Казахстанская правда, 08.03.2008); *Мало кому известно, что айтысы, или состязания импровизаторов с применением домбр, первыми появились именно у наших батыров* (Мегаполис, 30.05.2008).

4. Айтыс – решение важных общественных вопросов. На айтысах решались важные общественные, политические вопросы, а акыны-импровизаторы были «гласом народа», выражали народную волю: высмеивали или восхваляли правителя, а также воспевали подвиги своих героев-батыров: *Участник айтыса обязан быть не просто талантливым поэтом, но и хорошим композитором, исполнителем, ведь ему выпала огромная ответственность выразить чаяния народа, понимание смысла жизни, рассказать об истории, традициях* (Казахстанская правда, 20.07.2007).

5. Айтыс – дискуссия, спор, соревнование. Песенное состязание в прошлом было путем решения каких-либо вопросов, часто правильное решение принималось не сразу, акыны вступали в дискуссию, приводили аргументы в пользу своей позиции, доказывали свою правоту в песенной форме. Сейчас этот смысл используется для обозначения интеллектуального состязания:

Он становился главным, и игра превращалась в **айтыс** умов, в соревнование ловкости, хитрости, выдержки и расчета (Известия. Казахстан, 25.08.2005); *Метафизический айтыс разгорался, как и саксаул в костре* (Экспресс К, 23.01.2009); *Айтыс адвокатов* (Заголовок). В Алмалинском районном суде Алматы, где продолжается процесс над Рахатом Алиевым и его сообщниками, разгорелся очередной скандал между адвокатами потерпевших и подсудимых (Время, 27.12.2007); *Айтыс* (Заголовок). Таких соревнований нигде больше не увидать. Мотогонки можно увидеть повсеместно. Скачки на лошадях тоже. Борьба – любимый способ померяться силами у многих народов. А тут люди собрались померяться силой меткого и остроумного слова (Экспресс К, 16.07.2010).

6. Айтыс – акын. Акыном не мог стать простой человек, для этого нужно было умение точно подобрать слова и выразить мысль острее, приложив свои композиторские способности и талантливое исполнение: *Они устраивали айтысы и состязались в мастерстве словесном – кто более меток, остр и иносказателен в речи* (gazeta.kz, 13.12.2004); *Так и акыны на айтысе отвечают на фразы в их адрес, стараются зацепить зрителя своим речевым оборотом* (Караван, 07.03.2008).

7. Неактуальность, утрата айтыса. Многие наши современники считают, что айтыс потерял свою былую остроту, точность, силу, становится непохожим на айтысы прошедших столетий. Поэтому наблюдается разочарование в современном айтысе: *А про прямой эфир, транслирующий айтыс, и говорить вообще не хочется. Ведь даже сельчане не смотрят, потому что выхолощена сама суть этого песенного состязания, в котором важна суть текстов* (Мегаполис, 18.12.2006); *Сегодня некоторые утверждают, что в современной действительности айтыс потерял свой смысл и становится неактуальным* (Известия. Казахстан, 30.09.2004).

8. Айтыс – баттл, рэп. Для молодого поколения айтыс стал чем-то вроде баттла. «Баттлы» – словесные поединки, в которых два рэпера ведут словесный поединок, при этом их речь сохраняет рифму и ритм. Баттлы могут быть не только поединком, это может быть подача зарифмованного текста на определенную тему [<http://www.rap-music.ru/batl.html>]. Рифма и ритм – это рэп, сопровождаемый музыкой с тяжелым битом. Рэп впервые появился среди афроамериканцев в США, продолжается на улицах и по сей день.

Айтыс, как и баттл, имеет определенную тему. Поэтому молодое поколение казахстанцев увидело в айтысах нечто новое, близкое себе – своеобразное словесное состязание:

Сравнивая историю рэпа, можно сказать, что она схожа с историей казахского фольклора – издавна акыны на казахской земле устраивали словесные состязания, пели айтысы (Караван, 16.09.2009); *Рэп-айтыс или фристайл помог выявить победителя среди мастеров рифмованного речитатива* (Караван, 31.8.2007); *«Только сначала объясните, что такое «айтыс». «Это что-то вроде рэпа» – ответил Даут* (Экспресс К, 07.12.2007); *Рэп-вечеринки в стиле battle, когда соперники состязаются в стихах, можно назвать айтысом* (Экспресс К, 27.11.2010).

Концепт айтыс, являясь знаком культуры казахстанцев, на пути своего развития подвергся изменениям, но сохранил значения и смыслы, важные для народа, для его культуры, заложенные в его основу: традиция, которая передается из поколения в поколение; это состязание, которое проводится в праздники; решение важных общественных вопросов; дискуссия, спор, соревнование; айтыс – акын. Наряду с устоявшимися смыслами образовались новые. Современное поколение казахстанцев увидело в айтысе нечто свое, близкое; появился новый смысл «айтыс – баттл, рэп». По манере исполнения айтыс похож на словесные поединки рэперов – баттлы, только айтыс зародился раньше, чем его афроамериканский аналог – баттл. Все смыслы концепта были выявлены из газет Казахстана, которые определяют культурную, языковую ситуации в обществе. Культура и история играют значимую роль, как в образовании новых смыслов, так и в существовании концепта в целом.

Литература

1. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
2. Язык средств массовой информации / Под ред. М.Н. Володиной, М., 2008.
3. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. М., 1976.
4. Қазақстан. Ұлттық энциклопедиясы. Алматы, 2005. Т.7.
5. Поэтический словарь Квятковского // <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/kps/kps-0124.htm>
6. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Под ред. Т. Жанузакова. Алматы, 2008.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА «СТРАДАНИЕ – РАДОСТЬ» КАК БИНАРНОЦЕНТРИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ

О.Д. Тихоненко, преп. КРСУ

Несмотря на то что термин «концепт» уже достаточно прочно обосновался в лингвистике, это понятие до сих пор не имеет единого определения. Исследованием концептов занимаются такие ученые, как Н.Д. Арутюнова, А.П. Бабушкин, А. Вежбицкая, Е.С. Кубрякова, С.Е. Никитина, В.Н. Телия, В.А. Маслова, Р.М. Фрумкина и др.*

В качестве рабочего определения будем использовать определение концепта, предложенное Д.С. Лихачевым: «Концепты – некоторые подстановки значений, скрытые в тексте «заместители», некие «потенции» значений, облегчающие общение и тесно связанные с человеком и его национальным, культурным, профессиональным, возрастным и прочим опытом человека» [6, с. 6]. Лихачев Д.С. ввел понятие концептосферы, т. е. он выделяет полевую структуру концепта: центр и периферию. Другими словами, концепт – результат сочетания лексического значения слова (ядро) с социальным, историческим опытом конкретного носителя языка (периферия).

Целью статьи является попытка объяснить, как представлен целостный концепт «страдание – радость» в прозаической части романа Б. Пастернака «Доктор Живаго». Данный концепт представляется как бинарное образование. Обратимся к работам ученых, рассматривающих подобные парные структуры.

А.В. Бондарко предлагал двустороннюю и одностороннюю трактовку грамматических категорий. Он утверждал, что более убедительной является двусторонняя – содержательно-формальная (функционально-структурная) концепция грамматической категории. Эта концепция соотносена с общим пониманием языка как двустороннего явления, заключающего в себе план языкового содержания и план выражения. А.В. Бондарко понимает категорию как бинарную структуру с системой противопоставленных друг другу грамматических форм. Это строго лингвистический взгляд на данный вопрос.

К. Леви-Строс – представитель антропологического подхода. Он высказывал идею о существовании понятия дуальности, по принципу которой жили и мыслили древние племена [5]. Например, антитеза «верх» – «низ» непосредственно связана с устройством общества первобытных людей (похожая модель сохраняется и в настоящее время): «верх» – люди, связанные с миром и посредничеством, «низ» – с войной и полицейскими функциями.

В.В. Иванов, Ф. Уилрайт [10] придерживаются мнения, что «в так называемых элементарных (архаичных, примитивных или первобытных) обществах <...> есть символические системы классификации явлений внешнего мира, строящиеся на двоичном (бинарном) принципе...» [3, с. 516]. Подобные образования строятся на основном общем противопоставлении признаков (знаков-символов) *благоприятный – неблагоприятный*. Приведем в качестве примеров такие парные символы, как *добро – зло, левый – правый, жизнь – смерть, земля – небо*. Таким образом, можно говорить, что бинарное представление мира заложено в сознании человека биологически и выражается лингвистически через парные символы, которые несмотря на свою противопоставленность видятся целостностью за счет определенных культурных связей в значении.

Можно высказать предположение, что в сознании русского человека концепт «страдание-радость» также представляется единым мысльобразом, целостной бинарной структурой. В русском менталитете сложилось понимание радости как долгожданного чувства, которое приходит после страдания. Такое осознание концепта «страдание-радость» восходит к христианской религии. Идея обретения радости через страдание лежит в основе поступка Христа, который добровольно принял мученическую смерть и тем самым искупил грехи людей, обеспечил верующим вечную жизнь после ухода из земной жизни.

Итак, с религиозной точки зрения концепт «страдание-радость» существует как целостное представление. Это осмысление сохранилось и в культурологическом, нравственном понимании, закрепились в обыденном сознании людей.

Концепт «страдание – радость» как целостный бинарный мысльобраз присущ и философии Б. Пастернака. Это понимание концепта отразилось в его оценке собственной жизни и легло в основу романа «Доктор Живаго».

* Более подробную информацию см. [9]

Б. Пастернак писал Т.В. Шаламову: «Если правду, которую я знаю, надо искупить страданием, это не ново, и я готов принять любое. Я окончил роман, исполнил долг, завещанный от Бога» [7, с. 209]. Действительно, роман Б. Пастернака подвергся резкой критике, на автора устроили травлю. Но для Пастернака правда превыше всего, превыше страдания: он донес потомкам истину о судьбе России, русской интеллигенции. В этом радость, которую он обрел, принеся себя в жертву.

«Лишь в контексте Вечности жизнь человека и всего человечества получает для Пастернака смысл, искупление. Именно в сакральной истории оказываются оправданными все те неисчислимые жертвы, которые из века в век приносит человечество на алтарь будущего. И сосредоточена эта история в Священном предании» [7, с. 256].

В романе «Доктор Живаго» встречается 18 контекстов, где описывается *смена внутреннего состояния героев как переход от страдания к радостному чувству, или наоборот*. Этот факт заставляет думать о том, что два чувства – страдание и радость – тесно связаны и сменяют друг друга. Поэтому возникает ассоциация о черных и белых полосах жизни, которые попеременно переживает каждый человек (ср. русскую поговорку «Не было бы счастья, да несчастье помогло» или метафорическое сравнение жизни с дорожкой – «зеброй»).

В романе Б. Пастернака концепт «страдание-радость» как целостное бинарноцентрированное образование воплощен лингвистически в различных средствах. Можно выделить **синонимические** ряды, которые прерываются **антонимичным** рядом слов, показывая смену состояний. Таким образом, создаются некие цепочки из слов, схожих и противоположных по значению: *повеселеть – воспрянуть духом – помрачнеть; осколком в горле ставшая боль – радость – душевное горе – одиночество – наслаждение; ревнивое ослепление – боль – подозрения – ревнивые выдумки – дух враждебности – тоска – слезы восхищения и раскаяния – тепло – свет* и др.

В концепте сосредоточены и **контекстные антонимы**: *счастье – страдание, легко – горько, радость – разрушительная стихия, счастье – рыдания, упасть духом – потерять сознание от счастья* и т. п. Такое средство постоянно напоминает о **двуполярности концепта** «страдание-радость». Похожую функцию выполняют такие стилистические фигуры, как **антитеза** (*душераздирающие крики – писк новорожденного; плакать тихо и блаженно; слезы восхищения и раскаяния; счастье обособленное не есть счастье*) **хиазм** (*подвергшийся смертельной опасности и счастливо ее избежавший*). Слияние несочетаемых, разных по значению слов демонстрирует **оксюморон** (*счастье прощания*).

В контекстах встречаются **сравнения**, подчеркивающие движение чувств героев: *как переменная погода, как неустойчивая ночь* и др. Кроме того, есть **лексика с семой «изменение, переход от одного состояния к другому»**: *веяние свободы, минута сомнения, быстрая смена счастья и страдания, ранящая боль примешалась к его безумной радости*. Мы видим, что чувство страдания противопоставлено радости, но в то же время эти значения сливаются в неразрывное целое и представляют постоянную смену друг друга.

Метафоры: *разгруженная барка, совершающая переходы через море смерти к материку жизни; вырваться из пучины опутывавших страданий* – помогают читателю образно и более явственно почувствовать смену состояний героев, освобождение от страдания и переход к радости. Лингвистические средства передают жизнеутверждающий пафос романа, зло побеждает добро.

Двойственность значения концепта порождают и **символы света, ветра, жизни, смерти**. Например, *свет* – разрушающая сила (*жар*) и сила, дающая жизнь, радость (*тепло*). *Ветер* – символ перемен; люди боятся изменений. С другой стороны, существует фраза «все, что ни делается, – к лучшему», т. е. перемены несут нечто новое, неизведанное, но в конце концов – хорошее.

Более наглядное представление о концепте «страдание-радость» как бинарной структуре дают сами **контексты**. Проанализируем один из них.

В печке с дружным треском бурно разгорались сухие Кулабышевские дрова, и по мере того, как они занимались, ревнивое ослепление Юрия Андреевича, начавшись со слабых предположений, достигло полной уверенности. <...> Движущийся отблеск пламени окончательно отрезвил его. О, как ему сейчас не доставало ее, как нуждался он в этот миг в чем-нибудь осязательно исходящем от нее! [1, с. 384–386].

Данный фрагмент представляет собой сочетание рассуждения героя с элементами повествования и описания. В ходе размышлений Юрия Живаго терзают тягостные чувства, он страдает от ревности по отношению к Ларе и от неизвестности за судьбу своей семьи. Чтобы передать смятение и переживания Живаго, автор использует предикаты с отрицательным компонентом в значении: (*душа*) *была истерзана, трудно и больно, заболеваю, стало не по себе*.

Эта лексика имеет в значении сему длительности, протяженности, т. е. тяжесть на душе героя тянется в течение долгого времени, она мучит его, герой не может справиться с нею, преодолеть ее. Страдание Юрия Андреевича от «*ревнивого ослепления*», от «*ревнивых выдумок*» постепенно разгорается, как дрова в печке. Прием образного параллелизма, введенный Б. Пастернаком, позволяет читателю представить нарастающий жар ревности героя: *с дружным треском бурно разгорались сухие дрова – ревнивое ослепление достигло полной уверенности*.

Глаголы *разгорались* и *достигло* указывают на медленное продолжительное действие, все время усиливающееся и постепенно подходящее к какому-то предельному состоянию.

Домыслить глубину страдания Живаго нам помогают метафоры: *одна боль вытесняла другую, мысли перескакивали у него с предмета на предмет, путаются на мысли, как земля меня носит, духом враждебности пахнуло*.

Эти метафорические выражения говорят о сумбуре и беспорядке, происходящих в душе героя. Он чувствует себя посторонним на этой земле, все вокруг кажется ему чужим, стремящимся причинить ему вред. Живаго одиноко сейчас. Об этом свидетельствуют синонимичные предикаты (наречия): *прочь, в сторону, врозь*; и эпитеты: *странная, отдающая безучастием (невнимательность)*.

Существительные подчеркивают это состояние: *безучастие, невнимательность, враждебность*.

Вот причины (компоненты) тягостного чувства героя, они приносят ему боль. Далее Б. Пастернак уже прямо говорит о душевном состоянии Юрия Андреевича:

«Он почувствовал себя чужим и лишним в этой спальне». Такое ступенчатое описание одиночества и отчужденности героя, многообразное название его чувств дает возможность читателю представить, что эти чувства заполняют собой всю душу Живаго, они переполняют его.

Многочисленные вопросы, которые герой задает сам себе, свидетельствуют о муках неизвестности за судьбу своих близких: *Как вы доехали? Какого рода эта командировка..? Что нашли вы дома? Что со мною, Тоня? Что будет со мною и всеми вами, Тоня, Тонечка, Тоня, Шурочка, Александр Александрович?*

Тоска по жене, сыну и тестю, долговременная разлука с ними доставляет герою сильную боль; невозможность их увидеть, незнание об их жизни заставляют Живаго *страдать*. Частое название имен с уменьшительно-ласкательными суффиксами говорит о том, как сильно герой дорожит своими родными. Отсутствие сведений о семье Живаго подчеркивается вводными словами: *наверное, кажется, не правда ли*.

Вводное слово *не правда ли* говорит о желании героя успокоиться, придать ситуации оптимистичность, настроиться на лучшее, на благополучный исход.

Юрий Андреевич укоряет себя: он постоянно забывает о том, что Тоня уже должна была родить второго ребенка. Укоряет он и Лару в ее молчании о судьбе его семьи. Кроме того, герою, который так долго хотел убежать из плена партизан и очутиться в квартире вместе с Ларой, теперь кажется смешным это стремление. В Ларином доме все ему кажется чужим. Он иронично рассуждает: «*А он-то, дурень, столько раз вспоминал этот дом, соскучился по нем, и входил в эту комнату не как в помещение, а как в свою тоску по Ларе!*» Таким образом, прием иронии также передает отрицательное состояние героя.

Как видим, действительно, в душе Живаго «одна боль вытесняет другую». Юрий Андреевич ужасно страдает, сумбурные мысли роятся в его голове. В данном контексте «страдать» значит в течение длительного времени испытывать тягостные чувства: ревность, одиночество, беспокойство, неизвестность, тревогу, упрек. Не зря Б. Пастернак выбирает тип контекста рассуждение. Размышлять, думать в данном случае значит душевно и интеллектуально трудиться, это прежде всего нравственный труд.

Далее мы видим, как постепенно герой пересиливает себя: страдание уходит из его души, его заменяет другое чувство – радость. Нравственное преодоление трудностей, идея победы радости над страданием является одной из важных для Б. Пастернака. Эта мысль лежит в основе авторского миропонимания. Страдание человека – это жертва, это духовная работа, которая приводит к благополучию. Фрагмент, выбранный нами, доказывает данное положение.

Живаго, продолжая свои рассуждения, преодолевает тяжелые чувства, их заменяет радость. Микропереходом от одного состояния к другому являются размышления героя над вопросом: «А чем является она (Лара.– О.Т.) для него <...>?» Сам герой отвечает, что Лара – это «*весенний вечер*

на дворе». Данное словосочетание кажется простым, на первый взгляд. Но для Юрия Андреевича оно включает в себе огромный смысл. *Весенний* – это новый, просыпающийся, начинающий жить; *вечер* – пора в жизни человека, когда он становится зрелым и мудрым; *двор* – осознание своего места в жизни, своей значимости и необходимости. Общий смысл фразы таков: Лара для Живаго – нечто новое, осознанное, чистое, от чего хочется жить, действовать; это то, что заставляет чувствовать себя нужным, а свою жизнь – значимой.

Ответом на вопрос героя становятся также метафоры: *воздух весь размечен звуками* (образ партитур, предвестие и ощущение музыки); *голоса играющих детей разбросаны в местах разной дальности* (образ радостной чистой музыки, разлитой в пространстве и переполняющей его); *пространство все насквозь живое* (ощущение живости мира, взаимосвязанности всех явлений и предметов в нем; чувство простора, широты; связь с иным миром, небесным).

Лара для героя – божественная музыка, слово Божие; существо, наделенное чистотой и несущее свет. В подтверждение этого фраза в романе: «Лара не была религиозна. В обряды она не верила. Но иногда для того, чтобы вынести жизнь, требовалось, чтобы она шла в сопровождении некоторой внутренней музыки. Такую музыку нельзя было сочинять для каждого раза самой. *Этой музыкой было слово Божие о жизни, и плакать* (курсив наш– О.Т.) над ним Лара ходила в церковь» [1, 47–48].

В этом отрывке выражена идея автора о спасительной и восстанавливающей силе слова, речь идет о слове вообще как о небесном даре (отсюда мысль о «чудотворстве», творчестве как соприкосновении к Божественному миру). Итак, Лара для Живаго и есть эта спасительная, вдохновляющая, божественная музыка, составляющая радость.

И, наконец, Юрий Андреевич сравнивает Лару с Россией. Слова, которые произносит Живаго, выражают отношение и самого Б. Пастернака к Родине, а в контексте романа он проводит еще и образную параллель с Ларой: «*И эта даль – Россия, его несравненная, за морями нашумевшая, знаменитая родительница, мученица, упрямец, сумасбродка, шала, боготворимая, с вечно величественными и гибельными выходками, которых никогда нельзя предвидеть!*»

Лара для героя ассоциируется с его Родиной, большой, великой и много испытавшей, т. е. Лара – это *жизнь, Бог и Россия*, она совершенна и безупречна. Эти понятия – радость для героя. Кроме того, *любовь* к Ларе – это тоже счастье. На этом заканчиваются рассуждения Юрия Андреевича. Автор описывает радостное состояние героя, используя метафору: «*слезы восхищения и раскаяния застлали ему взор*». Слова *восхищение* и *раскаяние*, входящие в состав данного метафорического высказывания, есть результат нравственной борьбы героя со страданием. Победа над своим горестным состоянием приносит ему удовлетворение, что выражается предикатами: *доставляло наслаждение, осязательно исходящим от него*.

Чувство радости теперь переполняет Живаго, оно разлилось по его телу, наполнило собой его сердце и душу, сам герой теперь источает «*тепло*» и «*свет*». Его счастье, успокоение автор подчеркивает словами: *чистый жар, отблеск пламени*.

Жар и пламя излучают свет, тепло, которые приятны для человека, доставляют удовольствие. Чистота и отблеск этого тепла только подчеркивают его притягательность.

Таким образом, для Б. Пастернака радость – чувство, переполняющее человека, исходящее от него, возникающее внезапно и ниоткуда, связанное ощущением новизны. Это свет и тепло; приятное, живое, светлое переживание.

Если страдание героя было передано рассуждениями, то радостное чувство представлено описательным типом контекста с элементами повествования. Если страдание – это душевная, внутренняя работа, состояние, которое возникает из-за каких-то внешних факторов, то радость возникает изнутри, разливается по душе человека и исходит во вне. Так, для автора страдание и радость – чувства, которые «идут рядом по жизни», одно сменяет другое. Человек, нравственно поборов страдание, обретает счастье. Таким образом, концепт «страдание-радость» в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго» воплощается как единый целостный мыслеобраз.

Еще одним доказательством этого может служить указание автора на этимологическую связь слова «страдание» со словом «страсть»: «*Страсть по-славянски, как вы прекрасно знаете, значит прежде всего страдание, страсти Господни, “грядый Господь к вольной страсти” (Господь, идучи на добровольную муку)*» [1, с. 407].

В представлении современного носителя языка понятие «страсть» связано, во-первых, с чувством любви (любовь как пылкое, страстное чувство), а во-вторых, с непреодолимым желанием чего-либо,

достижение которого доставляет радость. В то же время любовь может приносить человеку боль, горе, и отсутствие желаемого заставляет его страдать. Эти переживания запечатлеваются в сознании. Таким образом, прослеживается очевидная связь двух чувств: страдания и радости. Концепт «страдание – радость» – это объединение двух полевых структур: концепта «страдание» и концепта «радость».

Литература

1. Пастернак Б.Л. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 3. Доктор Живаго: Роман. М., 1990.
2. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. Ленинград, 1976.
3. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т.1. М., 1998.
4. Иванова Л.В. Библейские сюжеты и мотивы в поэзии А.Ахматовой и Б.Пастернака // Труды института мировой культуры. Вып. III. Государственность и религия в духовном наследии Кыргызстана. / Отв. ред. В.М.Плоских. Бишкек – Лейпциг, 2003.
5. Леви-Строс К. Структурная антропология. М., 1983.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. Т. 52. 1993. № 7. С. 3–8.
7. Мир Пастернака / Сост. Е.С. Левитин. М., 1989.
8. Мишатица Н.Л. Диалог с Истиной в IX классе // Русский язык в школе. 2003. № 6.
9. Садыкова О. Семантика слова «радость» и «радостный смысл» как пафос в поэтическом дневнике Юрия Живаго (по роману Б. Пастернака «Доктор Живаго») // Русский язык в Кыргызстане: Проблемы функционирования, научного описания и преподавания: Материалы студенческой научно-практической конференции / Сост. Г.П. Шепелева. Бишкек, 2007. С. 22–35.
10. Теория метафоры / Сост. Н.Д. Арутюнова. М., 1990.

ЕВРАЗИЙСКИЙ КОНЦЕПТ «ГОСТЕПРИИМСТВО» И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАНТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАЗАХСТАНА

К.С. Складенко, преп. КазНУ им. аль-Фараби

Национальный менталитет – это «национальный способ восприятия и понимания действительности, определяемый совокупностью когнитивных стереотипов нации» [1, с. 59]. Национальная концептосфера – это сфера мысли, информационная база когнитивного сознания народа и отдельной личности. Концептосфера существует в сознании, описать ее бывает трудно из-за отсутствия репрезентантов того или иного концепта в языке. Концепты как единицы ментальные могут быть национально специфичны. Даже в близких концептах разных культур проявляются различия, которые могут быть очень существенны для межкультурной коммуникации.

Изучение концептов с позиций лингвокультурологического подхода сегодня одно из самых актуальных направлений лингвистики. Особенно в многонациональных странах, где диалог культур множества проживающих народов не прекращается. Здесь можно говорить об особом, «евразийском» (термин Л.Н. Гумилева) менталитете. Особенностью евразийского менталитета является стремление сохранить свою национальную культуру, не отставая при этом от общемировых процессов, в частности, глобализации.

Каждая культура представляет собой совокупность языков, «культура – исторически сложившийся пучок семиотических систем (языков), который может складываться в единую иерархию (сверхязык), но может представлять собой и симбиоз самостоятельных систем» [2, с. 397]. Каждая культура находит уникальное отражение в языке. Для осуществления продуктивного межкультурного общения с учетом его лингвистических и психологических особенностей необходимо обладать межкультурной компетенцией. Формирование ее связано со специфическими знаниями лингвокультурных концептов.

Если придерживаться определения концепта, данного С.Г. Воркачевым, то «концепт – это вербализованный культурный смысл», ведущим признаком которого становится его этнокультурная отмечен-

ность, это особый культурный смысл, закреплённый за именем. Такое понимание концепта позволяет выделить несколько его особенностей, таких как комплексность бытования, ментальная природа, ограниченность сознанием носителя, многомерность, условность и размытость и, что особо важно для нас, изменчивость, позволяющая в ходе жизни языкового коллектива менять актуальность концептов (интенсивность оценки) [3, с. 10–13]. Именно благодаря последнему признаку концепты одной культуры имеют возможность расширять границы и меняться при взаимодействии с другими культурами, появляются новые концепты, единые на всем пространстве, где различные народы проживают совместно.

Национальная картина мира представляет собой общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа [1, с. 53]. Национальная картина мира, с одной стороны, некоторая абстракция, с другой – когнитивно-психологическая реальность, обнаруживающаяся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном. Национальная картина мира обнаруживается в единообразии поведения народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях народа о действительности, в высказываниях и общих мнениях, в суждениях о действительности, пословицах, поговорках и афоризмах. Она отражается в лингвокультурных концептах как единицах, вбирающих в себя ментальные особенности народа. По сути своей, «концепты характеризуют бытие во всей его полноте, от обиходного состояния до выхода на смысложизненные ориентиры поведения» [4, с. 23].

Черты евразийской ментальности, характерной для казахстанцев, отражаются в лингвокультурных концептах, функционирующих в сознании жителей страны. Концепты, характерные для русской концептосферы, на территории Казахстана имеют свои особенности. Сохраняя свое основное культурное значение, они меняют коннотации, расширяя или сужая границы, в соответствии с окружающими реалиями, под воздействием казахской культуры. Тем самым, пласт евразийских концептов, даже совпадая в некоторых случаях репрезентантами, будет отличаться от аналогичного в русской культуре. Выделяя черты евразийской ментальности, мы попытались выявить в лингвокультуре концепты, их отражающие. Так, одной из ключевых черт является гостеприимство. Черта эта характерна как для казахского, так и для русского народов, поэтому обитающие на одной территории представители двух культур изначально оказались близки. Казахское гостеприимство имеет свои особенности, оно имеет восточный размах и славянскую доброту и открытость.

В словаре Т.Ф. Ефремовой дается такое определение гостеприимства: «готовность, желание принимать гостей, радушие, хлебосольство» [5]. Гостеприимство – это особый вид радушия, хлебосольство хозяев при приеме гостей. Наиболее гостеприимными считаются народы, населяющие местности, наиболее подверженные опасностям: жители пустынь, приморские, горцы и т. д. Путешественников начинают ценить не только с точки зрения материальных выгод, ими доставляемых, их ценят как вестников из чужих стран. Гость считается посланным богом, и отказать ему – значит навлечь на себя гнев божий. Эта черта сохранилась у казахского народа с древних времен. Сегодня все казахстанцы славятся своим гостеприимством, что подтверждается текстами СМИ и результатами ассоциативного эксперимента, показывающего, что **гостеприимство** – не обязанность и не слепое следование традициям, а действительно развитая черта менталитета.

Тексты СМИ отражают, в первую очередь, **гостеприимство** как национальную черту, характерную для казахстанцев: «*И если мы достигнем исключения визовой процедуры между Казахстаном и Китаем, то и к вам придет много китайских туристов посмотреть, как прекрасен Казахстан, насладиться гостеприимством казахского народа*» (Время, 12.10.2009). Гостеприимством наслаждаются не только гости, но и сами хозяева, им приятно принимать гостей, они рады новым людям, ведь это повод показать себя, свою страну, свою культуру. Для приезжающих в страну всегда открыты двери и сердца, их встречают не только праздничными столами – им демонстрируют все достижения и памятники культуры. Когда гости едут в дом к человеку или семье, значит, это хорошая семья, живущая в достатке, способная не только накормить, но и развлечь чем-нибудь. Гостеприимство отдельных жителей страны накладывает отпечаток на все государство, поэтому Казахстан считается одной из самых радушных стран.

Гостеприимство также показатель хорошего воспитания, это – одно из самых положительных качеств, это не просто правило хорошего тона, это стремление хранить семейные ценности, ведь когда семья сплоченная, дружная, то и гости чувствуют себя уютно. Существуют свои правила и традиции гостеприимства: «*После того, как пообедаешь в доме своей новой подруги или друга, предложи помочь убрать – ее семья будет знать, что ты благодарен и умеешь ценить гостеприимство*» (Караван, 01.02.2008).

Не только хозяева показывают себя и свое воспитание, принимая гостей, гости тоже демонстрируют свою вежливость, манеры, отношение к принимающей стороне. Даже если не все проходит, как планировалось, главное – благие намерения по отношению к гостям: «*Да не переживай ты, главное, что ты стараешься и твое гостеприимство нам очень приятно*» (Караван, 23.03.2008). Не богатством стола определяется **гостеприимство** (хотя, конечно, для гостей всегда стараются достать все лучшее), а добрым настроением, положительными эмоциями, стремлением оказать почет и уважение. Именно это ценится в человеке и дает ему право называться гостеприимным. Часто встречается сочетание «восточное гостеприимство» (например, «*Восточное гостеприимство берет верх, и меня приглашают внутрь шатра*» (Караван, 01.02.2008). Восточность – показатель размаха, пышности, богатства.

Употребляется слово и в ироничном смысле, в значении недружелюбности, высокомерности, неприветливости, холодности: «*Алматинское «гостеприимство» в первые же дни чуть было не ставило меня собрать вещи и вернуться в родной город*» (Казахстанская правда, 12.03.2008). В таких случаях слово обычно ставится в кавычки.

В сознании казахстанцев **гостеприимство** ассоциируется, в первую очередь, с праздником, чем-то радостным (ассоциаты – *той, стол, подарки, свадьба, дастархан, веселье, радость, гости, день рождения*). Можно подумать, что данная черта проявляется только в особые дни, однако следующий ряд ассоциат, который условно можно отнести к семантической группе «общительность», показывает обратное – казахстанцы всегда готовы устроить праздник, принять гостей, для этого не нужен особый повод. Это подтверждают такие реакции, как *друзья, открытые двери, люди, доброта, общительность, большое сердце, куча людей*.

Ассоциата *дом*, неоднократно возникающая в результате ассоциативного эксперимента, показывает, что люди привыкли принимать гостей дома, а не отмечать праздники в ресторанах, как это принято во многих европейских странах. Хотя дом является убежищем, укрытием, где человек живет со своей семьей, открытый, общительный характер, привычка доверять людям поддерживают традицию принимать гостей в своем доме.

Тесно связано гостеприимство с едой и напитками (не зря один из синонимов слова – хлебосольство). Были выявлены такие ассоциации, как *блюда, беишбармак, вино, баурсаки, пироги, чай, еда, торт, блины, плов, оливье, кумыс, хлеб-соль*. Примечательно, что в данном ряду встречаются наименования блюд разных культур, которые из-за тесного взаимодействия между народами Казахстана освоены всеми его жителями. Связывается гостеприимство и с тратами, богатством: гости в доме – повод показать себя, свое благополучие, проявить щедрость. Сегодня принято не только принимать подарки от гостей, но и самим дарить им что-нибудь на память. Поэтому появляются такие ассоциации, как *крупные траты, долг, много денег* – зачастую, стремясь соблюсти обычаи гостеприимства, люди вынуждены тратить больше, чем могут себе позволить.

Особенностью евразийской концептосферы является насыщенность русскоговорящих жителей Казахстана тюркизмами, репрезентирующими тот или иной концепт. Известно, что для тюркизмов в период вхождения в русский язык характерна «двойная рефлексия» – в них совмещаются видения двух картин – тюркской и русской [6, с. 13]. Тюркизмы на этапе вхождения в русский язык обозначают новый для русской культуры предмет, позже он включается в круг русской культуры, используется в качестве культурной рамки, т. е. становится для лингвокультуры своим, понятным, а значит, таким, которым можно пользоваться в качестве ориентира. Приобретение заимствованными предметами жизненной ценности в евразийской лингвокультуре, их роль в жизни евразийского народа привели к тому, что обозначающие их слова выросли и подчинились законам русской языковой системы. Так, приобрели концептуальное значение *пиала, юрта, кумыс, баурсак* и др. У перечисленных тюркизмов есть один общий слой – все они, так или иначе, перекликаются с концептом **гостеприимство**, будучи самостоятельными ментальными и культурными единицами, часто выступают как его репрезентанты.

Одним из самых ярких репрезентантов является **дастархан**. Дастархан – это «обеденная скатерть», «стол». Вроде бы в русском языке есть эквивалент этому понятию – «накрытый стол», но, тем не менее, слово «дастархан» прочно прижилось в русском языке казахстанцев. Это слово имеет множество переносных значений – «застолье», «обильное угощение», «гостеприимный дом», дастархан показывает достаток хозяев.

До сих пор сохраняется значение «обильный, богатый стол»: «*Чтобы умасленные дастарханом и подношениями проверяющие вычистили 8 процентов контрактников...*» (Караван, «Армейский кроКсворд», 30.10.2009); «*Хозяева дома Альбек и Бибигуль первым делом усадили нас за*

дастархан с бесбармаком и бараньей головой – встретили как самых дорогих гостей» (Время, «В гости в ханскую ставку», 19.06.2009). Дастархан – стол праздничный, накрываемый по особому поводу, на нем обязательно присутствуют казахские национальные блюда, именно как что-то роскошное, характерное только для щедрых и гостеприимных казахов, зачастую воспринимается дастархан.

Но осталось у этого слова и значение просто накрытого стола, за которым собирается каждый день семья, ведь самое дорогое и важное для казахстанца – его семья, уважение к членам которой ничуть не меньше, чем к самому знатному гостю: «*Удивительно, но и в эти лихие ремонтные дни неизменным остается в доме вечерний чай, когда вся семья – родители, братья, дочь – собирается за дастарханом с обязательной свежей выпечкой*» (Караван, «В доме должно пахнуть пирогами!», 15.05.2009). Дастархан – символ уюта, семейности, очага, это не застолье, а скромный семейный ужин, время, когда близкие родственники могут рассказать о своих дневных делах, поделиться радостями и печалью.

Появилось еще одно значение слова «дастархан», его употребляют для называния легкого перекуса, практически любого приема пищи: «*Шумахеры уже наготове, на капотах машин накрыт нехитрый дастархан из чипсов, сока и спиртных напитков*» (Караван, «В погоне за адреналином», 20.11.2009). Здесь возникает определенный образ: дастархан для одного человека не накрывают, это коллективный прием пищи, здесь все общее, все на равных, каждый сделал свой посильный вклад в импровизированный стол. Именно этот оттенок – совместный прием пищи, желание поделиться последним, угостить друзей, а то и незнакомых людей, по воле случая оказавшихся рядом, отличает представителей евразийской культуры.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента показали, что, в первую очередь, *дастархан* в сознании казахстанцев – это *стол, накрытый стол, скатерть*. Конечно, связан он больше всего с праздниками (*праздник, праздничный, богатый, изобилие, гостеприимство, много гостей, веселье, застолье*). Сочетание «праздничный стол» казахстанцы не задумываясь заменяют единым словом «дастархан», ведь оно включает в себя все оттенки праздника, все блюда, стоящие на праздничном столе, дастархан накрывают как для двоих-троих друзей, так и для большого застолья.

Таким образом, мы видим, что слово «дастархан», несмотря на свою явную экзотичность, гармонично вошло в русский язык евразийцев, приобретая свои оттенки значения по сравнению со словом «стол». Оно тесно связано с концептом *гостеприимство*, включая в себя все ранее описанные связанные с ним тюркизмы как обязательные атрибуты (*пиала, баурсак, кумыс* и др.). Дастархан относится к ближайшей периферии концепта *гостеприимство*, в Казахстане он стал одним из самых ярких символов культуры и является ярким показателем евразийской лингвокультуры.

Носителями двух языков и двух культур становятся обычно в зонах контактов (в этом случае говорят обычно о «билингвизме» и «бикультурии»). На примере анализа концепта *гостеприимство* мы видим, что в Казахстане наблюдается особая ситуация: при наличии разных языков, казахстанцам присуща общая евразийская культура. При общении в рамках евразийской культуры коммуниканты имеют общий культурный код, морально-этнические нормы, общую систему ценностей.

Литература

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2010.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: «Искусство – СПб», 2001.
3. Антология концептов / Под ред. Карасика В.И., Стернина И.А. М.: Гнозис, 2007.
4. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
5. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка // Электронная версия // <http://slovo.ru/>
6. Алиференко Н.Ф. Поэтическая энергия слова: Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Academia, 2002.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ РУССКИХ И КЫРГЫЗОВ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «ЖИЗНЬ»)

А.Р. Бутешова, ст. преп. МВШМ МУК

В настоящее время все большее развитие получает понятие языкового сознания. Сознание в онтогенезе и филогенезе формируется при участии языка, знаки которого служат материальными опорами обобщения в процессе образования концептов в сознании, однако само сознание в языке для функционирования не нуждается, осуществляется на универсальном предметном коде (Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов).

Предлагается различать «языковое сознание» и «когнитивное сознание». Подчеркивается «познавательная сторона» когнитивного сознания, которое формируется в результате познания субъектом окружающей действительности, а содержание сознания представляет собой знания о мире, полученные в результате познавательной деятельности (когниции) субъекта. Языковое же сознание рассматривается как совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психических механизмов, обеспечивающих процесс речевой деятельности человека.

Исследование языкового сознания предполагает, что в процессе исследования единиц языка и языковых структур выявляется их психологически реальное содержание – в каком реальном, «психологически достоверном» наборе семантических компонентов то или иное значение существует в сознании народа, хранится в его языковой памяти, в каких отношениях по яркости и актуальности находятся между собой отдельные смысловые компоненты, образующие семантику слова, каковы реальные смысловые связи слов и структур в языковой памяти человека. [3, с. 43].

Исследование языкового сознания осуществляется многими экспериментальными методами. В нашей работе используется свободный ассоциативный метод.

Применение ассоциативного эксперимента позволяет создавать экспериментальные ситуации, в которых испытуемым предлагаются различные задания, вызывающие их вербальные реакции, имеющие неосознанный стереотипный характер. Изучение ассоциативного эксперимента дает возможность глубоко и полно представить концептуальную природу элементов реальной действительности, построить концептуальные модели языковой картины мира.

По мнению А.А. Залевской, понятие ассоциативного подхода сформировалось в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» ее многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова [2, с. 164].

Известный ученый Р.М. Фрумкина также говорит, что, «изучая ассоциации в ассоциативном эксперименте, мы, таким образом, апеллируем к неосознаваемому, глубинному слою нашей психики» [5, с. 192].

Изучение ассоциаций восходит к древности и связано с именами Аристотеля и Т. Гоббса. Впервые ассоциативный тест был использован Ф. Гальтоном и К. Юнгом. Этот подход получил дальнейшее развитие в исследованиях А.Р. Лурии, Дж. Брунера, Р. Лазаруса. Исследованием психологической природы процессов, лежащих в основе ассоциаций, занимались А.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, А.А. Брудный, Б.А. Ермолаев, А.П. Клименко. Тест используется в психолингвистике, социальной психологии и психосемантических исследованиях. Возможность применения метода свободных ассоциаций для исследования имиджа отмечена Е.Б. Перельгиной.

Ассоциативный эксперимент может использоваться с различными целями исследования, так как ассоциативные реакции являются средством эксплицирования и сосредоточения сущностей языкового сознания реципиентов (Галиева Д.А., 2000, 111). Являясь одной из наиболее распространенных и отработанных методик психолингвистики, он может выявить многомерность лексической системы и сложность ассоциативных процессов. Принято считать, что ассоциации в сознании человека являются необходимой предпосылкой существования семантической связи. Ассоциация – это связывание двух представлений, понятий, явлений, обычно стимула и сопровождающей этот стимул

реакции. Суть ассоциативного эксперимента состоит в том, что испытуемому дается слово – стимул, на которое он должен отреагировать первым пришедшим в голову словом или словосочетанием.

Целью нашего исследования является построение ассоциативного поля концепта «Жизнь» как средства конструирования процесса познания и выявление его общих и индивидуальных концептуальных признаков в русской и кыргызской концептосферах.

Мы считаем, что ассоциативный эксперимент играет немаловажную роль при понимании индивидуальных особенностей различных культур, так как с помощью такого метода можно рассматривать «специфичный для данной культуры и языка «ассоциативный профиль» образов сознания, интегрирующий в себе умственные и чувственные знания, которыми обладает конкретный этнос» [6, с. 67].

Изучение языкового сознания предполагает, что в процессе исследования единиц языка и языковых структур выявляется их психологически реальное содержание – в каком реальном, «психологически достоверном» наборе семантических компонентов то или иное значение существует в сознании народа, в каких отношениях по яркости и актуальности находятся между собой отдельные смысловые компоненты, образующие семантику слова, каковы реальные смысловые связи слов и структур в языковой памяти человека [3, с. 43].

Анализ ассоциаций на тот или иной стимул позволяет выявить компоненты концепта, стоящего за стимулом – оценочное отношение к нему национального сознания, определенные концептуальные слои и когнитивные признаки. Теория структуры концепта, предложенная З.Д. Поповой и И.А. Стерниним, берется за основу исследования. Структура концепта представлена в терминах ядра и периферии. К ядру будут относиться прототипические слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы. Этот образ представляет собой единицу универсального предметного кода. Вокруг ядра группируются так называемые базовые слои. Более абстрактные признаки составляют периферию концепта. На периферии находится «интерпретационное поле концепта», которое состоит из слабо структурированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из менталитета разных людей. [3, с. 60].

Свободный ассоциативный эксперимент служит практическим подтверждением «послойного» строения концепта и может являться достаточно эффективным методом исследования структуры различных концептов в когнитивной лингвистике.

В нашем эксперименте принимали участие 42 информанта – русскоязычных и 48 – кыргызоязычных, всего – 90 респондентов в возрасте от 18 до 65 лет, различных профессий и родов деятельности. В ходе ассоциативного эксперимента соблюдались следующие требования: 1. Незаинтересованность информантов в результатах эксперимента; 2. При желании, анонимность участников; 3. Неограниченность в количестве ассоциаций; 4. Неограниченность длительности латентного периода; 5. Испытуемые работали индивидуально, обсуждения не допускались. В результате было получено 348 реакций в русскоязычной аудитории и 402 в кыргызоязычной аудитории. И нужно заметить, что русскоязычная аудитория не ограничилась только вербальными ассоциациями но и, сопровождала свои анкеты картинками.

На первом этапе русскоязычным респондентам было предложено слово стимул «жизнь», кыргызоязычным – из ряда синонимов «өмүр», «жашоо», «турмуш», на которые они должны были дать возникшие ассоциация и при этом их выбор не ограничивался классифицирующими или количественными признаками. На втором этапе полученные реакции рассматривались с лингвистической и психолингвистической точки зрения. При анализе данных ассоциативного эксперимента с лингвистической точки зрения учитывались их формально грамматические особенности: реакции классифицировались как реакции – предложения, реакции – сказуемые, реакции словосочетания и реакции словоформы, учитывалось распределение реакций по частям речи. Определялась иерархия семем в составе семантемы, выявлялись дополнительные смыслы слова, репрезентирующего концепт. Ассоциативное поле полученных реакций в обеих группах было насыщенным и разнообразным как по семантике, так и по грамматическим признакам. Следует отметить, что в обеих концептосферах реакции-слова явно преобладали над реакциями-словосочетаниями и реакциями-предложениями. При этом в русском языке информантами чаще употреблялись имена существительные (70 %), менее частотными являлись прилагательные (26 %) и глаголы (3 %), предложения – 1 %. В кыргызской аудитории реакции – существительные составляют 50 %, прилагательные – 25 %, глаголы – 10 %, предложения – 15 %.

Ассоциативные связи характеризовались нами как частотные, если возникали у многих носителей языка, и единичные, если встречались в ответах информантов не более двух раз. В составе ассоциативного поля слова – стимула «жизнь» наиболее частотными являлись следующие реакции: *любовь* – 18 раз, *счастье* – 15 раз, *ребенок (дети)* – 15, *мама* – 9, *рождение и смерть* – 8, *подарок (дар Божий)* – 7, *папа* – 7, *цветок, отношения, время, работа, красивая, обеспеченная* – по 6. Среди реакций слова – стимула «өмүр» выделяются: *жашоо (жизнь, существование)* – 18, *жумуш (работа)* – 15, *үй-бүлө (семья)* – 15, *турмуш (быт)* – 13, *бакыт (счастье)* – 12, *жакшы (хорошая), узун (длинная)* – 8, *оокат (пицца, хозяйство)* – 8, *убакыт(время), бала – чака (дети), ден-соолук (здоровье), билим (знания), таалай (счастье, судьба), балдардын жашоосу (жизнь детей), кызыктуу (интересная), жарык (светлая)* – 6. По результатам ассоциативного эксперимента можно сказать, что по частотности употребления совпали следующие реакции: в русском языке – лексема *любовь*, а в кыргызском – лексема *жашоо (жизнь, существование)* – 18 раз, *счастье, ребенок (дети)* – *жумуш (работа)*, *үй-бүлө (семья)* – 15, *цветок, отношения, время, работа, красивая, обеспеченная* – *убакыт(время), бала – чака (дети), ден-соолук (здоровье), билим (знания), таалай (счастье, судьба), балдардын жашоосу (жизнь детей), кызыктуу (интересная), жарык (светлая)* – 6.

Очевидно, что для русского народа «жизнь» заключается в сильных чувствах к семье и воспринимается как дар Божий.

А кыргызам важно бытие, само существование, работа, быт, жизнь детей. Идентичными в частоте употребления и в русском и кыргызском языках явилось лишь одна лексема *время – убакыт*.

Среди единичных ответов можно назвать: *соревнование, свеча, искра, риск, страсть, взаимопонимание, наркотик, океан, культура, легенда, имеет разный цвет, вкус жизни* – в русском и *жер (земля), мал (скотина), ыйман (совесть, честность), акыл (ум), оюнчул (игривая), жаман (плохая), бул өмүр (эта жизнь), ойлонуу (задуматься), бири – бирин урматтоо (уважение друг к другу), жашап жаткан заман (эпоха, в котором мы живем), унаа айдап жаткан учур (момент вождения автомобиля)* – в кыргызском языках. Респонденты приводили и некоторые конкретные образы. Так, например, в русском языке зафиксирована реакция “*Морщинистая старуха в шелковых нарядах*” или же “*Неизлечимая болезнь, передающаяся половым путем*”.

В содержании ассоциативного поля стимула жизнь когнитивный признак чувства и эмоции (*любовь, счастье, радость, грусть*) является ядерным. В кыргызском сознании ядерным признаком концепта «өмүр» является сам факт физического существования и благополучия семьи (*жашоо, турмуш, үй-бүлө*).

Базовый слой концепта жизнь представлен следующими когнитивными признаками: «жизнь» – это Божий дар и семья (*подарок, рождение, дети, мать, отец*); это окружающая нас природа (*цветок, работа, природа, флора и фауна*). В кыргызском языковом сознании в базовый слой концепта «өмүр» можно отнести время существования (*убакыт, жакшы учур*); сильные чувства и эмоции (*сүйүү, ырахат, таалай*).

Ближняя периферия концепта «жизнь» представлена следующим образом: отношения между людьми (*дружба, борьба, общение*); это место действия (*дорога, университет, школа, поле битвы, страна, вход, выход*); достижение цели (*цель жизни, смысл существования, решения проблем, цели*) «өмүр» – в ближней периферии имеет образы: благополучия в доме и семейного счастья, (*бала-чака, ден-соолук, балдардын жашоосу, тамак-аш, турмуш куруу, ый-куруу, ый-жай, жакшычылык*); материальное благосостояние и удобства (*акча, байлык, коро-жай, тиричилик, кийим, ийгилик, кымбат, бакубат*); эмоциональное восприятие (*сүйүү, жакшы учур, ырахат, арман, жакшы, кызыктуу, жарык, бактылуу, ынтымактуу, жылуу*).

Дальняя периферия анализируемых концептов представлена единичными признаками. Данные психолингвистического эксперимента позволяют выделить и некоторые дополнительные смыслы концепта: так, общими для обеих концептосфер являются:

1. Жизнь – стечение обстоятельств, не зависящих от воли человека (*судьба, на роду написана, легенда, опыт, тагдыр, маңдайына жазган, аң-сезим, жаның, дилиң*).
2. Жизнь – имеет антропоморфный образ (*девушка красивая, старуха в шелковых нарядах, человек, ребенок, люди, бала-чака, адам эне-ата*).
3. Тайна, чудо, имеющая запах и вкус (*благоухания, цветение, вкус, имеющая запах, прекрасное, потрясающая, необыкновенная, невозможное, керемет*).

4. Жизнь во всех ее проявлениях (*рождение смерть, адам төрөлөт, жетилет, картайып өмүр өтөт, личная, общественная, политическая, нелепая, унылая, мрачная, лихая изменчивая, студенттик жашоо, жеке жашоо, күнүмдүк жашоо*).

5. Жизнь – измерима (*длинная – узун, кыска- короткая*);

6. Имеет цвет (*яркая полоса, черная полоса, белая жарык, жылуу, ачык*).

Концепт «жизнь» имеет отличительные признаки в русском языке: 1) восприятие жизни как театра, где каждый играет свою роль: игра, кино; 2) воспламеняющееся вещество: свеча искра; 3) средство передвижения – транспорт, движение, машина; 4) непрерывное, неизменное повторяющаяся движение: круговорот, колесо; 5) определенный период жизни человека: *жизнь до/после замужества, внутритрудовая жизнь, городская/деревенская жизнь, до/после родов, жизнь после смерти*.

В кыргызской этноконцептосфере отличительным является:

1) проявление уважения (*бири- бирин урматтоо*);

2) высказывание пожеланий (*өмүрүң узун болсун, өмүрлүү бол, тилек, каалоо*);

3) чувство, терпения, ответственность (*чыдамкайлык, жоопкерчилик*);

4) земледелие (*жер, мал короо-жай, аба эмгек, нан, суу*).

Таким образом, основываясь на данных проведенного ассоциативного эксперимента, можно сказать, что ядерная зона концептов жизнь/өмүр заметно отличается. Самый высокий рейтинг в русском языке занимает когнитивный признак – наличие чувственного восприятия. Эмоциональное восприятие действительности очень характерно для сознания русского человека, который ассоциирует жизнь с любовью, счастьем, радостью. Эту черту характера не раз в своих исследованиях подчеркивала Анна Вежицкая. Именно эмоциональность очень сильно отличает русских от других этносов. В своих работах А.Вежицкая выделяет несколько очень важных семантических характеристик, обрзающих смысловой универсум русского языка:

1. Эмоциональность – ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъавлении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков.

2. «Иррациональность» – противоположность так называемому научному знанию, которое официально распространялось советским режимом; подчеркивание ограниченности логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимости и непредсказуемости жизни;

3. Неагентивность – ощущение того, что людям неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена, склонность русского человека к фатализму, смирению и покорности, недостаточное выделенность индивида как автономного агента, как лица, стремящегося к своей цели и пытающегося ее достичь, как контролера событий;

4. Любовь к морали – абсолютизация моральных измерений человеческой жизни, акцент по борьбе добра и зла, любовь к крайним и категоричным и моральным суждениям [1, с. 33–34].

Все перечисленные выше признаки еще раз подчеркивают, что жизнь русской нации заключается в эмоциональном переживании анализируемого концепта.

Самый высокий рейтинг в кыргызском языке имеет признак благополучия семьи и сам факт существования, быт, он является главным для кыргызского сознания. На основе анализа множества примеров можно заключить, что кыргызскому народу присущи следующие характеристики:

1. Гостеприимство – испокон веков кыргызы отличались своим гостеприимством; кыргыз всегда угостит и приютит уставшего путника.

2. Покорность и терпеливость – такие качества присущи кыргызским женщинам, которые и по сей день покорно смиряются со своей судьбой.

3. Уважение и почет к старшим, еще со времен кочевой жизни кыргызы должны были знать свои корни до 7 колена – жети ата – семь отцов; они очень трепетно относятся к родственным связям.

Итак, кыргызская душа рационализована, упорядочена. С молоком матери ребенок впитывает уважение к старшим. С детства детей учат быть терпеливыми, внимательными к своим родным и отзывчивыми, гостеприимными.

Когнитивный признак благополучия семьи, существование и быт также присутствуют и в русском сознании, но не является ядерным и принадлежит базовому слою концепта «жизнь».

Таким образом, ассоциативная структура концепта «жизнь» является многомерной и предполагает множество интерпретаций. Комплексный анализ ассоциативных реакций позволяет представить динамичную организацию данного концептуального поля и выявить его национально-культурные особенности. Результаты данного исследования могут использоваться в межъязыковых и межкультурных и сопоставительных исследованиях, при сопоставлении национальных портретов носителей русского и кыргызского языков, и при изучении взаимодействия языковых систем.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык культура. Познание /А.Вежбицкая. М., 1997.
2. Залевская А.А. Введение в психоллингвистику. М., 2000.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки когнитивной лингвистики. Воронеж, 2003.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина. Воронеж, 2000.
5. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. М., 2003
6. Уфимцева Н.В. Сопоставительное исследование языкового сознания славян // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
7. Горошко Е.И. Интерактивная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков, М., 2001.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ «ДОМАШНЕГО ОЧАГА» В КЫРГЫЗСКОМ, РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

К.Ш. Бакзайлу, аспирант БГУ им. С. Каралаева

Лексема *очок* – в кыргызском языке означает место, где готовят еду, также в переносном смысле означает *домашний очаг*, т. е. семью, дом, уют, приют и т. п. В словаре «Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү» эта единица имеет следующее толкование: *очок зат*. Казан асууга ылайык-тап жерден оюлуп, же таш тизип жасалган кемеге, же кирпич коюп жасалган от жагуучу жай [6, с. 476]. В кыргызском языке это слово имеет такие синонимичные значения: *коломто*, *очок*, *турак-жай* и т. д. *Коломто* означает место в юрте, где разводится огонь, очаг в юрте для приготовления пищи. А слово *очок* имеет довольно много значений: *очок зат*. Казан асууга ылайыктап жерден оюлуп, же таш тизип жасалган кемеге, же кирпич коюп жасалган от жагуучу жай. *Орун-очок алуу* – туруктуу болуу, отурукташып калуу [6, с. 476]. В кыргызской культуре это слово часто занимает особое место в домашнем уюте. Например, в эпосе «Манас»: *Жети жүз очок ойдуруу, жетимиш үйлүү кыргызын эт башкартын койдуруу* [7, с. 78]. Буквально: *Приказал вырыть землю для семисот очагов, и назначил семьдесят семей кыргызов смотреть за мясом*. Здесь слово *очок* используется в прямом значении (К.Б.). Значению вырытый на земле очаг в кыргызском словаре соответствует сочетание *таш кордо*. Таким в старину пользовались охотники во время охоты в горах для приготовления пищи. В словаре «Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү» *таш кордо* поясняется так: 1) жоокерчиликте ичине ысытылган таштарды салып тамак бышырууга ылайыкталып, жылкынын терисинен жасалган эски идиш; 2) жаңы союлган койдун, эчкинин, кийиктин этин өзүнүн карынына же көөдөнүнө салып туюктап, катуу ысытылган майда таштарга, корго көөмүп эт, тамак бышыруу жолу [6]. *Первый способ приготовления еды был изобретен охотниками. Они, которые готовили себе еду, вкладывали нагретые на огне камни в брюхо животного, которое было очищено и приготовлено в форме круга формы для варки. Второй способ приготовления выглядел так, в желудок свежесрезанного барана, козла, или кийика накладывали это же мясо и укрывали шкуру горячими камнями, или зарывали в землю под золу* (К.Б.). Подтверждение этому есть в произведении К. Жантошева «Каныбек»: *Отту дагы демеп жагып, жаңы кайнай баштаган таш кордону оңдоп коюп, үңкүрдүн оозунан башбагып жол тарапты карады* [3, с. 92]. Буквально: *Положив еще дрова, поправив только что закипевший таш кордо, он высунул голову из пещеры и посмотрел на дорогу*. Слово *таш кордо* используется в прямом значении (К.Б.)

Hasan Eren объясняет это слово в турецком языке так: **ocak** – Ateş yakmaya yarayan, pişirme, ısıtma, ısınma gibi amaçlarla kullanılan yer. Odalarda, genellikle duvar kenarlarında tuğla veya taştan yapılmış, bacası olan yer, şömine. Isı vererek üzerine veya içine konulan maddeleri ısıtan, pişiren, kaynatan, eriten araç veya âlet. Kahvelerde, kuruluşlarda çay, kahve vb. nin yapıldığı yer. Taş veya maden çıkarılan yer. Bostanlarda her cins sebze için ayrılmış, çevresi yükseltilmiş toprak parçası. (Bazı deyimlerde) ev, aile, soy [11, с. 1098]. В стихотворении “Bilinmez” знаменитый поэт Турции А.С. İlhan использовал это слово так: **Bir tencere kaynar durur ocakta et mi kaynar dert mi kaynar bilinmez** [4, с. 135]. Буквально: *Kunum на очаге кастрюля, мясо ли кипит или беда – не известно*. Здесь слово *ocak* используется в прямом значении (К.Б.).

В переводе на русский язык, это: **ocak**, -(ğ) I 1) очаг, топка, печь, печка; 2) камин 3) место приготовления чая / кофе (в учреждениях, кафе) 4) рудник, разрез 5) домашний очаг, дом, семья; отцовский / отчий дом 6) знатный род, старинная фамилия; династия; 7) очаг, центр, средоточие чего-л; 8) грядка; **hıyar** ~1 грядка огурцов; **patlıcan** ~1 грядка баклажанов 9) Осак, -ğ II январь “**Ocak ayını sevmem, oldum olası**” – с рождения не люблю месяц январь. Здесь слово *ocak* имеет значение *месяц январь* (К.Б.) [10, с. 425]. В этимологическом словаре Серэвортяна значение этого слова дано так: **о:жак ~ ожак**: 1) объединение людей, которые постоянно пользуются данным очагом и далее родной дом, очаг → сословие, корпорация и т. д.; 2) выкопанная яма (как при устройстве очага) → рудник и проч. или яма для посадки дерева → лунка и проч [13, с. 422–4250]. Значению слова «очаг», вырытого в земле соответствует слово *götmme*, которое в исторической книге Махмуда Кашкари разъясняется так: «O, yerde bir çukur açarak kuzuuyu (çukurda) kebar etti» – Он вырыл в земле яму и зажарил ягненка [1]. В старину турецкий народ готовил себе еду прямо на земле в вырытой яме и там же у очага утолял свой голод. Из указанного выше следует, что, кыргызское сочетание **таш кордо** и турецкое **götmme** сходны по функциональным предназначениям, но различаются своими номинативными признаками (К.Б.).

У В. Даля «**очаг**» м. татарск.? огнище, возвышенный под для разводки огня, теплового, стряпного или работного. *Кухонный очаг*, шесток, площадка перед челом русской печи, или отдельно где приделанный, с колпаком и дым-волоком, для варки пищи на тагане, треножнике. *Кузнечный очаг* зовется горн. || *Очаг*, дым, курень, изба, семья, тягло. *Домашний очаг*, своя семья, своя изба» [2, с. 775]. Этимологию этого слова А. Преображенский разъясняет так: очагъ, р. очага, книжн., огнище, шестокъ, каменный или кирпичный под для костра; очажокъ; очажный. б. оджакъ очагъ; корпус (воон.) с. оцâк, р. оцâка дымовая труба, дом, дворец. – Изъ тюрк.: осм. очаг, оцак (оджâк) каминь, очагъ; домъ, семья, каста; воен. корпус (особ. янычарскій) азерб. оджаг. Брандтъ объясняет рус. из косв. падежей. Вероятнее, в рус. из тюркск. формы очаг [14, с. 673]. Этимология этого слова дана и в словаре М. Фасмера: **печь**, род. п. **-й**, ж., укр. *пiч*, род. п. *пéчи*, блр. *печ*, др.-русск. *печь*, ст.-слав. *пешть* χάμινος, σπίλαιον, болг. *пещ*, сербохорв. *пѣћ*, род. п. *пѣћи*, словен. *рѣс*, род. п. *реѣ*, чеш., слвц. *рес*, польск. *piec* (м.), в.-луж. *pjes*, н.-луж. *pjas*. || Правслав. **песть: пеку*; ср. др.-инд. *raktis* ж. «варка, вареное кушанье», греч. *πέψις* ж. «варка, жарение». Следует отвергнуть сближение с лат. *spesius*, вопреки Мейе [12, с. 256]. Слово *печь* можно встретить и в русских народных сказках А.С. Пушкина, например, в «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях», где это слово использовано в таком значении: *Засветила Богу свечку, затопила жарко печку, на полати взобралась и тихонько улеглась* [8, с. 92]. Здесь лексема *печь* использована в прямом значении (К.Б.).

В русской деревне XIX–XX вв. *печь* использовалась для отопления помещения, приготовления пищи людям и животным, для вентиляции помещения. На печи спали, хранили вещи, сушили зерно, лук, чеснок. Зимой под опечком держали птицу и молодых животных. Печь являлась одним из основных объектов ритуальной сферы, лечебной практики. С печью связано много представлений, поверий, обрядов, магических приемов. В традиционном сознании печь была неотъемлемой частью жилища; если в доме не было печи, он считался нежилым. В системе поведения, где существенно такое противопоставление, как «свой» – «чужой», отношение хозяев к гостю или незнакомому человеку менялось, если ему довелось посидеть на их печи; как человек, отобедовавший с семьей хозяина за одним столом, так и тот, кто сиживал на печи, воспринимался уже как «свой». С приходом в семью нового человека связаны обычаи, которые надлежало выполнить свахе для благополучного разрешения ее дела – сватовства. Посещая дом невесты, сваха говорила: «Печка, печка, дай нам человечка», с той же целью сват или сватья, пришедшие с предложением к родителям невесты, грели свои руки у печи (в любое время года) или касались рукой печного столба [9, 53–54]. Кыргызы предполагали, что у каждого явления природы есть свой бог. Покровитель Огня – Очок-Эне (очаг-мать). Кыргызы всегда считали хранительницей очага женщину как продолжательницу рода [5, с. 184]. Сходные

данные можно встретить и в русской культуре: Во время родов, наряду с открыванием окон, дверей, сундуков, замков и др. предметов, отодвигали также печную заслонку, имитируя открывание родовых путей. Это магическое действие должно было способствовать скорейшему разрешению от бремени; оно основывается на параллелизме: *печь – женщина, духовка – чрево*. Восприятие печи как объекта, отмеченного женской и, более того, материнской природой, отразилось в поговорке: «Печь нам мать родная» [9, с. 53–54]. Анализ лексико-семантических лексем наименований домашнего очага в кыргызском, турецком и русском языках на материале экстралингвистического, этнографического и этнопсихологического характера выявил лингвистическую и национально-культурную специфику. Кыргызская единица, означающая предмет, сделанную из кожи как *таш кордо* является лакуной (безэквивалентной, фоновой), имеющей наиболее яркое значение в кыргызской культуре, так как такого предмета не существует в русской культуре. А *русская печь* играла главную роль во внутреннем пространстве русского жилища на протяжении всех этапов его существования. Лексемы турецкого языка очень сходные с лексемами кыргызского языка и по значению, и по функциональной принадлежности. И это связано с исторической взаимосвязанностью кыргызского народа с турецким народом. Традиции национальной культуры, находящие отражение в различных фактах языка, образуют особый фрагмент национальной языковой картины мира и ценностей картины мира и потому становятся актуальным материалом для исследования ученых в сравнительно-историческом, сопоставительном языкознании. Этим обусловлено наличие понятийных, лексических, семантических, фоновых, ассоциативных и концептуальных лакун, отражающих особенности языковых систем, этнических культур, а также особенности национального видения и познания окружающего мира. Лингвокультурологический подход предполагает учет специфики национальной культуры, обусловившей особенности национальных языковых картин мира. Предметы любого народа отражают его историю, быт и нравы и потому являются ярким знаком национальной культуры вообще. Существенные различия русского, кыргызского и турецкого национального быта обусловили наличие культурологических лакун, проявляющихся на различных уровнях языкового содержания.

Литература

1. *Bahaeddin Ö. Türk Kültür Tarihine Giriş*. Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları/638. Kültür Eserleri Dizisi/46. 1991. 4 cilt 456 ypr., 5 cilt 440 ypr.
2. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка (ТСЖВЯ): в 4 т. М.: 1981–1999.
3. *Жантошев К. Каныбек*: Роман: Жаштар үчүн / Сүрөтчүсү Т. Курманов. – 4 бас. Фрунзе: Адабият, 1991.
4. *İlhan A.S.* Aygılıkların Şairi. Kora yayın. İstanbul. 2002.
5. *Сыдыков А.Н.* Этнолингвистика: опыт ретроспективы: Монография. Бишкек, 2010.
6. Кыргыз Тилинин Түшүндүрмө Сөздүгү. Редакторлор: Э.Абдулдаев. Д. Исаев. «Мектеп» басмасы. Фрунзе, 1969.
7. Манас. Сагымбай Орозбак уулунун варианты боюнча. Фрунзе: Кыргызстан, 1978.
8. *Пушкин А.С.* Русские народные сказки. М., 1972.
9. Русская изба (Внутреннее пространство, устройство дома, мебель, утварь): Иллюстрированная энциклопедия / Авт.-сост.: Д.А.Баранов, О.Г.Баранова, Е.Л.Мадлевская и др. СПб.: Искусство – СПб, 1999.
10. *A. Baskakov.* Турецко-русский словарь MULTILINGUAL İstanbul. 1994.
11. *Türkçe sözlük.* Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu. Ankara, 1988.
12. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1964–1973.
13. Этимологический словарь тюркских языков: Общетюркские и межтюркские основы на буквах «Ж», «Ж», «Й». М.: Наука, 1989. На буквы «В», «Г» и «Д». М.: Наука, 1980.
14. Этимологический словарь русского языка / Сост. А.Г. Преображенский. М.: Государственное изд. иностр. и нац., словарей. 1958.

КОНЦЕПТ «КРАСОТА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

А.Б. Мацуга, преп. КНУ им. Ж. Баласагына

С древнейших времен человечество привлекало понятие «красота». Каждый стремился постичь ее законы, выработать каноны, подтверждающие ее абсолютное значение, стремление к идеалу. Однако, красота – понятие относительное, и у каждого человека оно свое, субъективное. Объясняется это, в том числе, лингвокультурными и ментальными представлениями каждого народа. «У каждого своя правда» – гласит народная мудрость.

В нашей статье исследуется концепт «красота» в русском языке, а в дальнейшем предполагаем продолжение сопоставительного исследования с другими неродственными языками. Актуальность данной темы определяется недостаточной разработанностью в сопоставительном языкознании механизма репрезентации концептов на уровне лексики при сравнении нескольких языков как родственных, так и неродственных. В современной лингвистике остаются мало исследованными проблемы выявления функционирования как ядерных, так и периферийных лексических единиц вместе с синонимами в текстах определенной стилистической направленности в синхроническом аспекте.

Чаще всего при сравнительном изучении явлений в родственных и неродственных языках сопоставительное языкознание использует инструментальный и понятийный аппарат когнитивной лингвистики, к числу которых можно отнести понятие «концепт». Система знаний о мире, которая складывается у человека с момента его рождения, постоянно развивается за счет получения значительного количества информации, формирующейся в общие понятия. Данная система состоит из концептов, различимых по уровню сложности и абстракции, которые образуются по-разному.

Концепт – это содержательная сторона словесного знака (значение – одно или некий комплекс наиболее близко связанных значений), за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостигаемые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями [1, с. 603]. Понятие, лежащее в основе концепта, имеет свой собственный потенциал, оно способно дифференцироваться: элементарное отражение этой способности словари показывают как тенденцию к образованию разнообразных словесных оттенков и переносов.

Изучение концепта представляется возможным путем исследования лексико-семантических полей, которые позволяют выяснить семантику и валентность лексем. Лексико-семантическая система языка представляет собой сложную структуру. Лексика классифицируется по многим основаниям. Важное место в системном описании словарного состава языка, являющегося исходным для системного изучения лексики, занимает моделирование объединений лексических единиц, основанных на общности значения: лексико-семантических полей, лексико-семантических групп и т. д. [1, с. 605].

Идея красоты представляет собой конкретизацию общеоценочного положительного признака. Своеобразие слова «красота» в русской языковой картине мира определяется его содержанием, которое сформировалось под влиянием ряда экстралингвистических условий. Указание на эти условия можно найти в современных фактах языка. Первоначально существительное со значением «красота» существовало в общеславянском языке в форме слова «краса», от которого образовались родственные слова «прекрасный», «красить», «красота». Прилагательное «красный» в значении «красивый, прекрасный» тоже общеславянского происхождения. Для обозначения цвета оно стало использоваться в русском языке с XV в. (ранее употреблялось прилагательное «червонный»). Любопытно, что в польском языке, наряду со значением «красивый», у этого прилагательного также имелись цветовые значения «розовый, румяный». Сходство значений этимологически родственных слов в различных славянских языках позволяет говорить о близости эстетических представлений у славянских народов. Так, в древности красивой считалась девушка здоровая, крепкая с ярким румянцем. Существительное «красота», обозначающее отвлеченный признак, образовано от прилагательного «красивый», которое появилось в русском языке во второй половине XVII в. Прилагательное «красивый» включает ряд значений, в том числе и образных, большинство из которых обладает положительной оценкой, закрепленной в лексических толкованиях: 1. Поражающий зрение правильностью очертаний, гармонией красок, тонов, линий и т. п., доставляющий удовольствие своим внешним видом. *Красивый парк*. 2. Имеющий правильные черты лица. *Красивое лицо*. 3. Отличающийся изяществом и гармоничностью движений. *Красивая по-*

ходка. 4. Производящий эстетическое впечатление. *Красивая скульптура*. 5. Перен. Отличающийся благородством, нравственно прекрасный. *Красивая душа*. 6. Перен. Рассчитанный лишь на внешний эффект, бессодержательный. *Это всего лишь красивые слова*.

На общем фоне выделяется последнее значение, которое характеризуется отрицательной оценочностью. В связи с этим следует заметить, что в традиционной русской картине мира понятие «красота» не обладало абсолютным значением, особенно если речь шла о человеке. Внешняя привлекательность расценивалась как одна из сторон личности, причем далеко не самая важная. Эта тенденция нашла отражение в устойчивых выражениях (фразеологизмах), пословицах, поговорках, где внешняя привлекательность – не главное в человеке: «*Молодец красив, да на душу крив*»; «*Краса до венца, а ум – до конца*», «*Не гонись за красотой, гонись за разумом*»; «*Красота без разума пуста*»; «*Красивый – не грех, а дурной – на смех*»; «*Не ищи красоты, ищи доброты*»; «*Добрая слава лучше красивого лица*». «*И некрасива, да счастлива*»; «*Не родись красивой, а родись счастливой*».

Таким образом, в традиционной картине мира красота противопоставляется уму, доброжелательности, душевным качествам, счастливой судьбе, честности, которые оказываются более предпочтительными. В то же время в языке нашло отражение стремление людей выглядеть привлекательнее и окружать себя красивыми вещами. Оно передается глаголами *красить* и *краситься*. Вот как трактуются в словаре эти глаголы: **Красить** 1. Покрывать краской или пропитывать красящим веществом; окрашивать. Делать красивым, украшать. **Краситься** 1. Покрываться краской или пропитываться красящим веществом; окрашиваться. *Эта ткань хорошо красится*. 2. Подкрашивать себе волосы, лицо, губы. *Она сильно красится*. 3. Пачкать краской (о линяющих, свежеекрашенных и т. п. вещах, предметах). *Эта ткань при стирке сильно красится*.

Антонимом слова «красота» является существительное «уродство». Оно образовано от производного (с современной точки зрения) слова «урод». Существительное «урод (юрод)» возникло в древнерусском языке и было образовано от общеславянского корня – *род-* с добавлением приставки *у-*. Интересно, что в польском языке значение слова «ugoda» прямо противоположно современному русскому «красота». Русское и польское существительные относятся друг к другу как межъязыковые омонимы. В древнерусском языке слово «урод» имело иное значение, чем теперь – «слабоумный, юродивый», поэтому известная всем поговорка «В семье не без урода» первоначально понималась носителями русского языка как «в семье не без дурака». В современном русском языке существительное «уродство» многозначно: 1. Врожденный физический недостаток (о человеке или животном). Отклонение в развитии, строении (о растениях). 2. Некрасивая, безобразная внешность. 3. Резко отрицательное свойство, качество.

Представление о красоте и уродстве в современной картине мира относительно и определяется теми эстетическими идеалами, которые господствуют в конкретной культурной среде в данный период времени.

В этимологическом словаре русского языка корень *крас* – сближается с древнеисландскими и древневерхненемецкими словами со значениями «*хвалиться*», «*слава*». Приводится также гипотеза о возможном сближении с литовским *grozis, grazus* – «*красота, красивый*». Исходя из возможного колебания инициальной фонемы *g/k*, можно предположить сходство древнеславянского корня *крас-* с латинским *gratia*, которое через *gratus* сближается с санскритским *gurtas*. Этот корень восходит к древним индоиранским и балтийским словам, обозначающим «*восхваление*». Хвала есть выражение эмоциональной оценки одобрения и восхищения [3]. В данном случае также идея красоты развивается по линии «конкретное действие с положительной оценкой» – «общая положительная оценка» – «эстетическая положительная оценка».

Понятийные характеристики концепта «красота» раскрываются в словарных толкованиях синонимов, обозначающих этот концепт. В синонимических словарях русского языка встречаются слова, обозначающие концепт «красота»:

1) краса, красота, красotka, красавец, раскрасавец, красавчик, красавица, раскрасавица, красивость, краля ;

2) красный, красивый, красивенький, красивейший, прекрасный, распрекрасный, хороший, пригожий;

3) милый, миловидный, миленький, хорошенький, смазливый, недурен (собой).

В русской фразеологии выделяются следующие образы, лежащие в основе закрепления концепта «красота»: 1) молодость; 2) хорошее здоровье; 3) произведение искусства; 4) сравнение с бо-

жеством; 5) сравнение с демоном; 6) сравнение с цветами и звездами; 7) сравнение с животными и птицами, которые считаются благородными (он красив, как орел, она – как пава или лебедь) [2, с. 102–111].

В качестве ассоциативно связанных слов с концептом «красота» выступают прилагательные: очаровательный, чарующий, прелестный, обаятельный, божественный, обворожительный, сказочный, волшебный, соблазнительный, пленительный, великолепный, потрясающий, поразительный, умопомрачительный, совершенный. В толкованиях этих слов актуализируются признаки «покоряющая сила», «внешность, поведение, поступки человека», «интенсивность», «колдовская, сверхъестественная власть».

Сравнив признаки синонимов, уточняющих концепт «красота», можно выделить:

- а) соответствие идеалу;
- б) интенсивность;
- в) ироничную оценку красивой внешности.
- г) противопоставление внешней и внутренней красоты;
- д) акцентирование сверхъестественной силы красоты.

В русских пословицах красота занимает важное место: «Скромность красит человека»; «Коса – девичья краса»; «Красива пава перьем, а жена – мужем»; «Красота не в лице, красота – это свет в сердце»; «Красота уступает уму»; «Красавице ум не помеха». Но все же поступки человека ценятся больше, чем его внешность.

Для русского человека наиболее существенным является сопоставление красоты и добра, т. е. внешнего и внутреннего мира в человеке. В этом плане показательны изречения русских писателей о красоте. Очень важны высказывания Ф.М. Достоевского о том, что подлинная красота постигается не умом, а сердцем: «Потребность красоты и творчества, воплощающего ее, неразлучна с сердцем человека», «Красота спасет мир»; «в человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» (А.П. Чехов). Соотношение красоты и здоровья, красоты и гармонии: «Прекрасное и красивое в человеке немислимо без представления о гармоническом развитии организма и здоровья» (Н. Г. Чернышевский); «Красота присуща всему здоровому», «Красота есть гармония; в ней залог успокоения» (Ф.М. Достоевский).

Литература

1. Шведова Н.Ю. Грамматика современного русского литературного языка. М.: Просвещение, 1970.
2. ФСРЯ – Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986.
3. <http://slovari.yandex.ru/> <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-6084.htm>

ПИКТОГРАФИЯ – ЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ, УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ

А.О. Абышева, ст. преп. ОшГУ

Изображения, высеченные на камнях, в археологии называются петроглифами. Это одна из форм пиктографического письма, его изобразительно-начертательный вид, выгравированный древними людьми на камнях. У древних людей было магическое представление о петроглифах, которые использовались как средство коммуникации с помощью невербальных знаков. Петроглифы весьма широко представлены на скалах Саймалы-Таша. Изображения петроглифов Саймалы-Таша восходят к петроглифам каменного века, унаследовавшего традиции изображать рисунки на камнях у первобытных людей.

Петроглифы Саймалы-Таша разнообразны и чрезвычайно интересны, так как они взаимосвязаны и с петроглифами Евразии в целом, и имеют отражение в древних письменных памятниках Средней, Передней Азии, Южной Сибири, Юго-Восточной и Юго-Западной Азии. Они являются этнолингвистическими, этнокультурными, историко-археологическими источниками, свидетельствующими о первобытных людях, проживавших на данной территории.

Петроглифы Саймалы-Таша – ритуально-религиозный текст. Тексты пиктографически написаны нашими пращурами и их предками, жившими в Ферганской долине, и среди гор Центрального Тянь-Шаня. Это место они превратили в святилище, которое позже, видимо, получило название «Саймалы-Таш» или же «Саймалуу-Таш», т. е. место с узорными камнями или узорными скалами.

Работать с петроглифами на Саймалы-Таше весьма трудно. Ученые работали там девять летних сезонов, с 1988 года по 1996 год. Трижды – совместно с Тянь-Шанским отрядом археологической экспедиции института Истории, археологии и этнографии НАН КР, возглавляемой К.И. Ташбаевой

Петроглифы Саймалы-Таша созданы различными методами. Их начертание произведено точечным, высечением, гравировкой, отбивкой, резьбой, вырезанием и другими методами, которые требуют особого исследования в науке. На Саймалы-Таше нет палимпеста рисунков. Это объясняется тем, что в древности рисунок, как знак-кредо в пиктографии, считался ритуально-религиозным текстом. Поэтому первобытные люди оберегали наскальные надписи, поклонялись им как святыням. Этим подтверждается ритуально-религиозное значение языческой невербальной символики в славянских архаических ритуалах и их отражение в ранней форме религии тюркоязычных народов Сибири особенно древние петроглифы у народов Сибири, встречавшиеся со значением «писаницы святой» [3].

Значение термина «писаницы» подтверждает то, что петроглифы использовались как письмо. Это было применительно, как отмечает в своем исследовании Я.А. Щер [6, с. 16], к сибирским наскальным рисункам, сохраняются здесь традиции, прочно укрепившиеся в литературе. Несмотря на возражение, они употребляются повсеместно и даже с попытками этимологического истолкования [4, с. 43].

Петроглифы Саймалы-Таша, как было это отмечено К.И. Ташбаевой, тесно связаны с петроглифами Средней Азии в целом, а также Южной Сибири.

XX век в Кыргызстане начался с открытия петроглифов Саймалы-Таша как объекта науки, Н.Г. Хлудовым, И.Т. Пославским. Большая заслуга принадлежит ученым – кыргызоведам – членам археологической экспедиции Комитета наук при СНК Киргизской ССР. Изучением петроглифов занимались в Кыргызстане Б.Э. Аманбаева (НАН КР), Э.Ж. Сулайманов (ЖАГУ), К. Табалдиев (КГНУ), К. Айдаркулов (ЖАГУ), Л. Ведутова (НАН КР), Т. Насыров (ОшГУ), К. Малтаев (ОшГУ), Жусупакматов Л.Ж. (ОшГУ) и другие. Петроглифы в Средней Азии привлекали внимание таких видных ученых, как М.Е. Массон, А.Н. Бернштам, В.В. Бартольд, В.М. Массон, А.А. Формозов, А.П. Окладников.

Петроглифы представляют собой магическое представление древних людей и использовались в эпоху палеолита, мезолита, неолита, энеолита, бронзового и начала железного веков, служили невербальными знаками коммуникации древних людей в обществе, а затем магическими знаками.

Пиктографическое письмо имеет основные критерии письменности: наглядность, условность, семиотичность, изобразительность, образность, идеографичность, универсальность, омонимичность, синонимичность, однозначность и многозначность, композиционность и сюжетность.

Пиктографическое письмо – система знаков, которые носят информативный характер, и имеет трехэлементное устройство – синтактику, семантику, прагматику. Пиктограммы имеют определенную систему в логико-семантическом плане, и их можно разделить на: а) понятийные; б) информативные; в) коммуникативные. Они являются ключом к дешифровке пиктографических текстов.

Семиотические знаки-петроглифы – являются определенной пиктографической системой, занимают определенное место в композиции рисунков, несут определенную функцию в тексте, раскрывают тайны сюжетов.

Пиктография – логическая категория, универсальная письменность, независимая от языковых различий. Идеографию можно разделить на две части: пиктографию и иероглифику. Иероглифика является логико-грамматической категорией, зависимой от языковых различий, опирающейся на логографические особенности. Д. Дирингер, В.И. Истрин, А. Кондратьев прослеживают между собственно-слоговым, собственно-силлабическим и пиктографическим общие и различительные признаки в логическом плане. Мы считаем, что пиктография – это одна из форм письменности древних людей, которая имеет свою структуру, систему не только в композиции, но и в тексте. Определенной частью пиктографии являются петроглифы в эпоху верхнего палеолита. Это свидетельствует о том, что петроглифы Саймалы-Таша являются формой письменности древних народов Средней, Центральной Азии, использованной в эпоху бронзового и начала железного веков.

Пиктографическая письменность получила бурное развитие в эпоху бронзового века и в конечном итоге трансформировалась в мифологию, которая, как своеобразная система мышления выразилась в эпическом творчестве древних народов Востока.

Тематика пиктографического письма охватывает все сферы человеческой деятельности: профессиональную, государственную, научную и др.

Способы применения пиктографического письма различны. Содержание пиктографических рисунков свидетельствует об источниках различных понятий, особенностях их структуры.

В целом, структура пиктографии петроглифов представляет собой членение пиктографического текста: на когезию; континуум; автосемантию; ретроспекцию и проспекцию; интеграцию и завершенность; модальность; коммуникативную структуру; стилистические характеристики.

Литература

1. *Жусупакматов Л.Ж.* Проблемы дешифровки пиктографического письма наскальных изображений Саймалы-Таша. Бишкек, 1997.
2. *Запорожская В.Д., Окладников А.П.* Петроглифы Забайкалья. Ленинград., 1970.
3. *Кызласов Л.Р.* Древнейшая Хакассия. М., 1985.
4. *Мартынов А.И., Марьяшев А.Н., Абетеков А.К.* Наскальные изображения Саймалы-Таша. Алма-Ата, 1992.
5. *Щер Я.А.* Петроглифы Средней и Центральной Азии. М., 1980.

СЕКЦИЯ 3

РЕГИОНАЛЬНАЯ РУСИСТИКА И КУЛЬТУРА РЕЧИ

ИССЛЕДОВАНИЯ «ЖИВОЙ РЕЧИ» В РУСИСТИКЕ

Е.Ю. Протасова, доц.
Хельсинкского университета

В настоящее время перед языковедами все чаще встает вопрос: является ли тот язык, на котором мы говорим, тем же языком, который мы описываем? Совпадают ли грамматики и другие выделенные структурные компоненты этих языков? Может ли живая речь изменить наши представления об устройстве языка? в последние годы мы переписывались с А.О. Орусбаевым, и он рассказывал, что планирует масштабное исследование, посвященное реальному употреблению русского языка в Киргизии. Он увлекался современными западными теориями языкового ландшафта и хотел показать, что роль русского языка как средства общения в городах и сельской местности отличается по функциям и форме от того языка, который привычным образом представлен в грамматиках. Его очень интересовали дебаты в СМИ и как человека, преданного определенным политическим идеям, и как лингвиста.

Исторически «живым великорусским языком» занимался В.И. Даль и другие диалектологи, собиравшие образцы русской речи и фольклора. Периоды увлечения народностью (середина XIX, конец XIX – начало XX вв.) вели к появлению большого количества записей, добросовестность которых ограничивалась фонетическим слухом и особенностями кратковременной памяти записывавшего. Достоверность материала существенно возрастала по мере развития средств фиксации разговорного материала, однако магнитофоны все еще были редкостью вплоть до 1980-х гг. XX в. В программу обучения русистов, этнографов и музыковедов во всех вузах СССР входили обязательные экспедиции, когда все студенты определенного курса или курсов выезжали на практику в те же самые или новые места. Собранный таким образом материал отражает развитие речи в России уже почти на протяжении 100 лет, с той поправкой, что многие из записей сделаны со слуха. Наиболее быстро развивавшимся в направлении архивизации речевых записей на новых носителях был отдел фонетики русского языка (Л.Л. Касаткин, Р.Ф. Касаткина), в частности, при помощи проектов Университета Бохум, Германия (руководитель – К. Саппок, позже Т. Анштатт, причем они также внесли большой вклад в изучение детской речи, например, выпуская Бюллетень фонетического фонда русского языка с записями и расшифровками, а также собирая данные двуязычного языкового развития на территории Германии). Следует упомянуть, что диалектные записи делались не только в отношении русского языка, но и других языков на территории России.

Языком города начал заниматься в 1920-е гг. Б.А. Ларин*. Это было одно из первых в науке исследований такого типа, и имя Ларина знакомо почти всем филологам мира, занимающимся этой проблемой. В лингвистике начала сталинского периода языку придавалась важная роль в общественной жизни. Начало этому процессу было положено Л. Троицким, его продолжили продукционисты и Б. Арватов, требовавшие рационализации и упрощения языка для нужд рабочего класса. «О диалогической речи» Л. Якубинского, «Проблема марксистского языкознания и яфетическая теория» Е. Поливанова и «Проблема речевых жанров» М. Бахтина по существу заложили основы прагматики, хотя и стали известны за рубежом лишь на полвека позже.

Под «языком города» на самом деле скрывались разнообразные подходы к социальной дифференциации языка, к языку и обществу, языку и идеологии. В настоящее время описаны варианты языка таких городов России, как Москва, Санкт-Петербург, Ижевск, Омск, Челябинск, Саратов, отчасти Пермь, Бийск, Екатеринбург, Калуга, Воронеж. С этими исследованиями пересекаются наблюдения над жаргонами, сленгом, смешанными формами языка. Воровское арго не только изучается, но и преподается юристам (составлены соответствующие учебники).

Функциональные разновидности русского языка (направление, заданное Д.Н. Шмелевым), литературная речь, просторечие, норма и вариативность речи применительно ко всем уровням языковой

* Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города // История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1977.

способности (исследования под руководством Л.И. Скворцова, Л.К. Граудиной, Л.М. Грановской, А.А. Брагиной) традиционно были отнесены к стилистике и культуре речи, хотя основывались часто на ручных записях. В этом же плане проводились социолингвистические опросы жителей России. Еще Г.О. Винокуром начата серия работ по русскому сценическому произношению, где описано не только нормативное произношение разных школ, но и те особенности, которые должны были быть показаны на сцене, когда изображаются представители разных слоев населения.

В 1960–70-е гг. коллоквиалистика сделала ряд фундаментальных открытий в области различий кодифицированного литературного языка (КЛЯ) и разговорной речи (РР) – труды Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой, Е.Н. Ширяева, О.А. Лаптевой, О.Б. Сиротининой. Оказалось, что разговорные варианты речи часто придерживаются более строгих вариантов расстановки слов в предложении и несогласованности различных частей предложения, чем КЛЯ. Письменными вариантами русского просторечия занимались, например, Н.Н. Козлова, И.И. Сандомирская, Е.А. Земская, О.Б. Йокояма. Исследования повседневного письменного употребления проводились также Н.Д. Голевым и Н.Б. Лебедевой и их учениками. Важный вклад в русистику внесла группа под руководством М. Лейнонен, выпустившая в Тампере (Финляндия) том «Жанр интервью». Среди других ученых, описавших различные аспекты речевого употребления в связи с обстоятельствами общения, можно назвать В.И. Беликова, Н.Б. Мечковскую.

В конце XX в. оформилась Московская школа социолингвистики под руководством Л.П. Крысина и Е.А. Земской. Были опубликованы принципы проведения исследований, закрепились система нотации разговорной речи и предложено направление «речевой портрет говорящего». Сборник статей «Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект», вышедший под редакцией Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева в 1993 г., посвящен изучению современной разговорной речи. В статье Т.Г. Винокур «Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных целей говорящего и слушающего» (с.5–23) манера речевого поведения говорящих и слушающих рассматривается в зависимости от того, что выходит на первый план общения – информация или контакт. Фатическая речь оказывается психо-стилистически обособленной от информативной, она позволяет использовать в индивидуально-стилевой манере весь диапазон коммуникативных ролей-функций, от «своего» до «чужого», и объединяет болтовню, сопровождающую какое-либо другое речевое действие, речевой этикет и духовное общение. Из последних работ можно назвать, например, «Особенности коммуникативного взаимодействия «водитель – пассажир» в ситуации частного извоза» А.В. Занадворова; «К речевому портрету жителя г. Кимры» Е.В. Красильникова, Е. Г. Хайлова; «Ролевые характеристики женщины в современной городской речи» А.Н. Еремина. Другим важным направлением исследований стала устная речь русского зарубежья (например, Н.И. Голубева-Монаткина, Е.А. Земская, И.П. Кюльмоя, М.С. Полинская, Е.Ю. Протасова).

Социологи петербургской школы и антропологи московской школы собрали большие коллекции интервью, на основе которых исследуют в том числе и типичные речевые практики определенных групп населения. Например, серия «Традиция – текст – фольклор» Института высших гуманитарных исследований РГГУ, построенная на записях устной речи. Саратовская серия «Жанры речи» затрагивает отдельные аспекты коммуникации с точки зрения ситуаций употребления. Петербургские социолингвисты (Институт лингвистических исследований, Европейский университет) рассматривают различные проявления языка в обществе. Санкт-Петербургский институт информатики и автоматизации РАН проводит конференции и издает сборники, связанные с междисциплинарным анализом разговорной речи. Их цель – вариативность и многогранность разговорной русской речи, объединяющая фундаментальные исследования филологов, физиологов, инженеров, медиков, педагогов и ученых многих других специализаций (www.spiiras.nw.ru/speech). Известность получил проект «Один речевой день»*, в котором анализируется реальное использование речи одним человеком в течение суток. Получено так много материала, что полностью обработать его смогут несоклько человек, работая несколько лет.

Конверсационный анализ на русском языке представляли Н.В. Дрожащих, О.Г. Исупова, И.П. Сусов, Т.Н. Ушакова, А.Д. Швейцер. Зарубежный анализ дискурса описывался в работах А.А. Кибрика, Н.А. Коминой, М.Л. Макарова, И.А. Мальковской, Е.Ю. Протасовой. Самостоятельные исследования по дискурсу проводились во французско-российском проекте под руководством Д. Пайара. Коммуникативными стратегиями русской речи занимаются Т. е. Янко, О.С. Иссерс. В Москве в последние годы стала собираться группа молодых ученых, пытающаяся заниматься при-

* www.dialog-21.ru/dialog2008/materials/html/76.htm

менением этих подходов к разговорной речи. В исследованиях А.А. Кибрика и их совместном проекте с В.И. Подлесской показано применение американской традиции дискурс-анализа к материалу речи 8-летних детей. В настоящее время собираются параллельные корпуса: тексты-описания серии картинок на разных языках. Национальный корпус русского языка включает секцию записей русской разговорной речи, помещением которой в Интернет руководит Е. Гришина. Сотрудники Отделения современных языков Хельсинкского университета внесли свой вклад в составление этой части, передав часть корпуса телевизионной речи и записей интервью.

До конца не оцененным является архив записей бесед с различными филологами, собранный В.Д. Дувакиным. Магнитофонные ленты лежат в Московском университете, а изданы расшифровки интервью с М.М. Бахтиным, Л.И. Тимофеевым и Г.И. Поспеловым и некоторыми другими. Большой интерес для исследований русской разговорной речи может иметь архив радио.

Язык СМИ изучается, например, психолингвистами в аспекте речевого воздействия* и специалистами по культуре речи (О.А. Лаптева, Г.Я. Солганик). Внимание к телевизионному жанру интервью отчасти проявлялось в рамках медиа-штудий (Вартанова, Смирнов 2007, Володина 2008, Голядкин 2004, Лукина 2005, Петров 1999). Материалом исследования становился теледискурс, лингвистические исследования которого в России проводили, например, Лаптева 2003, Павлова 1999, Поберезникова 2004, Попова 2002. Важными были также исследования по построению общения в современных условиях и анализ ситуации телевидения в 1990-х гг. (Гудков, Дубин 2001, Егоров 1999, Засурский 2001), а также исследования актуальных процессов в русском языке (И.Т. Вепрева, Н.А. Купина, М.А. Кронгауз, Л.П. Крысин, А.Д. Шмелев, Е.В. Рублева). О языке Интернета, представляющем собой нечто среднее между устной и письменной речью, поток исследований на всех кафедрах всех университетов России. В связи с появлением параллельных видео- и тексторядов в Интернете следует ожидать всплеска интереса к языку телевидения.

И.А. Бодуэн де Куртенэ, Р.О. Якобсон, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский писали о становлении речи; в недавнее время эта традиция продолжилась в трудах А. Вежбицкой, В. У. Дресслера, А.Д. Кошелева, С.А. Крылова. Многие выдающиеся лингвисты вели дневники развития речи своих детей. Некоторая мода на такие записи появилась в России в самом начале XX в. В 1920-е г. и позже появилось некоторое количество психологических исследований развития речи ребенка. Особенность этих записей – выборочность, фиксация преимущественно новых явлений (в результате чего невозможна статистика), а также почти полное отсутствие контекста и той речи взрослого, которая обращена к ребенку. Существует несколько психолингвистических школ детской речи, из которых наиболее известная Санкт-Петербургская, во главе которой стоит С.Н. Цейтлин. Психолингвистика как наука о порождении и восприятии речи развивается в нескольких лингвистических центрах, прежде всего, в Москве, Перми, Твери, Нижнем Новгороде, Череповце. В Санкт-Петербургском университете на кафедре психофизиологии и высшей нервной деятельности под руководством Е.Е. Ляско, совместно с финскими учеными, изучается акустика, эволюция и психофизиология речи. В Волгоградском университете А.А. Петрова исследует речевую интонацию в сопоставительном аспекте – на примере детских высказываний.

Круг М.М. Бахтина внес существенный вклад в понимание ситуации речевого общения, которая в дальнейшем переходила из рук в руки психологов**, журналистов, лингвистов, а часто изучалась ими междисциплинарно (на стыке наук). Первые и наиболее яркие представители прагматического направления в русскоязычных лингвистических исследованиях – Ю.С. Степанов, Т.В. Булыгина, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, В.З. Демьянков, хотя в отдельных исследованиях к лингвистической прагматике обращались и раньше.

На отделении современных языков Хельсинкского университета выполнен ряд работ по русской речи в методологии конверсационного анализа. П. Пауккери исследовала способы выражения согласия реципиента с говорящим, М. Пиккарайнен и Х. Ринне изучают общение в телевизионных ток-шоу (в том числе скрытую агенду и паузацию), А. Репонен, И. Саммалкорпи и М. Пиккаранен – общение в смешанной по языку финско-русской среде. Речевыми портретами занимаются С. Кемпи и А. Кенинги.

* Одни из первых в этой области – Бернштейн С.И. Язык радио. М.: Наука, 1977 и Школьник П.С., Тарасов Е.Ф. Язык улицы. М.: Наука, 1977.

** Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, Астрель, 2006. Наиболее известные работы по теории речевой деятельности принадлежат А.А. Леонтьеву.

Сегодня мир так устроен, что нам в Финляндии исследования А.О. Орусбаева близки и важны: у нас тоже особые условия употребления русского языка, в которых он не похож на тот, который описан в грамматиках. И мы продолжаем сотрудничество с русистами Кыргызстана.

Литература

1. *Вартанова Е., Смирнов С.* Российское ТВ на рынке СМИ: события и тенденции 2006 года // Медиаальманах. 2007. № 2.
2. *Володина М. Н.* Язык средств массовой информации / Под ред. М. Н. Володиной. М.: Академический проект, Альма Матер, 2008. 760 с.
3. *Голанова Е. И.* Устный публичный диалог: жанр интервью // Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / Под ред. Е. А. Земской. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 427–452.
4. *Голядкин Н.А.* История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект Пресс, 2004. 144 с.
5. *Гудков Л., Дубин Б.* Общество телезрителей: массы и массовые коммуникации в России конца 90-х годов // Мониторинг общественного мнения. 2001. №2. С. 31–45.
6. *Егоров В. В.* Телевидение между прошлым и будущим / В.В. Егоров. М.: Воскресенье, 1999. 416 с.
7. *Засурский И. И.* Реконструкция России. Масс-медиа и политика в 90-е годы / И. И. Засурский. М.: Издательство МГУ, 2001. 228 с.
8. *Лаптева О. А.* Живая русская речь с телеэкрана / О.А. Лаптева. М.: Едиториал УРСС, 2003. 520 с.
9. *Лукина М.* Технология интервью / М. Лукина. М.: Аспект-Пресс, 2005. 192 с.
10. *Павлова Н.Д.* Интент-анализ телеинтервью // Языковое сознание. Формирование и функционирование / Под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой. М.: Институт языкознания, 1999. С. 87-99.
11. *Петров Г.Н.* Телевизионная драматургия. Проблемы журналистского мастерства и особенности творчества / Г.Н. Петров. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1999. 119 с.
12. *Поберезникова Е.В.* Телевидение взаимодействия. Интерактивное поле общения. М.: Аспект-Пресс, 2004. 222 с.
13. *Попова Т.И.* Телеинтервью в коммуникативно-прагматическом аспекте. СПб.: Филол. фак. С.-Петербур. гос. ун-та, 2002. 220 с.

О СОСТОЯНИИ МЕДИАРЕЧИ

Ж.А. Исмаилова, доц. ТарГУ им. Дулати

По словам Т.Г. Добросклонской, «основной объем речепользования приходится сегодня именно на сферу массовой коммуникации. Тексты массовой информации, или медиатексты, являются одной из самых распространенных форм современного бытования языка, а их совокупная протяженность намного превышает общий объем речи в прочих сферах человеческой деятельности. При этом корпус текстов, ежедневно производимых и передаваемых по каналам СМИ, продолжает постоянно увеличиваться»[1]. Можно констатировать, что произошла смена парадигмы в этой отрасли знания: все реже встречаются традиционные термины «публицистический стиль», «газетный стиль» и все чаще – медиаречь, медиатекст, медиаландшафт и т. п. За новыми терминами стоит и новое содержание.

Медиаречь, или все, что мы слышим по радио и телевидению и читаем в газетах, журналах, Интернете (заметим, однако, что далеко не все журналисты и филологи причисляют его к СМИ), является объектом изучения новой комплексной науки – медиалингвистики (термин Т.Г. Добросклонской), возникшей на новом витке развития языкознания. Она использует методы когнитивного анализа, достижения риторики, психолингвистики, культуры речи и многих других отраслей лингвистики. Одной из важнейших проблем медиалингвистики является состояние языка СМИ, или медиаречи.

Современная медиалингвистика озабочена состоянием языка СМИ, являющимся и отражением культуры общества, и ее частью, и ее фактором. Ведутся споры о, казалось бы, устоявшихся понятиях: привычный термин «средства массовой информации» вытесняется «средствами массовой коммуникации», а некоторые журналисты считают, что они превратились в средства массовой пропаганды (вспомним, что официальный термин «средства массовой информации и пропаганды», или СМИП, существовал в советскую эпоху).

Российскими коллегами проблемы языка СМИ и медиaprостранства в целом активно изучаются и обсуждаются. Об этом свидетельствует коллективная монография [2], дебаты на телевидении, ежегодные «круглые столы». Так, в 2008 г. проведено два обсуждения в Санкт-Петербурге, в 2010 г. – в Москве и Тюмени [3]. Учеными затрагиваются проблемы как формы, так и содержания медиаречи. Следует отметить высокий уровень исследований объекта: медиаречь изучается не только в нормативном, но и в когнитивном, прагматическом, риторическом, социокультурном аспектах. Анализируются глубинные механизмы медиариторики. Нельзя не согласиться с М.Н. Володиной в том, что «проблема воздействия языка на человека, его способ мышления и его поведение, напрямую связана со средствами массовой коммуникации. Информирова человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня. Именно сфера массовой коммуникации способствует тому, что общество выступает как «генератор социального гипноза», попадая под влияние которого мы становимся согласованно живущей ассоциацией, именно в СМИ наиболее отчетливо проявляется воздействующая функция языка» [2].

В Казахстане медиалингвистика делает первые шаги, хотя в билингвальной ситуации, когда на медиарынке представлены как минимум две языковые картины мира, взаимодействуют две языковые системы, отраженно сосуществуют культуры разных этносов, исследование языка (-ов) медиaprостранства является еще более актуальным.

Русская медиаречь Казахстана, безусловно, имеет свои особенности. Если российские коллеги бьют тревогу по поводу низкой грамотности молодых журналистов, недостаточного уровня корректорской и редакторской служб в печатных СМИ, то мы должны констатировать, что в наших СМИ ситуация такова, что уже в ближайшем будущем мы не сможем услышать и прочитать хороший с точки зрения языка текст. Объективных причин две: качество обучения русскому языку в школе и программа журналистского образования в вузе. Состояние преподавания русского языка в школе всем известно. Что касается программ журналистского образования в университетах, то время, когда студенты-журналисты с 1 по 3 курс «писали диктанты», кануло в лету: сегодня ГОСО РК специальности не включает такие дисциплины, как «Практический курс русского языка» (не говоря уже о его теоретических основах), «История русской литературы», «История русской журналистики» и т. п.

«Слово в массовой коммуникации, – пишет М.Н. Володина, – обладает повышенной престижностью. Общеизвестна магия печатного слова и особенно слова, звучащего по радио или телевидению» [2]. Высокая степень ответственности авторов этого «слова» должна проявляться во всем – начиная с его внешней стороны и заканчивая внутренним содержанием. Под внешней стороной мы имеем в виду, прежде всего, форму «слова» – ту, которая предусмотрена данным языком, которая должна быть частью его фонетической, лексической, грамматической, стилистической систем. Под внутренней – его не только информационный, коммуникативный, но и социальный, культурный, т. е. когнитивный заряд. Информация – это своего рода толчок к появлению нового знания, т. е. когнитивного образования, выступающего как результат переработки информации человеком в его взаимодействии с окружающим миром. Для того, чтобы процесс переработки информации был эффективным, информация должна быть «правильно» подана, т. е. отвечать законам ее восприятия и осмысления адресатом. В противном случае возникает то, что в лингвопрагматике называют «коммуникативной неудачей», или несостоявшейся коммуникацией.

Одной из причин коммуникативных неудач являются внешние «помехи», т. е. ошибки, связанные с нарушением языковых норм. Выше мы говорили о низком уровне языковой культуры журналистов, особенно молодых. Если учесть, что в региональных изданиях зачастую отсутствует корректорская служба, а уровень редактур не отвечает существующим требованиям, то становится ясным, почему лишь в одном номере практически любой областной или городской газеты можно насчитать десятки орфографических и пунктуационных ошибок, плеоназмов, тавтологий, амфиболий и т. д.:

«У тех, кто рискнет подойти поближе, картинка дополнится мусором разного *колыбра* и т. п.»; «Как следствие, контроль над такими предприятиями ослаблен, а работа отдельных товариществ вообще *ни что иное*, как «халтура», – высказался Б. Орынбеков»; «С основным докладом выступил председатель Горсовета ветеранов Жаксылыкбай Тажибаев, который рассказал о деятельности организации и планах на *перспективу*»; «По представленной информации, на сегодня в городе создана *191 первичка ветеранов войны*»; «...создание в Таразе пансионата для ветеранов с *дневным или временным пребыванием на правах казенного социального учреждения*»; «О размахе мероприятия мирового масштаба говорят следующие цифры: на организационные *расходы* саммита *израсходовано* порядка 11 миллио-

нов евро»; «Можно ли навести *контроль*? Можно, если ужесточить *контроль* по своевременной *вывозке* мусора»; «Работа городских *фонтанов* сезонная и связана напрямую со временем года. Начальник участка... о *фонтанах* знает все. Сегодня в Таразе 9 *фонтанов*. Самые первые *фонтаны* появились...»; «И как бы *не* был красив и предупредителен Дантес, какие бы нежные письма *не* писал своей жене Екатерине, когда я читаю «Я помню чудное мгновенье», то думаю не о нем, а о другом...»; «Свежо *придание*...» и т. д. [4]. По авторитетному мнению В.Г. Костомарова, мы – не рабы языка, мы творцы текста. Но если мы хотим, чтобы нас понимали, необходимо соблюдать нормы языка.

Ученые предостерегают: «Отмечая глобальные изменения в современном информационном обществе, связанные с непрерывно развивающимися возможностями массовой коммуникации, необходимо иметь в виду: эти изменения влияют не только на условия жизни, но прежде всего на способ мышления и систему восприятия современного человека... Средствами массовой информации создается особый аудиовизуальный мир, воздействию которого вольно или невольно подвергается каждый из нас, что заставляет серьезно ставить вопрос об ответственности средств массовой информации перед обществом» [2]. Пренебрежение «формой слова» ведет к нарушению и разрушению семиотического кода, каковым является язык. Этот процесс, как правило, рассматривается в плоскости «новое-старое в языке», «язык Интернета» и т. п. Но есть и глубинные последствия, связанные с примитивизацией сознания, с упрощением и искажением языковой картины.

Можно утверждать, что в настоящее время мы живем в медиакартине мира, создаваемой СМИ. Наряду с информативной, она выполняет рекреационную (развлекательную), наставляющую, поучающую, обучающую, мифотворческую и другие функции с помощью вербальных и невербальных единиц. То, что наши областные и городские газеты не могут служить образцом хорошей литературной речи, стало печальным фактом. Но гораздо печальнее, что региональные СМИ формируют искаженную, небрежную медиакартину. В содержательном отношении журналистские тексты не отвечают предназначению СМИ, превращаясь в обывательские (в худшем смысле этого слова) рассуждения на актуальные проблемы, лишённые логики, той самой риторической модальности, которая, будучи категорией надтекстовой, является воплощением убеждающей функции. Становится все больше материалов, в которых либо отсутствует информационный повод, либо он не осмысливается «по-журналистски», т. е. с той мерой ответственности, которая должна быть присуща СМИ:

«Погрязли в рутине (заголовок). Тараз утопает в мусорных свалках. Удивляет, что горожане мирятся с таким положением дел. Похоже, что их даже устраивает такая антисанитария. Иначе бы не бросали мусор из окон. Не помогают организованные субботники. Вот и получается, что одни метут, другие мусорят. Плохо работают организации, по роду своей деятельности призванные своевременно вывозить мусор. И здесь свои проблемы ... и т. д.» [4].

Соглашаясь с тем, что основной объем речепользования приходится сегодня именно на сферу массовой коммуникации, учитывая, что происходит деградация языковой личности, в том числе и под влиянием СМИ, что житель Казахстана живет в двуязычном медиапространстве, необходимы глубокие исследования современной медиаречи и переосмысление языковой подготовки будущих журналистов.

Литература

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М., 2008.
2. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М.Н. Володина. М., 2003.
3. Языковая политика и язык СМИ в современной России / Под ред. Н.О. Рогожиной, О.В. Трофимовой и Е.Е. Юркова. Тюмень: СПб., 2010.
4. «Жамбыл-Тараз», еженедельная общественно-политическая газета, орган акимата г. Тараза; «Знамя труда», орган акимата Жамбылской области; республиканская газета «Казахстанская правда».

СУБЪЕКТНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ТЕКСТЕ

А.Э. Гатина, доц. КРСУ

*...Гений и злодейство –
Две вещи несовместные...*

(А.С. Пушкин)

Какое место «Я» занимает в духовной жизни человека? На протяжении всей сознательной жизни субъект/индивид ведет диалог с самим собой, рефлектирует, пытается отчетливо осознать и сформулировать свое отношение к внешнему миру, обозначить (прежде всего, для себя самого) то, как он понимает и воспринимает мир. Понимание и обозначение собственной позиции составляет внешнюю сторону того, что есть он сам в данный момент, здесь и сейчас [1, с. 10]. Ведь все, что ни воспринимает субъект, внешнее по отношению к себе, он воспринимает это через себя, через свое «Я», заглядывая внутрь себя.

В классической литературе достаточно примеров диалога «наедине с собой» (автокоммуникации)*. В процессе автокоммуникации субъект выясняет для себя нечто о себе самом, что и является актом установления собственной позиции по отношению к чему-либо внеположенному. На самом деле автокоммуникация – сложный психологический процесс «диалектического» и скрупулезного всматривания в себя. Никто не знает и не чувствует свои «болевы точки» лучше самого человека. Потому и в литературе внутренний монолог («внутренний диалог») часто используется как прием раскрытия и самораскрытия героя.

Тема двойника, тема совести в разных сюжетах в художественном дискурсе создает переключки между текстами разных литературных направлений и разных исторических эпох. Так, очевидными для нас являются интертекстовые связи между трагедией А.С. Пушкина «Борис Годунов» [12] и кинотекстом «Царь» современного режиссера П. Лунгина [8; 9].

С лингвистической точки зрения вопрос упирается в то, как вербально выстраивается в дискурсе позиция говорящего, обнажающая «сокровенную», стержневую сущность человека, как динамически выдвигается, «очищается» эта позиция от всех других проявлений личности, актуальных в разных коммуникативных ситуациях, какими средствами формулируется позиция «Я», либо, наоборот, скрывается. И в том, и в другом случае, в процессе коммуникации субъектная позиция говорящего подвергается интерпретации со стороны других участников общения. Искусство подражает жизни и абсолютно точно акцентирует самые важные, значительные моменты жизни, правдиво воссоздает модели поведения и ситуации. Поэтому в данном исследовании обращаемся к художественным текстам.

Под субъектными значениями понимаются все те грамматические значения в тексте, которые раскрывают содержание *субъекта действия* (как участника или причины излагаемого события), например, *Мальчик пишет стихи; Новость взбудоражила всех*.

Субъект действия (состояния или признака) в тексте может оказаться также и субъектом высказывания (речи), который является участником излагаемого события и речевой ситуации (*Я пишу, Мы пишем*) или наблюдателем события (*Когда все успокоилось, она сказала.../ ей удалось сказать...*).

В то же время в тексте может прямо или косвенно формироваться, персонифицироваться *позиция говорящего* (наблюдателя или участника) в форме *образа автора* или *образа лирического героя*, которые составляют субъективный план текста (субъективную модальность, модус высказывания).

Ср.:

*«Весна, весна – кругом живет и дышит,
Весна, весна – гудит со всех сторон!»...;*

и:

*«То, что пусто теперь, – не про то разговор:
вдруг заметил я – нас было двое...
Для меня – будто ветром задуло костер,
когда он не вернулся из боя» (В. Высоцкий).*

Оба фрагмента являются оценочными утверждениями, но их субъективное содержание различно: первое выражает эмоцию восторга, а второе – горечи.

* Например, Ф. Достоевский. «Двойник», «Братья Карамазовы», С. Есенин. «Черный человек» и др.

Г.А. Золотова выстраивает «субъектную перспективу высказывания», исходя из соотношения субъекта сообщаемого факта (диктума) и субъекта факта сообщения (модуса) и их вербализации в конкретном высказывании, т. е. на оси между Он субъекта исходной модели и Я говорящего: «На этой оси выделяются субъектные зоны: S-1 (субъект неосложненной модели), S-2 (субъект-каузатор), S-3 (субъект-авторизатор), S-4 (субъекта говорящего, автора данного высказывания) и S-5 (адресата высказывания, субъекта слушающего). Реализация конкретного участка этой схемы (конкретной субъектной зоны) в высказывании и есть субъектная сфера, которая прямо связана с внеязыковым положением дел. Таким образом складывается пятичастная модель взаимодействия субъектных сфер». [6, с. 231–232].

Например:

S-1: *День догорал; Все заняли свои прежние места; Петр сел подле хозяина и спросил себя щей;*

S-2: *Ветер сбил всю листву в кучи; Неожиданный приезд Петра смутил гостей; Картина всем понравилась; Прозаический вопрос разочаровал Дельвига;*

S-3: *Все услышали громозвучный голос Петра; Давно признана в обществе необходимость защиты окружающей среды; Эти несколько минут показались ему вечностью;*

S-4: *Я не в силах описать состояния моей души; Державина я видел только однажды в жизни; Меня разбудил грохот;*

S-5: *Вечор, ты помнишь, вьюга злилась...; Здравствуй, племя младое, незнакомое...**

Если рассматривать механизм речевой коммуникации как целенаправленное социальное взаимодействие субъектов речи, то в этом процессе важную роль играет так называемая *обратная связь*, т. е. принятие решения (выбор) на основе уже принятых ранее решений. Успех коммуникации достигается благодаря тому, что на каждом новом речевом шаге коммуниканты воспринимают обратную связь и действуют с учетом воспринимаемого сигнала обратной связи, реагируют на информацию, идущую от партнера. Иначе возрастает мера неопределенности (энтропия) и происходит «сбой» в процессе общения.

Эти явления (энтропии и отрицательной обратной связи в коммуникации) раскрывает Н. Винер в своей книге об управлении процессами информации в обществе применительно к разным сферам деятельности, в частности в области правовых и производственных отношений. Он характеризует обратную связь как «метод управления системой путем включения в нее результатов предшествующего выполнения ею своих задач» [2, с. 68]. А с умением изменять общий метод и форму выполнения задач на основе полученной информации он связывает процессы научения. В естественной коммуникации, как мы понимаем, опыт играет огромную роль, во всяком случае, помогает правильно оценить информацию, сориентироваться в новой коммуникативной ситуации здесь и сейчас. Согласимся, что «живые организмы ... способны изменять формы своего поведения на основе прошлого опыта» [2, с. 53]. Имея в виду динамическое изменение жизни и вероятностный характер этих изменений, Винер подчеркивает, что «организм... стремится к новому равновесию со Вселенной и с событиями, которые в ней произойдут. Его настоящее – не такое, как прошлое, а будущее – не такое, как настоящее... Абсолютных повторений невозможно» [2, с. 53]. С этой точки зрения информация есть «обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. Процесс получения и использования информации является процессом нашего приспособления к случайностям внешней среды и нашей жизнедеятельности в этой среде» [2, с. 19].

Язык, в понимании Н. Винера, это способ передачи *сигналов*, создающих информацию и побуждающих к тем или иным действиям. Он пишет: «Когда я отдаю приказ машине, то возникающая в данном случае ситуация по существу не отличается от ситуации, возникающей в том случае, когда я отдаю приказ какому-либо лицу. Иначе говоря, что касается моего сознания, то я осознаю отданный приказ и возвратившийся сигнал повиновения. Лично для меня тот факт, что сигнал в своих промежуточных стадиях прошел через машину, а не через какое-либо лицо, не имеет никакого значения и ни в коей мере существенно не изменяет моего отношения к сигналу» [2, с. 18].

Однозначное толкование сигнала, действительно, – залог успеха коммуникации. В закрытых системах, как частный случай коммуникации в диалоге «человек – человек», «человек – машина», «машина – машина», избежать неопределенности и сбоя в общении помогает обратная связь. (Спра-

* Примеры сконструированы или взяты нами из учебной и классической литературы.

ведливость этого положения мы рассмотрим на примере кинотекста «Царь»). Однако, как нам представляется, в многообразных условиях живого общения, именно этот шаг – осознание обратной связи и однозначность толкования представляют «слабое звено в цепи» коммуникации прежде всего потому, что «лицо», субъекты общения – существа эмоциональные, меняющиеся, зависимые от своих переживаний, опыта и среды. Люди – не машины. (И язык не просто сигнальная система, действующая жестко как условный раздражитель). Психологические составляющие усиливают энтропию, случайности, вероятностные проявления речевого поведения субъектов в коммуникативном процессе.

Общеизвестно, что в социальном взаимодействии человек выполняет разные роли, овладевает разными формами речевого поведения, что, соответственно, отражается в речевых высказываниях. Дискурс диктует субъекту быть разным в разных ситуациях, демонстрировать различные Я-говорящего, разные «лики»*. Вопрос: Изменяет ли такое необходимое варьирование речевого поведения сущность субъекта? Остается ли при этом в субъекте его тождественное самому себе содержание, его *эго*? Какова истинная позиция Я-субъекта-личности?

По нашему мнению, личность не может децентрироваться**, представляет собой некую целостность, личностное содержание «просвечивает» сквозь любую ролевую позицию в речи, этой сущностью, в конечном счете, определяется результат поведения субъекта в общении, так сказать, конечный «сухой остаток» его деятельности. К такому выводу нас приводит исследование позиции субъекта речи в трагедии Пушкина и в кинотексте П. Лунгина. В трагедии Пушкина царь Борис представлен в разных субъектных «ипостасях»: как воевода Годунов, смиренный Борис, брат царицы, Царь, отец.

По тексту царь Борис как государственный деятель разумно воспринимает информацию об угрозе Москве и реагирует на нее адекватно своей роли в дискурсе:

Ц а р ь

Возможно ли? Расстрига, беглый инок
На нас ведет злодейские дружины,
Дерзает *нам* писать угрозы! Полно,
Пора смирить безумца! – Поезжайте
Ты, Трубецкой, и ты, Басманов: помочь
Нужна *моим* усердным воеводам.
Бунтовщиком Чернигов осажден.
Спасайте град и граждан. ...

Своих людей у нас довольно ратных,
Чтоб отразить *изменников и ляха*...

... в прежни годы,
Когда бедой *отечеству* грозило,
Отшельники на битву сами шли.
Но *не хотим тревожить* ныне их;
Пусть молятся за нас они – таков
Указ царя и приговор боярский...
Умы кипят... их нужно остудить;
Предупредить желал бы казни я... (Борис Годунов, 76–77).

В своей речи Борис позиционирует себя как лидер, «государственный муж», своею волей могущий изменить ход событий. И до последнего вздоха Царь Борис осознает свою роль властителя, категорично заявляет о ней («*Я царь еще...*») и требует от бояр подчинения своей последней воле (в то же время с мольбой, как к равным, обращается к воеводам):

Ц а р ь

... в монахи *царь* идет –

Я царь еще: внимлите вы, бояре:
Се тот, кому *приказываю царство*;
Целуйте крест Феодору... Басманов,
Друзья мои... при гробе *вас молю*

* См. [1, с. 3].

** См. [7].

Ему служить усердием и правдой! ...
Клянетесь ли?... (С. 95).

Царь Борис умом осознает силу и прочность своей царской позиции, но его *эго*, его глубоко человеческая сущность, «сердцевина» Бориса-человека живет в смятении, страдает. Именно это личностное содержание Годунова все же прорывается и эмоционально выражается, что приводит к срыву, к смерти: помня о своем смертном грехе, Борис всякий раз содрогается при имени Димитрий:

Ц а р ь

Достиг я высшей власти;
Шестой уж год я царствую спокойно.
Но счастья нет *моей душе*...
Ах! чувствую: ничто не может нас
Среди мирских печалей успокоить;
Ничто, ничто... *едина разве совесть*...
И мальчики кровавые в глазах...
И рад бежать, да некуда... *ужасно!* (С. 40).

...*Я, я за все один отвечу богу*... (С. 93).

Пушкин изображает трагедию царя Бориса как личностную трагедию*: не могут в одном человеке ужиться разные лики – побеждает сущность. У царя Бориса Я (*эго*) – страдающее, и оно его убивает.

В фильме Павла Лунгина «Царь» Иван IV Грозный предстает то как царь в полном царском облачении, на троне, то как кающийся грешник.

В полемике с Митрополитом Филиппом он озвучивает свою позицию так: «*Как человек я грешен, но как царь я прав*». Когда он снимает с себя царские одежды и в келье замаливает свои грехи, «разрешенные по должности», его царскую волю осуществляют его псы-опричники. На призывы Филиппа к царю прекратить бесчинства и кровавые расправы над людьми Иван Грозный многократно в разных ситуациях цитирует Библию, стараясь убедить себя и патриарха в законности своей власти как помазанника Божия и в необходимости жестоких царских своих указов.

На примере коммуникативного взаимодействия царя и Митрополита видно, как может разрушаться всякая связь между людьми. Царь не воспринимает сигналы тревоги от Митрополита (персонифицирующего обратную связь с народом). Попытку Филиппа предотвратить казнь воевод, идущих из Новгорода, Иван Грозный расценивает как непослушание царю. Он в ярости отрекается от Филиппа, который в очередной раз порицает поведение царя. «*Нет у меня Митрополита*», – этот неразумный вердикт (по сути – отречение от веры) стал «точкой невозврата» для самого царя, кульминацией его личностного падения (началом хаоса).

Мы видим, что усердные молитвы, блестящее знание «Закона Божия» и покаяния царя, оказывается, просто забава, как и блаженная девочка, которой он дарит иконку и показывает высокий белокаменный престол (символ «Светлого Града Бога»), с высоты которого сам осуществляет судилище над своими подданными. Царь – *не божий человек*, он – деспот: никакие государственные причины не могут оправдать истребление собственного народа, своих подданных. В конце концов становится не для кого быть государем. В конце фильма гулко звучит голос царя, сидящего во мраке пустых улиц: «*Где мой народ?*». И наступает хаос (энтропия): где царь, где человек – все одно, крах. Мы наблюдаем трагедию властителя, в котором разрушен личностный, человеческий стержень. Человеческая гордыня, авторитарность и жестокосердие (личностные качества), порожденные статусом, социальной ролью, уничтожили в Иване Грозном и его царский лик.

Таким образом, у Лунгина царь (субъект) принимает неверные решения, ни регулярные покаяния, ни предупреждения патриарха не научают его. Он как правитель превратно истолковывает сигналы обратной связи.

У Пушкина Царь (субъект) принимает адекватные решения на основе обратной связи, правильно воспринимая информацию, поступающую из среды.

Но и в том и в другом случае главная причина трагедии – в *дефекте* (если можно так высказаться) *личности*, в дисгармонии *сущностного* содержания субъекта (*эго*) и его *социального «лика»*, т. е. в расхождении сущего и должного, во внутреннем конфликте личности.

* Не будем здесь развивать другую главную тему – тему народа и властителей, «трагедию народа» в истории.

Итак, мы рассмотрели механизм принятия решения в коммуникативном речевом процессе (на основе обратной связи). Подтвердилось, что через речевые поступки, через формулирование Я-позиции раскрывается позиция говорящего – субъекта речи здесь и сейчас и его личностная суть (внутреннее «я»). При этом личностное Я – определяющее. Субъект речи пытается для себя артикулировать обе позиции, что позволяет ему «двигаться дальше» или, наоборот, осознание внутреннего «Я» «блокирует» существование в событии. Средствами артикулирования субъектной позиции в речи служит прежде всего прямая речь говорящего от первого лица (Я) и приемы персонификации: личные местоимения (в им. п. Я; в косвенных падежах: у меня, на нас, у нас и др.); притяжательные местоимения: в *моей* душе, *своих* людей, *мой* народ, *друзья мои*; предикаты эмоционального отношения и чувства: *Я один за все отвечаю богу; друзья мои; вы, бояре, Ах, чувствую: Нет у меня Митрополита;* персонализация «Я» от третьего лица (*Царь идет в монахи; Царский указ; Едина разве совесть; как царь Я, как человек Я...*).

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 7–181
2. Винер Н. Кибернетика и общество // Н. Винер. Творец и будущее: Пер. с англ. М., 2003. С. 7–225.
3. Виноградов В.В. Избранные труды: о языке художественной прозы. М., 1980.
4. Гатина А.Э. Особенности репрезентации субъекта в научном дискурсе // Личность как субъект познания, общения и деятельности: материалы международной научно-практич. конференции, посвященной памяти Н.Н.Палагиной. Бишкек, 2010. С. 33–40.
5. Горбунова Е.Ф. Проблема формирования «Я» и текст // Актуальные проблемы современной лингвистики. – Томск-Новосибирск, 2009
6. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 2004.
7. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / пер. с португ. М., 1999.
8. Лунгин П. Царь // www. http:ioann.ucoz.ua
9. Лунгин П. Царь. Кинофильм.
10. Мамардашвили М. Мой опыт нетипичен. СПб., 2000.
11. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. М., 2007
12. Пушкин А.С. Борис Годунов // А.С. Пушкин. Драматургия. Проза. М., 1981. С.21–102.
13. Пушкин А.С. Моцарт и Сальери // А.С.Пушкин. Драматургия. Проза. М., 1981. С. 124–134.
14. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике / пер. с фр. М., 2008.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМАНТОВ В СТРУКТУРЕ ДЕРИВАТЕМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТВЛЕЧЕННОГО ДЕЙСТВИЯ И СОСТОЯНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В.С. Мальнева, ст. преп. КРСУ

Исследование Словаря современного русского литературного языка (БАС-17) [1] методом сплошной выборки показало, что отыменные глаголы IV такта порождения составляют лишь 9 % от количества всех отыменных глаголов. Все производные IV такта входят в состав парадигм, большая часть которых принадлежит отсубстантивному направлению деривации (80 %). В структуре парадигм преобладает именной подтип гомогенных (однородных) парадигм (83,5 %), причем, количественно преобладают именные гомогенные парадигмы отадективного направления деривации (93,5 %) по сравнению с отсубстантивным – 81 % [2]. Эта цифра, с одной стороны, свидетельствует о высокой активности суффиксов имен существительных, с другой – о пассивности глагольных формантов.

Число глаголов этого такта порождения, образованных суффиксальным и, особенно, префиксальным способами также невелико (6 %).

Состав гетерогенных (разнородных) парадигм определяется вхождением в них, наряду с существительными, большая часть из которых – имена на *-ние* (78,3 %) и *-ость* (20,1 %), глаголов с суффиксами вторичной имперфективации *-ива(ть)*, *-а(ть)*, ср.: *притуманиваться*, *подольщаться*, *омрачаться*, *просачиваться*, *переоснащать* и др. В качестве непосредственно мотивирующих выступают префиксальные и постфиксальные дериваты III такта. Небольшую группу (1 %) составляют префиксальные глаголы, ср.: *почаевничать*, *пошутковать*, *снасмешиничать*. Несколько глаголов образуется префиксально-суффиксальным способом (только в отсубстантивном направлении деривации), ср.: *обессмыслить*, *обессмыслеть*, *осмыслить*. Непосредственно мотивирующим является отглагольное имя – *смысл*. Одно производное образовано префиксально-постфиксальным способом – *настранничаться*.

Был проведен также анализ глаголов-новообразований IV ступени деривации по словарям новой лексики [3]: таких производных оказалось немного – 9 единиц или 1,3 % от общего количества. Префиксальные образования используют разные форманты: *на-*, *пере-*, *по-*, *до-*, например: *наобъясняться* (Наш совр. 1985. № 5. С. 169), *переукомплектовывать* (НРЛ-77), *пообровняться* (НРЛ-79), *доочищать* (НСЗ-70-х) [3; 4]. Установлено, что большая часть производных – отадъективные дериваты.

Суффиксальные производные, наоборот, представляют собой отсубстантивные образования с формантом *-ива(ть)*, ср.: *перемаскировываться* (НРЛ-78), *разукомплектовывать* (НРЛ-80), *перезениваться* (НРЛ-78).

Среди отглагольных имен IV такта порождения наиболее многочисленны образования на *-ние* и *-ость*, входящие в состав дериватемы со значением отвлеченного действия и состояния. Имена действия на *-ние* образуются от основ суффиксальных дериватов III такта, ср.: *расседывать* – *расседывание*, *перелопачивать* – *перелопачивание*, *взбадривать* – *взбадривание* и др.

В составе дериватемы со значением производителя действия более высокой моделирующей способностью обладает формант *-щик* (60,6 %). Очевидно, что только на IV такте деривации этот формант получает возможность реализации своего деривационного потенциала (наше исследование показало, что на II и на III тактах более активен формант *-тель*). Объясняется это явление большей активностью форманта *-ка* по связи с префиксальными глаголами, ср.: *шифр* – *шифровать* – *расшифровать* – *расшифровка* – *расшифровщик*, *белый* – *белить* – *подбелить* – *подбелка* – *подбельщик* и др.

Формант *-тель* реализует свою валентность по связи с основами глаголов III такта на *-ива(ть)*, *-а(ть)*, ср.: *усмирять* – *усмиритель*, *пропаривать* – *пропариватель*, *нашептывать* – *нашептыватель*, *выравнивать* – *выравниватель* и др.

Высокая моделирующая способность формантов *-щик* и *-тель* на этой ступени словопроизводства позволяет предположить, что IV такт деривации является той позицией, где деривационный потенциал формантов не только имеет оптимальные условия для своей актуализации в обоих направлениях деривации, но и получает возможность проявляться в параллельных формах. Наше исследование содержит такие примеры, свидетельствующие о наличии конкуренции формантов, ср.: *пропариватель* // *пропарщик*, *выгружатель* // *выгрузчик*, *перегружатель* // *перегрузчик* и др.

В отличие от глаголов-новообразований, которых немного, новообразования-существительные IV такта образуют довольно многочисленную группу – 50 производных, что составляет 13,6 % от числа всех имен-новообразований.

В составе дериватемы со значением отвлеченного действия и состояния активны форманты *-ние* и *-ость*, причем последний заметно активнее – 68,5 %. Сложность, однако, заключается в том, что несколько имен на *-ость* образованы приемом чересступенчатого словообразования, например: *закомплексовать* – *закомплексованность* (Нева. 1985. № 1. С. 168), *забюрократизировать* – ... – *забюрократизированность* (НРЛ-79), *вышколить* – ... – *вышколенность* (НРЛ-78) и др. Хотя большая часть дериватов имеет полноценные словообразовательные цепочки, ср.: *покой* – *беспокоить* – *обеспокоить* – *обеспокоенный* – *обеспокоенность* (НСЗ-70-х), *баланс* – *балансировать* – *сбалансировать* – *сбалансированный* – *сбалансированность* (Новый мир. 1985. № 33. С. 236), *стекло* – *стекленеть* – *остекленеть* – *остекленелый* – *остекленелость* (Нева. 1985. № 5. С. 75) и др.

Явление чересступенчатого словообразования исследовано многими учеными (Н.Д. Арутюновой, Г.О. Винокуром, А.Н. Тихоновым и др.), которые отмечают, что «словообразовательная цепь реально не обязательно включает все промежуточные звенья» [5, с. 142], что «в принципе чересступенчатым способом могут быть образованы отглагольные слова любого типа, характерные для русского

языка. Так, при слове *драже* словарно зафиксированы не только *дражирование*, но и *дражировка*, *дражировочный*, *дражировщик* (при отсутствии глагола «*дражировать*») [6, с. 47].

Для большей части производных в роли непосредственно мотивирующего выступает глагол: для 99 % глаголов, для имен на *-ка*, *-ние*, *-о*, *-тель*, *-льщик*. Используют производное имя существительное в качестве непосредственно мотивирующего некоторые глаголы типа *нагрубиянить*, *смиреничать*, а также имена на *-щик* и *-ство*.

Отглагольные дериваты более сложной структуры (V, VI, VII тактов порождения) представлены небольшим числом единиц (32 глагола и 33 имени существительных), что составляет лишь 0,4 % от общего количества производных глаголов и имен существительных основной выборки. Входят эти дериваты в состав 25 парадигм, причем, 70 % из них – отсубстантивные.

Глагольные дериваты образуются, в основном, постфиксальным способом (71 % производных), прием суффиксации используется для продуцирования 21 % дериватов, ср.: *переосмыслить* – *переосмысливать*, *приободриться* – *приободряться* и др.; два глагола V такта образуются при участии префиксов, ср.: *удивляться* – *заудивляться*, *осмыслить* – *переосмыслить*.

Производные имена существительные формируют только дериватему со значением отвлеченного действия и состояния, причем ненамного преобладают имена на *-ость* (52%). Для производных отадъективного направления пределом структурной сложности является V такт деривации, ср.: *крепкий* – *крепить* – *закрепить* – *перезакрепить* – *перезакреплять* – *перезакрепляться*; *красивый* – *красить* – *украсить* – *разукрасить* – *разукрашивать* – *разукрашиваться*; *сухой* – *сушить* – *засушить* – *засуха* – *засушливый* – *засушливость* и др.

Словообразовательные цепочки производных отсубстантивного направления, имеющие наиболее сложную деривационную структуру (VI, VII такты), могут быть представлены следующими примерами: *мысль* – *мыслить* – *смыслить* – *смысл* – *осмыслить* – *переосмыслить* – *переосмысливать* – *переосмысливание*; *зола* – *золить* – *подзоливать* – *подзол* – *оподзолить* – *оподзолить* – *оподзолиться*.

Словари новой лексики позволили зарегистрировать только четыре глагола V ступени деривации: *смутнет* (НРЛ-81), *заизвиняться* (НРЛ-78), *переопыляться* (НСЗ-70-х), *поудивляться* (НРЛ-81). Глаголов более высокой степени структурной сложности нами не отмечено.

Имена существительные V такта порождения представлены 9 производными, из которых большую часть составляют дериваты на *-ость*: *припечаленность* (НРЛ-77), *обучаемость* (НРЛ-78), *несформированность* (НРЛ-77), *неомраченность* (НРЛ-77); имена отвлеченного действия представлены двумя производными на *-ние*: *довыщелачивание* (НРЛ-79) и *-к(а)*, *непереоценка* (НРЛ-77).

Отмечено одно производное со значением деятеля: *непереоценщик* (НРЛ-77), образованное на шестой ступени деривации. Причем, в качестве непосредственно мотивирующего выступает имяновообразование на *-ка*, ср.: *цена* – *ценить* – *оценить* – *переоценить* – *переоценка* – *непереоценка* (НРЛ-77) – *непереоценщик* (НРЛ-77). Производных, образованных на седьмом шаге деривации, в материалах словарей новой лексики нами не зафиксировано.

Сопоставление производных по материалам Академического словаря русского языка и словарей новых слов и значений русского языка позволило установить, что словообразовательные возможности формантов в структуре дериватемы со значением отвлеченного действия и состояния в современном русском языке довольно высоки.

Литература

1. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.–Л., 1958–1965.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. На материале периодической печати, живой разговорной речи, художественной и научной литературы. М., 2007.
3. Новое в русской лексике. Словарные материалы 77–83. М., 1979–1987.
4. Новые слова и значения: Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х годов. М., 1984.
5. Арутюнова Н.Д. Очерки по словообразованию в современном испанском языке. М., 1961.
6. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2-х т. М., 1985.

ВЛИЯНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА РАСПРОСТРАНЕНИЕ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЯЗЫКА

Ж. Хусаинова, канд. филол. наук,
ИА «24.kg», редактор английской версии

Способность визуальных текстов формировать стереотипы и создавать мифических героев имеет немаловажное значение в распространении какой-либо формы существования естественного языка. «Системы регулярных и взаимосвязанных вариантов реализации языковых возможностей образуют формы существования языка, т. е. достаточные для коммуникации варианты языка, используемые в том или ином социуме (народе, этнографической общности, социальной или профессиональной группе говорящих)» [1, с. 30].

Кинотексты создают иллюзию реальной жизни, так как события, происходящие в кинопространстве, проецируются и ассоциируются с ситуациями из реальной жизни. Соответственно, есть основание предположить, что кинотексты имеют способность вносить коррективы в языковую ситуацию. А.Д. Швейцер определяет языковую ситуацию «как модель социально-функционального распределения и иерархии социально-коммуникативных систем и подсистем, сосуществующих и взаимодействующих в пределах данного политико-административного объединения и культурного ареала в тот или иной период, а также социальных установок, которых придерживаются в отношении этих систем и подсистем члены соответствующих языковых и речевых коллективов» [3, с. 133–134]. Безусловно, в кинотекстах не может быть представлено все многообразие и сложность языковых ситуаций, однако кинотексты способны воссоздать коммуникативную среду, под которой понимают этносоциолингвистическую общность на определенной территории, имеющую регулярные коммуникативные связи, при этом коммуникативная среда может включать в себя несколько социальных групп.

В кинотексте «Бумер» отображена модель социолингвистической ситуации коммуникативной среды общения молодежи, ведущей полукриминальный образ жизни. Вопрос возможности рассматривания коммуникативной среды в визуальном тексте является сам по себе достаточно спорным, если исходить из самого определения понятия коммуникативной среды. «Коммуникативная среда есть исторически сложившаяся этносоциально языковая общность, обладающая относительно устойчивыми и регулярными коммуникативными связями и реальной территориальной очерченностью» [2, с. 46]. С одной стороны, в кинотексте не может быть в полной мере представлена этносоциально языковая общность со всей сложностью и многообразием компонентов коммуникативной среды, имеющей регулярные и в то же время постоянно обновляющиеся и динамично развивающиеся, меняющиеся коммуникативные связи. Но с другой стороны, кинотексты способны воссоздать определенную коммуникативную среду с ее отличительными особенностями, которые складываются из конкретных ситуаций. Как отмечает А.О. Орусбаев «следует, однако, учесть, что не все ситуации, формирующие ту или иную коммуникативную среду, оказываются в одинаковой мере релевантными для целей социолингвистической характеристики коммуникативной среды. Согласно пониманию коммуникативной среды как многосоставного (полиморфного) образования, находящегося в состоянии подвижного (динамического) равновесия, социолингвистически существенными выступают три аспекта: этнический аспект, характеризующий совокупность этнических коллективов со всеми их социокультурными ценностями; языковой аспект, проясняющий жизнь языков в их совокупности; коммуникативный аспект, описывающий совокупность условий и сфер применения языков. По мнению исследователей, непосредственным объектом социолингвистического анализа являются, однако, ситуации, в совокупности образующие социолингвистическое состояние. Социолингвистическое состояние предстает, таким образом, функцией этнической, языковой и коммуникативной ситуаций, детерминированных внешними социальными (экстралингвистическими) факторами» [2, с. 46]. Сложность рассмотрения визуальных текстов в качестве объекта социолингвистического анализа состоит в том, что визуальные тексты представляют одновременно статичную и динамичную коммуникативную среду, искусственно воссозданную и ограниченную пространством визуального текста. Внутри визуального текста можно наблюдать динамику развития и существования социолингвистического состояния вместе с просмотром визуального текста на экране, но данная динамика происходит только в рамках визуального текста.

В кинотексте «Бумер» представлено функционирование одного из социальных вариантов языка в определенном коллективе на определенной территории, одновременно представлена статичная

и динамичная коммуникативная среда криминальных структур, которая ограничена пространством визуального текста.

Для того чтобы отследить, как распространяется жаргон в естественной среде под влиянием кинотекста, было проведено социолингвистическое анкетирование, охватывающее респондентов в возрасте от 18 до 22 лет. Выбор в качестве основного материала анкетирования речи героев кинотекста «Бумер» обосновано тем, что жаргон криминальных структур достаточно быстро проникает в речь молодежи, а также в литературный язык. Легкость распространения жаргона криминальных структур среди молодежи вызвана его образностью, таинственностью, выразительностью, что привлекает молодежь, а также усиливается выразительными качествами кинотекстов и их структурно-семантической подачей материала, вызывающей определенные сдвиги в картине мира и формирующей определенные социальные стереотипы.

В анкету были включены слова «общеупотребительной» жаргонной лексики, которые могут быть известны многим, а также фразы, которые не являются общеупотребительными и могут использоваться только в криминальной среде, а их значение может быть понято только из контекста фильма «Бумер», где они использовались (табл. 1).

Таблица 1

Жаргонная лексика из контекста фильма «Бумер»

Слова «общеупотребительной» жаргонной лексики	Фразы, значение которых можно понять из контекста фильма «Бумер»
Косарь	Нездоровая канитель
Кореш	А че он тут босса врубил
Труба	Во, Макс, косячит. По радио такой объем умудрился передать
Дос	Че у вас за терки
	По ходу пробивоны, вычисляют, где мы

В анкету также были включены слова, значение которых может быть известно узкому кругу лиц, и их значение возможно понять из контекста фильма «Бумер»: *глок, лавэ, качели, цыркануть*. Статистический анализ анкетирования показал, что интерпретация слов жаргонной лексики криминальных структур находится в зависимости от просмотра кинотекста «Бумер». Так, респонденты, не смотревшие фильм, не смогли сформулировать значение фразы «*Во, Макс, косячит. По радио такой объем умудрился сделать*». Однако не все респонденты, смотревшие кинотекст «Бумер», дали правильную интерпретацию данной фразы, ее значение передало только 7 % опрошенных (табл. 3). Респонденты, не смотревшие фильм «Бумер», не смогли дать интерпретацию слов *цыркануть, глок*. Анализ результатов проведенного анкетирования выявил характерную особенность, заключающуюся в том, что респонденты интерпретировали жаргонную лексику с помощью ее синонимов или используя слова из молодежного сленга (табл. 2). Например, фраза «*Еще не хватало кусалово между собой устраивать*» поясняется с помощью фразы: «*Еще не хватало между собой разборки устраивать*»; «*Че у вас за терки?*» переводится фразой «*Че за понты?*»; «*А че он тут босса врубил*» – «*Не выпендривайся*»; «*Хрен ты нам это фуфло пропихиваешь. Лохов нашел?*» – «*Впариваешь*». Данное явление может служить индикатором проникновения жаргонной лексики в обыденную речь молодежи в такой степени, когда происходит замена лексики общенационального языка на жаргонную. Не менее интересным представляется тот факт, что респонденты, независимо от того, смотрели они фильм «Бумер» или нет, слово «*дос*» интерпретируют в значении «друг», а не в значении «деньги». Слово «дос» на территории Кыргызстана в молодежном сленге имеет значение «товарищ, друг» и является калькой слова «досум» из кыргызского языка в русский язык, т. е. в данном случае наблюдается одно из проявлений кыргызско-русского билингвизма.

Таблица 2

Интерпретация жаргонизмов респондентами, не смотревшими кинотекст «Бумер» (%)

Слова	Верно	Неверно	Нет определения
Лавэ	48	14	37
Цыркануть		22	78
Глок		3	97
Косарь	7	19	74

Слова	Верно	Неверно	Нет определения
Кореш	70	4	26
Качели	7	11	82
Труба	41	15	44
Дос		52	48
Фразы			
Еще не хватало кусалово между собой устраивать	59	15	26
А че он тут босса врубил	26	30	44
Хрен ты нам это фуфло пропихиваешь. Лохов нашел?	70	4	26
Во, Макс, косячит. По радио такой объем умудрился сделать.		26	74
Че у вас тут за терки?	4	52	44
По ходу пробивоны, вычисляют, где мы.	26	30	44
Нездоровая канитель.	11	37	48
На 6 часов стрелу забили	89		11

Таблица 3

Интерпретация жаргонизмов респондентами,
смотревшими кинотекст «Бумер» (%)

Слова	Верно	Неверно	Нет определения
Лавэ	86	7	7
Цыркануть	20	13	67
Глок	13		87
Косарь	47	13	40
Кореш	93		7
Качели		13	87
Труба	80	20	
Дос		47	53
Фразы			
Еще не хватало кусалово между собой устраивать	93		7
А че он тут босса врубил	87		13
Хрен ты нам это фуфло пропихиваешь. Лохов нашел?	93	7	
Во, Макс, косячит. По радио такой объем умудрился сделать.	7	27	66
Че у вас тут за терки?	13	53	34
По ходу пробивоны, вычисляют, где мы.	46	27	27
Нездоровая канитель.	60	20	20
На 6 часов стрелу забили	93		7

Проведенное анкетирование явилось подтверждением тезиса о том, что кинотексты способны популяризировать и распространять язык определенных социальных групп.

Литература

1. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 1996. 207 с.
2. Орусбаев А.О. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. Бишкек: КРСУ, 2003. 227 с.
3. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. М.: Наука, 1977. 452 с.
4. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка / пер. с англ.; Сост., ред., вступ. ст. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. М.: Прогресс, 1988. 320 с.

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Т.А. Кузьмина, ст. преп. КРСУ

Одной из актуальных проблем лингвистической науки на современном этапе является состояние русского языка в новых независимых республиках. Множество научных работ посвящено исследованию функционирования русского языка в условиях взаимодействия с иной языковой картиной, вопросам преподавания русского языка и культуре русской речи.

Русский язык как система весьма многообразен и многогранен, его богатство, выразительность, а также другие значимые качества обуславливают разносторонность его исследования. Особое место в функционировании языка как системы занимает культура речи. Как известно, культура речи включает в себя три аспекта: нормативный, коммуникативный и этический. Нормативный аспект – основной, именно он обуславливает такое важнейшее качество речи, как правильность. Однако, согласно Л. И. Скворцову, правильность – это главный, но только лишь первый этап освоения русского литературного языка. Ученый говорит о двух ступенях освоения литературного языка и двух способах владения им: первая ступень – правильность речи, вторая – собственно культура речи [6, с. 95–96].

Безусловно, без правильности невозможно говорить в целом о культуре речи. Соблюдение правил и норм на всех уровнях языковой системы – необходимое условие для перехода на другой, более высокий, уровень освоения литературного языка, характеризующийся такими качествами, как точность, ясность, доступность, уместность и т. д. По Л.И. Скворцову, «второй, высшей, ступенью освоения литературного языка является культура речи в собственном смысле. О культуре речи можно говорить в условиях владения литературной речью, в условиях правильности (т. е. владения литературными нормами)» [6, с. 95–96].

Иными словами, культура речи – это речевое мастерство, предполагающее отбор языковых средств, наиболее пригодных для эффективной коммуникации, и значимую роль здесь наряду с правильностью играют коммуникативный и этический аспекты.

О том, что культура речи это не только ее правильность, много говорили и писатели-классики, и ученые-лингвисты – основоположники различных концепций ораторского искусства. Так, С.И. Ожегов писал: «Что такое высокая культура речи? Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка... Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т. е. самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [3, с. 285–291].

Владение литературным языком не только на уровне правильности, но и на уровне культуры речи имеет важное значение для носителя любого языка, особенно в научной и профессиональной сфере. Культура речи – неотъемлемая часть личностной характеристики, а для людей, чья деятельность непосредственно связана с речевым общением, она, кроме того, является немаловажным условием их профессионального роста. Недостаточная речевая культура заметно снижает рейтинг делового человека, а его речевые ошибки нередко становятся мишенью для насмешек (особенно это чревато для людей публичных, общественных и политических деятелей, а также дикторов телевидения, чья речь всегда воспринималась как образцовая).

Переход от административно-командной системы к демократическим принципам государственности стал знаковым этапом в жизни нашего общества. Обретение фактических прав и свобод, в частности свободы слова, закрепленной на законодательном уровне, стало большим достижением некогда замурованного за «железным занавесом» народа. Так, если в советское время люди не только жили, но и выражали свои мысли по заранее определенной властью схеме (к примеру, в любых научных работах обязательным требованием было цитирование классиков марксизма-ленинизма), то с приходом демократии перед людьми раскрылись широкие творческие возможности и, в частности, в выборе языковых форм для выражения своих мыслей, формулирования их как в письменных, так и в устных текстах.

Однако процесс формирования новой государственности сопровождается не только позитивными, но и негативными тенденциями. И это особенно ярко проявляется на речевом уровне. Худо-

жественные произведения, материалы средств массовой информации, речь ведущих и участников телепрограмм запестрели словами и выражениями, ранее (да и сейчас) считавшимися неприличными, а порой и вообще относящимися к обценной лексике. Эйфория от свободы, от безнаказанности сыграла с нашим обществом злую шутку: буквально за каких-то 5–10 лет речевая и в целом общая культура населения значительно снизилась, нравственные и этические нормы стали игнорироваться, что, соответственно, повлекло за собой деградацию общества.

Как считают специалисты, значительное снижение речевой культуры всегда наблюдается в переходные периоды, характеризующиеся глобальными преобразованиями в политической, экономической и социальной жизни страны. Это мы наблюдаем уже на протяжении двух десятилетий. Переходное общество в начале строительства нового независимого государства во главу угла ставит, в основном, материальные проблемы, касающиеся политического и финансового благополучия как на уровне государства, так и на уровне отдельного гражданина. Духовному, этическому аспекту не уделяется должного внимания, что, безусловно, влечет за собой негативные, а порой и необратимые последствия. При этом следует иметь в виду, что недостаточное внимание со стороны государства к образовательной системе, отсутствие какого-либо контроля в средствах массовой информации, засилье западной масс-культуры, пропагандирующей насилие и «сексуальную революцию», напрямую влияют на формирование личности, а ведь сегодняшние дети, молодежь – это основа нашего будущего общества (за эти 20 лет выросло уже новое поколение молодежи, уровень образования и культуры которого в целом оставляет желать лучшего).

В последнее время все чаще наблюдаются ситуации, свидетельствующие о падении уровня культуры речи, в основном, среди молодежи. В частности, все более широко и повсеместно употребляется ненормативная лексика, или так называемая обценная, вульгарная, матерная. Некоторые исследователи, рассматривающие данную проблематику, исходя из установленного определения нормы: «норма – это те языковые средства, которые являются общепринятыми в данном языковом коллективе на данном отрезке времени» – приходят к выводу, что «языковые коллективы бывают различными, и значит, употребление ненормативной лексики также может считаться нормой языка» [1]. Однако не стоит так утрировать понятие «языковой коллектив» в составе данного высказывания и забывать, что в определениях, представленных в Лингвистическом энциклопедическом словаре или в трудах Д.Э. Розенталя, Л.И. Скворцова, отражающих понятие нормы [2–5], под языковыми коллективами понимаются не группы людей, объединенных по каким-либо признакам (территориальным, социальным), а в целом народ, говорящий на данном языке и выработавший определенные каноны в речевой культуре на современном этапе своего развития.

Как известно, современный русский литературный язык обладает совокупностью норм на всех уровнях языковой системы, выработанных в целях более эффективной коммуникации, и носители русского языка должны стремиться соблюдать эти нормы, способствуя тем самым, сохранению самой языковой системы, служащей, в частности, средством передачи информации от поколения к поколению. О богатстве и выразительности русского языка говорили и писали многие классики русской и зарубежной литературы, выдающиеся общественные деятели, и мы по праву можем гордиться тем, что русский язык для нас родной.

Потребность в общении – отличительная черта индивида, а так как основным средством общения, как известно, является язык, наша задача – сохранить его, сберечь как основное орудие культуры, преемственности поколений.

Современная языковая картина заставила ученых-лингвистов обратить внимание на уровень культуры речи современной молодежи. Многие задаются вопросом, нужно ли предпринимать оперативные меры по сохранению и развитию русского литературного языка или же негативные явления в современном русском языке преходящи? На наш взгляд, не следует ждать, пока все само собой исправится, бездействие только усугубит негативные процессы и тенденции; необходимо срочно принимать меры по восстановлению, обновлению и совершенствованию речевой культуры всех говорящих на русском языке. Да, в начале 90-х мы разбрасывали камни, пришла пора собирать их. К тому же нельзя отказываться от всего, что относится к советскому периоду, – в каждой эпохе есть свои положительные моменты, которые могут быть ценны для последующих поколений (в частности, нравственному воспитанию молодежи в советское время уделялось значительное внимание).

Наблюдая современную молодежь в различных речевых ситуациях, необходимо сказать о том, что при общении друг с другом как юноши, так и девушки, как студенты, так и школьники, зачастую

в своей речи употребляет нецензурные слова и выражения. И целью использования таких языковых средств не является оскорбить или унижить собеседника, а в большинстве случаев они применяются лишь в качестве связки слов. Вместе с тем студенты, люди достаточно взрослые для понимания того, что такое хорошо и что такое плохо, стоя в перерыве между занятиями возле университета, не обращая внимания на окружающих и проходящих мимо людей, часто своих же преподавателей, не задумываясь, оскорбляют ли они чей-то слух, общаются, не стесняясь в выражениях. Что это? Пренебрежение к окружающим? Непонимание истинного значения матерных слов? Вызывающее поведение? Скорее всего, ни то, ни другое, ни третье. По всей видимости, разбавляя свою речь нецензурной лексикой, молодые люди считают, что они придают ей образность и экспрессивность. А возможно, хотят выглядеть в лице своих товарищей «крутыми», независимыми, придать себе значимость в глазах друзей и сокурсников.

Возвращаясь на два-три десятилетия назад и сравнивая речь молодежи тогда и теперь, можно с уверенностью сказать – речь представителей сегодняшнего молодого поколения в большинстве своем деградирует. То, что раньше было табуированным, сегодня свободно можно услышать и на улице, и в стенах учебных заведений. В речи молодых людей, общающихся между собой, а тем более если это только юноши, непременно услышишь не одно и не два, а с регулярным постоянством словечки из набора обценной лексики.

Вряд ли говорящие задумываются о значении, которое изначально вкладывалось в эти слова, иначе они употребляли бы их адресно и целенаправленно. Безадресность и хаотичное вкрапление матерных слов в речи говорит о том, что они употребляются больше в качестве слов-паразитов. Однако отнести их к разряду слов-паразитов нельзя, так как слова-паразиты говорящий автоматически, не замечая этого, использует в речи. Иначе дело обстоит с матерной лексикой: говорящий знает, когда и где можно или нельзя ее употреблять, и никогда в этом плане не теряет контроль над собой.

Конечно, определить, ругается ли матом их ребенок, родителям довольно трудно, происходит это, в основном, за пределами дома и семьи. А свидетелями оказываются посторонние люди, случайно оказавшиеся рядом. И что особенно удивляет и в большей степени обескураживает и настораживает, так это то, что говоря матерные слова, молодые люди совершенно не стесняются, не стараются понизить голос, для них это совершенно обыденное явление в их речи. И это заставляет задуматься: а что же будет дальше? Ведь если ничего не предпринимать, положение будет только ухудшаться.

Что же явилось причиной столь широкого распространения обценной лексики в речи сегодняшней молодежи? Думаю, в первую очередь те политические, экономические и социальные изменения, которые произошли в нашей стране за последние три десятилетия. Это, в первую очередь, период перестройки, когда была объявлена свобода слова и печати, когда навсегда исчезла цензура (которая, тем не менее, выполняла и положительную роль в жизни общества), а демократию многие восприняли как вседозволенность. Соответственно, то, что было табуировано прежде, сдерживалось нравственными установками общества, в критический момент состояния общества как раковая опухоль без лечения стало распространяться в обществе, и коснулось это прежде всего молодежи.

Нельзя замалчивать эту проблему, делать вид, что ничего особенного не происходит. Происходит. Современная молодежь – это люди, которые в недалеком будущем будут управлять государством, решать важные вопросы во всех сферах жизнедеятельности. И о том, какое оно будет, это светлое будущее, нужно беспокоиться сейчас.

Каждый народ имеет тот язык, какого он заслуживает и который ему необходим для удовлетворения своих потребностей в различных сферах жизнедеятельности. И чем богаче национальная культура, чем выше уровень развития общества, тем с большим уважением оно относится к одной из главных составляющих своей нации – к языку.

Говорят, глаза – зеркало души. Но тогда речь – это зеркало личности. По тому, как изъясняется человек, какие слова и выражения употребляет в своей речи, можно говорить о нем как о личности, сложить о нем мнение, определить, каков уровень его интеллекта, образования, круг его общения и интересов. И поэтому, на наш взгляд, школьным учителям и преподавателям вузов следует уделять внимание не только образовательным целям, но и нравственному воспитанию студентов и школьников, привитию этических, моральных норм, выработанных обществом в течение многих поколений.

Литература

1. *Беликов В.* Национальная идея и культура речи // Полит.ру. 2005 14 окт. <http://www.polit.ru/research/2005/10/14/belikov.html>

2. Лингвистический энциклопедический словарь // URL: <http://tapemark.narod.ru/les/337b.html>
3. Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974.
4. Розенталь Д.Э. Говорите и пишите по-русски правильно. М.: Айрис-Пресс, 2007.
5. Скворцов Л.И. Культура русской речи. Литературная норма и просторечие. М.: Наука, 1977.
6. Скворцов, Л.И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА МЕДИАПЕРСОНЫ

Е.Ю. Медведев, студент 4 курса
КазНУ им. аль-Фараби

Вызывает интерес вопрос: как получается, что экранные герои, в которых влюблена вся страна (а может, и весь мир), в жизни часто оказываются совершенно другими? В частности, известная телеведущая Ксения Собчак в недавнем интервью газете «Комсомольская правда» (2010 год, № 24) призналась: «Мне не стыдно за то, что я делаю. Это моя профессия. Мои шоу – это не жизнь Ксении Собчак, это жизнь выдуманных персонажей в рамках моей профессии. И «блондинка в шоколаде», и ведущая «Дома-2» – это не Ксения Собчак. Это продукт коллективного творчества, который мне кажется интересным».

Данная статья посвящена проблеме воздействия (в частности, речевого) на аудиторию с целью глубже разобраться в механизмах формирования имиджа в целом: кто, зачем и как создает медиа-персоны? Кто: журналисты и сам человек, который хочет создать себе определенный имидж у аудитории. Зачем: с целью популяризации определенной персоны, обеспечения востребованности, которая ведет к высоким гонорарам и дает определенные привилегии. Но самое главное – как создается имидж медиа-персоны. В этом мы и попробуем разобраться далее. Итак, кто же такие медиа-персоны? Персона (лат. *persona*) – важная особа [1]. Приставка *медиа-* означает причастность конкретного человека к средствам массовой информации (ТВ, пресса, радио). Следовательно, медиа-персона – это человек, который получил широкую известность, благодаря СМИ (певцы, актеры, спортсмены, телеведущие, политики и пр.).

Сначала определим, что же такое *имидж*? А.Ю. Панасюк дает следующее толкование этого понятия: «*Имидж – это мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике – в сфере сознания и/или в сфере подсознания определенной (или неопределенной) группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или непроизвольно в их психике в результате либо прямого восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта, либо косвенного с целью возникновения аттракции – притяжения людей к данному объекту*» [2, с. 11].

В рамках данного исследования нас главным образом интересовал речевой имидж публичного человека (конкретно Ксении Собчак), который мы попробовали проанализировать на материале ее интервью различным печатным изданиям.

В теории журналистики [3–5] в общепринятом понимании интервью относится к информационным жанрам, наряду с заметкой, отчетом, репортажем. Его значение сводится к достоверному сообщению наиболее важных сведений о каком-либо факте или событии реальной действительности. При этом убедительность и достоверность сообщения достигается в результате опроса авторитетного собеседника в процессе интервьюирования.

Исходный метод информирования слушателя/читателя посредством ответов осведомленного респондента на вопросы репортера позволяет охарактеризовать и самого респондента, его внутренний мир, чувства и мысли [3, с. 83]. Следовательно, отношение к собеседнику как источнику информации в интервью перерастает в интерес к нему самому как личности.

При разработке данной проблемы опирались только на официальные интервью. Мы не можем использовать так называемые «желтые» издания, чтобы проследить стратегии формирования речевого имиджа медиа-персоны, потому как их содержание в большинстве случаев отражает субъективное мнение журналиста о герое интервью.

Исследуя данный вопрос, можно сделать вывод, что речевой имидж является одной из составных частей имиджа медиа-персоны в целом. В разработке технологии формирования речевого имиджа использовался сценарный подход. Ядерной составляющей схемы сценария определены: поведенческие тактики → речевые тактики → система речевых актов → языковые средства, формирующие имидж медиа-персоны у аудитории.

Далее приводится разработанная нами схема сценария построения интервью с медиа-персоной, Ксенией Собчак.

Сценарий интервью с целью формирования имиджа

1. Повод для интервью (кто герой интервью?).
2. Временной параметр (когда проводилось интервью?).
3. Географический параметр (где проводилось интервью, чем определяется выбор места проведения интервью?).
4. Логические фокусы:
 - 4.1 Тема;
 - 4.2 Обсуждаемая проблема;
 - 4.3 Поведенческие тактики:
 - 4.3.1. *Поведенческие тактики журналиста,*
 - 4.3.2. *Поведенческие тактики героя интервью,*
 - 4.4. Речевые тактики:
 - 4.4.1. *Речевые тактики журналиста,*
 - 4.4.2. *Речевые тактики героя интервью,*
 - 4.5. Система речевых актов:
 - 4.5.1. *Система речевых актов журналиста,*
 - 4.5.2. *Система речевых актов героя интервью,*
 - 4.6. Языковые средства:
 - 4.6.1. *Языковые средства журналиста,*
 - 4.6.2. *Языковые средства героя интервью,*
5. Вывод. Сформированное мнение у публики о герое интервью.

Как отмечает А.Ф. Зиновьева [6, с. 79], во время интервью используется две больших группы вопросов: «открытые» и «закрывающие». К «открытым» относятся такие вопросы, постановка которых ведет к расширению рамок интервью, подводит респондента к необходимости определить личностную позицию по обсуждаемой проблеме. Постановка подобных вопросов существенно воздействует на коммуникативную установку интервью. Их коммуникативная целостность основывается на сочетании или чередовании дополнительных коммуникативно-речевых действий, проявляющихся в различных речевых актах: сравнении, аргументации, эксплицирования, доказательств и др.

Проанализировав 12 интервью Ксении Собчак для разных изданий, мы выявили, что ведущей поведенческой тактикой ею избрана тактика оценки: оценка собственного профессионализма, высокая оценка личностных качеств, оценка других людей и отношений с ними.

Оценка собственного профессионализма осуществляется посредством следующих речевых тактик: прямой положительной самооценки, тактики сравнения себя со своими коллегами, (иногда в нелестных для последних выражениях): «Меня, в отличие от многих женских коллективов типа «Сливков», «Стрелок» и т. д., не приглашают на корпоративы повилить пятой точкой или продолжить разговор в более интимной обстановке. Меня приглашают как профессионала, который может создать праздник» (журнал «Имена», январь 2011).

Поведенческая тактика высокой оценки личностных качеств реализуется в речевой тактике самовосхваления: «Я очень много работаю. Я встаю в девять утра и еду на съемочную площадку! Там пашу до четырех часов вечера. А потом еще интервью. Вот сейчас была на одном, теперь вот на втором. А потом опять сниматься» («Новая газета», февраль 2010). «Я получаю 15 000 долларов в месяц. Это моя официальная зарплата на телевидении. Сама заработала!» («Time Out Петербург», ноябрь 2007).

Отношение с людьми как поведенческая тактика раскрывается через осуждение и противопоставление себя другим: «Такие вот люди называются быдлом – которые завидуют, ненавидят меня», «У нас люди любят ничего не делать и завидовать таким, как я» («Новая газета», февраль 2010);

«У нас не любят успешных людей. Чужое благосостояние всегда режет глаза. Почему в России народный герой – Иван-дурак? Ему не надо ничего делать. Он лежит на печи. Встанет на пять минут – и ему прямо в руки плывет щука, которая его облагодетельствует. Что Иван-дурак сделал сам?» («Новая газета», апрель 2005).

Таким образом, сценарный подход к анализу материалов интервью с Ксенией Собчак позволил выявить взаимосвязь поведенческих и речевых тактик в процессе формирования имиджа медиа-персоны. Речевая тактика – это программа речевого поведения, реализованная в последовательности речевых актов определенной иллокутивной силы. Выбор языковых средств определяется характером поведенческих тактик и особенностями прагматического контекста.

Литература

1. Словарь иностранных слов и выражений / Под ред. Е.С. Зенович. М.: Олимп, 1997.
2. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. М.: Омега-Л, 2009. 266 с.
3. Методы журналистского творчества / Под ред. В.М. Горохова. М.: МГУ, 1982. 152 с.
4. Теория и практика советской периодической печати / Под ред. В.Д. Пельта. М.: Высшая школа, 1980. 376 с.
5. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль. М.: Русский язык, 1982. 198 с.
6. Зиновьева А.Ф. Коммуникативная целостность типа текста «интервью» // Лексикон человека и речевая деятельность. М.: Моск. гос. лингв. ун-т. 1991. Вып. 378, 123 с.

АФОРИСТИКА В САТИРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ»

Д.А. Осмонкулова, доц. ОшГУ

Афоризмы и грегории (меткие образные выражения) синтетически обобщали мудрость народа, отображали его интересы и ожидания, являя общественное мнение [1].

Тематика афористики в сатирическом произведении Ильи Ильфа и Евгения Петрова «Двенадцать стульев» [2] весьма разнообразна, и на ней лежит отпечаток породившей ее эпохи, отражается характер исторических условий, в которых она возникает и развивается [3–5]. Предложенная нами классификация афоризмов и близких ему по значению языковых единиц (крылатых слов и грегорий) опирается на их тематическое содержание:

1) *освещение общефилософских проблем жизни и смерти*: «Бог дал, бог взял», «Перекинулся, Ипполит Матвеевич. На своем посту перекинулся» [2, с. 204]; «не исключена возможность смертельного исхода» [2, с. 22];

2) *изображение природы*: «Драгоценный мираж потрясал комнату»; «за ночь холод был сверен без остатка»; «горизонт оставался чистым» [2, с. 122];

3) *актуальные, острые политические вопросы*: «Белой акации цветы эмиграции»; «Россия вас долго не забудет»; «это которые еще до исторического материализма родились» [2, с. 110];

4) *отношения мужчин и женщин*: «По семейному делу поссорился он с женой, а она из обидчивой фамилии»; «он ухаживал за машинисткой, скромные бедра которой развязывали его поэтические чувства» [2, с. 113];

5) *коммерческие отношения, экономическая сфера* деятельности человека: «Почем опиум для народа»; «сначала стулья, потом деньги»; «может быть, тебе дать еще ключ от квартиры, где деньги лежат?» [2, с. 44]; «витамины, дорогой товарищ предводитель, даром никому не даются» [2, с. 328]; «сколько вся эта музыка стоила» [2, с. 55]; «грабеж среди бела дня»; «и денег... не густо»;

6) *эстетические вкусы человека*: «Только что я имел тяжелый разговорчик с заведующим этой исторической свалки» [2, с. 117];

7) *душевное состояние человека*: «На лице его заиграла серия улыбок различной силы и скепсиса» [2, с. 96]; «И.М. сел на пол, обхватил стул своими жилистыми ногами и с хладнокровием дантиста стал выдергивать из стула медные гвозди, не пропуская ни одного» [2, с. 394];

8) *межличностные связи и взаимоотношения*: «У нас хотя и не Париж, но милости просим к нашему шалашу» [2, с. 49]; «попрошу вас, гражданка, очистить стул, – строго проговорил Остап» [2, с. 52]; «Ах, вы еще здесь, душа общества? Пошел! Ну?» [2, с. 209].

Афористика – поистине наука о жизни, афоризмы могут указать человеку жизненный путь, утешить в горе, мобилизовать волю на борьбу с препятствиями. Воспитательная роль афоризмов неоспорима: она расширяет мир духовных запросов людей и формирует их моральные убеждения. Еще Геродот в свое время указывал на то, что «издревле есть у людей мудрые и прекрасные изречения, от них следует нам поучаться».

И поучение это происходит не механически: афоризмы в силу своей структурной особенности – лаконичности – побуждают читателя к собственному размышлению, являясь своеобразным катализатором мысли и ускорителем процесса возникновения ассоциаций и идей. Они учат мыслить и говорить. Предельная экономия слов, глубина семантики, яркая образность делают афоризмы стилистическими шедеврами, которые, обогащая искусство риторики, становятся действенным средством в борьбе с однообразием и серостью человеческой речи.

Говоря о структурных особенностях крылатых слов и грегерий, следует учитывать то, что в качестве языковых единиц они выступают в речи внутри предложений, обладая как конструктивно-синтаксическими, так и коммуникативно-стилистическими характеристиками. Исходя из результатов структурно-сопоставительного анализа, можно предложить классификацию афоризмов в соответствии со следующими видами порядка слов в предложении:

1) прямой порядок, характерный для всех книжных стилей, кроме художественной литературы (в анализе обозначен ПП);

2) обратный порядок, характерный зачастую для разговорно-бытового и художественного стилей (ОП);

3) прямой + обратный порядок слов, или смешанный тип порядка (СП).

Известно, что в русском языке существует свободный порядок слов. Когда не наблюдается его нарушения в виде инверсии, прямой порядок слов считается нейтральным.

1) Несмотря на то, что исследуемые единицы в художественном стиле речи функционируют обычно в обратном порядке слов, заметим, что в произведении И. Ильфа и Е. Петрова доминирует прямой порядок слов над остальными. Например: «*Лед тронулся*, господа присяжные заседатели, *лед тронулся*» (имя сущ. + глагол = прямой порядок, далее – ПП); «и главное, в доме *ни одна сатана не спит*» (имя числ. + сущ. + глаг. = ПП); «он так же, как и все, говорил с проводниками *искательным голосом*, так же как и все, боялся, что кассир дал ему «неправильный» билет» (имя прил. + сущ. = ПП); «все указывало на то, что отец *Федор озарен новой идеей, захватившей всю его душу*» (сущ. + глаг. + прил. + сущ. = ПП); «все завизжало, и Ипполиту Матвеевичу показалось, что он попал в *царство зубной боли*» (сущ. + прил. + сущ. = ПП).

2) Обратный порядок слов имеет функциональную и эмоциональную окраску. Такой стиль помогает достичь легкости изложения, доступности в понимании текста, придает ему некоторую «несерьезность», что позволяет придать ситуации комизма и юмора. Приведем примеры из повести «Двенадцать стульев»: «Но так как астролябия ни в какой мере не походила на украденную вчера из канцелярии маслоцентра пишущую машинку, агент перестал *магнетизировать* молодого человека *глазами* и ушел»; «исчез отец Федор. *Завертела* его *нелегкая*» (глагол. + местоим. + сущ. = ОП); «Ипполит Матвеевич стоял под акацией и, глядя на гуляющих, *жевал три врученных ему фразы*» (глагол. + числ. + прич. + местоим. + сущ. = ОП); «отец Федор *собрал весь сарказм*, положенный ему богом» (глагол. + местоим. + сущ. = ОП); «а то иди попробуй, *ищи ветра в поле*» (глагол. + сущ. + сущ. = ОП).

3) Довольно часто встречается в повести и смешанный, комбинированный порядок слов, где соседствуют прямой и обратный в разных сочетаниях. Например: «Он несколько раз пытался *цускать свой доклад по трамвайным рельсам*, но с ужасом замечал, что не может этого сделать» (глагол. + местоим. + сущ. = ОП и прил. + сущ. = ПП); «он ухаживал за машинисткой, *скромные бедра* которой *развязывали его поэтические чувства*» (прил. + сущ. = ПП и глагол. + местоим. + прил. + сущ. = ОП); «через два года Треухов *возобновил штурм городской управы*, но помешала война» (глагол. + сущ. = ОП и прил. + сущ. = ПП); «он так обрадовался, что у него в самых *неожиданных местах объявились пульсы*» (прил. + сущ. = ПП и глагол. + сущ. = ОП); «Ипполит Матвеевич, как обычно, проснулся в половине восьмого и сразу же *просунул нос в старомодное пенсне с золотой дужкой*» (глагол. + сущ. = ОП и прил. + сущ. = ПП).

Что касается компонентов афоризмов, крылатых слов и грегерий, то здесь нет четких ограничений, т. е. это могут быть самые разные части речи: самостоятельные (именные и глагольные) и даже служебные.

Анализ лексико-семантических особенностей, составляющих структуру компонентов афоризмов, крылатых слов и грегерий показывает, что они весьма своеобразны. Они могут относиться практически к любой части речи (существительным, прилагательным, числительным, местоимениям, глаголам, причастиям, деепричастиям, союзам, предлогам и частицам).

1) *Имена существительные* по своему значению в составе изучаемых единиц могут быть собственными и нарицательными, конкретными и абстрактными, например: «*Россия* вас не забудет, – рывкнул Остап»; «сводный *оркестр* коммунальщиков и канатчиков пробовал силу своих легких»; «на глазах у всех погибала *весна*».

2) *Имена прилагательные* выполняют функции уточнения, конкретизации и усиления. В силу этого чаще встречаются относительные и притяжательные прилагательные, реже – качественные, например: «*дополнительные* сведения»; «*крахмальная* вдовушка»; «*прямые* обязанности»; «*мертвое* дело»; «*конское* яблоко»; «*адамово* яблоко»; «*радикальный* черный цвет»; «*искательный* голос».

3) *Имена числительные (количественные)* выполняют функцию усиления значения: «и, главное, в доме ни *одна* сатана не спит»; «все сто пятьдесят тысяч рублей, *ноль-ноль* копеек».

4) *Местоимения* почти всех видов, чаще – личные, выполняют функцию конкретизации, например: «да и денег у *вас*, кажется, не густо»; «мостик теперь долго *вас* не забудет, Ляпис»; «*почем* опиум для народа»; «*это* грабеж среди бела дня»; «*кому* и кобыла невеста»; «*сколько* вся *эта* музыка стоила»; «перекинулся Ипполит Матвеевич. На посту *своем* перекинулся».

5) *Наречия* из двух групп – обстоятельственные (времени и места) и определительные (уточняющие, усиливающие значение), например: «*сначала* стулья, потом деньги»; «да и денег у вас, кажется, *не густо*»; «*довольно* отдаленное отношение к химии»; «*бешено* работающие ноги уносили его».

6) *Деепричастия* разных форм, к примеру: «Ипполит Матвеевич *сгорбясь* и *погрязая* в стыде, стоял под акацией»; «Федор озарен новой идеей, захватившей всю его душу»; «девица, *теплея* от стыда, стала медленно подвигаться к Ипполиту Матвеевичу».

7) *Причастия* обоих спряжений и залогов, например: «отец Федор собрал весь сарказм, *положенный* ему от бога»; «*притихшие* за ночь юбки опять загремели»; «так чудилось Лизе, *воспитываемой* на морковке, как некий кролик»; «только бедность Ипполиту Матвеевичу не давала развернуться этому *захватывающему* чувству».

8) *Частицы* в сочетании или без сочетаний с полнозначными словами, значительно повышая экспрессивность высказывания через усиление, уточнение, ограничение значения, передавая позитивное или негативное отношение говорящего к предмету речи, например: «пан или пропал. Выбираю пана, *хотя* и он явный поляк»; «а! ... Белой акации цветы эмиграции»; «у нас, *хотя* и *не* Париж, но милости просим к нашему шалашу»; «колбаска содержала в себе 20 золотых десяток – *все*, что осталось от коммерческих авантюр» и т. д.

Экспрессивность во многом определяется стилистическими факторами, а важными средствами создания экспрессии являются изобразительно-выразительные средства, или тропы. Тропы играют главную роль при образовании афоризмов, крылатых слов и грегерий в создании их экспрессивности, придания им гармонии формы и содержания, благозвучия, образности, способности передавать тончайшие смысловые оттенки точно, ярко и красочно [6, с. 37–40]. Произведем их классификацию по тропам:

1) *сравнения*, или сопоставления двух лиц, предметов и явлений на основе какого-либо общего признака с тем, чтобы глубже раскрыть сущность одного из них при помощи другого, например: «Вдова засуетилась. Она подскакивала за дверью *как чижик в клетке*»; «блестящая слеза выкатилась из глаза и, *словно ртуть*, скользнула по лицу»; «так, по крайней мере, чудилось Лизе, воспитываемой на морковке, *как некий кролик*»;

2) *олицетворение*, т. е. придание неодушевленному предмету, отвлеченному понятию или живому существу качеств и действий человека, например: «Драгоценный *мираж* потрясал», «*поезд прыгал* на стрелках»; «*тревога носилась* по коридору»; «*повествовала гармоника*»; «*Хрустнули ... суставы*»;

3) *ирония*, или употребление слова или выражения в смысле, обратном буквальному, с целью открытой или скрытой насмешки, например: «Ах, вы еще здесь, *душа общества*»; «бывший *пролетарий умственного* труда, а ныне *палаточник Прусис* даже *разнервничался*»; «через два года Треухов возобновил штурм городской управы, но *помешала война*»;

4) *метонимия*, или перенос значения, основанный на смежности предметов и явлений, например: «И если *линия говорила* правду, вдова должна была бы *дожить до Страшного Суда*»; «разговор принимал *горячие формы* и черт знает до чего дошел бы, если б конце осыпной улицы не показался Ипполит Матвеевич»; «от грозного торможения *хрустнули* поездные *суставы*»;

5) *метафора*, или перенос значения, основанный на сходстве между явлениями, понятиями, предметами: «*Воробьянинов оказался бездарным железнодорожным зайцем*, и так как попытки его сесть в поезд оказались безуспешными, то ему пришлось выступить около «Цветника» в качестве бывшего попечителя учебного округа»; «на глазах у всех *погибала весна. Пыль гнала* ее с площадей, жаркий *ветерок оттеснял* ее в переулок»;

6) *перифраза*, по сути, замена названия лица, предмета или явления описанием их существенных признаков или черт, например: «Сжить со свету»; «труженики гобоя и флейты»; «ночные визиты»; «через форточку»; «поклонники защиты Филидора»; «божья корова»; «цветы эмиграции»;

7) *эвфемизм* состоит в не прямом, а прикрытом, вежливом, смягчающем обозначении предмета, явления или лица, и связаны с бытом или семьей, например: «По семейному делу поссорился он с женой, а она *из обидчивой фамилии*»; «перекинулся, Ипполит Матвеевич. *На посту своем перекинулся*»; «товарищ Бендер, – умоляюще зашептала *жертва Титаника*».

Афористика помогает глубже понять «мелочи жизни», умело замеченные русскими сатириками первой трети XX в. – И. Ильфом и Е. Петровым.

Литература

1. Гейне Г. Мысли, суждения, афоризмы // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. М., 1983.
2. Ильф И.А., Петров Е.П. Двенадцать стульев. Золотой теленок. М., 1998.
3. Гуля Н.П. Дидактическая афористика Древнего Востока. Л., 1941.
4. Энциклопедия афоризмов. Ч. 1. Античность, Древняя Индия, Древний Китай, Библия. М., 1999; Ч. 2. Русская афористика от Средневековья до Просвещения. М., 1999.
5. Соловьев А.П., Федоров К.М. Современная афористика. М., 1991.
6. Осмонкулова Д.А., Мамытова Г.З. Афористичность высказываний А. Экзюпери (по материалам произведения «Маленький принц») // Вестник ОшГУ. 2006. № 7.

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДВУВАЛЕНТНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

У.И. Юлдашева, доц. БатГУ

Семантика глагола всегда находилась в центре внимания мирового языкознания. Это обусловлено, прежде всего, тем, что без разработки семантического аспекта языка невозможно глубокое понимание его природы, закономерностей, его функционирования и развития, его связи с мышлением и поведением человека. Без знания семантической системы языка невозможно также научно обоснованное его преподавание, сознательная, планомерная борьба за культуру речи, культуру мышления. Одним словом, изучение семантической системы языка имеет исключительно важное теоретическое и практическое значение.

Всякая классификация глаголов по семантическим признакам неизбежно является весьма условной и относительной. Это обусловлено, главным образом, многозначностью и многообразием речевой функции глаголов. Тем не менее, попытка хотя бы беглого рассмотрения глаголов по значению представляется возможной. Работа по изучению семантики грамматической категории и семантики предложения велась давно (Н.Д. Арутюнова, В.А. Белошапкова, В.В. Виноградов, С.Д. Кацнельсон, И.И. Мещанинов, Н.Ю. Шведова и др.), однако обобщающих публикаций по лексической семантике отдельных частей речи пока еще мало, да и те, как правило, страдают неполнотой фактического материала. А без этого, по-видимому, невозможно осуществить монографическое описание всей лексико-семантической системы русского языка [1, с. 20–22].

В лексической семантике продолжают изучаться, но на более высоком научном уровне, с учетом новых идей и методов, вопросы о природе лексического значения, о типах значений по их структуре и функции, системные семантические связи слов (полисемия, синонимия, антонимия и т. д.). Закономерности исторического развития лексико-семантической системы языка позволили выявить новые фундаментальные толковые, идеографические, фразеологические, исторические и этнологические словари, а также словари синонимов, омонимов и паронимов; публикация значительных теоретических и обобщающих исследований по важнейшим проблемам семасиологии, лексикологии и лексикографии. Назовем хотя бы исследования О.С. Ахмановой, С.Г. Бережана, Р.А. Будагова, У. Вайнрайха, В. Дорошевского, В.А. Звягинцева, Ю.А. Караулова, Ф.П. Филина и др. Описаны многие семантические классы слов, лексико-семантические и тематические группы целого ряда языков, в том числе русского языка.

Характерной чертой большинства современных исследований по лексической семантике является то, что в них изучаются не только парадигматические связи слов, их семантические оппозиции, нейтрализация этих оппозиций, но и синтагматические свойства лексических единиц, в том числе и семантической валентности (синтагматические семы.) Следует отметить, что особенно большой вклад в синтагматическую семантику внесли советские, чешские, немецкие, французские и др. ученые (В.Г. Адмони, В.В. Виноградов, В.Г. Гак, Ф. Данеш, В. Портик, Б. Потье, Л. Теньер, Г. Хельбиг, А.А. Холодович, Л.В. Щерба и др.). Плодотворно разрабатывался также семантический аспект морфологии, в частности, семантика частей речи и их грамматические категории (например, в трудах А.В. Бондарко, С.Д. Кацнельсона, И.П. Мучника, В.З. Панфилова, В.Н. Ярцевой, и др.).

В современном синтаксисе, как и в современной морфологии, также довольно четко разграничиваются формальный и содержательный семантические аспекты (см. работы В.Г. Адмони, Т.Б. Алисовой, В.А. Белошапковой, Ф. Данеша, Т. п. Ломтева, О.И. Москальской, У. Чейфа, Н.Ю. Шведовой и др.).

В работе выявлено 14 лексико-семантических групп русского глагола: эмотивные, ментальные, волеизъявления, глаголы речи, ощущения, восприятия и представления, глаголы интенциональные, глаголы, связанные с физиологией, глаголы конкретного физического действия, глаголы взаимного действия, социальной активности человека, глаголы деятельности и профессиональной активности, подражательные глаголы, глаголы движения и положения в пространстве, глаголы, связанные с природными явлениями.

Общепринятой классификации глагольной лексики, как известно, нет, да и вряд ли она вообще возможна, ибо любая классификация обусловлена какими-то принципами и аспектами, определяется целями и задачами исследования. При классификации семантики двувалентных глаголов сопоставляемых языков использовался «Краткий русско-таджикский тематический учебный словарь» [2], а также работа Л.М. Васильева по семантике русского глагола [1]. Фактический материал, лежащий в основе исследования, извлечен из четырехтомного «Словаря русского языка» АН СССР, двуязычных русско-узбекского и узбекско-русского словарей.

При классификации глагольной лексики в семантическом аспекте использовались, главным образом, три принципа: денотативный (или тематический), парадигматический и синтагматический.

При денотативном подходе учитывается, прежде всего, естественное, онтологическое расчленение предметов, признаков, свойств, действий, процессов, событий и состояний, отраженное в структуре языка. Это наиболее традиционный принцип. Именно на нем основано выделение таких семантических классов слов, как названия животных, птиц, рыб, растений, ягод, грибов и т. п., лексико-семантических групп глаголов, прилагательных и наречий. В составе глагольной лексики уже давно выделяются и изучаются такие группы слов, как глаголы движения, глаголы речи, глаголы чувства и некоторые другие. Выделение таких классов опирается на интуицию говорящих (в частности, на интуицию исследователей), на их знания о реальной действительности, то есть в конечном итоге на экстралингвистические факторы. В работах последних лет семантические классы слов, основанные на денотативном принципе, часто уточняются с помощью различных формализованных методов и приемов, учитывающих и собственно языковые признаки слов.

Парадигматические классификации лексики осуществляются путем выделения в значениях слов тождественных и дифференциальных компонентов. По этому принципу задаются, например, основные классы предикатов с инвариантными значениями действия, состояния, процесса, свойства и отношения: у В. Богданова – основные классы глаголов со значением состояния, действия, у У. Чейфа – действия-процесса. По этому же принципу выделяются различные лексико-грамматические

разряды, в том числе, аспектуальные группы глаголов, каузативные и некаузативные глаголы, модальные глаголы и т. п., а также частные лексико-семантические группы, например, активные и пассивные глаголы восприятия (*смотреть-видеть, слушать-слышать*). Парадигматические классификации перекрещиваются с тематическими, но полностью с ними, как правило, не совпадают. Парадигматический принцип учитывает, в отличие от тематического, не только денотативный, но и сигнификативный аспект классифицируемых значений семем.

В последнее время при классификации глаголов широко применяется синтагматический принцип, основанный на учете количества и качества «семантического содержания» глагольных валентностей. Глубина таких классификаций, как уже говорилось, зависит от порога дробности семантических валентностей: тем обобщеннее могут быть семантические типы предикатов и наоборот: чем конкретнее типы семантических предикатов, тем обобщеннее могут быть семантические валентности.

При семантической классификации слов большую помощь оказывает метод компонентного анализа, опирающийся на более формализованные и разработанные приемы дистрибутивного и трансформационного анализа.

Ведущим является все же оппозитивный метод, основанный на систематизации семантических оппозиций, выявляемых с помощью лингвистического эксперимента, в частности, с помощью компонентного, дистрибутивного и трансформационного анализов.

Методика компонентного анализа ставит своей целью расчленение содержательной стороны языковой единицы на составляющие ее компоненты и представления значения в виде наборов элементарных смыслов или смысловых признаков.

Минимальные смысловые компоненты или семы выделяются в содержательной стороне слова или отдельного его лексико-семантического варианта как иерархическая упорядоченная структура. Компонентный анализ представляет содержательную сторону на уровне минимальных компонентов значения. Использование данного метода позволило в настоящей работе реализовать попытку выявить семантические признаки существительных, в особенности, семантической структуры двувалентных глаголов сопоставляемых языков. Оппозитивный метод, перенесенный в семантические исследования из фонологии, является наиболее разработанным и эффективным методом анализа внутрисистемных отношений в лексике. Сущность оппозитивного метода заключается в том, что он выявляет отношения лексических единиц друг к другу, предел определенных лексических групп на основе общности для них основания и различия. Основанием в оппозитивных отношениях между лексическими единицами служит свойство, объединяющее их по какому-либо признаку, и сближающее по выражению какой-либо общности.

Русский глагол отличается исключительной сложностью своего содержания, разнообразием грамматических категории и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей. «Глагол, – писал академик В.В. Виноградов, – самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи. Глагольные конструкции имеют решающие влияния на именные словосочетания и предложения» [3, с. 235].

Лексические компоненты в глагольных значениях тесно переплетены и постоянно взаимодействуют с грамматическими и лексико-грамматическими компонентами. Так, например, для глаголов движения, кроме оппозиции по семам грамматических значений категории вида, залога, наклонения, лица, времени, характерны оппозиции по семам определенной – неопределенной направленности (*идти – ходить, лететь – летать* и т. п.) и однонаправленности – разнонаправленности движения (*идти в город, ходить в город*), для глаголов деятельности физической и психической оппозиции по семам безобъектности – объектности (*работать – делать, учительствовать – учить* и т. п.) и по семам нерезультативности – результативности (*делать – создавать, читать – прочитывать, искать – находить* и т. п.)

При классификации глаголов учитывалась их многозначность. Один и тот же глагол может относиться и к разным ЛСГ в зависимости от контекста, ситуации и сферы его употребления. Например: *пилить*, что? чем? *Пилить дерево пилой. Она пилила меня каждый день, упрекая даже за мелкие проступки; заездить* (глагол движения), кого? что? *Лошадей одних заездили около десятка.*

В текстах на узбекском языке фразеологизмы помогают более точно выразить лексическое значение глагола.

Литература

1. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М.: Наука, 1981.
2. Касымова М.Н., Искандарова Д.М. Краткий русско-таджикский тематический учебный словарь. Душанбе, 2002.

3. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.
4. *Апресян Ю. Д.* Опыт описания значения глаголов... // Вопросы языкознания. 1965. № 5.
5. *Апресян Ю.Д.* Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967.
6. *Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. М.: Наука, 1974.
7. *Бондаренко А.В., Буланин Л.Л.* Русский глагол. Л.: Просвещение, 1967.

ЯЗЫК ПОЛИТИКИ В КЫРГЫЗСТАНЕ

А.И. Шамсутдинова, аспирант КРСУ

Политика не существует безотносительно к языку и языковым процессам в обществе. Язык самым существенным образом входит в состав политики и политических процессов. В то же время и сам язык в той или иной степени испытывает на себе влияние политики. Язык становится объектом особой языковой политики и языкового планирования со стороны государства.

Взятый в аспекте своей структуры или строения язык обладает большей автономностью по отношению к социокультурным влияниям, чем язык, взятый в аспекте системы своих социальных функций. Всякий язык – и нефункциональный, и функциональный – имеет две отмеченные выше стороны – структурную и функциональную. Следовательно, в данном случае речь идет не о функциональной стороне языка, а функциональности всего языка. Но, разумеется, языка, как части языка в целом.

Таким образом, язык политики – это разновидность функционального языка. Специфика языка политики, или политического языка, состоит в том, что это часть языка, которая служит средством осуществления политики, достижения политических целей. Этим он отличается от юридического, научного, философского, медицинского и всякого иного функционального языка. Язык политики тесно и многообразно связан со всем остальным корпусом языка, с общеязыковым словарным составом. В то же время язык политики не выделяется так же четко, как, например, язык медицины, техники или юриспруденции. Причем между языком политики и общеязыковым словарным составом идет постоянный взаимообмен: специальные политические термины, слова и выражения превращаются в достояние общеязыкового словарного состава и, наоборот, многие слова и выражения из общеязыкового словарного состава переходят в состав языка политики. Конечно, при этом политические термины в той или иной степени теряют свой терминологический характер, а словам общеязыкового словарного состава придается специальное (политическое) значение. Язык политики может действовать как средство устрашения и подавления. Характерной особенностью терминов, слов и словосочетаний языка политики является их ценностная нагруженность: они не только констатируют те или иные феномены (например, события или факты), но и оценивают их.

Языковое сознание реализуется в вербальном поведении. Способы реализации языкового самосознания могут быть разными – вербальными и невербальными. Широко используются в предвыборных кампаниях «грязные» технологии и технологии НЛП (нейролингвистического программирования). Существует ряд речевых «уловок», влияющих на подсознание избирателей.

Так, перед каждой речью необходимо изучать аудиторию. Для каждой аудитории готовится речь с различными акцентами, важными для этой аудитории. Обычно перед выступлением у аудитории узнают о ее проблемах, желаниях и достижениях.

Профессиональное общение на государственной службе бывает публичным и межличностным. Оно осуществляется в различных ситуациях, среди которых можно выделить строго официальные, менее официальные и ситуации полуофициального повседневного общения. В устной речи информантов – госслужащих и их сослуживцев – отмечен высокий удельный вес глаголов и глагольных форм. Это и не случайно, так как речь политиков и чиновников обладает определенной интенцией. Речевая интенция публичного служебного общения – сообщить официальную информацию, отдать распоряжение, убедить аудиторию и мобилизовать ее для выполнения определенной работы. Речевая интенция межличностного служебного общения – выбрать правильную стратегию деятельности, добиться соответствующего результата, при этом проявить себя квалифицированным и компетентным сотрудником, достойно выглядеть в глазах коллег и в первую очередь – в глазах непосредственных руководителей, поскольку от этого зависит продвижение по службе.

По данным российских исследователей, глаголы (в основном приставочные) и глагольные формы составляют ядро лексикона российских политиков и чиновников. Например:

- с приставкой *от* – отксерить, отследить, отозвать (документ);
- с приставкой *за* – загрузить кого-либо в значении «дать задание» (загрузить сотрудников), задействовать кого-либо в значении «привлечь кого-либо к участию в какой-либо деятельности» (задействовать сотрудников отдела), занять что-либо (занять здание), завизировать что-либо (завизировать вариант договора), запросить что-либо у кого-либо (запросить информацию у тех структур, которые этим занимаются);
- с приставкой *на* – нагрузить кого-либо в значении «дать много поручений, заданий, сообщить большой объем информации» (нагрузить подчиненного), набить что-либо (набить текст в *Worde*), наработать что-либо (опыт, наработанный при заключении документов такого типа);
- с приставкой *про* – прописать что-либо где-либо (прописать в законе, прописать в функциях Совета, в законе это прописано), проинформировать (проинформировать депутатов), проработать что-либо (проработать вопрос, вариант законопроекта проработан вместе с вашими коллегами), проговорить что-либо в значении «обсудить» (проговоренные нами вопросы), профинансировать что-либо (профинансировать восстановительные работы), проплатить в значении «выделить деньги на какие-либо нужды» (проплатить из бюджета), проголосовать за кого-либо, что-либо (проголосовать за кандидатуру, закон), пробуксовывать (реформа пробуксовывает), прозвонить, вместо позвонить (я тебе прозвоню)»*

В речах киргизстанских политиков также используются глаголы с приставками *от-*, *за-*, *на-*, *про-*, но не с такой частотностью, как в России: «Уже в ночь с 7 на 8 апреля один ловкий вице-премьер ВП *протащил* на должность главы таможенной службы своего человека...входившего до этого в команду Бакиева»; «...но другой вице-премьер *просунул* на это место своего земляка» (А. Атамбаев), «Ее (антикризисную программу) писали не какие-то иностранные консультанты, а наши сотрудники вместе с бизнесменами. *Выработали* около 30 решений» (О. Бабанов).

Для языка политиков и чиновников характерно и ненормативное абсолютное (без дополнения) употребление глаголов «определиться» (вместо «определить чью-либо позицию по какому-либо вопросу») и «высказаться» (вместо «высказать свою точку зрения по какому-либо вопросу»). Например, «мы должны определиться», «правительство хочет высказаться по этой поправке». Кстати, конструкции с предлогом «по» тоже примета рассматриваемого языка.**

Что касается языковых особенностей, это, прежде всего, словарь оратора. По объему и составу словарь разных людей может значительно отличаться. Знание специальной лексики, использование стилистически окрашенных слов, склонность к употреблению сленга и так далее могут рассматриваться как признаки индивидуального стиля оратора, присущие только ему, и получается так, что сначала мы начинаем узнавать политиков по имиджу, потом по голосу, потом по характерным только ему чертам. Неизбежны стадии привыкания. Привыкая к особенностям, мы перестаем в них вдумываться и замечать их. И вопрос, что скрывается за портретом политика, перестает быть для нас интересным. Принимая ярких деятелей такими, какие они есть, мы говорим «ДА» их закрытым от нас сторонам личности, о которых можно только догадываться или которые можно чувствовать лишь интуитивно. А потому мы часто не улавливаем скрытого смысла их слов и интонаций.

Среди киргизстанских лидеров можно выделить таких ярких политиков, как Феликс Кулов, Алмазбек Атамбаев, Нариман Тютеев, Омурбек Бабанов и Омурбек Текебаев. Они также очень давно находятся на политической арене, завоевали определенное доверие части населения.

Феликса Кулова народ ассоциирует с Железным Феликсом. Недаром его лозунгом на недавно прошедших выборах был: «Железный щит закона». Его речи часто гневные, обвиняющие. Но в то же время он всегда следит за своими словами, не говорит лишнего. Анализ его интервью, в газете «Вечерний Бишкек» от 8 октября 2010 года, показал, что он отдает себе отчет в том, что он говорит, высоко позиционирует себя, но признает и других достойных лидеров. В большом количестве он использует местоимения «я» и «мы», по количеству употребления преобладает местоимение «я», он ассоциирует себя со своей партией, но подчеркивает свое лидерство в партии и поэтому говорит о том, что он будет делать лично, если его партия пройдет на выборах: «Я буду проводить прокыргызскую политику, но с учетом интересов наших союзников по ОДКБ, СНГ и ШОС, с учетом международных договоров, которые подписал Кыргызстан».

* www.maprual.org/vestnik/vestnik_39/soc.htm.

** www.maprual.org/vestnik/vestnik_39/soc.htm.

Его речь мужская, без женских лексических элементов – постоянное употребление глаголов активного залога: «Нет, мы *говорим* о том, чтобы *вернуть* сильного президента, сильное правительство, сильный парламент. Это можно сделать, уравнив все три ветви власти, чего нет сегодня»; «Наша партия неоднократно *делала* предложения ЦИК, президенту страны о том, чтобы *сделать* отрывные талоны в бюллетенях. То есть ты *отрываешь* бюллетень и *бросаешь* в урну, а корешок *оставляешь* себе»; использование военной лексики: «На мой взгляд (подчеркиваю, что это мое предположение), власть решила *спровоцировать вооруженное противостояние* между народом и властями и использовать это для *вооруженного подавления конфликта*», «Когда произошли события в Маевке, большая группа представителей неправительственных организаций обратилась ко мне с просьбой *возглавить силовые структуры и навести порядок*».

Его речь четкая, простая, понятная. Он говорит только по теме, не отвлекаясь на другие мысли. В его речи много риторических вопросов, с помощью которых он хочет заставить людей задуматься о проблемах и принять верное решение:

«– А почему вы не поехали на юг в июне, во время тех кровавых событий?»

– Опять же в качестве кого? Я приезжаю в Ош, где уже есть комендант, и что ему должен сказать? Буду рядовым милиционером, поставь меня на пост и дай мне оружие? Что я буду охранять? с какой целью поехал бы на юг? Я должен был встать на площади и бегущим людям кричать: «Стойте, не деритесь!»? Я всегда спрашиваю у людей, как они себе представляют действия добровольцев? Это касается не только меня, но и других генералов. Представьте: на меня идет человек с автоматом, я ему говорю: «Сынок, стой. Ты знаешь, кто я такой? Я генерал, я такой хороший, и ты должен бросить оружие». Что дальше? Он начнет стрелять. А что мне делать? Тоже стрелять? а разве у меня есть полномочия стрелять в людей?»

Он очень осторожный и скрытный человек, никогда не рекламирует себя, и на вопросы, мог бы он сделать что-то или нет в конкретных ситуациях, он не отвечает прямо, а предоставляет возможность людям самим подумать и ответить на данный вопрос:

«– А вы смогли бы остановить апрельские погромы?»

– Оставлю этот вопрос без ответа. Чтобы не говорили, что много беру на себя. ...

– Вы встречались с Дмитрием Медведевым, на съезде партии «Ар-Намыс» присутствовали делегации «Единой России» и «Нур Отана». Вы демонстрируете очень тесные контакты с партиями власти и России, и Казахстана. Вы – явный российский фаворит в предвыборной гонке... в вас явно заинтересованы?

– Этот вопрос надо задать России, а не мне».

Главным элементом политической коммуникации было и остается слово. Нередко еще до выступления конкретного политика аудитория уже имела возможность слышать его раньше, она знакома с некоторыми из его стилистических предпочтений, манерой изложения и в каком-то роде их предвидит. Поэтому можно говорить о том, что у политика имеется определенный набор риторических приемов, которыми он пользуется в момент своего выступления. Этот набор относительно стабилен, и разные политики, обладающие различной степенью влияния, по-разному должны строить свою речь, чтобы добиться желаемого эффекта. По мнению некоторых исследователей, в процессе межличностного взаимодействия происходит объединение отдельных речевых действий в целостные системы, получившие название стилей речевого поведения. Это можно заметить на примерах киргизстанских политиков.

Крылатые слова и выражения используются в речи киргизстанских политиков очень редко. «Как известно, *рыба гниет с головы...*» (М. Эшимканов), «Так вот, я не собираюсь обманывать, *«пудрить мозги*», а тем более *плевать* Вам в души...» (М. Эшимканов), «*Хотели как лучшие, а получилось как всегда. Медвежья услуга* – никак иначе не назовешь помощь...» (Г. Токомбаев).

В рекламных текстах нередко делаются ссылки на известных людей, используются различные образы из художественной литературы, мифологии, фольклора и так далее, которые также вызывают нужные политикам ассоциации у электората, разнообразят текст и привлекают внимание читателей: «Как сказал однажды великий поэт: «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день идет за них на бой!» (Кулбаев А.); «Как говорил русский генерал А. Лебедь: «За державу обидно!»; «Как пел кумир нашего детства Владимир Высоцкий: «Я не люблю, когда мне лезут в душу, тем более, когда в нее плюют!» (М. Эшимканов).

В речах сказывается и гендерная направленность. Всегда можно отличить речь политика-мужчины от речи политика-женщины. В речах женщин-политиков отражается их женская доля хо-

зайки дома, матери, хранительницы семейного очага и уюта дома. Например, Бермет Акаева постоянно говорит о семье, о детях, о доме. Похожий смысл выступлений и у Токтайым Уметалиевой, они проникнуты любовью к семье, подчеркивается роль семьи в ее жизни и деятельности.

Часто в речи применение англицизмов и терминов: «...разрешен длительный, многолетний политический кризис», «...созданием в стране монополии на власть, привилегий на бизнес членов семьи и приближенных президента, широким распространением коррупции», «Нужен своего рода переходный период...», «...создание машинно-тракторных станций (лизинг)...», «...объявления государственного нейтралитета...» (Бакир уулу Турсунбай), «...пропаганда правового нигилизма...» (Душебаев К.).

Для противопоставления постоянно используют антитезу: «Государство должно служить народу, а не народ – государству», «Народ Кыргызстана – это не президент, не депутаты, не чиновники, это-люди», «Бедный народ – негодная власть», «Друзья определяются реальными отношениями, а не историческими догмами или страхом», «...надо познавать мир друг друга, соприкасаясь, уважая, а не довлея» (Т. Уметалиева), «Государство для народа, но не народ для государства», «Реальная борьба с коррупцией и преступностью, а не поиск политических противников» (К. Душебаев).

Используется и гротеск: «Депутаты должны представлять реальные интересы реальных обществ...» (К. Бакиев).

К сожалению, в речах политиков встречаются случаи нарушения языковых норм, засорения речи нелитературными элементами. И здесь видится причина – влияние СМИ, в которых тоже встречаются речевые ошибки. Например: «Единство... мы обязаны отстоять его любовью. Беззаветной любовью к своему Отечеству, по имени Кыргызстан»: «Но где бы я ни был, пребывая на других континентах и в самых богатых странах, моя Родина всегда занимала самую сокровенную часть моей души» (О. Мадумаров); «В последние полгода я работал в очень интенсивном режиме» (А. Атамбаев); «Я никогда не отрицал, что мы были знакомы с Айдаром Акаевым. Но никогда по бизнесу не сотрудничали» (О. Бабанов).

Это лишь некоторые наблюдения за особенностями языка и стиля политических речей. На наш взгляд, необходима дальнейшая разработка проблематики, связанной с лингвостилистическим анализом устных публичных выступлений.

Об имидже как о необходимом атрибуте любой формы власти, любой фигуры на политическом поле заговорили в нашей стране совсем недавно. Имидж в современной жизни стал самой «насущенной» политической проблемой наших кандидатов. Ни одно явление в нашем государстве не пользуется таким повышенным вниманием и усиленной заботой политиков, как их собственный имидж. Возможно, этим и объясняется то, что именно во время выборов страна начинает удивлять всех высокой политической активностью своих кандидатов и граждан. Имидж – внешняя оболочка человека, его «вывеска», имеющая со своим обладателем мало общих черт. Являясь символической, эта оболочка скрывает от внешних глаз истинные характеристики своего хозяина. Особую роль играет символика, создававшая или укреплявшая определенный имидж.

В формировании имиджа немаловажной является разработка использования различных стратегий воздействия на состояние общественного мнения, чаще всего по законам товарной рекламы. Элементы и этапы создания имиджа политика дублируют элементы и этапы формирования имиджа товаров. Выбираются наиболее выгодные черты политика и в утрированной форме преподносятся избирателям. При этом огромное значение имеет их соотношение с намеренно подчеркиваемой сложностью и катастрофичностью ситуации в стране. Так рождается миф о политике-герое, способном чудесным образом вывести народ из такой ситуации. А после выборов поддержка избирателей уже не так важна.

Литература

1. Панова М.Н. Особенности языка политиков и чиновников (глагольные формы)// Вестник МАПРЯЛ. 2003. № 39 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mapryal.org/content/vestnik-№39> (дата обращения: 01.03.2011).
2. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.
3. Шмакова В. Речи политиков: скрытый смысл. Оригинал материала „Политком.ру“ [Электронный ресурс]. URL: <http://skandaly.ru/news/news1618.html> (дата обращения: 04.02.2011).
4. МСН. 2010. 5. 02. №5.

СЕКЦИЯ 4

ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

СЛАДОСТНЕЙ НЕТ НИЧЕГО НАМ ОТЧИЗНЫ

(греческая тема в творчестве И. Бродского
с привлечением реминисценций из Гомера)

М.И. Лазариди, проф. КРСУ

*Когда-нибудь придется возвращаться...
Назад. Домой. К родному очагу.*

И. Бродский

И. Бродский – поэт античного масштаба по силе таланта, по своеобразию мышления, по титанической работе над освоением слова.

Человек – это то, что он читает. Так считал И. Бродский. И читал всю жизнь. Не только в библиотеках родного Ленинграда с богатейшей сокровищницей мирового разума и красоты, но и в глухой сибирской деревеньке, куда был сослан за «тунеядство». В Ленинград он вернулся личностью, уже осознавший (в определенной мере) свое предназначение. За полтора года ссылки он много читал и думал. А.Ахматова, его добрый гений, понимала, что уже выстраивается трагическая судьба большого поэта. Ибо творческий путь гения тернист, духовный «титанизм» несовместим с обыденностью, люди «не от мира сего» плохо уживаются с прозой жизни.

Общеизвестна судьба поэта, получившего Нобелевскую премию, обласканного в мире культуры и науки, получившего признание во всем мире. Но была и другая сторона, кровоточащая рана, боль от которой не утихала даже в самые светлые минуты жизни. После отъезда в Америку он прожил еще около четверти века. Родителям не суждено было больше увидеть своего единственного сына, а он никогда не вернулся в отчий дом. Похоронен в любимой Венеции, которая так напоминала ему Ленинград, также построенный гениальными итальянскими архитекторами.

Как можно высказать свою боль и тоску по потерянной родине? Какие образы человеческой истории помогут залечить раны души? Поэт находит такого друга по несчастью, который может подсказать выход из душевного тупика.

Это Одиссей. Царь Итаки, сын Лаэрта, муж Пенелопы, отец Телемаха, один из самых известных героев «Илиады» Гомера. Его странствиям посвящена гениальная «Одиссея». Само его имя является названием сложных жизненных перипетий. Смелый и опытный воин, он использовал не только свою физическую силу, но и интеллектуальную одаренность, одерживая победы не только могуществом оружия, но и изощренностью ума; недаром он назывался хитроумным. Вся силу ума и крепость духа Одиссей употребил для возвращения домой, ибо «сладостней нет ничего нам отчизны и родичей милых...» [2].

Приведем текст стихотворения И. Бродского, его раздумья о судьбе Одиссея и о своей, которая вырвала поэта из семьи на долгие годы, отмерила жизнь, полную приключений, но не подарила счастья возвращения:

И. Бродский «Одиссей Телемаку» (1972)

Мой Телемак, Троянская война окончена. Кто победил – не помню. Должно быть, греки: столько мертвецов вне дома бросить могут только греки... И все-таки ведущая домой дорога оказалась слишком длинной, как будто Посейдон, пока мы там теряли время, растянул пространство. Мне неизвестно, где я нахожусь, что предо мной. Какой-то грязный остров, кусты, постройки, хрюканье свиней, заросший сад, какая-то царица, трава да камни... Милый Телемак, все острова похожи друг на друга, когда так долго странствуешь; и мозг уже сбивается, считая волны, глаз, засоренный горизонтом, плачет, и водяное мясо застит слух. Не помню я, чем кончилась война, и сколько лет тебе сейчас, не помню. Расту большой, мой Телемак, расту. Лишь боги знают, свидимся ли снова. Ты и сейчас уже не тот младенец, перед которым я сдержал быков. Когда б не Паламед, мы жили вместе. Но может быть и прав он: без меня ты от страстей Эдиповых избавлен, и сны твои, мой Телемак, безгрешны [1, с. 211–212].



Одиссей и сирены

*Чернофигурная ойнохоя, прим. 520 г. до н.э.
Пергамский музей. Антикное собрание (Берлин)*

Как известно, Одиссей не хотел уходить на войну с Илионом, но как сложилась бы жизнь героя, не обогащенная странствиями, накоплением опыта, различными приключениями (история с троянским конем и падение царства Приама; встреча с обольстительными сиренами (илл.); спасение Одиссея Навсикаей, дочью царя Агенора; ослепление Полифема, сына могущественного Посейдона; встреча с волшебницей Киркой, которая превратила в свиней многих из его спутников, но не самого Одиссея; встреча в подземном мире с матерью, которая умерла из-за разлуки с сыном)? Сумел бы он стать той личностью, что в течение тысячелетий является символом мужества, борьбы за выживание, несломленности бойца, удачи?.. И как сложилась бы судьба самого И. Бродского без тех испытаний, которые ему выпали на долю? В стихотворении поэт постоянно возвращается к истории Одиссея:

«Грязный остров» – это остров Кирки, где Одиссей провел долгих 7 лет. «Посейдон ...растянул пространство» – это отмщение грозного бога морей Посейдона за ослепление сына, одноглазого Полифема, осуществленное рукой Одиссея и его товарищей. «Когда б не Паламед, мы жили вместе» – притворившись сумасшедшим, Одиссей заседал поле солью, но Паламед разоблачил его, положив на пашню маленького Телемака, и вынудил его пойти на войну (позже Одиссей жестоко отомстит Паламеду). О чем сожалеет Одиссей? О погибших товарищах по оружию, которые, потеряв жизнь, вряд ли освящены посмертной славой в глазах живых. И о том, что все «острова похожи друг на друга». И нет родного дома и родных лиц. «Глаз, засоренный горизонтом, плачет»... Тоска, получившая название «ностальгия», – тоска по родине. И тема смерти. «Ведущая домой дорога оказалась слишком длинной». Поэта она не привела домой.

В стихотворении «Развивая Платона», обращаясь к Фортунатусу, лирический герой пишет о своей мечте:

*Я хотел бы жить, Фортунатус, в городе, где река
высовывалась бы из-под моста, как из рукава – рука
и чтоб она впадала в залив, растопырив пальцы...
Чтобы там была Опера...
Там была бы Библиотека, и в залах ее пустых
Я листал бы тома...
В сумерках я следил бы в окне стада
Мычащих автомобилей, снующих туда-сюда
мимо стройных нагих колонн с дорической прической,
безмятежно белеющих на фронте Суда [1, с.304-306].*

Перед нами ностальгический образ города, великого и прекрасного, родного, но отвернувшегося от своего неузнанного сына. И у лирического героя, оказавшегося перед беснующейся толпой,

уверявшей, что он «Не наш!» – оказалась возможность посмотреть на свою родину изнутри. Познание это было неподъемно для человеческого духа, и он покинул город, который любил так, как, выражаясь языком Шекспира, «сорок тысяч братьев любить не могут». Странное расставание с родиной поэт выражает, используя образ Тезея, победителя Минотавра, – это один из любимейших символов И. Бродского (стихотворение «1972 год»).

*Точно Тезей из пещеры Миноса,
выйдя на воздух и шкуру вынеся,
не горизонт вижу я – знак минуса
к прожитой жизни. Острой, чем меч его,
лезвие это, и им отрезана, когда изменились времена,
лучшая часть. (...)
Хочется плакать. Но плакать нечего [1, с. 221].*

Но почему поэт не вернулся, когда изменились времена, когда поступили приглашения Нобелевскому лауреату посетить город детства уже в качестве почетного гостя; в конце концов, посетить могилы родителей. Думаю, этому помешала очень сильная любовь: к городу, дому, друзьям, родителям. Как бы это ни звучало парадоксально. Любишь так, что даже вспоминать тяжело – как бы не разорвалось сердце.

А теперь обратимся к стихам поэта, к его лирическому дневнику, к гениальной поэзии, одной из задач которой изначально является способность залечивать раны души.

К Ликомеду, на Скирос (1967)

*Я покидаю город, как Тезей –
свой лабиринт, оставив минотавра
смердеть, а Ариадну – ворковать
в объятьях Вакха.
Вот она, победа!
Апофеоз подвижничества. Бог
как раз тогда подстраивает встречу,
когда мы, в центре завершив дела,
уже бредем по пустырю с добычей,
навек уходя из этих мест,
чтоб больше никогда не возвращаться.
В конце концов, убийство есть убийство.
Долг смертных ополчиться на чудовищ.
Но кто сказал, что чудовища бессмертны?
И, дабы не могли мы возомнить
себя отличными от побежденных,
бог отнимает всякую награду,
тайком от глаз ликующей толпы,
и нам велит молчать. И мы уходим.
Теперь уже и вправду – навсегда.
Ведь если может человек вернуться
на место преступления, то туда,
где был унижен, он прийти не сможет.
И в этом пункте планы божества
и наше ощущение униженья
настолько абсолютно совпадают,
что за спиной остаются: ночь,
смердящий зверь, ликующие толпы,
дома, огни. И Вакх на пустыре
милуется в потемках с Ариадной.
Когда-нибудь придется возвращаться.
Назад. Домой. К родному очагу.
И ляжет путь мой через этот город.*

*Дай бог тогда, чтоб не было со мной
двуострого меча, поскольку город
обычно начинается для тех,
кто в нем живет, с центральных площадей и башен.
Но для странника – с окраин [1, с. 103–104].*

В стихотворении «К Ликомеду, на Скирос» поэт размышляет о том, почему он не может вернуться домой хотя бы на время, и приходит к мысли, что можно вернуться даже на место преступления, но не на место униженья.

Скирос – небольшой остров в Эгейском море, связан с именами мифических героев – Одиссея и Тезея. У Ликомеда Фетида прятала своего сына Ахиллеса от Троянского похода. Ахиллес – «самый благородный герой греческого пантеона», по воле богов должен был погибнуть. Это хитроумный Одиссей обнаруживает его в толпе дочерей Ликомеда, переодетого в женское платье, и забирает в Трою. Но Скирос связан также и с Тезеем, со смертью героя. Здесь Ликомед, в угоду тирану, сбрасывает его со скалы.

Поэт завершает стихотворение раздумьями о том, что когда-нибудь придется возвращаться домой; странником, идущим через окраины. И путь его ляжет через этот город. Почему же он так боится, когда путь его ляжет через этот город, чтобы у него не было с собой оружия («*Дай Бог тогда, чтоб не было со мной двуострого ножа*»)?

Такой нож был у Одиссея на острове Кирки, когда он направлялся в дом волшебницы, в котором исчезли все сотоварищи славного героя, назад же никто не возвратился.

*...и немедля, надев на плечо среброгвоздый,
Медный двуострый мой меч и схвативши свой
туго согбенный*

Лук, я велел Еврилоху меня проводить... [2, с. 123],

Еврилох, рыдая, стал отговаривать Одиссея идти на верную гибель, но безуспешно:

Друг Эврилох, принуждать я тебя не хочу...

Я же пойду; непреклонной нужде покориться мне должно [2, с. 123].

Вот что делает человека прекрасным – следование чувству долга, чести!

Двуострым ножом покончил с собой Гемон на глазах у перепуганного насмерть Креонта, чтобы отомстить за Антигону и отмыть честь семьи, запятнанную бесчеловечностью своего отца. [3].

У каждого человека есть своя Итака. Радостно, что Одиссей смог осуществить свою мечту о возвращении на родину; горестно, что И. Бродскому это не удалось. Но душа поэта, живущая в стихах, с нами. Поэзия И. Бродского такова, что ее пространство осваивается очень медленно. Обилие мыслей, нетривиальность мышления, разнообразие ассоциаций, фантастическая начитанность – все это является испытанием для читателя. Счастье, если удастся справиться с этой планкой. Тогда наступает время наслаждения чистой поэзией. Гедонистическое чувство, которое испытывает читатель, стоит всех трудов по освоению земли неизведанной (*terra incognita*), созданных гением И. Бродского на русском языке, позволяющем знакомиться с шедеврами на языке оригинала.

Литература

1. Бродский И. Часть речи. Избранные стихи 1962–1989 / И. Бродский. М.: Худ. лит-ра, 1990.
2. Гомер. Одиссея. Пер. С древнегреч. В.А. Жуковского/Гомер. М.: Моск. рабочий, 1982.
3. Софокл. Антигона // Трагедии. Пер. с древнегреч. С. Шервинского М.: Искусство, 1979.

ДВА КОНСТРУКТА КУЛЬТУРЫ ИСТОРИИ ВОСТОКА: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДРЕВНИХ ЯПОНСКОЙ И ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУР

Б.Т. Койчугев, доц. КРСУ

Художественная литература, являясь *образным* отражением действительности, то есть отображением жизни в формах самой жизни, материализует в слове не только основные этапы историко-культурного развития, эволюцию концепции взаимоотношений человека и мира, своеобразие эстетического мировосприятия, но и сам «дух» народа, особенности его мирозерцания, этногенетическую память нации. В этом отношении словесность японского и тюркоязычных народов отличается значительным своеобразием, определяемым сложностью их этногенеза, драматическими перипетиями исторических судеб.

В становлении японского народа, формировании его сущностных, носящих ментальный характер черт VI–VIII века, играют особо важную роль. Именно к этому периоду относится формирование японского этноса и идейно-эстетических основ художественной литературы.

Символично, что функционирование древнетюркской культуры пришлось на это же время – VI–VIII века. Представляется, что и тип мышления (архаико-мифологический) и стремление осознать «человека в мировом космосе» также находят отражение в памятниках письменности, материализующих ускользающую действительность, фиксирующих вечные загадки мироздания.

Для тюркского и японского народов, впрочем, как и для других культур древности, была характерна вера в особую магию слова, что можно наблюдать в древних памятниках письменности.

«Котодамо-но-синко» – «вера в душу слова» – присуща древнеяпонскому народу. Вместе с тем в первой японской поэтической антологии «Манъёсю» встречаются песни, в которых говорящие названия, отражающие веру в «душу слова» и определенные магические действия, осмыслиются уже сугубо в эстетическом плане.

Слишком велика была любовь,
Я не мог унять порыв такой,
и запрета знак повесил я
На горе, что «Девой чудной красоты
В перевязях жемчугов» зовет народ [1].

В данном случае *гора* является своеобразным олицетворением знатной женщины, а слова «*и запрета знак повесил я*» означают: *сделал своей женой*. Однако древние верования все еще сильны и ощущаются в данном произведении, в частности в строках: «*Девой чудной красоты / в перевязях жемчугов зовет народ*». Предполагается, что личные имена в древнюю эпоху табуировались; девушка открывала свое имя только будущему мужу. В «Манъёсю» очень часто вместо имени создателя произведений указывается его родовое отношение или применяется описательная форма.

Об особом, сакральном отношении японцев к поэтической форме свидетельствуют слова поэта VIII века Абэ-но Накамаро: «В нашей стране еще в века богов стихи...сами боги изволили слагать, а теперь их слагают и знать, и средний люд, и низы в минуты горечи, разлуки, как теперь, или же в моменты радости, а то и горя» [2, с. 9].

О трепетном, сакральном отношении к Слову древних тюрков свидетельствует текст из казахско-киргизской поэзии номадской эпохи: «*Слово выпасает Бога на небесах, Слово доит молоко Вселенной и кормит нас тем молоком из рода в род, из века в век. И потому вне Слова, за пределами Слова нет ни Бога, ни Вселенной, и нет в мире силы, превосходящей силу Слова, и нет в мире пламени, превосходящего жаром пламя и мощь Слова*» [3, с. 12].

Тот факт, что первые образцы рунической эпитафийной лирики енисейских тюркоязычных памятников написаны от лица умершего, свидетельствует, на наш взгляд, об особом отношении к слову, живущему после смерти.

Тор-Апа имя мое!
Пятижды двадцатилетним я от родных отпрянул,

От младших и старших братьев, от благ земных отпрянул.
Прощайте, солнце и месяц! Я в бездну канул.
Троих сыновей покинув, от них отпрянул.
Я больше не мог, мужайтесь! Я в бездну канул... (Перевод М. Тарловского)

Для мифологически-религиозного сознания древних народов характерен синкретизм анимизма с фетишизмом и культом предков. Древняя японская и тюркоязычная литература – яркое тому свидетельство.

Мифология, являя собой фантастическую картину бытия, при этом представляемую как истинно существующую, отражает мир в конкретно-чувственной образной форме, что сближает ее с художественной литературой. Поэтому естественно, что ее образы стали в дальнейшем достоянием поэтического слова, не только выражая мифологические воззрения, но и играя значительную роль в идейно-эстетическом пафосе произведений. Примером тому может служить песня из сборника «Манъесю», приписываемая принцессе Кукада:

Иду полями нежных мурасаки,
Скрывающих пурпурный цвет в корнях,
Иду запретными полями,
И, может, стражи замечали,
Как ты мне машешь рукавом?

Переводчик «Манъесю» на русский язык следующим образом прокомментировал выделенные нами строки: «Запретные поля (симэну) – поля, оцепленные священными рисовыми веревками в знак запрета ступать на них посторонним [Т. 1. с. 526].

Заметим, что строка «*Иду запретными полями*» в аллегорическом контексте произведения означает, кроме того, запретную любовь, возможно, ставшую достоянием окружающих. Происходит своеобразное наложение на мифологический пласт реалистически-бытового и идейно-эстетического смыслов.

Вместе с тем в антологии «Манъесю» можно встретить образцы стихотворений, в которых мифологический образ мира представлен как исторически достоверный факт:

Омелела
Гавань Такацу, куда приставала
на каменном корабле
Дева Ама-но сагумэ,
Приплыв с извечного неба.

С волей богов связывают те или иные исторические события. Поклонение божествам, а затем и правителям становится смыслом жизни, повседневным бытием человека в «век богов»:

Мирно правящая здесь
Государыня моя!
Божеством являясь, ты,
По велению богов
Здесь правление верша,
Возле славных берегов,
Где стремительно текут
Воды Есину-реки,
Ты построила дворец,
Что вознесся в даль небес,
И, поднявшись,
С высоты
Ты любишь страну!
Реки, горы – и они,
Чтя тебя, приносят дань,
О, достойный век богов.

(Из песни Хитомаро, сложенной им во время пребывания императрицы Дзито во дворце Есину.

№ 38).

Данное произведение, безусловно являясь литературным панегириком в честь императрицы, утверждает ее божественное происхождение, а значит, и волю неба на управление страной. Пафос характерен для литературы того периода и нашел свое яркое историко-мифологическое выражение в «Кодзики» («Записи деяний древности», 712 г.). В произведении прослеживается обрядово-культурное начало, возможно, связанное с культом предков.

Аналогичный содержательный императив можно наблюдать и в древнетюркской поэзии. В частности, в «Малой надписи в честь Куль-тегина»:

(1)]

Небоподобный, неборожденный (собств. «на небе» или «из неба возникший») тюркский каган я нынче сел (на царство). Речь мою полностью выслушайте (вы), идущие за мною мои младшие родичи, и молодежь (вы), союзные мои племена и народы; (вы, стоящие) справа начальники шад и апа, (вы, стоящие) слева начальники: тарханы и приказные, (вы) тридцать...

(12)

.... Памятник

(13)

я поставил... если до настоящего времени он есть в месте дорожной остановки, то на (этом) месте дорожной остановки (именно) я и воздвиг (этот памятник), (знайте) сделал (на нем) надпись! Смотри на него, так знайте: тот камень я... Эту надпись писавший (есть) внук его Йолыг-Тегин).

Вновь обращает на себя внимание форма повествования от первого лица. Примечательно, что, имея схожее содержательное начало, соответствующее архаическому мировидению, в котором проявляется обрядово-культурное действо, древнеяпонская и древнетюркская литература выражают его в разных культурно-эстетических контекстах.

Для японских текстов, выражающих оседлый тип культуры, в большей степени характерна описательность и лиризм. В то время как древнетюркская литература более динамична, событийна и повествовательна.

Объяснение тому, на наш взгляд, можно искать в том, что японская литература, находясь под мощным влиянием китайской культуры, в том числе и историографии, к VIII в. имела мифологический эпос «Записи деяний древности» («Кодзики», 712), исторические хроники «Анналы Японии» («Нихонсеки, 720) и, наряду с этим, известный памятник народной и авторской поэзии – «Собрание мириад листьев» («Манъесю»), в то время как древнетюркская кочевая культура материализовывала свое философско-мифологическое мировидение, историю народа в изустном слове, памятниках рунической письменности.

Своеобразный синтез древней космогонии, мифологии и историографии, воплощенной в поэтическом слове, можно наблюдать в «Большой надписи в честь Кюль-тегина»:

Когда было сотворено (или возникло) вверху голубое небо (и) внизу темная (букв.: буря) земля, между (ними) обоими были сотворены (или: возникли) сыны человеческие (т. е. люди). Над сынами человеческими воссели мои предки Бумын-каган и Истеми-каган. Сев (на царство), они поддерживали и устраивали племенной союз установление тюркского народа.

Сравнение текстов древнеяпонской и древнетюркской литературы убедительно свидетельствует о том, что однотипное стадияльное развитие культур в различных историко-культурных и этногеографических ареалах получало свое неповторимое эстетическое выражение в художественном слове.

В памятниках древней литературы мировоззренческое значение занимают тексты, связанные с одухотворением сил природы, культовыми представлениями о смерти и обрядами погребения. Трагедия ухода человека из жизни и ее эстетически-эмоциональное осмысление окружающими выражается, прежде всего, в *плачах*.

О, ведь вчерашний день
Ты был еще здесь с нами!
И вот внезапно облаком плывешь
Над той прибрежною сосной
В небесной дали...

Здесь выделенные слова отражают поверье, что вместе с дымом погребального обряда сожжения улетает и душа умершего.

Любопытная аналогия: в заключительных стихах «Большой надписи Кюль-тегина»: «Кюль-Тегин *улетел* (т. е. умер) в год овцы, в семнадцатый день; в девятый месяц, в двадцать седьмой день мы устроили похороны. (Надгробное) здание, резные (фигуры?) и камень с надписью (в честь) его – мы все (это) освятили в год Обезьяны, в седьмой месяц, в двадцать седьмой день. Кюль-Тегин умирал сорока семи лет. Камень... столь много резчиков привели тойгуры и эльтеберы (?)), – также используется слово «улетел» в значении «умер» (выделено нами. – *Б.К.*).

Рассмотрим, как проблемы смерти и связанные с ними мировоззренческие представления выражаются в поэтике произведения *банка (песни-плачи)*. За основу анализа возьмем «Плач Какиномото Хитомаро о принце Такэти, сложенный, когда останки принца находились в усыпальнице в Киноэ». Первые четыре строки произведения:

И поведать вам о том
Я осмелиться боюсь,
И сказать об этом вам
Страх большой внушает мне, –

представляют традиционный зачин плачей, истоки которого, безусловно, в народном поэтическом слове.

Сравним с зачином «Элегии на смерть Алп Эр Тонга» из «Словаря тюркских наречий» Махмуда Кашгари:

Неужто воин великий скончался,
А полный скверный мир остался,
Чтоб мезью рока измерялся
Путь, о котором душа болит?
Неужто время зло затаило,
Петлею безвинного задушило,
С пути его, беззащитного, сбило:
Судьбы и мести не избежит.

Приведенные тексты начинаются с обращений к слушателям, способствующих созданию эмоционального фона и, вероятнее всего, уходящих корнями в обрядовую поэзию. Кроме того, создается впечатление, что в японском тексте выражается вера в магию слова, вера в силу души слова – котодама.

Там, где Асука-страна,
Там, в долине Магами,
Он возвел себе чертог
На извечных небесах.

Данный текст является свидетельством веры японцев в божественное происхождение правителей-императоров, а также отражает синтоистские воззрения о том, что души умерших находятся в окружающих реалиях, в том числе в горах.

В последующем тексте представляет определенный интерес строка «Меч корейский в кольцах был...», свидетельствующая об историко-культурных контактах японцев с сопредельными народами, в данном случае с корейцами, у которых к рукоятке мечей были прикреплены кольца. Заметим, что указание на данный факт в дальнейшем в японской поэтической системе приобретает форму макура-котоба, своеобразного зачина.

Далее вновь проводится мысль о божественном происхождении правителя:

Он во временный дворец
К нам сошел тогда с небес
Поднебесной управлять. [Т. 1. № 199. с. 141]

Кроме того, приведенные ниже слова могут свидетельствовать о буддийских мотивах с верой в перерождение (*временный дворец... сошел с небес...*).

Заметим, что, может, именно по этой причине древняя японская поэзия менее трагична по своему пафосу, чем древнетюркская:

Мудрые – в горе и униженье:
Души напрасное сожаленье –
Добро, ничтожный трофей в сраженье,
Прах, что в прахе сокрыт.

Добро становится все слабее,
Плачет душа – и мир вместе с нею,
Больно сердцу от суховея –
Об утрате оно скорбит.

Эпитет *поднебесная*, употребляемый относительно страны в японском плаче, как нам кажется, в большей степени характерен для китайской культуры, и в данном случае нельзя исключать воздействия китайской литературы.

Постепенно повествование переходит к историческим событиям, и в этом отношении оно приближается по форме к историко-героическим поэмам, которым можно найти аналоги в литературе других народов мира, в частности, в эпитафийной древнетюркской орхоно-енисейской поэзии. Напрашивается параллель с надписями в честь Кюль-тегина, Бильге-кагана, Тоньюкука. Однако есть и различия, наблюдаемые в форме повествования. Как мы уже отмечали, специфика орхоно-енисейских надписей в том, что речь в них ведется от лица усопшего. В то время как в японском плаче – это повествование от лица поэта, что свидетельствует о большей индивидуализации японской элегической поэзии. К тому же плачи передают и различные культурные реалии, восприятие пространственно-временного континуума.

Отрывок из текста (М. ал-Кашгари, «Элегия на смерть Алп Эр Тонга») свидетельствует о большой временной динамике и пространственной открытости древнетюркской поэзии:

Беки коней своих загнали,
Лица, шафрановые от печали,
Подняли горько к небесной дали,
Где Предвечный все о нас зрит.

Мужи от горя завывают,
Одежды на себе разрывают,
Как в песне, их голоса взывают,
Взлетая от каменных плит.

Специфичны, конечно же, и изобразительно-выразительные средства литератур, передающие историко-культурные реалии народов, их верования, в частности сравнение из анализируемого нами японского плача:

И когда сверкало все
Славой на твоей земле,
Словно белые цветы
На священных алтарях,
Наш великий государь,
Принц светлейший,
Твой чертог
Украшать нам довелось
И почитать, как храм богов –

отражает обычай приносить на священный алтарь цветы из ослепительной белой материи. В дальнейшей японской поэзии строка «Белые цветы на священных алтарях» приобретает форму *макуракотоба* (постоянного сравнения) для всего сверкающего.

Строки:
Слуги при твоём дворе
В платья яркой белизны
Из простого полотна
Нарядились в этот день... –

необходимо трактовать в контексте японских обычаев. «Платья яркой белизны» – белые траурные одежды.

Заканчивается плач следующими поэтическими строками:

И жемчужные повязки
Мы наденем в эти дни,
И в печали безутешной

Будем вспоминать тебя,
Преисполненные горем,
В трепете святом души.

Выделенные нами строки можно трактовать как указание на то, что будут совершаться определенные обрядовые религиозные действия.

Таким образом, мы видим, как только в одном плаче выявляются японские верования и обычаи, их выражение в поэтике произведений и влияние на последующее развитие поэтической системы литературы страны восходящего солнца. Кроме того, он свидетельствует об историко-культурных взаимодействиях японского народа с сопредельными этносами.

Древняя и раннеклассическая тюркоязычная литература развивалась в иных этногеографических и культурно-исторических условиях, во взаимодействии с иными народами, что, конечно же, сказалось на образной системе и поэтике произведений.

Ярким свидетельством культурных связей тюрков VIII–XI веков являются раннеклассические памятники тюркоязычной литературы «Диван лугат ат-тюрк» («Словарь тюркских наречий») Махмуда Хусейн аль-Кашгари и «Кутатгу Билиг» («Благодатное знание») Жусупа Баласагына. Произведения классиков тюркоязычной литературы свидетельствуют о мировоззренческом и эстетическом влиянии персидской и арабской культур, причем обнаруживаемом и на уровне поэтики. Заметим, инонациональные образы и изобразительно-выразительные средства проявляются в образцах письменности, представленных в «Собрании тюркских наречий», которые уже достаточно отошли от непосредственной практики обрядово-культурной жизни и несут в себе, в большей степени, эстетические функции. В «Диване лугат ат-турк» своеобразный сплав кочевой стихии и оседлой земледельческой культуры проявляется, в частности, в изящном воплощении арабо-персидской поэтики (но уже на ином языковом материале) в любовной лирике.

Ярким свидетельством плодотворности влияния межкультурных коммуникаций на развитие поэтических форм может служить стихотворный трактат Жусупа (Юсуфа) Баласагына «Кутадгу билиг» – «Благодатное знание», синтезировавший в себе арабо-персидскую поэтику и образную систему и на их основе состоявшийся как первая классическая поэма на тюркском языке:

О, ты, кто начнет эту книгу читать,
Познаешь ты тюркских речей благодать.
Паслось слово тюрков оленем нагорным.
А я приручил его, сделал покорным...

Да, книг у арабов, таджиков немало,
А нашею речью сия – лишь начало.

(Перевод С.Н. Иванова)

Представляется, что раннеклассические памятники тюркоязычной литературы свидетельствуют о ее выходе на новую стадию эстетического мышления, характерную для Средневековья. Об этом можно судить и по трансформации отношения к слову, звучанию мотива «памятника нерукотворного», приобретающего не столько сакральное, сколько нравственно-эстетическое значение.

Не думой о славе, я был одержим,
Желал людям благ я – своим и чужим.
Наследство живому от мертвого – слово.
И польза верна от наследья такого.
И эта вот книга – дар добрых времен.
Она – море знаний для тех, кто смышлен.

(Перевод С.Н. Иванова)

Так пишет Жусуп Баласагын, подчеркивая дидактическую направленность своего произведения.

Историко-культурный и эстетический анализ произведений японской и тюркской Древности показывает, что в VI–VIII веках представления данных народов о космосе, природе, жизни и смерти, личная и общественная жизнь осмысливались сквозь призму мифологических и религиозных воззрений, выраженных в духовной практике в форме обрядов, ритуалов и культов. Древние верования материализовались в слове – истине, дарованной богами, творящей саму жизнь. Именно эти обрядово-культовые тексты являются одним из основополагающих истоков художественной литературы, отражающей мир по законам красоты.

Ритуальные, культово-магические словесные формулы постепенно осмысляются как собственно эстетические элементы поэтической системы произведения, при этом приобретающие канонический характер, чему, видимо, способствовало, не в последнюю очередь, их культовое происхождение. Данные средства легли в основу поэтического арсенала японской и тюркоязычной литературы и во многом определяют неповторимый эстетический облик каждой из них. Древние мифологически-религиозные воззрения, посредством культов и выражающих их поэтически возвышенных слов, стали основой менталитета японского и тюркоязычных народов, вошли в их кровь и плоть, приобрели архетипические черты, придающие им особое очарование в многоцветье культуры народов мира.

Литература

1. Манъесю. Перевод А.Е. Глускиной. М.: Наука, 1984.
2. Григорьева Т., Логунова В. Японская литература: Краткий очерк. М.: Наука, 1964.
3. Айтматов Ч. Когда падают горы (Вечная невеста): Роман, повесть, новелла. СПб.: Азбука-классика, 2008.

О ЯЗЫКЕ И СТИЛЕ ПОВЕСТИ «ТОПОЛЕК МОЙ В КРАСНОЙ КОСЫНКЕ» Ч. АЙТМАТОВА

Ч.З. Мамытбекова, доц. КНУ им. Ж. Баласагына

В повести «Тополек мой в красной косынке» повествование идет от имени трех рассказчиков. Каждый из рассказчиков: журналист, шофер Ильяс, дорожный мастер Байтемир – ведет повествование по-своему, у каждого из них своя жизненная история, своя функция, свой стиль. Повесть, состоящая из трех рассказов, объединена переплетением судеб нескольких персонажей.

«Тополек мой в красной косынке» написан в жанре обрамленной повести, имеющей богатые традиции в европейских и восточных литературах. Опираясь на традиции предшественников – К. Баялинова, А. Токомбаева, К. Джантошева, широко использовавших этот жанр, Ч. Айтматов внес в него много нового, свежего. В повести Ч. Айтматова особо выделяется образ дороги, ее хронотоп. Хронотоп дороги сыграл в «Топольке...» важную роль в формировании жанра и композиции. В дороге пересекаются пространственные и временные пути разных людей: подлых, как Джантай, честных и справедливых, как Алибек, добрых, как Байтемир. В дороге случайно встречаются те, кто разъединен пространством и временем. В дороге происходят все главные события в жизни героев: встреча Ильяса и журналиста, знакомство Ильяса и Асель, зарождение их большой любви, их свадебное путешествие в кабине машины, авария с прицепом на Долоне. Уход Асель от Ильяса, работа Ильяса шофером на Анархасе, вторая авария в пути, неожиданная встреча с Байтемиром, Асель и сыном Саматом через несколько лет.

Действительно, герои повести, разделенные пространственной далью, случайно встречаются после аварии грузовика Ильяса через несколько лет, но оказалось, что это их последняя встреча. Причудливо переплелись человеческие судьбы: Асель уже замужем за дорожным мастером Байтемиром, маленький сын Ильяса Самат считает Байтемира своим отцом, не ведая, что он боится своего родного отца Ильяса. Дорожный мастер делает вид, что он ничего не знает, считая, что Асель и Ильяс должны сделать свой выбор сами. И выбор был сделан Асель, и понял Ильяс, что не может он унести с собой любовь любимого человека, и что потеряна она по его вине безвозвратно, навсегда.

Столкновение и переплетение разных человеческих судеб происходит в повести не на узком пятнышке, а на просторах и дорогах Иссык-Куля, Рыбачьего и Атбаша, Тянь-Шаня и Памира. Время, вливаясь в пространство, расширяет его границы. Движение времени, его непрерывный бег создается в повести движением, сменой времен года. Четыре времени года проходят в повести, создавая ощущение потока жизни, причем описание весны, зимы, осени дано более детально по сравнению с изображением летнего времени. Это вполне естественно, ибо трудности работы шофера связаны с весенней, осенней распутицей, снежными заносами, зимними метелями на горных дорогах. Состояние природы, окружающий пейзаж даются через восприятие человека, для которого дорога, с одной стороны, – место повседневной жизни и работы, а с другой стороны, дорогое для него место встречи с любимой девушкой. Это ощущение счастья от быстрого движения передано писателем в таком

ярком описании: «Машина птицей неслась по степи. Весь мир пришел в движение, все побежало навстречу: горы, поля, деревья... Ветер бил нам в лицо – ведь мы мчались вперед, солнце сияло в небе, мы смеялись, воздух нес запах полыни и тюльпанов, мы дышали полной грудью...». В этом описании стремительность движения, слитность героев с окружающим миром передаются необычным сравнением движения обычного грузовика с полетом птицы. Вся природа: горы, поля, деревья, ветер, солнце, полынь, тюльпаны – радуется вместе с Ильясом и Асель. А трижды повторенное местоимение «мы» еще больше усиливает это единение человека и природы. Автор как бы утверждает, что счастливые люди всегда находятся в полной гармонии с окружающим миром, природой. Ритм движения-полета создается за счет широкого использования имен существительных, обозначающих явления окружающего мира, за счет нагнетания глаголов движения, состояния: *неслась, пришел в движение, побежали, бил, мчались, сияло, смеялись, нес, дышали*.

Ч. Айтматов сравнивает музыку быстрого движения с ритмом поступи коня, стремительностью всадника, скачущего на горячей лошади. Мотив дороги, движения, быстрой езды во многом определяет композиционное построение повести.

Мир природы и мир человека находятся в сложных взаимоотношениях. Внешний и внутренний мир взаимно проникают, взаимно объясняют друг друга. Внутренняя жизнь человека уподобляется природному миру. Реальное описание первой весенней грозы, данное через восприятие Ильяса и Асель в счастливую пору их любви, подчеркивает эту тесную связь. В этом описании сливаются два мотива: любовь и природа, картина весенней грозы вызывает в душе Ильяса чувство нежности, желание оберегать любимую, заботиться о ней, быть сильным. Внешний мир (картина грозы) предстает у Ч. Айтматова как видимый, слышимый, осязаемый человеком, на глазах которого совершается перемена планов, кадров окружающего мира. Сначала идет описание озера перед грозой: «Сине-белые волны, словно взявшись за руки, вереницей сбегали на желтый берег. Солнце закатывалось за горы, и дальние воды казались розовыми. Где-то на другой стороне, вдали, проступала сиреневая гряда снежных гор. Серые тучи собрались над нами» [1]. Этот пейзаж нарисован скупыми красками, лаконичными фразами. За этой картиной следует изображение начавшейся грозы: «Грянул гром. Полил дождь, шумный, мятущийся. Забормотало, закипело озеро и пошло раскачиваться, биться о берега». Стиль данной пейзажной зарисовки изменился, обращает на себя внимание обилие глагольных форм прошедшего времени, обозначающих длительность действия. Нарастание грозы, ее пик раскрыты одной развернутой фразой: «В черное развернутое озеро падали белые полыхающие молнии». Затем следует скупая зарисовка закончившейся грозы: «Гроза кончилась так же быстро, как и началась. Но по растревоженному озеру продолжали ходить буруны и накрапывал дождь».

Изображение весенней грозы, данное писателем в последовательной смене кадров, переплетается с судьбами главных героев, переживающих светлое чувство большой взаимной любви. Параллелизм в изображении жизни человека и природы, взаимно дополняющих друг друга, способствует более глубокому раскрытию внутреннего состояния человека и окружающего мира.

Пейзаж Иссык-Куля в весеннюю пору, когда над ним кружатся белые лебеди, появляется в повести во второй раз в ту пору жизни Ильяса, когда он претерпел нравственную катастрофу, потерял Асель, сына, начал спиваться. Все также прекрасны сине-белые волны Иссык-Куля, вереницей взбегавшие на желтый песок, ярко солнце, окрасившее дальние воды розовым цветом. Носятся в воздухе белые лебеди с ликующим криком. Но в этот ликующий пейзаж начинают входить тревожные ноты, они слышны в беспокойных криках лебедей, летящих на гудящих крыльях, взбивая воду озера кипящими кругами.

Чтобы показать, что внутренняя гармония души человека и внешнего мира нарушилась, писатель прибегает к созданию пейзажной зарисовки иной тональности: «Небо было темное в тучах. Ветер дул из ущелья, как из трубы, свирепо гнул деревья, свистел в проводах, бил в лицо крупной галькой. Ухало, стонало озеро». Эта пейзажная зарисовка выполняет другую художественную функцию, подчеркивая дисгармонию душевного состояния Ильяса, переживающего чувство боли, тоски, одиночества, отвращения к самому себе.

Природа выступает не сама по себе, а как знак приобщенности к ней человека, как мера его нравственной чистоты и нравственного падения.

Образ Байтемира во многом противоположен образу Ильяса, его жизненный путь складывался нелегко. Еще до войны он работал на строительстве Памирского тракта, там встретил девушку, женился, родились дочери; когда началась война, ушел на фронт, там строил мосты, переправы, дороги. Вернувшись с войны, узнал о трагической гибели семьи, погребенной под снежным обвалом. Со временем душевные раны зажили, он не потерял доброты, отзывчивости к чужому горю, способности любить по-

настоящему, быть любящим отцом неродного сына. Байтемир предстал в повести как мастер-дорожник, вся жизнь которого связана со строительством, ремонтом высокогорных дорог. В определенном роде Байтемир – идеальный положительный образ. Его монолог в форме рассказа написан в иной манере, чем рассказ-монолог Ильяса. Он строится как плавное, спокойное, сдержанное повествование. Эта манера не меняется даже тогда, когда он повествует о драматических обстоятельствах своей жизни. Писатель как бы подчеркивает внутреннюю выдержку в характере своего героя.

Характер Ильяса раскрыт Чингизом Айтматовым с психологической глубиной, до начала основного действия в повести дается краткая предыстория его жизни, из которой читатель узнал, что Ильяс окончил десятилетку, служил в армии, работал шофером на Рыбачинской автобазе, ездил на ЗИЛе, любил свою машину как человека, жил в общежитии.

Герой Ч. Айтматова молод, ему лет тридцать, он высокого роста, сутуловат, у него цепкие крупные руки, твердо держащие баранку. В портретной характеристике Ильяса писатель подчеркнул такую деталь: у его героя «глаза с устало опущенными веками». Эта деталь заставляет читателя задуматься, в чем причина затаенной грусти, печали, усталости молодого, полного сил человека. Ответом на этот вопрос является история любви и расставания Ильяса и Асель.

Мотив одиночества усиливается после неудачного штурма Долона на машине с прицепом; это тяжелое испытание не выдержал Ильяс, природа тоже была против него. Во время пути снег шел крупными хлопьями, дорога шла то на подъем, то под уклон. Бесконечное карабканье по склону горы зигзагами истощало силы, под тяжестью прицепа машина скатывалась с горы и остановилась, ударившись о скалу. Прицеп завалился в кювет. Сам Ильяс честно признается в главной ошибке: «С прицепом хотел пробиться через перевал, струсил, ничего не сказал на автобазе».

Произошло чрезвычайное происшествие, катастрофа, но в момент катастрофы Ильяс думает только о себе, своем позоре. Изображая психологическое состояние своего героя, Айтматов показал, как состояние досады, непонятного страха сменяется нежеланием признать свою вину. Самолюбие не позволило признать свою ошибку, ибо не хочет он «на пузе ползать, умолять» людей простить его. После катастрофы на Долоне, разрыва с Асель, Ильяс переживает чувство полного одиночества, оторванности от людей, семьи, любимой.

Писатель показал сложность, противоречивость характера своего героя. Он самолюбив, азартен, обидчив, нетерпелив, не сдержан на язык, но вместе с тем любит свою нелегкую работу, прекрасно знает технику, знает все трудности горных дорог. Сложные противоречивые черты характера Ильяса открываются читателю в монологах героя. Прием самохарактеристики героя дает возможность понять, что думает о себе, о своем месте в жизни Ильяс. Азартность характера Ильяса чувствуется в таких монологах: «Бушевала во мне дикая сила вроде спортивного азарта: добиться своего, и все тут...»; «Во мне кипели боль, обида, горечь и раздражение. Чем дальше, тем больше распалилось задетое самолюбие. Нет, я вам докажу! Докажу, как не верить человеку, докажу, как смеяться над ним, докажу, как осторожничать, оглядываться!..». В этих эмоциональных монологах в форме прямой речи в полной мере раскрываются черты характера айтматовского героя, его поведение определяется желанием самоутвердиться любой ценой, не считаясь с мнением окружающих его людей. Осознание собственных ошибок, раскаяние пришли к Ильясу значительно позже, когда он мог спокойно и мудро сказать о себе: «...в те горячие дни не удержался я в седле. Не так повернул коня жизни».

Писатель, показывая жизнь киргизского народа, вводит в русский текст повести слова-реалии, объясняющие жизнь, быт киргизов. Писатель дает эти пояснения в сносках, чтобы разъяснить иноязычному читателю особенности быта, национальной жизни, культуры кыргызского народа. Например: «Приподнялся за рулем, взглянул за дувал». В сноске: «дувал – глинобитная ограда».

Повесть, написанная на русском языке, отличается своеобразием стиля, языка. Художественно-изобразительные средства в повести «Тополек мой в красной косынке» (форма повествования от первого лица, конфликт, портретные и речевые характеристики, параллелизм в изображении человека и природы) направлены на раскрытие истории нравственного крушения, падения человека, сложной борьбы в его сознании.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Тополек мой в красной косынке // Айтматов Ч. Повести и рассказы. Фрунзе: Кыргызстан, 1974.

ПЕРСониФИЦИРОВАННЫЕ ТЕОНИМЫ В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

А.Н. Сыдыков, доц. БГУ им. К. Карасаева

История Руси фактически начинается с событий, описываемых христианами-летописцами, для которых вся дохристианская эпоха – это «мрак язычества». Древнерусские жрецы, хранители древнейших знаний, преследуемые новоявленными христианами, находясь в труднейших условиях, вынуждены были скрывать свои знания от непосвященных.

Советская материалистическая наука и коммунистическая идеология, отрицающая существование бога, по сути, продолжили «церковную цензуру» в еще более жестоким виде. И только теперь, в начале XXI в. появилась возможность расширить горизонты знаний по истории, языкознанию, философии, естествознанию, религии.

Так, ценным изданием явилась монография Л.А. Дмитриева «История первого издания «Слово о полку Игореве», где в комментариях отмечается наличие языческих богов (теонимов) [3].

В своей книге «Слово о полку Игореве» и культура его времени» Д.С. Лихачев полагает, что автор «Слова» – христианин, старые же дохристианские верования приобрели для него новый поэтический смысл» [5, с. 81]

В последние годы появился ряд работ, посвященных теонимам. В частности, можно отметить публикации В.Б. Калашникова «Боги древних славян» [4], фундаментальный труд Е.Л. Грушко и Ю.М. Медведь «Русские легенды и предания» [2], переиздание книги А.Н. Афанасьева «Славянская мифология» [1] и др.

На интернет-сайтах можно обнаружить статьи, посвященные рассматриваемой проблеме.

Так, Д.С. Шабанова в статье «Семантика теонимов «Хорс», «Алав» и «Див» в «Слове о полку Игореве» и древнерусском памятнике «Анжи-наме» («Сказание о битве при Анжи») впервые рассматривает проблему семантического взаимовлияния двух древних памятников литературы с позиции использования в них общих теонимов, как доказательство наличия общетюркских (в частности, булгарских) источников в обоих памятниках (<http://lib.herzen.spb.ru>).

В данной статье еще раз обратимся к литературному памятнику «Слово о полку Игореве» с позиции этимологического анализа некоторых теонимов, используя сравнительно-исторический и сопоставительно-типологический методы. В «Слове» встречаются обожествленные персонажи, смысл которых непонятен современному человеку. Например, вещей Боян, играя на гуслиях, начинает:

О, Боян, соловей стародавнего времени!

Вот бы песни

ты этим полкам выщелкивал,

растекаясь по мысленну древу,

летая умом под облаком

славу старую с новой свивая,

рыскал бы по тропе *Трояна*

через поля на горы,

пел бы Игоря, внука *Трояна*, дела.

Согласно «Мифологической энциклопедии» [6], «Троян – божество в древнерусской книжной традиции». В «Слове» еще три раза упоминается Троян, где «века Трояна» – языческие времена истории Руси; «*Земля Трояна*» – Русская земля; «*на седьмом веке Трояна*» – на последнем веке языческом (речь идет, видимо, не о точном числе «семь», а о последних годах перед крещением Руси, поскольку славяне вели летосчисление «от сотворения мира»). В данном случае «семь» выступает как сакральное число – А.С.).

Вместе с героями автор «Слова» печалится:

А Игоря храбрых воинов не воскресить.

Жля над ними уже завопила,

Карна, крикнув, по Русской земле поскакала

и огонь разметала из рога.

Указанные антропоморфные единицы «Мифологическая энциклопедия» трактует следующим образом:

Карна и Желя, – *Карна и Желя* – в восточнославянской мифологии вероятные персонификации плача и горя, связанных с погребальными обрядами. Известны из «Слова о полку Игореве». В первом издании памятника, в более ранней рукописной копии – слитное написание: *Карнаижля*. Сходное обозначение обрядов «желенья и карания» (в обратном порядке) встречается в перечислении различных языческих обрядов в списке XVII в. древнерусского «Слова некоего христороубца...». По-видимому, Карна образована от глагола карити (ср. др.-русск. «карить по своей сестре» в смысле оплакивать); Желя – древнерусское обозначение плача.

В этом же источнике указывается, что Карна, герой древнеиндийского эпоса «Махабхарата», внебрачный сын матери пандавов Кунти и бога солнца Сурьи, который родился с естественным панцирем на теле и чудесными серьгами (атрибутами Сурьи), делающими его неуязвимым (лейтмотив, встречающийся у многих народов: у кыргызов – Манас, у греков – Ахилл, у иранцев – Рустам и т. д. – А.С.).

Далее энциклопедия сообщает, что Карна в римской мифологии – богиня подземного мира. В праздник карнарии ей приносилась в жертву бобовая каша, а могилы родных украшались цветами. По версии Овидея, Карна-нимфа-охотница, заманивавшая влюбленных в темные пещеры, а затем скрывающаяся. [6, с. 278].

Судя по контексту «огонь разметала из рога», можно рассмотреть и другую версию. Например, в греческой мифологии Карн является сыном Зевса и Европы, следовательно, как и отец мог «метать огонь».

Выскажем и другое предположение, что, возможно, произошла транслитерация звука «М» на «н» (носовые согласные имеют такое свойство) и слово «*карма*» стала произноситься как «карна».

Карма в индоевропейской этико-религиозной культуре система воззрений всех добрых и злых дел, совершенных индивидуумом в предыдущих существованиях и определяющих его судьбу в последующих. Согласно ведическому учению, человек становится добрым, совершив доброе дело, дурным, содеяв дурное дело. Таким образом, необдуманый поступок князя Игоря принес беду не только ему самому, но и всей Руси: «Карна, крикнув, по Русской земле поскакала».

Первые издатели «Слова» писали в примечаниях: «Карна и Жля – предводители хищных половцев, без милосердия разорявших тогда землю Русскую». Однако такие половецкие имена в источниках не встречаются. В настоящее время большинство исследователей считает, что Карна и Жля не собственные, а нарицательные имена, символически обобщающие образы печали, плача, скорби, но такие символы в источниках также не встречаются. Если провести словообразовательные параллели, опираясь на сохранившиеся в говорах слов, карити (совр. корить) – кара, карать, укор, корысть, скорбь; жля – желя, желать, желание, жаль, жалость, то увидим, что практически все слова отвечают смыслу лексемы «карма» и требованию контекста, а именно: постигла «божья кара».

На наш взгляд, Карна и Жля все-таки, персонифицированные божества, которые отвечали за печаль, плач, скорбь, кару.

Устами готских дев Боян вспоминает еще одного древнего легендарного героя Буса, видимо, понятного его современникам, но неизвестного потомкам:

А готские девы поют у синего моря,
Звонят русским золотом.
Поют они время Бусово,
В сердце месть Шарукана лелея.
А мы, дружины, живем без веселья.

В «Толковом словаре по оккультизму, эзотерике и парапсихологии» [9] читаем: «Бус Белояр (слав.), князь славян-антов IV в. Воплощение Крышня – Коляды».

Во все времена существовали личности, которые достигали столь высокого уровня, что становились равны богам или их боготворяли. В относительно недавнем прошлом (в историческом измерении) это арийский пророк Заратуштра, индийский царевич Гаутама Шакьямуни (Будда), иудейский проповедник Иешуа (Иисус Христос), арабский караванщик Мухаммед и др.. В древней русской истории – это праотец Богумир, давший начало многим славянским народам. На всех праздниках славяно-русов незримо присутствовали не только боги, но и героические предки. Одним из самых

прославленных среди них был Бус Белояр, чей монумент некогда стоял в Приэльбрусье, а сейчас хранится в фондах Исторического музея в Москве.

В IV веке н.э. В Евразии было могучее государство Хуннов (Гунния), простиравшееся от Алтая до дунайских просторов. Население европейской части этого огромного государства (Причерноморские степи, Волго-Донское междуречье и бассейн Днепра) греки называли скифами или росоманами, римляне называли антами, иранцы называли массагетами, германцы называли готами и т. д. Это был период очередного великого переселения народов: пассионарный взрыв хуннских племен, пика которого приходится на V в. (Л. Гумилев). Они несли миру единобожие. В то время Европа была еще языческая, христианство только начало зарождаться.

Бус, видимо, антский (славянский) князь Бос или Бооз, побежденный в 375 г. (в других источниках 368 г.) готским королем Винитаром. Римский историк Иордан (гот или гунн по происхождению) рассказывает, что Винитар приказал распять короля антов Боза, его сыновей и 70 знатных антов.

А Шарукан – дед половецкого хана Кончака жил в XI в.. В 1068 г. Святослав Ярославич Черниговский нанес поражение половцам, а Шарукан попал к нему в плен.

Почему автор «Слова» соединил эти два разных события истории славян в одном эпизоде своего поэтического творения?

Б.А. Рыбаков пишет: «Автор «Слова» нисколько не погрешил против правил поэтического сопоставления: он не сравнивал плен Буса или Игоря с бегством Шарукана, а сопоставлял три одинаковых положения: во-первых, пленение князя Игоря, доставившее радость приазовским готам, во-вторых, пленение в древности князя Буса, о чем по этому случаю вспомнили готские девы (в причитаниях женщин подобные исторические параллели допускались. Сравните с киргизскими *кошок* или *жоктоо* – А.С), и, в-третьих, плен Шарукана, долгое время остававшего неотмщенным. После того как внук Шарукана Кончак взял в плен правнука Святослава Игоря, можно было «лелеять месть Шарукана», радоваться, совершившемуся отмщению, воспевать его» [7, с. 420].

Согласно преданию, на третий день после своей гибели Бус воскрес и, поднявшись на гору, воспарил в небеса. Потом не раз его дух возвращался на Русь, чтобы помочь своим потомкам.

Вдова Буса поставила покойному мужу памятник. На монументе была высечена надпись для потомков, где записано, что Бус – «Побуд Руси Божьей», то есть судьбоводитель, ниспосланный богами.

Таким образом, можно констатировать:

- теонимы русского языка являются малоизученным разделом ономастики;
- теонимы «Слова о полку Игореве» нуждаются в более тщательном этимологическом изучении;
- теонимы непосредственно связаны с культурой народов;
- при изучении теонимов необходимо использовать сравнительно-исторический и сопоставительно-типологический методы.

Литература

1. *Афанасьев А.Н.* Славянская мифология. М.-СПб., 2008.
2. *Грушко Е.Л., Медведь Ю.М.* Русские легенды и предания. М., 2005.
3. *Дмитриев Л. А.* История первого издания «Слова о полку Игореве»: Материалы исслед./ Отв.ред. Д.С. Лихачев. М.-Л., 1960
4. *Калашиников В.Б.* Боги древних славян. М., 2004.
5. *Лихачев Д.С.* «Слово о полку Игореве» и культура его времени. 2-изд. Ленинград, 1985.
6. Мифология: энциклопедия / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М., 2008.
7. *Рыбаков Б.Д.* Русские летописцы и автор «Слова о полку Игореве». М., 1972.
8. Слово о полку Игореве. М., 1988.
9. Толковый словарь по эзотерике, оккультизму и парапсихологии / Авт.-сост. А.М. Степанов. М., 2004.
10. *Шабанова Д.С.* Семантика теонимов «Хорс», «Алав» и «Див» в «Слове о полку Игореве» и древнерусском памятнике «Анжи-наме»/(«Сказание о битве при Анжи») [Статья], <http://lib.herzen.spb.ru>.

ИНОСКАЗАТЕЛЬНОСТЬ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ»

Б.Т. Дюшебекова, доц. КНУ им. Ж. Баласагына

Роман Уильяма Голдинга «Повелитель мух» гораздо сложнее по содержанию, чем кажется на первый взгляд. Роман имеет второй план, как бы «двойное дно». Осмысление событий, происходящих с мальчиками, попавшими на необитаемый остров, выводит этот роман из разряда только приключенческой литературы и характеризует его и как роман социально-политический, и как роман философский.

Вспомним первое собрание детей, оказавшихся на острове в результате авиакатастрофы, оно достаточно подробно описано в романе. Со всех концов острова собрались дети на гранитной площадке на берегу моря. Они пришли на звук рога, который приняли как сигнал к сбору. Читатель впервые видит их всех вместе. На острове оказались одни мальчики от 6 до 12 лет.

Автор наделяет остров, на который попали дети, идеальными условиями для проживания: всегда стоит хорошая теплая погода, в изобилии растут различные фрукты, там нет хищных зверей, ядовитых змей и насекомых, водятся только дикие кабаны. Таким образом, писатель задался целью показать не то, как дети выживают на острове, он ставит и решает здесь совершенно другие задачи*.

Голдинг использует ситуацию изоляции на необитаемом острове для решения своих творческих задач. Как стало понятно из разговора детей, попавших на остров, они оказались здесь в результате эвакуации во время атомной войны, разгоревшейся где-то далеко отсюда**. Группа мальчиков – по замыслу писателя, модель человечества – на время удалена от всех завоеваний цивилизации: комфорта, закона, морали. Писатель избавляет их от жестокой борьбы за выживание в условиях дикой природы, чтобы исследовать природу человеческих взаимоотношений.

Итак, рассмотрим подробно, как прошло первое собрание. Дети сами сбежали на сигнал со всех сторон острова, сами выбрали главного среди них, того, кто им больше внушал доверие – Ральфа, того, кто держал морской рог – олицетворение порядка, закона и справедливости. На этом первом собрании мальчиками были приняты разумные решения: обойти берег, чтобы убедиться, что они действительно попали на остров, по очереди следить за малышами, разжечь и поддерживать сигнальный костер, построить шалаши, приносить воду и т. д. И самое главное – в голосовании участвовали все, даже шестилетние малыши. Джек, который тоже претендовал на первенство и даже выдвинул свою кандидатуру, не нашел поддержки среди детей. Появление отряда хористов в черных шапочках, в черных плащах в пятидесятиградусную жару, да еще строем, когда обстановка – море, пальмы, пляж – совсем не располагала к этому, вызывает, хотя еще неосознанно, недоверие и страх перед этой излишней требовательностью и неуместной жесткостью, порождает предчувствие какого-то давления, навязывания, несвободы действий в будущем.

Какую же форму управления, организации своего маленького сообщества выбрали для себя дети? Они выбрали тот вариант, когда голосуют все, когда учитывается мнение и интересы каждого, когда «говорит только тот, кто держит рог», а остальные его слушают – то есть существуют порядок и закон.

Когда-то, еще до нашей эры, в Древней Греции на главной площади городов-полисов собирались свободные граждане, чтобы обсудить и принять важные для всего народа решения, при этом каждый свободный гражданин имел право голоса, мог участвовать в принятии того или иного решения***. Тогда эта форма правления получила название «демократия».

* В финале романа «Повелитель мух» есть эпизод, в котором морской офицер упоминает о романе Р.М. Бэллентайна «Коралловый остров». Сам автор писал, что роман «Повелитель мух» был задуман как ответ на этот роман Р.М. Бэллентайна, написанный в 1848 г. и имевший большую популярность в Англии в XIX и первой половине XX века. В романе Р.М. Бэллентайна мальчики, попавшие на необитаемый остров (Голдинг даже сохранил в своем романе имена главных героев «Кораллового острова» – Ральф, Джек), строят цивилизованный мир. Они дружно и сообща выходят из всех сложных ситуаций, противостоят пиратам, людоедам-дикарям, проявляют мужество, доброту и благородство. Этот роман был особенно любим детьми, считалось, что он имеет большую воспитательную ценность.

Однако У. Голдинг считал, что «робинзоада» Р.М. Бэллентайна – это «продукт и документ слепого оптимизма викторианской эпохи» и отражает общественные идеи определенного периода. Его же собственный роман предлагает иное понимание природы человека, иное соотношение в ней добра и зла.

** Роман был написан в разгар «холодной войны», когда существовала реальная возможность возникновения атомной войны.

*** С точки зрения современного человека, демократия в Древней Греции была ограниченной, так как правом голоса не обладали женщины и рабы, но в период рабовладельческого строя, особенно в сравнении с восточными монархиями, была наиболее прогрессивной формой правления.

Дети получили полную свободу действий. Но почему же тогда первый шалаш построили все вместе (он единственный получился крепким и прочным), второй шалаш строила небольшая группа мальчиков, а третий – уже никто не хотел строить? Почему никто не носил воду? Почему за малышами никто не следил, они были предоставлены самим себе, ходили грязные, у них всегда болели животы? Почему, наконец, не поддерживая дымовой сигнал, они упустили проплывавший мимо корабль? Разве это уже не было нужно им или не отвечало их интересам?

Постепенно почти все дети перебежали в лагерь Джека. Жареный кусок мяса (в произведении именно он символизирует различные соблазны, которым подвержена человеческая натура) переманил их всех, несмотря на то, что в лагере Джека их потом удерживают силой, подвергают побоям, лишают свободы. Власть Джека держится на насилии, ему служат такие, как Роджер. Эта темная фигура еще раньше настораживала своими поступками. Он кидал камни в детей, играющих на прибрежной полосе песка, причем кидал не в них (еще срабатывали заложенные цивилизацией запреты), а рядом с ними; ему доставляло наслаждение то, что кому-то дискомфортно, неприятно, страшно. В обстановке же вседозволенности и насилия, царящих в лагере Джека, он уже совершенно осознанно идет на убийство человека – Хрюши. Причем Хрюша в это время никому не угрожал, не был опасен. Просто он думал по-другому, не был согласен с Джеком, Роджером и теми, кто с ними заодно, не подчинялся им.

Когда-то на острове, во время пожара, возникшего из-за того, что дети развели слишком сильный огонь, погиб мальчик. Хрюша, который тогда старался посчитать всех детей, заметил, что исчез малыш с очень приметным багровым родимым пятном на лице. Но никто не захотел услышать отчаянные крики Хрюши, разделить его испуг, осознать ужас того, что произошло. Гораздо легче было не заметить этот страшный несчастный случай и забыть о нем. Началом духовной культуры человечества ученые считают первые погребения, которые осознавались как особый духовный обряд. Первая смерть на острове, а точнее – ее последствия, реакция и действия детей, которым спокойнее было не думать об этом, можно расценить как начало духовной гибели обитателей острова.

Процесс одичания детей начался не оттого, что на острове отсутствовали современные блага цивилизации, а оттого, что в обстановке вседозволенности стали утрачиваться моральные ограничения, правила, регулирующие взаимоотношения в маленьком сообществе людей.

Когда же на лицах мальчиков-охотников появились маски, скрывающие их от чужих глаз, стыд был окончательно потерян. Масками, делающими лица неузнаваемыми, являлась охотничья раскраска. Сначала это была маскировка, чтобы лица не выделялись бледными пятнами на фоне тропической растительности и не отпугивали добычу, а потом уже тем, что позволяло забыть о совести и морали.

Вторая смерть на острове – убийство Саймона – была совершена этими дикарями с раскрасшенными лицами, для которых не существовало ни раскаяния, ни ответственности, ни запретов, ни стыда, ни каких-либо других сдерживающих факторов.

Вообще-то человеку свойственно думать: думать, когда он планирует что-то сделать, осмысливать последствия своих поступков. Убийство Саймона, принятого за свинью, было совершено охотниками-дикарями в состоянии экстаза. В него впадают первобытные люди, исполняющие определенные ритмические действия под определенные звуки при обрядовых действиях. Цивилизованные когда-то английские мальчики теперь ничем не отличались от дикарей.

Если о первой смерти было легче малодушно промолчать и забыть, то вторая смерть, теперь уже не смерть по неосторожности, а самое настоящее убийство, вызвала смятение и ужас у Ральфа, Хрюши, Эрика и Сэма. Но и теперь, как после первой смерти на острове, они испугались, не попытались донести до сознания охотников то, что те натворили, то, что нельзя совершать ни при каких обстоятельствах.

А позднее они уже были бессильны что-либо изменить. Демократия на острове сменилась диктатурой – единоличной властью Джека, которая держалась на жестокости, подавлении, насилии. Зачем теперь дикарям-охотникам просить очки у Хрюши, чтобы развести потухший костер. Теперь можно напасть ночью на оставшихся в шалаше детей и силой отобрать очки.

Третья смерть на острове – убийство Хрюши Роджером, который преднамеренно столкнул на него со скалы специально приготовленный огромный камень, теперь уже воспринимается как нечто закономерное, характерное для Джека и его приспешников.

Эскалация насилия порождена, по логике автора, страхом и трусостью. Сначала образ Зверя (олицетворение страха) появился среди малышей, впервые в жизни оказавшихся вдали от родителей и родного дома, почувствовавших себя беззащитными. Незнакомая обстановка, дикие заросли

тропического острова, ночи, проведенные в шалаше – все способствовало появлению страха. Страшными змеями казались толстые стебли лиан, в густых кустах, казалось, затаились хищные звери. Старшие мальчики, руководствуясь доводами разума, старались рассеять эти страхи. Но образ Зверя постепенно стал проникать в сознание других детей, и вскоре большинство уже не сомневалось в его существовании. Наконец, даже самые старшие и сильные из ребят – отряд охотников – приносят Зверю жертвоприношение. Они водружают на кол голову кабана, которая начинает постепенно разлагаться под раскаленным солнцем тропиков, источая зловоние и привлекая целый рой мух. Зверь становится объектом поклонения, своеобразным божеством.

Если сначала мальчики испытывали страх от потерянности и изолированности, оказавшись среди незнакомой природы, то позднее уже друг от друга, от самих себя. Самое главное первым уловил Саймон: «Может, зверь этот и есть... Может, это мы сами». Через некоторое время и Ральф это поймет: «Я нас самих боюсь...»

Когда случайно на другой стороне острова Эрик и Сэм увидели повисшего на скале мертвого парашютиста с хлопающим на ветру парашютом, они в страхе даже не смогли его хорошо рассмотреть. Испуганные близнецы прибегают сообщить остальным, что они видели Зверя, размахивающего крыльями. Тогда и обнаруживается незаурядность Саймона. Он один не побоялся отправиться туда, где видели страшного Зверя, чтобы точно узнать и убедиться в том, что Зверь существует, или опровергнуть это. Что же побуждает Саймона непременно узнать истину? Наверное, то же, что движет бесстрашными людьми, покоряющими космос, открывающими новые земли, опускающимися на дно океана, находящимися у кромки лавы во время извержения вулкана – желание познать, понять, дойти до истины. И именно Саймона убивают первым в лагере дикарей; там, где правят грубая сила и жестокость, нет места истине. Мужество и бесстрашие людей, подобных Саймону, во многом определяют прогресс человечества. Писатель не наделяет Саймона физической силой или отменным здоровьем, потому что не в этом видит силу человека, он наделяет Саймона силой духа – истинной силой человека.

Образ Зверя и связанные с ним рой мух над головой кабана, а позднее голый череп с ужасным, как будто насмевающимся оскалом, заставляют задуматься над смыслом названия романа. Зверь – это порождение страха, возникшего среди детей, страха, который царит в лагере Джека, подавляет у детей волю, делает их покорными и молчаливыми, неспособными к сопротивлению. Автор тщательно исследует механизм власти, основанной на насилии, страх как причину и как порождение этой власти. Как видим, в названии произведения кроется очень глубокий смысл. В нем отразился такой парадокс XX в., как существование в век науки и прогресса авторитарных режимов в разных частях земного шара – это диктатуры Гитлера в Германии и Сталина в Советском Союзе, Муссолини в Италии и Франко в Испании, Пиночета в Чили и Пол Пота в Кампучии, Чаушеску в Румынии и Мао Цзедуна в Китае, Ким Ир Сена в Корее и др.

Писатель показывает, что, несмотря на долгий путь цивилизации, звериное начало в человеке, зло в его сердце не умирало никогда. Его воплощением является Повелитель мух – дьявол, Сатана, Вельзевул*, «князь тьмы» – символ темных сил, жестокости, необузданности, страха, тоталитаризма.

Каждый из героев романа – это живой человек, не похожий ни на кого внешне, с неповторимыми, свойственными только ему чертами характера. Однако все образы романа имеют скрытый аллегорический смысл. Главные герои романа олицетворяют определенные характерные черты и качества человека или человеческого общества: Ральф – справедливость, порядок и законность, Хрюша – рассудочность, ум, интеллект, знания, Саймон – стремление к истине, Джек – власть силы, жестокость, Роджер – насилие и убийство. Группа детей на острове в притче У. Голдинга – это модель человечества, а все, что они переживают на острове, – это сжатая история человечества наоборот – от цивилизации к дикости, в иносказательной форме передающая трагический опыт XX в. – века мировых войн, революций, атомной бомбардировки городов, фашизма, диктаторских режимов, массовых репрессий, геноцида собственного народа. Человеческий разум, культура, наука, закон, цивилизация в целом не смогли остановить ни развязывание мировых войн, ни фашизма, ни убийства миллионов невинных людей.

На размышления наводит и финал романа. Его можно понимать по-разному. Когда во время облавы на Ральфа охотники поджигают остров, дым от пожара заметила спасательная экспедиция.

* Вельзевул (Баал-Зебуб) – Повелитель мух, перевод имени бога филистимлян – древнего народа, жившего на территории современной Палестины, заимствован из Ветхого завета.

Когда взрослые высадились на остров, на острове уже царило насилие. Из тех, кто сохранил в себе человеческие качества, в живых остался только Ральф.

Навстречу офицеру в белоснежной форме выбежали грязные, обросшие мальчишки, тела которых были едва прикрыты лохмотьями. На вопрос капитана: «Кто у вас главный?» Ральф прямо ответил: «Я». А Джек испуганно замер и промолчал.

С одной стороны – убийство детей на острове, коллективная травля человека – последнего, кто не согласен с царящей жестокой властью, с другой стороны – появление в последнюю минуту морского офицера из спасательной экспедиции – таков финал романа. Его можно трактовать и как пессимистический, и как оптимистический. По этому поводу В. Скороденко пишет: «Книги У. Голдинга допускают различные прочтения и толкования; в чем-то можно согласиться с автором, с чем-то поспорить. Но в любом случае его произведения не оставляют читателей равнодушными. Несмотря на кажущийся вселенский пессимизм писателя, огонек человечности пробивается-таки сквозь «тьму бытия», в которую погружены его герои»*.

Финал романа еще раз заставляет читателя задуматься о свободе и ответственности, о границах свободы человеческого выбора, о сущности человеческой природы, соотношении добра и зла в ней, биологического и социального, природного и духовного. Поиск ответов на эти вопросы определяют философскую основу романа. В.В. Ивашева отмечает, что Голдинг «говорил и писал неоднократно, – фиксировать <...> ... все темное, что он видел и видит вокруг себя, показывать ту бездну мрака, в которую повержены люди, но, показывая, и предостеречь, а, следовательно, в конечном итоге исправить»**.

Итак, роман-притча У. Голдинга имеет два смысловых плана: это то, что происходит с мальчиками на необитаемом острове, и, одновременно, аллегорическая судьба человечества в целом.

КЫРГЫЗСКАЯ ЛИРИКА НАЧАЛА XX ВЕКА В СВЕТЕ ПОЭТИКИ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ВОСТОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А.Р. Галимова, ст. преп. КРСУ

В становлении и развитии любой культуры имеют место межкультурные контакты, посредством которых культура обогащается в синтезе собственных традиций с традициями влияющей культуры. В процессе такого культурного диалога в искусстве появляются новые художественные системы, стили и жанры, благодаря чему более молодая и изолированная культура попадает в мировой контекст, совершенствуется и развивается. В искусстве слова подобный феномен также не является исключением.

Кыргызская лирика формировалась на рубеже XIX–XX веков, в период, когда художественное мировоззрение поэтов начинало отступать от фольклорного синкретического понимания литературного творчества и переходило на этап индивидуального восприятия мира. Кыргызские поэты в этот период ощущают необходимость самовыражения через индивидуальное творчество, но, не имея литературного опыта подобного рода, опираются на достижения близкородственной татарской литературы, которая к этому времени уже прошла период синкретизма и обладала весомым лирическим наследием. Причем, татарское литературное творчество этого периода опиралось не только на собственные традиции, но и заимствовало традиции восточной классики, особенно суфийской литературы, а также традиции русской и европейской литератур. В данном контексте можно сделать предположение, что поэтика персидско-таджикской литературы была воспринята кыргызскими лириками не только путем непосредственного знакомства с текстами произведений средневековых восточных поэтов, но и через творчество татарских лириков, в частности через произведения известного на тот момент во всей Средней Азии татарского поэта и просветителя Г. Тукая***.

* Скороденко В. Притчи У. Голдинга // Голдинг У. «Шпиль» и другие повести. М., 1981.

** Ивашева В.В. Литература Великобритании XX века. М., 1984. С. 309.

*** В беседе с дочерью Аалы Токомбаева Тамарой Аалыевной выяснилось, что кыргызский поэт очень любил Г. Тукая, в личной библиотеке поэта обнаружилось 4-х томное собрание сочинений татарского поэта.

В 1924 г. в газете «Эркин-Тоо» [7, с. 3] публикуется стихотворение А. Токомбаева «Октябрьдан келген кези» («Время, пришедшее с Октябрем»), в котором новое содержание идеологического толка облачено в традиционные восточно-классические формы. Если обратить внимание на способ рифмовки в каждой четырехстрочной строфе стихотворения, то можно заметить традиционную для жанра *рубаи* рифмовку по схеме *аава*. Нужно подчеркнуть, что данный способ рифмовки был характерен и для народной кыргызской поэзии, однако есть все основания полагать, что в данном случае все-таки сказалось влияние восточно-классического поэтического канона, так как каждая строфа этого произведения содержит в себе законченную мысль и изобилует традиционными конечными повторами на ключевом, значимом слове (в данном случае это слово «кези» – эпоха, время).

Октябрь күлүмсүрөп келген кези,
Энчисинин өз-өзүнө берген кези.
Мурунку чынжыр курган душмандарды
Ичинен кедей таптын терген кези.
[4, Т. 1, с. 10]

Восточные мотивы встречаются и во многих любовных стихотворениях А. Токомбаева. В этих стихотворениях автор использует при характеристике образа возлюбленной образы-символы суфийской поэзии.

Например, в стихотворении «Портрет» поэт рисует облик любимой девушки, используя традиционные пары-противопоставления: лоб – лицо (лик), традиционное восточное сравнение «зубы как жемчуг», а также пользуется рифмовкой, свойственной жанру *рубаи* (*аава*):

Маңдайы шайырдыкка жарашкандай.
Мүнөзү ар ким менен жанашкандай.
Сүйлөсө бермет тишин жылтылдатып,
Тайманбай тагдыр менен талашкандай.
[4, Т. 1, с. 287]

Лоб радости подобен,
Нрав ее с кем-угодно сойдется.
При разговоре зубы, словно жемчуг сверкают.
И бесстрашно могут спорить с судьбой.*

В стихотворении А. Токомбаева «Жооп кат» используется суфийская символическая пара *мотылек* – *свеча*, но символ *свечи* опущен. В тексте стихотворения задействован образ *мотылька*, летящего на огонь любви.

Мен анда – байчечекей эселекмин,
Керилген жигит кезге жете элекмин.
Чырылдап чымчык менен бирге чуркап,
Уянын саясынан кете элекмин.
Жаштыгым жеңип алып жетимдикти,
Закымдап учкан тентек көпөлөкмүн...
[4, Т. 1, с. 279]

Я глупым первоцветом был,
Неопытным юнцом
Вместе с птенцами порхал,
Молодость моя победила боль сиротства.
Я был мотыльком летящим, порхающим...

В данном случае *мотылек* упоминается поэтом в традиционном восточном смысле, в качестве символа страсти, неопытности и горячности, как символ влюбленного глупца, летящего на огонь любви. Очень часто А. Токомбаев использует в своей лирике форму *бейта*, традиционного восточного двестишия. Примером тому может служить стихотворения «Моим потомкам», «Незабываемая минута», «Думы о Москве»:

Тааныбаган урпактарым, таңшап ал менден,
Жүрөккө катып жүр булл өтүнгөндү сенден

* Построчный перевод автора статьи. (Далее в тексте все построчные переводы мои. Г.А.)

Кызыл стрелага минип өткөнүндө жолдон,
Шаңдуу эскерткичтер көрөсүң оңдон-солдон.
[4, Т. 2, с. 313]

Потомки мои неповторимые, послушайте меня.
Прошу вас, пусть будут крепки ваши сердца.

Если красной стрелы путем будете шагать,
Со всех сторон вас встретят славные отзывы.

В лирическом наследии А. Токомбаева встречается традиционный восточный образ *соловья-поэта*. В стихотворении «Булбулга» («Соловью») поэт говорит о целях поэтического творчества. Соловей воспеваает нежный цветок, а лирический герой победу.

О, булбул!
Мен адаммын, тилдешмек жок.
Сезбесек жүрөк сырын «бил» дешмек жок.
Сен сайра,
кубанычка наздансын гүл,
Мен дагы жеңиш үчүн атылган ок.
[4, Т. 1, с. 314]

О, соловей!
Я, – человек, бесспорно.
Бесчувственное сердце тайны «знания» не расскажет.
Ты пой
ради счастья нежного цветка.
Я же воспеваю победу.

Образы-символы соловья и цветка достаточно популярны в кыргызской лирике. В стихотворении Дж. Боконбаева «Булбул менен гүл» («Соловей и цветок») также встречается эта символическая пара.

Булбул:
Сайрап турган ошол күүм
Жарашыктуу сен менен.
Гүл:
Жайнап турган ушул күнүм
Таттуу чечен тил менен.
Булбул, гүл:
Жыдыраган булл турмуштун
Эркеси биз, көркү биз.
Сен жайнагың, мен сайрайым,
Саймалансын өлкөбүз.
[1, с. 59]

Соловей:
Создавая эту песню,
Я украшаю ее тобой.

Цветок:
Расцветаю я в этот день
Благодаря сладкому, красноречивому языку.
Соловей, цветок:
Мы испытываем удовольствие от жизни,
Мы нежны и изящны.
Я пою, ты цветешь,
Украшая страну узорами.

В стихотворении использованы восточные символы *соловей* и *цветок*, образы влюбленного поэта и его прекрасной возлюбленной. Хотя поэт здесь не испытывает мук любви, его цветок без шипов. Отступая от традиций фарсиязычной поэзии, автор делает любовь соловья и цветка взаимной.

Суфийские образы-символы довольно часто встречаются в кыргызской лирике, в частности, в стихотворении М. Элебаева «Ким сулуу?» («Кто прекрасней?»):

Сонун келбет, бурандаган жар сулуу,
Ак маңдай жарашыктуу кал сулуу.
Сан кубултуп, сайрап турган булбулу,
Суу боюнда жашыл ыра тал сулуу.

Асмандагы нурун чачкан күн сулуу,
Магдыраган айлуу, жарык түн сулуу.
Башайыдай токсон түргө бөлөнүп,
Май айында миң кулпурган гүл сулуу.
Толуп турган
Кыз баладай булл сулуу.

Бир калыпта жылып аккан жел сулуу,
Байчечечкей түргө салган жер сулуу.
Баарынан да чынын айтсак – ким сулуу?
Эзелден ак эмгек сүйгөн эр сулуу:
Ушул гана
Дүйнөдө бир сулуу.

[6, с. 15]

Изящной грациозностью любимая прекрасна,
Украшающая ее белый лоб родинка прекрасна,
Бесчисленными переливами поющих соловей,
И у воды зеленая свежая ива прекрасна,
Солнце встающее,
И пришедшая заря также прекрасны.

Солнце с его небесными лучами прекрасно.
В спокойствии луны ночь светлая прекрасна.
На девяносто видов разделившись, подобные шелку
Майские цветы, тысячью оттенками сияющие прекрасны.
И эта девушка, созревшая, прекрасна.

И ветер, гуляющий, прекрасен.
Земля, покрытая подснежниками, прекрасна.
Но, кто воистину на свете всех прекрасней?
Любящий благой труд человек прекрасней.
Лишь он во всей Вселенной всех прекрасней.

В этом стихотворении М. Элебаева традиционные восточные формы обретают новый идеологический смысл. Посредством ярких восточно-классических сравнений мир природы, женская красота противопоставляются по значимости красоте трудящегося человека. В стихотворении используются образы суфийской *газели*, встречаются пары-противопоставления: *лоб – родинка, солнце – луна*, задействован образ *соловья*, произведение изобилует повторами, которые сближают ритмику стиха с традиционным размером восточной поэзии *арузом*, а, точнее, с его формой *хаджазом*, где чередуются длинные и краткие звуки, причем длинные выпадают на конец каждого стиха.

В плане заимствования М. Элебаевым восточно-классических традиций можно выделить еще одно произведение, написанное в жанре рубаи, – «Биздин өмүр»:

Биздин жүрөк – өмүрлүк жаш – картайбас;
Эч ким биздин тамашадан айралбас.
Сонун келген, заманына жарашкан,
Биздин өмүр – жаркыраган сулуу жаз.
[6, с. 14]

Наше сердце-жизнь-бытие – не стареет.
Никто нашей радости не разделит.
Украшает лишь наш век
Сияющая в жизни нашей прекрасная весна.

Этому стихотворению присущи все признаки жанра *рубай*: рифмовка по схеме *аава*, само содержание философского плана, хотя название дается в разрез средневековым восточным традициям. Вероятно, в этом случае сказывается влияние на кыргызскую поэзию западноевропейской и более всего русской литературы.

Традиции фарсиязычной литературы сыграли колоссальную роль в развитии и становлении поэтики литературы тюркоязычного пространства Средней Азии и так называемого «русского востока», т. е. татарской литературы, которая познакомилась с лирикой восточных классиков намного раньше, чем кыргызская литература. В пользу этого говорит наличие суфийских мотивов в татарской литературе еще в XIII–XV веках («Кысса-и Йусуф» Кул Гали (2-я пол. XII– 1-я пол. XIII в.), «Надж ал-фардис» (1358) М. Булгари, «Джумджума султан» Х. Кятиба (1370) [3, с. 24–27].

Кыргызы узнали о суфизме только к концу XVI века благодаря деятельности Ходжи Исхака [2]. Суфизм плавно наложился на языческие представления древних кыргызов и был воспринят только ритуально. Литературное творчество чертами суфизма не обладало, так как на данном этапе нельзя говорить о профессиональной кыргызской литературе вообще. Собственно литературное кыргызское творчество складывается только к началу XX века.

На основе этих фактов можно предположить, что суфийская поэтика была воспринята кыргызскими профессиональными лириками через творчество татарских поэтов, которые активно использовали приемы и символику суфийской поэзии в своих произведениях.

Литература

1. *Бөкөнбаев Ж.* Тандалмалар. Фрунзе: Кыргызстан, 1980.
2. *Кыдырмышев Н. С.* Исторические предпосылки развития ислама среди кыргызов/ www.ethnonet.ru
3. *Общественная мысль средневековья: основные течения и направления/Очерки истории татарской общественной мысли.* Казань: Тат. кн. изд-во, 2000.
4. *Токомбаев Аалы* (Балка) Чыгармалар жыйнагы: 2 томдо. Фрунзе: Кыргызстан, 1988.
5. *Тукай Габдулла Эсэрлэр:* 4 томда. Казань: Матур эдэбиат редакциясе, 1955–1956.
6. *Элебаев Мукай.* Салам кат: Ырлар. Фрунзе–Казань: Кыргызстан мамлекеттик басмасы, 1941.
7. Эркин–Тоо, № 1, 7 ноября.

ЖУРНАЛ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ КИРГИЗСТАН» О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА (1990–2000 гг.)

С.Дж. Парманасова, преп. КНУ им. Ж. Баласагына

На протяжении нескольких десятилетий русский язык активно используется в жизни населения Кыргызстана. Так, русский язык применяется не только в общественной сфере, но и в научной. Активное использование русского языка киргизским (нерусскоязычным) населением определяет такую сложившуюся языковую ситуацию, как билингвизм. В этой связи следует отметить, что русский язык имеет конституционное право официального языка, т. е. он является языком общения нерусского населения в любых общественных сферах.

Распространению и упрочению позиций русского языка в Кыргызстане, главным образом способствовало то, что в конце XIX – начале XX вв. присоединение кыргызских земель к России повлекло за собой не только активное бытование русского языка, но и культурное и языковое взаимообогащение народов; резко увеличился контингент русских переселенцев.

Одним из пластов подобного культурно-языкового общения стал журнал «Литературный Киргизстан». Художественный и общественно-политический журнал писателей Кыргызстана стал своеобразным мостом между русской и киргизской литературами. Естественно, что связующим звеном стал русский язык. Таким образом, литературная жизнь Кыргызстана складывалась в условиях активного билингвизма.

На страницах журнала «Литературный Киргизстан» появлялись не только произведения писателей и поэтов Кыргызстана, но и некоторые размышления о роли и состоянии русского языка в целом.

О наличии билингвизма в стране говорил Ч. Айтматов. Так, отвечая на вопрос корреспондента люксембургской газеты «Люксембург Ворг» Виктора Леклерка о том, может ли писатель творить и писать на двух языках (в данном случае – на киргизском и русском), писатель ответил: «Недавно на литературной конференции в Золотурне (Швейцария) я говорил о двуязычии. Есть много писателей, пишущих на двух или трех языках <...>» [1, с. 127]. Развивая эту идею, Айтматов высказывает мысль что стремление людей к большему знанию языков, несомненно, облегчит их жизнь. Говоря же о собственном литературном творчестве и о выборе языка, он отмечает: «<...> я не признаю требования писать на одном языке, иначе, дескать, произведение будет неполноценным. Можно писать на двух или более языках, овладев ими достаточно хорошо. <...> в каждом конкретном случае выбор языка зависит от многих причин. Для кого я пишу? о чем пишу? Для отвлеченно-философских высказываний русский язык подходит больше, для описания природы я предпочитаю киргизский. Имеются также и чисто практические соображения. Если я пишу для русского журнала, то я должен писать, конечно же, на русском языке» [1, с. 127].

Национальный писатель Кыргызстана обращается к той мысли, что язык как отдельное понятие становится предметом противоречий и конфликтов в случаях, касающихся общественной или этнической сферы. А в остальном знание нескольких языков приветствуется. «Многоязычие – это фактор эволюционного развития общества», – считает Айтматов [1, с. 127]. Более того, он высказывает мысль о том, что необходимо поддерживать дальнейшие культурные связи.

В начале 90-х, ознаменовавших раскол СССР, в нашей стране бушевали споры и поиски решения проблемы состояния киргизского языка. Были и те, кто сетовал на то, что когда-то киргизский язык был переведен на русский алфавит, что во многих киргизских семьях (главным образом – городских) общение велось на русском языке. Причину такого «упаднического» состояния киргизского национального языка попыталась выявить С. Киизбаева (редактор Гостелерадио Киргизской ССР. – С.П.). «Может быть, не последнюю роль в этом, – по ее мнению, – сыграло то обстоятельство, что в 30–50-е гг. среди киргизской интеллигенции стали частыми межнациональные браки, и родившиеся дети чаще всего начинали говорить на языке межнационального общения, то есть – на русском. А во многих семьях отказ от родного языка стал следствием ложного представления о “подлинной культуре”» [3, с. 120]. На собственном примере из жизни автор говорит и о еще одной причине распространения русского языка: русские соседи, ребенок ходит в детский сад с русскоязычным общением, т. е. *языковая среда определяет выбор общения*.

В этой статье С. Киизбаева пытается донести до читателя и активных критиков, видящих в уменьшении сферы использования киргизского языка исключительно русских и их родной язык, мысль о том, что необходимо быть терпимыми друг другу, тактичными, вежливыми и деликатными независимо от национальности и выбора языка общения. Более того, размышляя о роли русского языка в Кыргызстане, автор выражает мысль, что в свое время не было «ни хороших книг, статей, ни радиопередач или телепрограмм об истории и культуре нашего народа, которые заинтересовали бы молодежь» [3, с. 121]. Она восклицает: «Так давайте же будем смотреть правде в глаза, как бы она ни была горька!» [3, с. 121]. И снова в центре споров русский язык и сфера его использования.

Говоря о роли русского языка в межкультурном обмене, следует отметить тот факт, что в XX веке в Кыргызстане активно начинается перевод и издательство классической русской литературы. Именно посредством русского языка киргизоязычному населению стали доступны произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, И.А. Крылова и Н.В. Гоголя, М.Е. Салтыкова-Щедрина и Л.Н. Толстого, и многих других. Таким образом, в течение всего этого времени формировался особый круг чтения и русское литературное пространство. Это был процесс взаимообогащения и взаимовлияния русской и киргизской литератур. Об этом некогда говорил Ч. Айтматов: «<...> именно с помощью культуры русского народа молодая киргизская литература поднималась через Токтогула и Токомбаева, взошла к поэзии Алыкула Осмонова и Суюнбая Эралиева, к многоплановой прозе Тугельбая Сыдыкбекова, и чем дальше, тем больше мы связаны с русской литературой и обязаны ей всем лучшим, что есть в нашем творчестве» [5, с. 5–6].

Известно, что такие писатели, переводчики как У. Абдукаимов, К. Баялинов, Т. Байджиев, С. Бектурсунов подарили киргизоязычному населению переводы А.С. Пушкина. Ведь у многих гений русской классической литературы ассоциируется с формированием русского литературного языка. Так, № 2 журнала «Литературный Кыргызстан» за 1998 год был посвящен 200-летию со дня рождения великого поэта. В номере представлены не только поздравления и публицистические за-

метки известных политических и общественных деятелей республики, но и имеется целая рубрика «Писатели Кыргызстана – о Пушкине». И первым, кто поделился сокровенным, стал Ч. Айтматов. Его выступление называется «*Кто полюбит Пушкина, тот полюбит и русский язык*». «Я не представляю себе культуру современного человечества без гения Пушкина, – говорит писатель. – Мне посчастливилось впервые познакомиться со стихами Пушкина сразу на родном и русском языках. Это были сказки. <...> Поэзия Пушкина – лучший пропагандист и глашатай русского языка. Кто любит Пушкина, тот не может не полюбить русский язык» [2, с. 43].

Продолжая данную мысль, стоит упомянуть о публикации статьи критика Т. Курманалиева «Сюннет» (Литературный Кыргызстан. 1994. № 4–6). Он вспоминает свое детство – время, когда только начал знакомиться с творчеством А.С. Пушкина. Перед ним уже тогда возникла цель – «выучить сегодня наизусть эту страницу, чтобы было с каждым днем все легче, ибо проникновение музыки пушкинских слов в душу и память – одна из тем будущих диссертационных пушкиноведов» [4, с. 117]. Анализируя разные варианты изданий некоторых лирических произведений поэта, в которых редакторы самовольно изменяют слова, целые фразы пушкинских строк, автор пишет: «С Пушкина начался подлинно русский язык. И наш долг:

... и мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от глени спасем
Навеки!
(А. Ахматова “Мужество”» [4, с. 121].

В настоящее время во всем мире насчитывается около 300–350 миллионов человек, владеющих русским языком в совершенстве и использующих его в качестве первого или второго языка в повседневном общении. Русскоязычная диаспора в дальнем зарубежье за последние двадцать лет выросла многократно (см. подробнее об этом – [6]).

Конечно, еще В. Высоцкий в 70-е годы писал песни про «распространенье наших по планете», но в 90-е и 2000-е гг. это распространенье стало гораздо более заметным.

На постсоветском пространстве, помимо России, есть как минимум три страны, где судьба русского языка не вызывает беспокойства. Это Белоруссия, Казахстан и Киргизия [6].

В Белоруссии большинство населения говорит в быту и вообще в повседневном общении по-русски, и в городах у молодежи и многих людей среднего возраста в русской речи практически отсутствует даже характерный в прошлом белорусский акцент.

При этом Белоруссия – единственное постсоветское государство, где государственный статус русского языка подтвержден на референдуме подавляющим большинством голосов.

Языковая ситуация в Казахстане более сложная. В 90-е годы доля русских в населении Казахстана заметно сократилась, и казахи впервые с 30-х годов прошлого века стали национальным большинством. По Конституции единственным государственным языком в Казахстане является казахский. Однако с середины 90-х существует закон, приравнивающий русский язык во всех официальных сферах к государственному. И на практике в большинстве государственных учреждений городского и регионального уровня, а также в столичных правительственных учреждениях русский язык используется чаще, чем казахский.

При этом абсолютно все образованные казахи в совершенстве владеют русским языком, тогда как представители других национальностей знают казахский существенно хуже.

Похожая ситуация наблюдается и в Кыргызстане, где также существует закон, придающий русскому языку официальный статус, и в повседневном общении русскую речь в городах можно услышать чаще, чем киргизскую.

В этой связи следует говорить о целом *дискурсе* русской культуры на территории постсоветских государств. Благодаря сложившимся историческим отношениям страны с Россией взаимообогащение духовной жизни населения двух государств явилось причиной возникновения подобного культурного дискурса. Русский язык получил распространение благодаря политическим перспективам налаживания дружественных отношений Кыргызстана и России.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Желание рассказать // Литературный Киргизстан. 1993. № 9–10.
2. *Айтматов Ч.* Кто полюбит Пушкина, тот полюбит и русский язык // Литературный Кыргызстан. 1998. № 3. (Писатели Кыргызстана – о Пушкине).
3. *Киизбаева С.* Посмотрим правде в глаза // Литературный Киргизстан. 1990. № 3.
4. *Курманалиев Т.* Сюжет // Литературный Кыргызстан. 1994. № 4–6.
5. Русская литература в переводах на киргизский язык: Диахроническая библиография. Вып. II: 1961–1990 гг. / Под ред. и предисл. М.А. Рудова. Бишкек, 2007.
6. www.norma-tm.ru.

О СТИЛИСТИЧЕСКОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНТОНИМОВ В ЛИРИКЕ И ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

О.В. Сидорова, З.И. Плех
БГУ им. К. Тыныстанова

Принцип контраста является одним из ведущих в творчестве М.Ю. Лермонтова, определяющим его индивидуальный стиль.

Обычно использование контраста в произведениях М.Ю. Лермонтова связывают с романтическим началом в его творчестве. Однако «суть вопроса заключается не в контрасте, как таковом, а в самом качестве этого контраста»¹. Принцип контраста, являясь отражением одной из основных закономерностей человеческого мышления вообще, присущ и романтическому, и реалистическому типу художественного мышления и, соответственно, входит в систему принципов как романтизма, так и реализма. Тщательное же и всестороннее изучение «качества» романтического контраста возможно лишь в системе «стиль произведения – стиль писателя – направление». Принцип контраста самым непосредственным образом воплощается в содержании произведений М.Ю. Лермонтова. В работах по лексикологии, стилистике в отношении антонимии указывается на то, что использование антонимов в литературных произведениях различных жанров является очень ярким средством художественной изобразительности [2].

В этих работах характеризуются наиболее общие стилистические функции антонимов – функция контрастного изображения и функция выражения и создания юмористического эффекта. Более же детальное рассмотрение той роли, которую играют антонимы в воплощении идейно-художественного замысла, – определение их места в системе изобразительных языковых средств – ставит вопрос об изучении частных стилистических функций антонимов.

Наиболее полное и адекватное описание антонимов и антонимии содержится в монографии Л.А. Новикова «Антонимия в русском языке» [3].

Недифференцированное рассмотрение частных стилистических функций антонимов, в частности, приводит к тому, что, как правило, в качестве стилистической фигуры, основанной на использовании антонимов, указывается только антитеза – стилистическая фигура «противопоставления противоположных, контрастных своему содержанию слов».

Но это не так, поскольку противоположности могут в тексте не только противопоставляться, но и «складываться», соединяться, а также сопоставляться; разделяться, чередоваться, сравниваться, дополнять друг друга.

Неразграничение же употребления терминов «антитеза» в значении противопоставление» и в значении «фигура речи, выражающая противопоставление», является причиной того, что обычно говорит лишь о способе выражения сопоставления – антитезе и не показывает, каким образом реализуются значения соединения, разделения, чередования и, соответственно, не характеризуются стилистические функции антонимических контекстов, в которых выражаются эти значения.

Все стилистические фигуры с использованием антонимов характеризуются структурой, что является отражением бинарной сущности антонимии. Значение антонимического контекста, лежащего

в основе стилистической фигуры, ее структурный тип и выполняемые ею стилистические функции и были избраны в качестве критериев выделения и анализа стилистических фигур, употребляемых в лирике и поэмах М.Ю. Лермонтова.

В произведениях Лермонтова разнообразно представлена прежде всего антитеза – стилистическая фигура, в которой наиболее ярко проявляется содержательная сущность антонимов в результате их резкого противопоставления. Лермонтов широко использует как простые (развернутые и неразвернутые), так и сложные антитезы. Неразвернутая антитеза представляет собою противопоставление одной, двух и более пар антонимов, например:

Ты вижу, беден; я богата* [4, Т. 3, с. 272]
Смерть и бессмертье,
Жизнь и погибель
И деве и сердцу ничто.
[4, Т. 1, с. 304]

В развернутой антитезе содержание противоположных слов дополняется, разворачивается с помощью других слов, в том числе и антонимов, например:

Со всеми буду я смеяться,
а плакать не хочу ни с кем.
[4, Т. 2, с. 22]

Структурными выразителями противопоставления в антитезе являются противительные союзы *а*, *но*. Структурную же основу антитез образуют минимальные антонимические контексты, например:

Пускай, как он, я чужд для света,
Но чужд зато и небесам!
[4, Т. 2, с. 55]
Судьбина их соединила,
а разлучит – одна могила!
[4, Т. 3, с. 136]

Яркая экспрессивность отличает антитезы (их довольно часто использует Лермонтов), в которых формальным выразителем противопоставления является интонация, например:

Из груди извлечет не речь, но стон;
и не привет, упрек услышит он.
[4, Т. 1, с. 139]

На нас не кинет взгляды:
Он занят небом, не землей!
[4, Т. 4, с. 207]

Противопоставляемые антонимы могут относиться к одному слову, т. е. характеризовать противоположные признаки одного предмета, явления, состояния, или же к разным словам, указывая при этом на противопоставленности различных понятий. Наиболее ярко противопоставление выражается во втором случае. Причем в большинстве случаев основным средством структурного противопоставления является интонация, а не союзы. Содержательное, структурное и стилистическое разнообразие антитез, содержащихся в небольшом количестве приведенных примеров, показывает, как мастерски использует поэт этот стилистический прием, исключительно метко, поражающей глубиной и выразительностью передавая чувства, мысли, душевное состояние лирического героя.

Яркой выразительностью обладает и другой прием, который состоит не в противопоставлении, а в отрицании, в нейтрализации их, в отталкивании от крайних степеней, явление какого-нибудь качества. Этот прием позволяет М.Ю. Лермонтову метко и тонко передать такое состояние «души человеческой», которое невозможно описать столь же точно и выразительно с помощью других слов (не антонимов). Реализуется данный стилистический прием в стилистической фигуре нейтрализации противоположностей. Лермонтов использует этот прием в разных произведениях при изображении идентичных ситуаций, чтобы с наибольшей глубиной выразить смятение и неопределенность душевного состояния героя. Ср.:

Есть *сумерки души* во цвете лет,
Меж радостью *и* горем полусвет:

* Примеры приводятся по шеститомному изданию произведений М.Ю. Лермонтова. М., 1974

Жмет сердце безотчетная тоска;
Жизнь ненавистна, но и смерть тяжка.
[4, Т. 3, с. 81]

Этим же приемом Лермонтов пользуется в портретных зарисовках, в изображении явлений природы. Ср.:

Он был похож на вечер ясный:
Ни день, ни ночь – ни мрак, ни свет!
[4, Т. 4, с. 195]
В неверный час, меж днем и темнотой,
Когда туман синеет над водой.
[4, Т. 1, с. 102]

Стилистическая фигура соединения в произведениях М.Ю. Лермонтова обладает целым рядом конкретных значений и выполняет ряд стилистических функций:

1. При описании необычайной глубины и силы человеческих чувств: любви, восхищения, отчаяния, разочарования – поэт использует фигуру соединения со значением сложения противоположных качеств, признаков, действий до общего, целого. Значения антонимических контекстов синонимичны при этом словам все, все, и.т. п., например:

И твой привет, и твой укор,
Все полно, дышит божеством.
[4, Т. 1, с. 193]
Пора уснуть последним сном,
Довольно в мире пожил я;
Обманут жизнью был во всем,
И ненавидя и любя.
[4, Т. 1, с. 233]

2. Фигура соединения имеет значение постоянства, непрерывности каких-либо действий, процессов, состояний и т. п.:

и жизнь всечасно кочевая,
Труды, заботы ночь и днем.
[4, Т. 2, с. 167]

3. Значение полного охвата пространства:

Цветущей, узкою долиной
Тихонько всадник проезжал,
Кругом, налево и направо,
Как бы остатки пирамид.
[4, Т. 3, с. 159]

4. Значение исчерпывающего охвата действием, состоянием лиц, предметов:

К набегу стар и млад готов.
[4, Т. 3, с. 20]

Еще одной стилистической фигурой, которая широко используется Лермонтовым, является фигура противоречия. Ее основная стилистическая функция заключается в экспрессивно подчеркнутым выражении противоречивой сущности предметов, явлений, внутреннего мира человека, его душевного состояния, чувств:

Я хладею и горю,
Сам с собою говорю.
[4, Т. 1, с. 50]

Таким образом, специфика значения и частные стилистические функции противопоставления (антитезы), нейтрализации, соединения и противоречия самым непосредственным образом связаны и вытекают из семантической природы антонимов как особого класса слов, обусловлены закономерностями сочетания их друг с другом.

В стилистической фигуре разделения значение альтернативы может быть и сильным и слабым.

Употребительны в произведениях Лермонтова стилистические фигуры разделения со слабым значением альтернативы, которое синонимично словосочетаниям *все равно, в любом случае, слову безразлично*. Употребление их в составе стилистических фигур усиливает выразительность последних, например:

Нам все равно, земля иль море,
Родимый или чуждый дом.
[4, Т. 3, с. 149]

Стилистическая фигура сопоставления используется поэтом для выражения сходства, общности различных характеристик, признаков, противоположных чувств, состояний человека, действий и процессов, например:

Хранится пламень неземной
Со дня младенчества во мне.

Но велено ему судьбой,
Как жил, погибнуть в тишине.
[4, Т. 1, с. 119]

Итак рассмотрены стилистические фигуры, в состав которых входят в основном минимальные антонимические контексты с сочинительной связью. Не менее яркие и выразительны частные стилистические фигуры, основу которых составляют минимальные антонимические контексты с подчинительной связью (*Мне грустно, потому что весело тебе. Он ненавидит мир, чтобы не любить одно созданье*). Стилистическое использование антонимов характеризует лишь один прием системы контраста в творчестве М.Ю. Лермонтова, которая столь разнообразна потому, что является воплощением одного из творческих принципов поэта – принципа контраста, обусловленного особенностями мировоззрения, мировосприятия, творческого мышления, художественного метода Лермонтова.

Литература

1. Тимофеев Л.И. Поэтика контраста в поэзии Александра Блока // Литература. 1991. № 2. С. 106.
2. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1980
3. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке. М., 1993.

ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА В РОМАНЕ Ч. АЙТМАТОВА «И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ»

Ж.А. Арстанбекова,
ст. преп. КГУСТА им. Н. Исанова

*Судьба природы всегда меня волновала.
Всякий раз хотелось сказать остро и резко*

Ч. Айтматов

Тема человека и природы с особой остротой нашла место в произведениях Ч. Айтматова. Он писал: « Мы ставим задачей воспитание общественно активного и всесторонне развитого человека. И мне хочется напомнить о том, о чем писали Леонов, Паустовский, Солоухин, – об укреплении в людях их исконных связей с природой, с землей, любви к ней. Воспитывать любовь и уважение к родной земле, к природе, ко всему живому – это тоже значит воспитывать человека, повышать его нравственный потенциал» [7, с. 361].

Связь человека с природой не подлежит сомнению. Человек – часть природы. Именно через природу Ч. Айтматов мастерски изображает богатство и красоту киргизской земли, раскрывает характеры своих героев, их внутреннее состояние. Природа служит не только фоном, создает тон произведения, но и является средством раскрытия внутреннего мира героя.

К. Паустовский писал: «...Пейзаж должен существовать в прозе как герой, а не только фон вещи, иначе будет плоскостным.» [6, с. 138].

В произведениях Ч Айтматова природа, ее красота и притягательность ее воздействия на человека – одна из предпосылок, условий становления человеческого характера. Вообще, писатель показывает природу в разных произведениях с разных точек зрения и в разном освещении – то как материал труда, основу бытия («Материнское поле», «Пегий пес, бегущий краем моря»), то как средство раскрытия человеческих переживаний, внутреннего мира («Белый пароход», «и дольше века длится день»), но она всегда присутствует как реальное окружение человека, среда его деятельности. Писатель вводит в свое повествование описание природы, что помогает ему полно раскрыть переживания своих героев. «Не средь будничной природы, но среди торжественной, блистающей громами и молниями, разворачивается действие его сказов: например гроза в «Джамиле», зима («Прощай, Гульсары!»), Великий Туман в «Пегом псе» (8.9). Так происходит и с героями романа «И дольше века длится день». Пейзаж в романе активен, он органически вписан в живую плоть произведения» [7, с. 126].

Главный герой – Едигей Жангельдин проходит целый ряд испытаний – испытаний воли, терпения, выдержки, чести и совести, испытаний чувствами любви и долга. Очень хорошо показаны сцены переживаемого Едигеем чувства любви к Зарипе. В этой любви он самозабвенен, как Раймалы-ага, и неуправляем, как Каранар. Именно в этих эпизодах чувства Едигея писатель сравнивает с оползнем – непредсказуемой, неуправляемой природной стихией: «Лето и осень пятьдесят третьего года были самыми мучительными в жизни Буранного Едигея. Ни до этого, ни после никогда никакие снежные заносы на путях, никакие сарозекские зной и безводье, никакие иные невзгоды и беды ... не доставляли Едигею столько страданий, как в те дни... А.И. Елизаров как-то рассказывал Буранному Едигею, отчего происходят оползни, эти неотвратимые сдвиги, когда обваливаются, трогаясь с места, целые склоны, а то и вся гора заваливается набок, разверзая скрытую толщу земли. Оползень идет грозно, и нет никаких сил, которые могли бы его остановить... Нечто подобное может произойти и с человеком, когда остается он один на один со своими непреодолимыми противоречиями и мечется, сокрушаясь духом, не смея поведать о том никому, ибо никто на свете не в состоянии ни помочь ему, ни понять. Он об этом знает, это страшит его. И это надвигается на него...» [1, с. 191].

Вот как искусно писатель сравнивает чувства, жизнь человека с силой стихии. Он показывает сходство человека, его чувств с миром природы. Это гармония между человеком и природой. Такого типа сравнение помогает раскрыть душевное состояние героя, силу его чувств, в данном случае Едигея. Автор также использует и другие природные явления. Так он изображает дождь для передачи внешней красоты и внутреннего душевного состояния Зарипы: «Едигею и его девчущкам тоже было очень весело в этой дождевой кутерьме, затеянной семьей Куттыбаевых. И невольно обратил внимание Едигей, какой красивой была Зарипа. Дождь разметал ее черные волосы по лицу, шее, плечам, и, обтекая ее от макушки до пят, ниспадающая вода щедро струилась по упругому, молодому телу женщины, выделяя ее шею, руки, бедра, икры босых ног. А глаза сияли радостью, задором. И белые зубы счастливо сверкали. Едигей ничего не подумал бы, если бы ему не показалось, что Зарипа плачет. Когда по лицу стекают струи воды, как из ведра, трудно сказать, плачет человек или нет. И все-таки Зарипа плакала. Она притворялась, что смеется, что ей безумно весело, а сама плакала, сдерживая всхлипы, перебивая плач смехом и возгласами.

Абуталип беспокойно схватил ее за руку:

– Что с тобой? Тебе плохо? Пошли домой.

– Да нет, я просто икаю, – ответила Зарипа.

И они снова начали забавлять детей» [1, с. 132].

Вся сцена открывает душевную боль молодой женщины, которая осознавала, что есть другая, отторгнутая от них жизнь, где дождь не событие, «где другие условия, другие развлечения, другие заботы о детях ...». Дождь открывает ее минутную слабость, которая копилась долгое время, и стремительную попытку Зарипы спрятать свою боль ото всех, даже от мужа.

Мир животных занимает большое место в произведениях Ч. Айтматова. Между миром природы и миром людей Ч. Айтматов проводит смелые параллели, подчеркивающие равенство человека и животных. Он оживляет природу, делает ее героем, действующим лицом произведения. Так, в именах своих героев он их сравнивает с животными, с птицами, например: Тансыкбаева он называет кречетоглазым («ясные, как у кречета, желтоватые глаза»), имя жены Едигея – Укубала означает соенок, а Зарипу он сравнивает с птицей: «она походила на птицу, которая пыталась крыльями заслонить гнездо от бури. Удивляли и покоряли ее преданность, выдержка, ее отчаянная схватка с невзгодами» [2, с. 124]. Сравнение у Ч. Айтматова подтверждается и образом верблюда Каранара,

он называет его как главного героя Едигея, Буранным. Едигей называл его молочным братом: «ты подрос на молоке Белоголовой, а я от контузийной немощи избавился. Разница в том, что ты вымя сосал, а я пил шубат...» [2, с. 89]. Сравниваются буйство самца и чувства зрелого мужчины, страсти животного и тяга Едигея к любимой женщине.

После отъезда Зарипы Едигей только и думал «не наделать беды, укатить в сарозеки, подохнуть там в одиночестве от голода и холода» [1, с. 225]. Затем решил отдать Каранара и уехать с семьей куда глаза глядят. Только бы здесь не оставаться... Но, пока он собирался, выбирал удобный момент для разговора, объявился вдруг Буранный Каранар. И Едигей после разговора с Казангапом решил остаться на разъезде, ведь, как сказал Казангап, «ну хорошо, допустим, ты уехал, но от себя-то не уедешь... От беды своей не уедешь. Она будет всюду с тобой...» [2, с. 231].

Природа в произведениях Ч. Айтматова не только гармонизирует, помогает раскрыть внутреннее состояние героев, их чувства, но и покровительствует героям, наказывает за неприятие ее законов. Во вставной новелле «Белое облако Чингисхана», включенной в роман позже, Ч. Айтматов поднимает проблему отношения человека и природы. А Белое облако стало для автора великолепной лирической деталью, с ее помощью он пытается выразить один из вопросов современности: проблему личности и власти. «Для Айтматова Белое облако – это символ добра, благославляющего человеческую жизнь, прославляющего вечность жизни» [4, с. 186], а Чингисхан знал, что он «у неба на особом счету, что верховные силы Неба, неведомые людям, на его стороне» [2, с. 205].

Он, несмотря ни на что, очень хорошо себя чувствует, он даже пишет стихи, у него хороший конь Хуба, а причиной хорошего состояния было облако, именно оно давало силу и уверенность ему: «Особой причиной вдохновенного состояния Чингисхана было белое облако над его головой, как символ, как венец великой предназначенности...» [2, с. 210].

И вот, когда сам Всевышний, природа покровительствовала ему, он пошел против законов природы, законов человечности, ради успеха похода запретил деторождение. И когда он заставлял законы природы и человеческого бытия подчиняться ему, его запрет был нарушен. Он негодует, что какая-то «вышивальщица знамен», пренебрегая его запретом, решила родить. Хотя он в какой-то момент осознавал, что это ничего не стоящий случай, не следовало на него и внимания обращать, но в нем заговорил другой голос, все более ожесточенно настаивал, требовал сурового наказания. «И это не давало ему покоя».

Он мог еще остановить эту казнь, родился ребенок, жизнь продолжается несмотря ни на какие походы и войны. Все было в его руках, но он оказался заложником собственного высочайшего повеления. «Отступить от своего повеления он не мог. И кара была неминуема» [2, с. 227].

Эрдене и Догуланг были казнены только за то, что у них родился сын – их продолжение. Оставить за собой продолжение, быть семьей, иметь детей – это основное предназначение человека, это один из законов природы: «так устроено в мире – жизнь родителей расходуется на то, чтобы вырастить свое продолжение. И отнять родителя от детей – значит лишить его возможности исполнить родовое предназначение». Чингисхан, которого выбрало Небо, Всевышний, нарушил этот закон. Облако покинуло его, природа отвернулась от него. Оно появилось над Алтун, над простой женщиной, которая не побоялась взять малыша. Тиран не в состоянии остановить течение жизни. Образ облака – протест писателя против тирании. У Айтматова этот протест выражается тем, что природа в определенный момент отворачивается от человека. А для Чингисхана это был знак остановить поход.

События происходят в течение одного дня, но в нем сочетаются и прошлое, и настоящее, и будущее, а пространственный масштаб взят от земли до космоса. «Обращение к теме космоса нужно было писателю прежде всего для того, чтобы расширить границы пространства и времени произведения, затронуть общечеловеческие проблемы, волнующие людей с незапамятных времен, такие как война и мир, человечность и невежество, гуманизм и жестокость» [7, с. 140]. Как писал сам Ч. Айтматов: «Большое место в новом романе занимают и современные космические исследования. Я не ученый и даже не писатель-фантаст, но мне необходим был этот пласт, чтобы с космических высот посмотреть на то, что происходит «внизу» [3, с. 118].

А «внизу», на Земле, происходят очень интересные события... Едигей приезжает на Ана Бейит, видит там космодром. Оказывается, приготовление по программам «Демидург», «Обруч» происходит здесь, в Сарозеках. Здесь становится ясно: на земной шар собираются надеть «шири из ракет», как шири на голову манкурта. И тут писатель полагает: космодром на Сарозеке – это манкурт, который убивает стрелой свою мать, – и опасается, как бы стрелы ракет не погубили нашу Землю-мать. Через

введение космической темы в романе глубоко и впечатляюще передана идея необходимости беречь землю, спасти ее от войн. Сарозеки нужны были писателю для того, чтобы затронуть такие проблемы, как война и мир, смерть и жизнь.

Планета Лесная Грудь – «это зрелище невиданной красоты: горы, хребты, холмы сплошь в ярко-зеленном покрове, между ними реки, моря, озера» [2, с. 201]. С какой любовью описывает ее писатель, ведь это земля, которую берегут ее жители. Они умеют добывать энергию, управлять климатом и, несмотря на то, что проблема высыхания грозит им через многие миллионы лет, они сейчас решают эту проблему. А жители планеты Лесная Грудь, их отношение к природе, их образ жизни, образ планеты, где не только используют, но и берегут, живут в ладу с природой – это мечта Ч. Айтматова о Земле. Это пример того, как, развивая технику до границ, о которых мы даже не мечтаем, можно и нужно сохранять природу.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Романы. Фрунзе, 1988.
2. *Айтматов Ч.* И дольше века длится день. СПб, 2007.
3. *Айтматов Ч.* Все касается всех: Собр. соч.: в 3 Т. Т. 3. М., 1984.
4. *Акматалиев А.* Избранное собрание сочинений. Бишкек, 1997.
5. *Акматалиев А.* Творчество Ч.Айтматова в тюркоязычном литературоведении и критике. – Бишкек, 1997.
6. *Паустовский К.* О новелле // Новый мир. М., 1970. № 4
7. *Сыдыков Н.* Художественная функция пейзажа в творчестве Ч. Айтматова. Фрунзе, 1986.
8. *Гачев Г.* Ч. Айтматов в свете мировой литературы. Фрунзе, 1989.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ Ч. АЙТМАТОВА В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СЛОВЕСНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

З.Я. Мискичкова, доц. ОшГУ

Антропоцентрический характер современного языкознания предусматривает в качестве особого объекта изучения языковой личности. Надо сказать, что основы теории языковой личности разработаны еще в середине 80-х гг. XX в. Ю.Н. Карауловым, основавшим особую лингвистическую школу «Русская языковая личность» [1, с. 48–57]. В качестве рабочего можно представить следующее определение языковой личности, которое предлагает ученый: «это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [2, с. 30].

в настоящее время языковая личность стала основным системообразующим понятием в современной антропоцентрической лингвистике, выступая объектом нового научного направления – лингвоперсонологии [3, с. 27–41], в рамках которого изучается язык писателей, общественных деятелей, ученых и др. В этом смысле интересным представляется изучение языка такого уникального в своем роде писателя, каким является Ч. Айтматов, в произведениях которого удивительным образом сочетаются средства национального и русского языков.

Вот что думает сам Ч. Айтматов о природе своего двуязычия, о связи двух языков и культур: «Так сложилось, что я двуязычный писатель. Писатель двух культур: русской и кыргызской. И кто бы меня ни упрекал за это, пусть из моего аила, пусть из стана русской критики, – все тщетно! с русской литературой я связан кровно! Без русского языка никто из нас перед мировым читателем предстать не мог и еще долго не сможет!.. Что до меня, то я понимаю: и сегодня, чем сложнее темп я пытаюсь взять, тем теснее соприкасаюсь с русской литературой» [4, с. 2–3].

Произведения Ч. Айтматова – интересное и неординарное явление в плане лингвокультурологии. Романы, повести, рассказы Айтматова в своем подавляющем большинстве написаны на русском

языке; его герои говорят по законам и правилам русского языка. А, как известно, язык – главная среда всех остальных знаковая система культуры; национальный язык – специфическое выразительное средство национальной культуры. Посредством русского языка Ч. Айтматов повествует об антологии родной культуры.

В данной работе речь пойдет о русскоязычном тексте Ч. Айтматова. В нем художественное двуязычие писателя (если не забывать тезиса о том, что язык – главная знаковая система культуры) способствует развитию не одной, а двух культурных систем. Поэтому оптимально адекватное прочтение и понимание данного произведения, на наш взгляд, может обеспечить читатель, одинаково хорошо осведомленный как в области русского языка и русской культуры, так и в сфере киргизского языка и киргизской культуры.

Целью работы является установление особенностей национально-языкового компонента повести Ч. Айтматова «Материнское поле»: контингента тюркской лексики, степени лексического и грамматического освоения тюркизмов, их тематические группы, способы включения тюркизмов в текст повести и способы их толкования автором.

«*Материнское поле*» (1963 г.) – одно из крупных произведений Чингиза Айтматова. Здесь описана целая жизнь человека, начиная от дореволюционных времен и кончая Великой Отечественной войной. «Материнское поле» – это своего рода диалог Матери-Земли и Матери Человека о человеческой жизни и смерти.

Методом сплошной выборки был установлен контингент тюркской лексики в повести «Материнское поле» – 95 единиц. В статье под термином «*тюркизмы*» понимается самое общее наименование восточной заимствованной лексики. Это не только тюркские по происхождению слова, но и та иноязычная лексика, которая вошла в русский язык через тюркские языки, заимствовавшись, в свою очередь из арабского, персидского и других языков.

По степени лексического освоения и сфере распространения все тюркские слова, бытующие как в устной, так и в письменной речи, можно условно распределить по трем группам:

1. **Общерусские слова** тюркского происхождения отмечены в толковых словарях русского языка, широкоупотребительны и известны русским до их прихода в Кыргызстан. По нашим данным, тюркизмы этой группы составляют 45 ед.: *арык, базар, барабан, батрак, буран, бурдюк, бурый, джигит, казах, камыш, караван, карга* и др.

2. **Слова общевосточные** (арабские) составляют 1 единицу – *мулла*.

3. Слова, **заимствованные непосредственно** из киргизского языка, составляют 49 ед.: *аил, айран, Алиман, Айша, Ала-Тоо, Бекташ, Бектурсун, беешмет, Боорумой, бурун, джатак, дувал, чинар, и др.* Есть и в этой группе производные слова: *аильный, аильский, аксакал, бригадир-ана, Дыйкан-баба, саманный, торбочка*.

Таким образом, большую часть лексики составляют заимствования из киргизского языка – 49 ед. или 51% от общего количества тюркизмов. Очевидно, что непроизводная лексика преобладает над производной и составляет 77,5 %.

Тематически все тюркизмы, встречающиеся в повести «Материнское поле», можно подразделить на две большие группы: нарицательные и собственные. Все нарицательные тюркизмы мы классифицировали по десяти тематическим группам:

1. Наименование жилищ и селений: *аил, сарай, юрта, шалаш, табор* (5 ед.).
2. Виды одежды: *беешмет, каблук, чапан* (3 ед.).
3. Обрядово-ритуальные формы культуры: *боорумой, суйунчу* (2 ед.).
4. Наименования животных: *табун, саврасый* (6 ед.).
5. Кушанья и напитки: *айран, кумыс, чай* (3 ед.).
6. Названия хозяйственных построек и предметов быта: *киртич, очаг, чашка, курджун, сундук* (14 ед.).
7. Названия растений: *камыш, курай, чинар, джерганак* (4 ед.).
8. Термины торговли: *базар, караван* (2 ед.).
9. Религиозная терминология: *мулла* (1 ед.).
10. Слова, отражающие социальную иерархию: *джигит, чабан, аксакал, бригадир-ана* (5 ед.).

Особенно велика и многопланова в художественных текстах, и в этом произведении, в частности, роль имен собственных (онимов). Находясь в постоянной динамике, они служат основой постро-

ения и средством раскрытия образа персонажа. Имя, по П.А. Флоренскому, «есть тончайшая плоть, посредством которой осуществляется духовная сущность, выражается тип личностного бытия» [5, с. 380]. А.Ф. Лосев, разграничивая понятия слова вообще и имени собственного, отмечал: «О слове мы можем говорить в отношении любого предмета, об имени же – только в отношении или личности, или вообще личностного предмета» [6, с. 127]. Ученый большое внимание уделяет звуковой оболочке имени, которая сама по себе уже что-то означает: «...в имени – все наше культурное богатство, накопленное в течение веков» [6, с. 21]. С. Булгаков развивает положение о трудности познания тайны имени как «корня индивидуального бытия». Отмечая первостепенность имени по отношению к именуемому, философ пишет: «Имя дает себя взять, но оно отнюдь не повинуется глупости его избравших, делает свое собственное дело» [7, с. 128].

Среди онимов, встречающихся в повести Ч. Айтматова «Материнское поле», нами выделены антропонимы, топонимы и мифологемы.

а) *Антропонимы* (21 ед.): *Аламан, Айша, Аширалы, Бекташ, Бектурсун, Гульсун, Джайнак, Джоробек, Дшениенкул, Эшенкул*. Все антропонимы можно подразделить на три группы: женские имена (4 ед.): *Алиман, Айша, Гульсун, Толгонай*; мужские имена (15 ед.): *Аширалы, Бекташ, Бектурсун, Джайнак*; фамилии (2 ед.): *Суванкулов Касым, Суванкулов Маселбек*.

Очевидно, что большую часть антропонимов составляют мужские имена (70,5 %).

б) *Топонимы* (5 ед.): *Ала-Тоо, Иссык-Куль, Каинды, Казахстан, Талас*.

в) *Мифологемы* (1 ед.): *Дыйкан – баба*: «Пусть покровитель хлеборобов Дыйкан – баба побудет здесь, пусть урожай будет, как половодье» (С. 223). *Дыйкан–баба* – покровитель земледелия; представляется в образе крупной зерноядной дикой птицы, фазана, голубя [8].

Таким образом, тематическая классификация тюркизмов выявила, что наибольшее их количество относится к именам собственным (53,5 %), далее следуют бытовые слова (30,5 %), затем – топонимы (15 %). Лексика других тематических групп немногочисленна (от 2 до 5 ед.).

Ж.К. Дарбаева в кандидатской диссертации «Тюркизмы в языке периодической печати» выделяет 23 лексико-семантические группы тюркизмов [9]. Из них можно указать те, которые не зафиксированы в нашем случае, например: наименование явлений природы; болезни и целительные средства; наименование оружия и его деталей; наименование музыкальных инструментов и жанров музыкального искусства; наименование денежных единиц; драгоценных камней; наименование национальных игр и некоторые другие.

Тюркизмы, попадающие в русский язык, подвергаются различным фонетическим, морфологическим, семантическим изменениям. Тюркская лексика, осваиваясь грамматически, приобретает русские формы словоизменения: *аил – аильных, саман – саманных, торбо – в торбочке и др.*

Характеристика тюркизмов в аспекте их деривационной структуры может многое прояснить в их грамматическом освоении. Так, установлено, что в акте суффиксальной деривации участвуют суффиксы: -н- (2); -ск- (1); -щик- (1); -и (ть)- (1); -й- (1); -стан- (1); -к- (2). Очевидно, что говорить о большей продуктивности какого-либо суффикса не приходится. Базовые основы пяти производных слов также употребляются автором в тексте повести: *казах* (1), *батрак* (2), *кочевать* (2), *табун* (3), *чугун* (1).

В повести «Материнское поле» Чингиз Айтматов использует различные способы подачи заимствований: авторские пояснения и переводы (эквивалентные и безэквивалентные), включенные непосредственно в текст повести. По нашим наблюдениям, большая часть региональной лексики употребляется Ч. Айтматовым без каких-либо комментариев. Из них 31 слово относится к общерусской лексике и потому не требует комментариев: *арык, лошади, юрты, базар* и др. Другую часть составляют онимы (24 ед.), которые тоже не поясняются: *Толгонай, Каинды*. Очевидно, что большая часть комментируемой лексики приходится на собственно киргизскую лексику, однако Ч. Айтматов предпочитает не выносить комментарии за пределы текста, то есть пояснения в сносках отсутствуют.

Нами было установлено, что наиболее частотную группу тюркизмов составляют следующие слова: *аил* (37), *лошадь* (26), *арык* (16), *чабан* (11), *чай* [6]. Среди имен собственных наиболее частотное имя *Алиман* (216), что вполне закономерно.

Художественные произведения Ч. Айтматова, написанные на русском языке, но передающие посредством этого языка национальную картину мира, характеризуются органичным использованием тюркской лексики, что требует все же для адекватного прочтения и понимания билингвокультурного подхода. Именно в этом случае может состояться в полной мере интересный и плодотворный диалог автора и читателя, диалог языков и культур.

Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
2. *Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В.* Русская языковая личность и задачи ее изучения // *Язык и личность.* М., 1989.
3. *Иванцова Е.В.* Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // *Вестник ТГУ. Филология.* 2008. № 3 [4].// URL: vestnik.tsu.ru/.../20-podgotovlen-k-pechati-3-4-2008.html (дата обращения – 10.04.11).
4. *Айтматов Ч.* Русский мост // *Русский язык и литература в школах Кыргызстана.* – 2001. № 2.
5. *Флоренский П.А.* Имена. М., Харьков, 1998.
6. *Лосев А.Ф.* Философия имени. М., 1990.
7. *Булгаков С.Н.* Философия имени. СПб., 1998.
8. *Юдахин К.К.* Киргизско-русский словарь. М., 2000.
9. *Дарбаева Ж.К.* Тюркизмы в языке периодической печати: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 2003.

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. КАЛАШНИКОВА «ЖЕСТОКИЙ ВЕК»)

Д.И. Джолдошева,
преп. Ошского филиала РГСУ

Метафора является одним из центральных понятий в современной научной парадигме и выступает объектом изучения целого ряда наук, таких как философия, логика, герменевтика, когнитивная психология, языкознание. В последние десятилетия интерес к метафоре значительно возрос. Это связано, прежде всего, с тем, что метафору стали рассматривать как один из основных механизмов познания мира, отражения внеязыковой действительности. В настоящее время изучение метафоры носит междисциплинарный характер, что позволяет глубже проникнуть в суть этого явления и связать его с познанием мира человеком, вскрыть взаимосвязи между объектами изучения разных областей знания.

Метафора (греч. «перенос») – троп или фигура речи, состоящая в употреблении слова, обозначающего некоторый класс объектов (предметов, лиц, явлений, действий или признаков), для обозначения другого, сходного с данным, класса объектов или единичного объекта, напр.; волк, дуб и дубина, змея, лев, тряпка и т. п. В расширительном смысле термин «метафора» относят также к другим видам переносного значения слова. Метафора – один из основных приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений. Она выполняет когнитивную, номинативную, художественную и смысло-образующую функции.

В создании метафоры участвуют четыре компонента: две категории объектов и свойства каждой из них. Метафора отбирает признаки одного класса объектов и прилагает их к другому классу или индивиду – актуальному субъекту метафоры. Когда человека называют лисой, ему приписывают признак хитрости, характерный для этого класса животных, и умение замечать за собой следы. Тем самым одновременно познается сущность человека, создается его образ и порождается новый смысл: слово лиса приобретает фигуральное значение «льстец, хитрый и лукавый обманщик». Наделенный таким свойством человек может получить прозвище Лиса, Лис, Лиса Патрикеевна (нар.-поэт.) или фамилию Лисицын. Таким образом, все отмеченные выше функции метафоры оказываются реализованными.

Метафора сближает объекты, принадлежащие к разным классам. Ее сущность определяется как категориальный сдвиг. Метафора отвергает принадлежность объекта к тому классу, в который он входит, и включает его в категорию, к которой он не может быть внесен на рациональном основании. Сопоставляя объекты, метафора их противопоставляет. Противопоставляемый термин в силу его очевидности обычно исключается из метафоры: Ваня не мальчик, а настоящая обезьянка. Противопоставление, однако, может быть восстановлено: «Что за люди? Мухи, а не люди» (Н. Гоголь); «Го-

споди, это же не человек, а дурная погода» (М. Горький); «Это не человек, а какие-то погребальные дроги» (И. Бунин); «Кота надо высечь. Это не кот, а бандит» (М. Булгаков).

Суть поэтической метафоры часто видят в сближении очень далеких объектов; напр.: «Русь – поцелуй на морозе» (В. Хлебников); «Любовь – пьянящее вино»; «Совесь, когтистый зверь, скребущий сердце, совесть, незванный гость, докучный собеседник, заимодавец грубый, эта ведьма, от коей меркнет месяц и могилы смущаются, и мертвых высылают» (Пушкин).

Взаимодействие с двумя различными классами объектов и их свойствами создает основной признак метафоры – ее значение (свойство актуального субъекта метафоры) и ее образ вспомогательного субъекта. Называя Собакевича медведем, имя медведь относят к классу объектов, а некоторые признаки, ассоциируемые с этим классом (крепость, грубую силу, косилапость и др.), – к индивиду, актуальному субъекту метафоры. Образ класса и совокупность характерных для него признаков дают ключ к сущности субъекта метафоры. Образная метафора выполняет характеризующую функцию и обычно занимает в предложении позицию предиката. В именной позиции образная метафора часто предваряется указательным местоимением, отсылающим к предшествующему утверждению: Петр – настоящий крокодил. Этот крокодил готов всех проглотить.

Метафора в художественном тексте является неотъемлемым и действенным средством формирования образно-смыслового, эмоционального и в конечном счете идейно-художественного содержания произведения. От понимания исходной семантики метафоры, ее смысловой первоосновы зависит глубина и верность оценки ее идейно-художественной функции в составе произведения или его части.

Правильность восприятия метафоры при обычном чтении или прослушивании текста художественного произведения требует определенного навыка, который может быть выработан путем систематического тщательного и корректного лингвистического анализа метаморфических образований в ходе комментирования текста произведений.

Встречающиеся в художественной речи индивидуально-авторские метафоры в зависимости от характера отношений между прямым и метафорическим значением делятся на четыре типа.

Собственно метафора: механизм ее образования состоит в том, что под влиянием контекста некоторые признаки прямого значения формируют переносное метафорическое значение или порождают ассоциации, мотивирующие его содержание: «к горлу подступила тошнота, в желудке появился огонь» [1]. Слово огонь означает явление горения, высшую степень жары, которая проявляется сгущенным светом, соединение тепла и света при сгорании; раскаленные газы, пары вокруг горящего предмета; пламя или жар. Из нескольких признаков прямого значения в приведенном примере актуализируется, составляя содержание метафорического значения один, признак – горение.

Это наиболее распространенный тип метафоры. Не случайно в общенародном языке реализуется чаще всего эта разновидность метафоры (горлышко бутылки, окно в расписании) и т. п.

Истолкование собственно метафоры заключается в извлечении «семантического корня», т. е. в нахождении тех признаков прямого значения, которые актуализируются в данном контексте и составляют содержание метафорического значения: «Мать и без его стонов вся почернела от горя» [1]. В контексте актуализируется лишь один признак – цвет, и глагол означает «становиться черным», что создает впечатляющую образность и экспрессивность, лаконично, одним штрихом подчеркиваются страдания матери.

«Снова вспомнилась ледяная щека жены» [1]. Ледяная здесь означает безжизненная, мертвая – это значение возникает на основе ассоциаций: ледяная, холодная, безжизненная и т. д. Кстати, это подтверждается и текстом романа И. Калашникова: «Смерть почти не изменила ее лицо..., он притронулся рукой к ее щеке и ощутил леденящий холод, пронзивший его насквозь».

«Голос чистый, сильный, он мог тронуть и самое черствое сердце» [1]. Черствое – вариант собственно метафоры значит не просто, как в словаре «сухой, засохший, заскорузлый», а обозначает «холодное, жестокое». Глагол тронуть – не «дотрагиваться до чего-либо, прикасаться», а «разжалобиться, расчувствоваться, принять сердечное участие».

«А он все стоял, прислушиваясь к боли в своем сердце, ставшей вдруг пронзительно острой» [1]. Острый – «режущий, колкий, проникающий своим лезвием или жалом» – в сочетании со словом боль означает «сильная, непереносимая», причем сам характер переноса на абстрактный предмет придает боли необычайную силу.

«Тоска давила на сердце» [1]. Глагол давила изменяется и значит не просто, как в словаре «жать с силою», а не давала покоя, вызывала печаль.

Метафора-сравнение образуется, когда тот или иной признак прямого значения становится основанием для сближения и сравнения двух предметов, каждый из которых назван в тексте: «Из

травы выглядывали солнечно-желтые маки» [1]. Признак – цвет – в слове мак, уточняемый прилагательным солнечно-желтые, является основанием для сравнения маков с желтым солнцем.

«Брат услышал. Козленком, прыгая с камня на камень, подбежал» [1]. Ловкость человека писатель сравнивает с легкостью прыжков горного животного.

«Преследователи рассыпались и, словно загонщики на облаве, ехали цепью». Слово *рассыпались*, является собственно метафорой, его значение формируется на основе ассоциаций разбежались – разделились. Метафорой-сравнением является слово *цепью*. Здесь автор сравнивает всадников с загонщиками и показывает, что они с целью облавы образовали живую цепь.

«Ну, рыжеволосый дьявол, ты далеко пойдешь!» [1]. В речи нукера автор сравнивает Тимуджина с дьяволом.

«Местность была неровная. Мелкие ложбины чередовались с плавно закругленными буграми... казалось, по степи бесконечной чередой бегут волны, исчезая в синей дали». И. Калашников в романе «Жестокий век» неровную местность сравнивает с бегущими волнами. Бегущие же волны являются бугристой местностью с мелкими ложбинами. Время – необузданный скакун. Оно мчится, и невозможно натянуть поводья, остановить бег. Признак быстрая скорость в слове время, уточняемый существительным скакун, является основанием для сравнения времени и скакуна.

Метафора-перифраз представляет собой переименование, основанное на общности некоторых признаков значения слова или словосочетания и предмета, исходное название которого в тексте отсутствует. Например: «– Зарежешь нас? – Руками требуху вырву [1]. Под словом *требуха* Тимуджин подразумевает остро необходимые органы для жизни человека. Основанием для переименования является общий для прямого и метафорического названия признак – жизнь. «В небе черными хлопьями кружились вороны» [1]. Хлопья-стая (общий признак-форма). «И степь, залитая светом, казалась седой» [1]. Седая – белая (общий признак – цвет).

Процесс переименования может иметь разную направленность: слово заменяется словосочетанием, словосочетание – словом, словосочетание – словосочетанием. Объяснение метафор этого типа сводится к нахождению исходного наименования предмета: происходит как бы отгадывание своего рода загадки на основе общих для обоих наименований признаков. «Тимуджин смотрел на синие горбы гор... Ниже синь гор незаметно переходила в зелень лесов, в них узкими языками втискивалась степь» [1]. Горбы гор, горные вершины (общий признак выпуклая форма), языками – полосами (общий признак – продолговатая форма). «За сопкой была широкая долина, прорезанная вдоль извилистой речушкой» [1]. Прорезанная – пересеченная, разделенная (общий признак – вид). «Ненависть с годами увяла» [1]. Увяла – пропала (общий признак – исчезновение, уход).

«Он будет мертв, оставаясь живым» [1]. Здесь наблюдается такой процесс переименования, когда слово заменяется словосочетанием. Автор показывает равнодушие персонажа романа (Чиле-ду). Общий признак – усталость, безразличное отношение к жизни.

Почему ты все время молчишь и по твоему лицу ходят тучи? (И. Калашников «Жестокий век»). Слово *хмуриться* заменяется словосочетанием. Общий признак – отрицательные эмоции.

«Без вас, наставник, я получал не серебро, а палки» [1]. Слова *серебро* и *палки* в приведенном примере явно обнаруживают контрастные значения и подразумевают: серебро – награда, а палки – наказание. Общий признак – мера поощрения.

Метафора-символ формируется путем закрепления за определенным словом или словосочетанием содержания отвлеченного характера, благодаря ассоциациям между ними и некоторыми признаками прямого значения слова или словосочетания.

«Но какой бы длинной зима ни была, за ней следует весна» [1]. Зима и весна в приведенном тексте обнаруживают образы, воплощающие противоположные начала: зима символизирует негатив, дисгармонию, хаос и тьму; весна – добро, гармонию, свет.

Раскрыть содержание таких образований можно путем установления ассоциативных связей между исходным значением и отвлеченным, метаморфическим, опираясь на этот на узкий и широкий контекст.

«Глаза Тимуджина налились темнотой» [1]. Налились темнотой – вариант метафоры-символа. Тьма – зло, означающее в данном случае рождающиеся злость, жестокость. Метафора-символ позволяет авторам выявить, материализовать трудно выразимые многообразные внутренние душевные состояния.

В данном произведении метафора является одним из основных способов выражения оценки. Метафора выступает здесь средством раскрытия и изображения тайн мира.

Литература

1. *Калашиников И.* Жестокий век: Роман. Алма-Ата, 1985.
2. *Тарасов Л.* К вопросу о лингвистической природе метафоры // Русский язык в школе. 1980. № 4. С.65–66.
3. URL: <http://www.krugosvet.ru/templatess/images/print.gif>

ДИСКУРС ЯЗЫКОВОГО АСПЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

В.К. Сабирова доц., Г.Б. Эрнарзова, ст. преп. ОшГУ

Мастера слова посредством художественных и публицистических произведений влияют на общественное мнение. Есть особый вид литературы, призванный для того, чтобы люди обращали внимание на то, что с ними, что происходит в их обществе. Такая литература называется публицистикой. Историческую перспективу многогранного портрета любой страны и каждого этноса в ней создает такой род литературы как художественная документалистика или публицистика (от лат. *publicus* – общественный). Она представляет собой особый синкретический род литературы и журналистики, рассматривающий актуальные политические, экономические, социальные, собственно литературные, философские и другие проблемы общества.

Цель публицистики – «воздействовать на современное общественное мнение, нравы и существующие политические институты», она помогает «представить и понять ту или другую эпоху в разном голосе ее «обитателей». Это «всегда биография времени, в котором она создается и которое прямо или косвенно отражает» [1, с. 3], то предметом ее является жизнь со всеми сложностями и проблемами, которые необходимо решать всем сообща, а авторы статей на это и надеются. Соответственно, «публицистический стиль отличают открытая тенденциозность, полемичность и эмоциональность». Публицистика использует газетно-журнальные жанры (статья, фельетон, памфлет, эссе, очерк, открытое письмо и т. д.), различные жанры литературы, кино, живописи, театра, телевидения, документальные [2, с. 313]. Все эти жанровые разновидности разных видов искусства дают представление об этнической идентификации людей.

Этническое общественное самосознание совместно с общественным видом идентичности переплетается и предстает «своеобразной летописью времени», ведь публицистика, как «дитя своего времени», представляет собой «Живое Слово, отчеканенное вечностью, – послание прошлого в будущее», по словам А.С. Кацева. Она позволяет почувствовать пульс времени и понять мысли и чувства тех, кто создавал своим творчеством культуру Кыргызстана и ее главное составляющее в виде литературы – искусство слова этнических кыргызов в письменной форме – с древности и до наших дней.

Тесна связь публицистики с понятиями диалогизм и полифония. В информационной культуре второй половины XX в. особенность «диалогических отношений» между автором и публикой с восприятием «чужого» превращается не в конфликт и отторжение, а во вполне осознанный и отрефлектированный прием. Всевозможные манипуляции с цитатами, обыгрывание известных, перешедших в разряд штампов хрестоматийных фраз и выражений, которые, оказавшись в новом контексте, как и предполагал М. Бахтин, «обрастают дополнительными смыслами», разыгрывающие цитирования – все это еще недавно было не просто самым популярным приемом практически во всех видах искусства, но как бы признаком хорошего тона. Все это являлось демонстративным свидетельством коллективной принадлежности к той «постмодернистской реакции», которая характеризует определенный способ взаимоотношений с традицией, предполагающий вовлечение иных «культурных контекстов» в современную ситуацию. Однако вовлечение стало своеобразным явлением, в котором автор все же находит возможность и для передачи собственных индивидуальных интенций.

«Полифонизм» бахтинской теории стал возможным лишь в современных условиях, когда возникла потребность в человеке, готовом к диалогу. «Вместе с М.М. Бахтиным, – отмечал В.С. Библер, – мы прошли трудный путь... Главное – чтобы не разменять Бахтина... и органичнее включиться в живой спор» [3]. М. Бахтин через «традиционную» и «модернистскую» литературу сумел, по сути, «раскодировать» весь XX век, расшифровывая и анализируя эволюцию «форм видения» действительности,

роль слова и диалога как главных факторов коммуникации. Не удивительно, что идеи и труды Бахтина стали особенно востребованными в конце XX века, когда рухнул «железный занавес», Берлинская стена, когда стал возможен диалог в политическом, этическом и эстетическом аспектах. Когда появилась насущная потребность в посреднике между властью и обществом, государством и социумом.

Этнический состав населения Кыргызстана достаточно разнообразен. Согласно данным первой (1999) и второй (2009) Национальных переписей, здесь проживают представители более 90 этносов, 12 из которых имеют численность более 2 тысяч человек. По данным Института этнического развития Ассамблеи народа Кыргызстана, в стране с общей численностью населения в 5,4 млн. человек проживают представители 150 этносов.

Образование в области культурного многообразия призвано содействовать пониманию, особенно со стороны молодежи, необходимости соблюдения конституционных прав и равных возможностей всех граждан республики вне зависимости от этнической и конфессиональной принадлежности, консолидации всех этнокультурных групп и сообществ в единую нацию кыргызстанцев, при гармонизации этнокультурной идентичности с гражданской. Для того чтобы достичь такого гражданского единства, при котором сохраняются культурные различия, необходимо каждому способствовать укреплению взаимоуважения и помощи в личностных и групповых взаимоотношениях, изучая традиции, обычаи, духовные ценности других этносов, бережно относиться к любой национальной культуре.

Б. Койчуев считает: «Основные этапы жизни этносов, воплощенные в словах, есть не что иное, как нарративная история – представление (рассказ) народа о себе и мире. Повествование о мире, воплощенное первоначально в мифологической форме и эволюционирующее от эпохи к эпохе, но всегда включающее в себя символично-эмоциональное осмысление мира» [4]. Разные картины жизни показывают проза и поэзия, публицистика и документалистика. Сведения о расселении, разных сторонах жизни, быта, хозяйства, духовной культуры кыргызов, об участии их в событиях военно-политической истории Азии, содержащиеся в источниках, фрагментарны, противоречивы [5, с. 6–7; 133–142). Сведения об истории этноса есть в записях ученых, живших за рубежом: китайских исторических сочинениях, русских источниках XVII–XVIII вв. [6, с. 177; 7, с. 6–48; 8, с. 135–137) и др. Четыре книги сборника «Кыргыздар» [9] включают работы, рассказывающие о родословной, истории, культурном наследии и традициях кыргызов с древнейших времен до начала XX в. [10, с. 9].

Редкий в мире по объему литературный источник, устно-художественный памятник кыргызов эпос «Манас» – тому яркое свидетельство: здесь упоминаются названия 113 народов (11) в варианте С. Орозбакова. Можно проследить по санжыра и тексту эпоса этнонимы, названия других народов.

Но в культуре диаспор язык, образ родины, ее обычаи и ментальность как раз сохранились в чистом виде. В независимом Кыргызстане этнический фактор стал одной из движущих сил общественно-политических процессов. Как и другие страны СНГ, Кыргызстан расширяет связи с Западом, предоставляя ему свободу для маневрирования во внешней политике [12]. Пока вопрос о налаживании культурных взаимосвязей второстепенен. Ученые пытаются исследовать эту сторону жизни постсоветского общества. Работы Г. Аскерова, Г. Горборуковой, А. Ларина, К. Мамбеталиева, М. Манликовой, У. Оржановой, Т. Сырдыбаева, В. Тишкова, Е. Шульги, А. Яркова являются образцами изучения иноэтнической культуры, полилога и взаимовыгодной полемики [12–21], которые надо развивать во благо всего народа Кыргызстана.

Урок из истории веков для кыргызского этноса состоит в объединении. Поэтому закономерно появление и распространение десятков эпических поэм, где осуждаются разобщенность и предательство, содержится призыв к объединению, презирается трусость, прославляется мужество – это бесценное литературное наследие предков для потомков. Надо из ценностей древнего общества указать на «мудрость»: житейский опыт, ум, знания, осознанный поступок [22, с. 207–209].

Ситуация в Кыргызстане в отношении этнического состава общества носит противоречивый характер. На официальном уровне звучат призывы к отказу от этнической и родовой разобщенности для консолидации народа. В реальности всегда учитывается этническое и социальное деление людей. Равнодушное отношение к культурному феномену не может длиться долго, оно может стать источником дестабилизации и регресса общества. Наиболее оптимальным вариантом является максимальное использование ресурсов публицистики в этнической сфере для влияния на общественные настроения.

Отечественная публицистика Кыргызстана на протяжении всего времени ее формирования неразрывно связана с историей других стран. Наше литературное искусство складывалось в процессе развития национального самосознания, обогащалось собственным и мировым литературным опытом. Оно дало миру вершины художественных достижений – эпос «Манас» и произведения Чингиза Айтматова, ставшие неотъемлемой частью мировой литературы.

Пришло время раздвинуть границы «Железного занавеса», которого уже нет в течение двух десятилетий, а тень его все еще мешает заглянуть за ойкумену стран СНГ – клон СССР. Мир намного шире, но у наших культурных констант концы с концами не сходятся, не налажены связи, «взаимодействие и взаимообогащение» – пока не главные «магистралы развития». Надо принять в свое лоно, изучить и оценить литературу, которая пока не в общем контексте.

Все это свидетельство того, что культурная идентичность этнической группы в условиях замкнутого пространства внутри другой культуры консолидируется, остается целостной. Она не растворяется в инонациональной среде, поскольку носители ее (публицисты А. Алтай, Ж. Ашыруулу, Ж. Омурбек, Т. Медеров, А. Усманов и др.), находясь в особом психологическом климате с ностальгией к покинутой Родине, всеми силами сохраняют принадлежность к метрополии.

Социально-исторические проблемы публицистики кыргызской диаспоры на русском языке весьма разнообразны. Все статьи даны на разные темы в материалах СМИ, открытых для ознакомления широкого круга читателей, интересующихся жизнью этнических кыргызов. Общественно-историческое многообразие проблем публицистики кыргызского литературного зарубежья продиктовано условиями жизни кыргызской диаспоры в разных странах (США, России, Турции, Узбекистана, Китая, Таджикистана).

И так, роль публицистики в том, что она поднимает насущные проблемы людей, независимо от их этнической принадлежности. Межэтнический аспект жизненных реалий обусловил своеобразие социально-культурной тематики зарубежной кыргызской публицистики, представленной в диаспорической и отечественной печати.

Литература

1. Время, отчеканенное в слове: Публицистика Кыргызстана: Хрестоматия для школьников и студентов. В 2 ч./Сост. А.С. Кацев, И.А. Шалева. Бишкек, 2009.
2. Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
3. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., 1990.
4. *Койчубев Б.Т.* Русская литература Кыргызстана начала XXI века как зеркало социального и духовно-нравственного состояния общества: материалы научно-практической конференции/Фонд современной истории, Московский государственный университет им М.В. Ломоносова, Академический учебно-научный центр РАН-МГУ-МГИМО. М., 2009.
5. *Худяков Ю.С.* Кыргызы на просторах Азии. Бишкек, 1995.
6. *Малявкин А.Г.* Уйгурские государства в IX–XII вв. Новосибирск, 1983.
7. *Караев О.* Земля тогузлуков, карлуков, хазлажия, хилхия, кимаков и киргизов по карте ал-Идриси // Арабо-персидские источники о тюркских народах. Фрунзе, 1973.
8. *Рашид ад-Дин.* Сборник летописей. М.-Л., 1952. Т. 1. Кн. 1.
9. Кыргыздар: Санжыра, тарых, мурас, салт. Туз. К. Жусупов. Бишкек, 1991.
10. *Осмонов О.* Кыргыз тарыхы («Манас» эпосунун жаралышы жана анын онугуу доору) // МОЛХЖ «Аалам кыргыздары». 2009. № 12.
11. *Панкратьев В.П.* Центральная Азия и Запад. URL: www.centralasia.ru.
12. *Аскеров Г.* Курдская диаспора в странах СНГ // Монография. Бишкек, 2007.
13. *Горборукова Г.Л.* Русская диаспора в Кыргызстане. Бишкек, 2005.
14. *Ларин А.А.* Китайцы в России: вчера и сегодня. М., 2008.
15. *Манликова М.Х.* Этнокультуроведение на уроках русской литературы. Бишкек, 2005.
16. *Мамбеталиев К.И.* Русско-кыргызские литературные связи. Бишкек, 1993.
17. *Оржанова У.К.* Социокультурное развитие курдской диаспоры в Казахстане (1937–2000 гг.). Алматы, 2006.
18. *Сырдыбаев Т.Т.* История диаспор народов Центральной Европы в Кыргызстане. Бишкек, 2008.
19. *Тишков В.А.* Реквием по этносу. М., 2003.
20. *Шульга Е.П.* Этносоциальная жизнь украинской диаспоры Кыргызстана. Бишкек, 2006.
21. *Ярков А.П.* Белорусы в Кыргызстане: путь духовного возрождения. Бишкек, 2001.
22. *Дооронбекова Ж., Бакиева Г.А.* Духовно-интеллектуальные истоки мировоззрения кыргызов // Сборник статей слушателей ШБЭ. Бишкек, 2002.

СЕКЦИЯ 5

ЛИНГВОДИДАКТИКА: ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ; СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ИННОВАЦИОННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ МОДЕЛИ РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ФОРМАТЕ 3D MAX

Ж.А. Нуршаихова проф. КазНУ им. аль-Фараби

Когда-то Галилео Галилей сказал, что надо измерять измеримое и сделать измеримым то, что не поддается измерению. Эта мысль привлекала ученых из разных областей знаний. Н. Хомский писал: «Для чего существуют теории порождающих грамматик, если не использовать их для генерирования грамматических систем при обучении новой грамматике?»[1]. В свою очередь Л. Теньер предлагал идею интегрирования унифицированной модели: «...возможно, представить себе некую интегральную стемму, в которой учитывались бы все структурные элементы предложения. Можно, по крайней мере, сделать попытку приблизиться к этому идеалу»[2]. Осталось претворить эту идею в жизнь, эмпирически посчитать, что нет ничего более наглядного в процессе овладения языком, чем проследить за системой языка по структурной модели предложения, а затем алгоритмически рассмотреть синтаксические связи между элементами предложения, сконструировав и изучив все виды стемм, связывающих компоненты.

Моделирование русского предложения началось не с создания структуры всего предложения, а с необходимости сократить объяснение грамматического материала, адаптировав его презентацию до элементарных моделей.

На занятиях демонстрировались элементарные модели, которые еще не показывали синтаксических связей слов в предложении и не демонстрировали его структуру. Они состояли только из схем, презентующих падежные окончания.

Эти разрозненные схемы требовали соединения. Хотелось скомпоновать их в стройную систему. Так возникло в начале 2000-х годов смоделированное нами русское предложение, которое примирало две описанные выше теории, на самом деле не конфликтующие между собой, а логически представляющие единое целое.

Н. Хомский и его последователи не развернули скомпонованные ими модели и не продемонстрировали синтаксические связи между составляющими. В свою очередь, Л. Теньер с последователями не объединили иерархически расположенные узлы и стеммы в единую модель.

Наша виртуальная интегральная стемма русского предложения демонстрирует полную структурную модель предложения, которая построена при помощи моделей глубинной структуры предложения по Н. Хомскому и показывает синтаксические связи между составляющими элементами по Л. Теньеру, демонстрируя при этом всю систему падежных окончаний русского языка.

На рис. 1 показана полная виртуальная интегральная стемма русского предложения со всеми синтаксическими связями внутри предложения.

Когда человек берется за что-либо новое, то естественно его желание ознакомиться с перспективой, с планом этого нового. В путешествии – это карта, в кулинарии – рецепт. А в усвоении языка – модель его предложения. Когда человек видит модель предложения и понимает систему ее построения, он с первых же шагов избавляется от фобии, знакомой каждому, кто приступает к изучению нового для себя языка.

Представим себе заблудившегося в дебрях леса путника. Он не видит пути, по которому ему можно оттуда выбраться. Он видит каждое дерево, каждую травинку в этом лесу, но это не дает ему возможности увидеть всю картину в целом и найти выход. В таком случае опытный путник ищет какою-нибудь возвышенность и оттуда, с высоты, пытается сориентироваться на местности.

Нечто подобное происходит и при усвоении нового языка: есть определенный лексический запас, есть умение различать части речи, умение технически изменять словоформы, составлять словосочетания. Но есть проблемы с составлением предложений. В момент составления предложения

обучаемый, находясь в замкнутом круге лексем и словоформ, теряется в поисках нужной формы. Возвращаясь к аллегории, можно сказать, что той возвышенностью, которая поможет путнику выйти из леса, может стать развернутая виртуальная модель русского предложения, при помощи которой можно выйти из “недр” грамматики в коммуникацию. Модель предложения – своего рода топографическая карта грамматики.

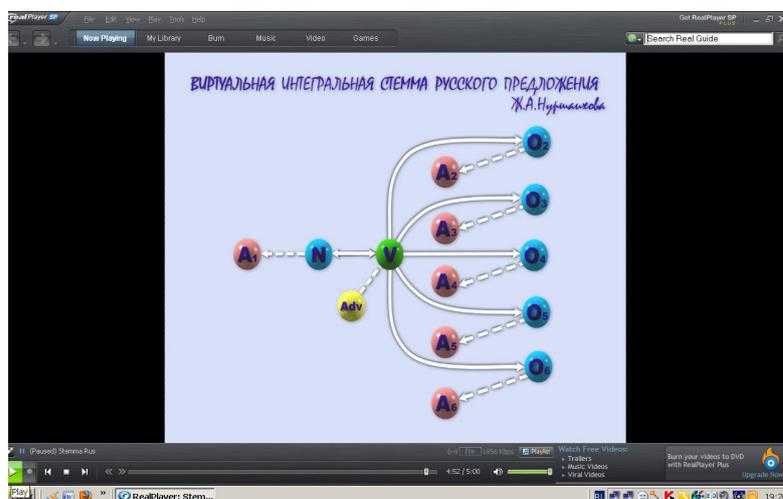


Рис. 1

Задача теории алгоритмизированного синтаксиса – помочь понять “топографические” символы и при помощи алгоритмов обработать каждый элемент структуры простого русского предложения, научить составлять отдельные фрагменты интегральной стеммы – министеммы, которые последовательно собирать в увеличивающиеся блоки. Вся символика унифицирована. В мировой лингвистике и в Академической грамматике русского языка используются одинаковые символы: N – субъект (подлежащее), V – предикат (сказуемое), O – объект (дополнение), A – адъектив (определение), Adv. – адverb (обстоятельство). Мы работаем в этой же системе.

На первом этапе можно построить стемму предложения, которая состоит только из глагольных узлов в единственном числе. Следующий этап – модель, состоящая из глагольных (V) и адъективных (A) узлов в единственном числе. И так далее по мере ознакомления с грамматическим материалом стемма интегрируется и, в конце концов, она собирается полностью при участии в этом процессе самих обучаемых.

В процессе презентации модели русского предложения на каждом уроке необходимо давать стемму изученной части модели и предлагать перевести ее с виртуального языка на реальный и наоборот, перевести предложение с реального языка в его виртуальное изображение. Легкое и свободное оперирование виртуальным и реальным языками даст обучаемому углубленное понимание системы изучаемого языка, что только положительно повлияет на его коммуникативные навыки.

Основная мысль теории алгоритмизированного усвоения языка заключается в следующем: *обучаемый должен непосредственно входить в коммуникативный акт*, не заучивая незнакомую лексику для пополнения своего пассивного словаря, а напрямую включая ее в свою коммуникацию. Для этой цели мы разработали алгоритмы подачи грамматического материала. В нашей оригинальной методике предложена последовательность изучения и конструирования всех элементов предложения.

Самое прогрессивное в современной методике – это сращивание технологического процесса с компьютерными технологиями. Мы попытались это сделать при помощи *компьютерной анимации*. Для усиления наглядности и реального видения виртуального предложения мы при помощи анимационного фильма (лат. *animatus* – одушевленный, живой) оживили модель русского предложения и показали поэтапность изучения грамматического материала на экране компьютера.

Таким образом, анимация продолжает показ всего процесса построения структуры простого предложения. На экране интегрируется виртуальная стемма русского предложения при помощи элементов русских объектов в последовательности O_6, O_4, O_2, O_3, O_5 , в единственном и во множественном числе, а также с согласующимися с ними элементами и в той же последовательности.

Это наглядно видно при демонстрации полной анимации, которая показывает последовательное построение всей структуры простого русского предложения. Весь путь интегрирования простого

предложения предлагается пройти шаг за шагом вместе с обучаемыми с целью наилучшего усвоения грамматического материала и скорейшего вступления в коммуникацию.

В теории алгоритмизированного синтаксиса и в технологии моделирования простого предложения предлагается следующее:

- начальный этап усвоения языка рассматривать как динамический процесс;
- в процессе структурирования предложения дать возможность обучаемому ощутить структуру предложения как живой организм, который развивается и формируется в любую сторону в зависимости от желания обучаемого;
- научить обучаемого пользоваться трансформационными элементами, как строительными кубиками, из которых он может конструировать предложения любой структуры и конфигурации;
- научить строить не просто фразы, но диалоги (вопрос – ответ), постепенно разрастающиеся в полилоги.

Если обучаемый сможет из виртуальных элементов построить реальное предложение или, наоборот, любое реальное предложение разбить на виртуальные составляющие, считается, что цель, для которой использовалась технология моделирования предложения, достигнута.

Следующей стороной прикладной реализации теории алгоритмизированного синтаксиса является особая система контроля грамматической компетенции. Для определения ее уровня с позиции теории алгоритмизированного синтаксиса возникла необходимость в контролирующих тестах, через которые обучаемые смогли бы демонстрировать свои знания композиционно-иерархической структуры предложения.

Предлагаемая технология прошла многолетнюю апробацию на подготовительном факультете для иностранных граждан КазНУ им. аль-Фараби. Идеи моделирования русского предложения и алгоритмизированной презентации грамматического материала легли в основу монографий автора, учебных пособий по русскому языку для иностранцев и для студентов-филологов, учебной программы русского языка как иностранного (РКИ).

Литература

1. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: МГУ, 1972. 163 с.
2. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 250 с.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ

К.К. Ахмедьяров проф., **М.М. Мейрбекова**, ст. преп.
КазНУ им. аль-Фараби

Работа по развитию общей и профессиональной культуры русской речи у студентов казахских отделений университетов Республики Казахстан имеет системный и строго регламентированный характер. Выпускники казахских отделений казахстанских университетов должны глубоко понимать принципы и хорошо знать особенности речевого общения на русском языке в основной сфере их будущей интеллектуальной деятельности – науке. С целью реализации отмеченных задач по совершенствованию русской речи у студентов бакалавриата в действующей типовой программе «Русский язык» для неязыковых специальностей вузов (казахские отделения) предусматривается отдельный модуль курса русского языка, направленный на углубление знаний и коммуникативной компетенции на уровне общей и профессиональной культуры русской речи.

Тематическое своеобразие данного модуля:

Определение культуры речи. Две ступени освоения литературного языка: 1) правильность речи (умение правильно говорить и писать), 2) речевое мастерство (умение употреблять языковые средства в соответствии с целями и условиями общения).

Типы норм литературного языка: императивные (обязательные) и диспозитивные (вариантные) нормы.

Качества хорошей (образцовой) речи. Правильность речи. Правильный выбор слова и формы слова. Особенности построения простых и сложных предложений.

Точность речи. Точность словоупотребления. Правильное построение предложений.

Выразительность речи. Источники выразительной речи. Экспрессивный синтаксис.

Богатство речи. Синонимическое богатство русского языка. Антонимия. Многообразие синтаксических конструкций.

Чистота речи. Отношение к заимствованным словам. Канцеляризм, речевые штампы, слова-паразиты.

Логичность речи. Законы логики. Устранение алогизмов в речи.

Нормы произношения и ударения. Разноместность ударения как причина существования различного рода вариантов языковых единиц.

Стилистические ошибки и недочеты культуры речи. Собственно стилистические ошибки. Ошибки по отдельным уровням языковой системы.

Определение практической стилистики. Проблемы выбора словесных единиц в процессе выражения мысли и построения связного высказывания.

Культура речевого поведения в профессиональной сфере. Устная речь как показатель образованности и культуры человека. Речевые тренировки в виде высказываний, выступлений, обмена мнениями о прочитанном, дискуссий на заданную тему, диалогов в определенных коммуникативных ситуациях, связанных с естественной профессиональной деятельностью.

Совершенствование этики речевого поведения. Особенности делового общения. Речевой этикет. Деловой этикет. Регламентированность делового общения.

Виды делового общения. Деловая беседа. Деловые переговоры. Телефонные разговоры. Резюме. Анкета.

Лингводидактический материал, направленный на развитие общей и профессиональной культуры русской речи у студентов-казахов, представлен в разделе 6 «Культура речи и практическая стилистика» учебного пособия «Русский язык» для студентов казахских отделений университета (бакалавриат) / Под ред. К.К. Ахмедьярова, Ш.К. Жаркынбековой. Алматы, 2010. 228 с. Данный раздел имеет достаточное количество заданий и упражнений, рассчитанных на активное обучение студентов-казахов хорошей русской речи. Кроме того, эта часть учебного пособия включает два приложения: а) стилистические ошибки и недочеты культуры речи, б) орфографический словарь-минимум.

Образцы заданий и упражнений:

1. *Поставьте ударение в приводимых ниже словах в соответствии с нормами литературного языка. Укажите варианты.*

Беги, высоко, гибка, договор, звонит, задали, каталог, километр, красивее, местоименный, мышление. Ненадолго, нормированный, облегчить, община, отнял, отчасти, понял, приданое, простыни, ремень, свекла, туфля, фарфор, цемент.

2. *Найдите и охарактеризуйте нормативные грамматические варианты.*

Один тенге – одно тенге; черный кофе – черное кофе; мелководное Карасу – мелководный Карасу; белый рояль – белая рояль; стакан чая – стакан чаю; бутылка кваса – бутылка квасу; в отпуске – в отпуску; в чае – в чаю; с двумястами рублями – с двумястами рублей; по обеим сторонам дороги – по обоим сторонам дороги; две подруги – двое подруг; благодаря нему – благодаря ему; сумею победить – победу; машет – махает; мяукает – мяучит; мок – мокнул; выставь – выстави; шить платье – пошить платье; большинство справилось – большинство справились.

3. *Перечислите основные условия, порождающие точную речь. Проанализируйте случаи отступления от точности речи в следующих предложениях:*

Примите, пожалуйста, подписку на журнал “Вечерний Алматы”. Он накопил кучу детей. Алия позаимствовала мне свои последние пять рублей.

4. *Б.Н.Головин утверждает, что применительно к отдельному человеку можно выделить следующие условия, от которых зависит выразительность его речи: а) самостоятельность мышления, б) неравнодушие, в) хорошее знание языка, г) систематическая и осознанная тренировка речевых*

навыков, д) хорошее знание свойств и особенностей стилей языка, е) сознательное намерение автора речи говорить и писать выразительно, ж) наличие в языке средств, способных сообщать речи качество выразительности. Что вы думаете об условиях выразительности речи?

5. “Словарь языка А.С. Пушкина” включает 21290 разных слов – с десятками тысяч неодинаковых значений. Каким, на ваш взгляд, должен быть активный запас слов современного образованного человека?

6. Назовите средства языка, засоряющие речь отдельных людей. Выявите словесные «сорняк» в следующих контекстах:

Иду, понимаешь, вчера вечером по улице, понимаешь; встречаю, как его, своего приятеля, это самое, с которым не виделся, в общем, лет десять, так сказать... .

У нас не наблюдается еще должного размаха борьбы за подготовку к новому учебному году.

7. Укажите на ошибки, приводящие к нарушению речевой логичности, в следующих случаях.

На филфаке 8 кружков, которые работают при кафедре. Многие из них существуют более 20 лет.

Почти каждый пятый студент у нас учится на “хорошо” и “отлично”. Казалось бы, кому, как не этим студентам, оказать помощь тем, кто только пришел на студенческую скамью, поделиться личным опытом?

С целью развития общей и профессиональной культуры русской речи у студентов-казахов в аудиторное и во внеаудиторное время используются следующие виды работ.

1. Дифференциация основных пластов лексики научной речи на материале текста специально-сти. Работа со словами с обобщенным и отвлеченным значением. Разграничение терминологических и нетерминологических значений слов.

2. Анализ лексического состава текста с выделением основных пластов лексики научной речи. Определение лексического значения заимствованных слов и словосочетаний, их запись в словари.

3. Дискуссия с использованием научной лексики. Формулирование научных тем и проблем с использованием специальной лексики. Составление текстов по опорным словам, относящимся к научной лексике.

4. Определение термина. Развитие умений применять полученные знания о терминологической лексике в речевой деятельности. Работа над интернациональными словообразовательными элементами, входящими в состав терминов. Нахождение в тексте и анализ общенаучных и узкоспециальных терминов.

5. Чтение текстов по специальности. Введение в активный словарь терминов по специальности, использование их в речи. Работа с терминологическими словарями.

6. Аудирование текста с выделением ключевых слов, выраженных отвлеченными существительными. Анализ морфологических единиц, типичных для научного стиля, их активизация в речи. Определение соотношения в тексте имен существительных и глаголов. Конструирование предложений с существительными среднего рода и глаголами настоящего времени несовершенного вида в роли подлежащего и сказуемого.

7. Выделение характерных синтаксических особенностей научного стиля. Использование причастных и деепричастных оборотов для построения высказываний на заданную тему. Составление предложений с использованием вводных слов и словосочетаний и других специальных средств связи. Анализ сложных предложений с составными подчинительными союзами.

8. Использование в специальной речи сложных предложений, однородных членов предложения, составных подчинительных союзов со значением обусловленности для составления научных микротекстов. Работа с вводными словами и словосочетаниями, выступающими в качестве средств связи предложений и частей текста. Замена придаточных предложений причастными и деепричастными оборотами.

9. Составление собственных монологов-рассуждений на основе прочитанного и прослушанного с использованием синтаксических особенностей профессиональной и научной речи.

10. Подготовка студенческих сообщений по специальности с использованием сложных предложений. Составление вопросов викторины «Что я знаю о своей науке?»

11. Проведение студенческой научной конференции. Обсуждение студенческих докладов и сообщений.

12. Наблюдение над языковыми средствами подстилей в учебниках и учебных пособиях по специальности. Определение частотности научной лексики в разных подстилях, определение их со-

отношения с общеупотребительной лексикой. Выявление языковых средств, обозначающих адресата речи в разных подстилях.

13. Характеристика структуры текста учебников по специальности.

14. Сопоставительный анализ текстов различных подстилей. Определение особенностей стиля изложения каждого из подстилей. Чтение и анализ собственно научных, научно-популярных и научно-учебных текстов, составление плана, воспроизведение анализируемого текста.

15. Составление текста по его введению. Преобразование текста собственно научного подстиля в научно-популярный.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Л.В. Екшембева, проф. КазНУ им. аль-Фараби

Под моделированием процесса усвоения русского языка как иностранного (РКИ) нами понимается построение и конструирование модели, обеспечивающей улучшение как его характеристик, так и процедур управления им.

Основанием для разработки модели процесса усвоения является соответствующая теория, достаточно обоснованная, характеризующая одну из его сторон. Модели, разработанные как теоретическое обоснование и объяснение, характеризуются определенной степенью абстрагирования и идеализации. Прикладной характер модели приобретают благодаря технологическим программам.

Казахстанскими учеными разработаны модели: модульного обучения [1], алгоритмизированного [2], интегративного [3], предикатоцентрического [4]. Каждая из моделей актуализирует ту или иную качественную характеристику самого процесса усвоения.

Модель модульного обучения, рассматривая языковое знание как систему языковых модулей, обосновывает процедуры овладения знанием через особенности функционирования модульных систем мозга, обеспечивающих восприятие, переработку, усвоение и интерпретацию знания. Технологическая реализация модели обеспечивается системой обучающих модулей: дескриптивного, аналитического, поведенческого и интегративного.

Модель, разработанная на основе теории алгоритмизированного синтаксиса, позволяет представить процессы моделирования смысла языковыми средствами изучаемого языка как результат функционирования Виртуальной интегральной стеммы русского предложения. Технологически это обеспечивается последовательной презентацией пошагового порождения предложения как единицы языка и речи.

Интегративная коммуникативно-когнитивная модель усвоения представляет собой процесс одновременного усвоения языковых знаний и формирования языковых и речевых умений вторичной языковой личности в целевом языке. Технологическая реализация отношений, формализованных в данной модели, осуществляется через моделирование языковой коммуникации как основы обмена знаниями.

Предикатоцентрическая модель усвоения базируется на онтологическом осмыслении предикативности и предикации с позиций функционализма, имеющем прямой и полноценный выход в определение роли предикативности в системе языка, а также в становление речевой деятельности. Технологические программы, разработанные на основе данной модели, обеспечивают реализацию структурно-семантических и текстообразующих функций предикативных конструкций.

Все указанные модели построены на принципе формирования коммуникативной компетенции обучаемых на основе усвоения знания, как языкового, так и экстралингвистического. Поскольку обработка и усвоение знаний нелинейны и динамичны, мы решили развить данное качество процесса овладения языком и теоретически обосновать параметры динамической модели усвоения.

Разработка параметров динамической модели овладения вторым языком осуществлялась на основе:

- определения текста как единицы обучения второму языку;
- описания когнитивной природы прогрессии текста;
- методик конструирования обучающего пространства;
- выявления и описания системы когнитивных механизмов, обеспечивающих динамику процесса усвоения языка.

Язык в реальной действительности функционирует в форме речи. Средством материализации речи является текст, следовательно, текст определяется как продукт речевой деятельности. Поскольку текст является одним из способов передачи значимой информации, автор, создавая текст, обеспечивает условия для усвоения этой информации, поэтому важно учебную презентацию текста осуществлять по своеобразным маркерам, которые обнаруживаются в тексте и свидетельствуют о закономерностях формирования его смысла в процессе создания.

Динамическая модель процесса усвоения знания, заключенного в тексте, представлена внутренними и внешними параметрами. К внутренним параметрам относятся объем знания и система процедур его усвоения. Объем знания определяется системой компонентов объекта усвоения, их коррелятивными потенциями. К процедурам усвоения относятся процессы восприятия, переработки и усвоения информации на основе соотнесения с фоновым знанием и ассоциативным рядом, встраивания новой информации в индивидуальную концептуальную систему обучающегося. Процедурно это обеспечивается механизмами атомизации, актуализации, активизации и автоматизации.

Под атомизацией понимается усвоение элементов нового знания путем их анализа с разложением и частичным анализом. Знание не готово к использованию, но хорошо описано. Актуализация знания обеспечивает усвоение новой информации и легкость понимания нового знания. Легкость понимания нового знания зависит прежде всего от его эксплицитности, т. е. исчерпывающего, последовательного и точного описания знания на метаязыке. В процессе актуализации разрозненные элементы нового сводятся в единую картину явления на основе систематизации, типологизации и т. д.. Осуществляемые при этом номинация и декодирование обеспечивают подготовку знания для дальнейшего использования. Активизация знания – готовность знания к использованию в процессе функционирования. Подготовка знания к использованию осуществляется в рамках временного, пространственного, энергетического и иного параметров. Автоматизированное знание – это знание, встроенное в когнитивную систему обучающегося, что и обеспечивает его использование.

Динамика развития содержания текста, т. е. его прогрессия, обеспечивается определенной системой средств. Одни ученые считают, что функцию прогрессии текста выполняет предложение благодаря своим текстообразующим функциям [5].

Другие [6] называют структурным элементом развития содержания фазу (профаза, эпифаза): в зависимости от порядка соотнесенности профазы и эпифазы определяется последовательность формулирования содержания информации. На уровне предложения функцию профазы и эпифазы выполняют синтагмы. На уровне текста – предложения.

Третьи определяют прогрессию текста как структурирование и конфигурацию когнитивных конструкторов [7].

Исходя из того, что развитие предметного содержания осуществляется по законам логики через описание фрагментов и установление между ними логических отношений, а развитие когнитивного содержания – по законам развития научной информации, описания знания через систему значений, коррелятами которых являются типы научной информации, мы [8] обосновали свою точку зрения на прогрессию учебного текста.

Мы высказали мнение, что прогрессия текста обеспечивается за счет внутренней противоречивости, которая возникает между когнитивным содержанием текста и его предметным выражением. Сам процесс реализации определенного типа научной информации в ее предметном выражении языковыми средствами, конвенционально закрепленными за данным типом, протекает постепенно в неравновесных условиях.

Равновесие достигается в момент, когда когнитивное содержание полностью передано в предметном выражении и оформлено языковыми средствами. В этом равновесном состоянии параметры предметно-логического и когнитивного содержания текста как объекта изучения находятся недолго. Момент равновесия выполняет функцию аттрактора, который притягивает новый квант научной информации, и вновь начинается ее предметное выражение языковыми средствами. Когнитивное содержание при этом выступает как управляющий параметр, увеличение которого нарушает равновесие и при достижении критического значения (точки бифуркации) требует предметного наполнения, которое выражается семантико-синтаксическими средствами языка.

Следовательно, внутри когнитивного конструктора прогрессия текста обеспечивается внешними средствами, к которым мы относим предметную информацию и семантико-синтаксические средства выражения смысла. Научное знание текста представлено в системе значений, коррелирующих с ти-

пами научной информации. За каждым значением конвенционально закреплён способ языкового выражения. Система языковых средств, способных выразить значение научной информации, выстраивается в определенной иерархии, формулируя предметный смысл научной информации. Таким образом, внешние средства прогрессии обеспечивают солидарность когнитивного и предметного содержания.

Конфигурация когнитивных пространств формируется в единое ментальное пространство внутренними средствами прогрессии: создается внутренняя противоречивость между целью создания текста и степенью ее реализованности. Реализованный в предметном содержании тип научной информации притягивает к себе квант новой информации иного типа, которая также должна быть выражена новым предметным содержанием и т. д.

Например: когнитивное содержание – дефиниция – выражено определенным образом организованным предметным содержанием, Средством его реализации является соответствующая закреплённая в языке синтаксическая модель в инварианте *что – это – что*. Дефиниция предмета или явления дается для его расширенной квалификативной характеристики в системе свойств, отношений, функций, классификаций и т. д. Поэтому реализация цели – дать квалификативную характеристику явления – будет представлена конфигурацией ментальных пространств по типу научной информации: дефиниции, описания свойств, отношений, функций, классификации и т. д.

Притягивание нового кванта информации осуществляется в состоянии равновесия, которое достигается полной реализацией когнитивного содержания предметным выражением. Само притягивание вновь создает неравновесные условия. Неравновесные условия взаимодействия средств выражения когнитивного и предметного содержания являются энергетическим источником прогрессии текста как средства его самоорганизации. Достижение равновесия создает ситуацию аттрактора, который притягивает новую когнитивную информацию. Ее вербализация осуществляется внешними средствами прогрессии, формируя предметно-логическое содержание.

Следовательно, когнитивное и предметное содержание научного текста, находящиеся в неравновесных друг к другу условиях, представляют собой диссипативные структуры. Внутренняя противоречивость между ними преодолевается в результате их солидарности, порождает внутреннюю энергию прогрессии текста и приводит к движению мысли. Именно поэтому одним из когнитивных механизмов усвоения нового знания предлагаем обозначить понятием *межуровневой солидарности*. Подробно этот вопрос рассмотрен в [8].

Обучающее пространство предназначено для создания матричных условий протекания внутренних процессов при внешнем воздействии и взаимодействии. Вводя понятие «обучающее пространство», мы обосновали биуровневость его структурных элементов. Достижение солидарности между уровнями его элементов реализуется в технологических программах определенного типа. Неравновесные условия возникают как результат влияния внешней среды, когда приходит осознание ситуации «я не знаю, но мне надо знать». В этом случае высокая мотивация приобретения нового знания порождает противоречивость, на устранение которой и направляется познавательная деятельность.

Таким образом, механизм межуровневой солидарности, обеспечивающий динамику процесса усвоения знания, рассматривается как механизм текстовой аттракции.

Под аттрактором понимаем достижение равновесия предметной и когнитивной информации текста и называем его текстовым аттрактором, который фиксирует состояние равновесия, достигаемого за счет энергии, порожденной в процессе солидарного взаимодействия когнитивного и предметного содержания научной информации. Малейшее изменение управляющего параметра, функцию которого в сложном процессе усвоения выполняет когнитивное содержание, нарушает достигнутое равновесие, стремясь к бифуркации – наивысшей точке неравновесного состояния, когда появляется необходимость наполнения нового кванта знания значениями конкретной предметности в языковом выражении.

Таким образом, описание динамической модели усвоения второго языка основывается на: описании лингвистической и прагматической природы текста; признании когнитивной природы его прогрессии; выявлении и описании системы когнитивных механизмов усвоения и использования нового знания; разработке матричных условий конструирования обучающего пространства.

Литература

1. Екишевеева Л.В. Языковые модули и овладение языком: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2000. 35 с.
2. Нуришахова Ж.А. Теория алгоритмизированного синтаксиса: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2002. 41 с.

3. *Утебалиева Г.Е.* Интегративная теория усвоения неродного языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2007. 38 с.
4. *Агманова А.Е.* Предикатоцентрическая теория усвоения второго языка: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2007. 38 с.
5. *Вишнякова С.А.* Теоретические основы обучения моделированию научного текста. СПб., 2001. 258с.
6. *Борботько В.Г.* Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике. М.: КомКнига, 2007. 288 с.
7. *Ирисханова О.К.* О теории концептуальной интеграции // Известия АН. Серия литературы и языка, 2001, Т. 60, № 3.
8. *Екшембеева Л.В.* Когнитивное картирование лингвистического знания. учебное пособие. Алматы: Бастау, 2009. 133 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ РОДНОГО ЯЗЫКА

В.П. Каипова, доц. КРСУ

Проблемы преподавания русского языка и проблемы образования в сфере родного языка имеют принципиальное значение в школах с русским языком обучения не только с точки зрения развития и становления отдельной личности, но и с точки зрения развития общества и государства, в котором русский язык имеет статус официального.

Отмеченное обстоятельство объясняется также тем, что, во-первых, в школах с русским языком обучения русский язык является не только целью обучения, но и средством обучения, средством общения, основой интеллектуального развития учащихся.

Во-вторых, языковое образование обеспечивает приобщение человека к духовному наследию предшествующих поколений и является основой формирования мировоззрения и духовно-нравственных качеств личности, формирования этнического и гражданского самосознания личности. Хорошее владение русским языком во многом предопределяет успешность профессиональной деятельности человека.

Все сказанное обуславливает особую значимость для современного русскоговорящего общества предмета «Русский язык» в системе школьного образования и вопросов качества его преподавания. Качество образования определяется его результативностью. Результаты же современного школьного образования в области русского языка и особенно в области коммуникативной компетентности школьников оставляют желать лучшего.

Как показывает анализ материалов выпускных экзаменов в школе и вступительных – в вузе, а также наблюдения над речевой практикой молодых сограждан в различных сферах общественной деятельности, выпускники русскоязычных школ недостаточно владеют навыками правильной и выразительной письменной и устной речи, нормами русского речевого этикета, не умеют точно, логично излагать свои мысли. Допускают чрезмерное огрубление и стилистическое снижение речи.

Следует также отметить, что реальный статус предмета «Русский язык» в системе школьного образования постоянно снижается. Его изучение не всегда сочетается с интересом к предмету и часто ассоциируется в сознании школьника с заучиванием правил правописания и диктантами. Ученики редко называют предмет «Русский язык» среди любимых, а совершенствование знаний в области родного языка связывают с такими прагматическими установками, как необходимость сдачи экзаменов.

Отмечал эти тенденции и академик С.М. Никольский: «Грустно, но роль функциональных школьных предметов (русского языка, литературы...) в современной школе уменьшается» [3].

Отмеченные отрицательные моменты в области языкового образования определяются как факторами социально-политического и общекультурного характера, так и факторами лингвометодического характера.

Предметом нашего рассмотрения являются именно факторы лингвометодического характера.

XXI век – век инновационных и информационных технологий, век модернизации образования. Во всем мире при рассмотрении вопросов модернизации (осовременивания) образования в центре оказывается проблема коммуникативной компетенции [2, с. 93].

От наличия у человека коммуникативных умений во многом зависят его личные успехи и успехи общества в целом. В учебном процессе, в жизни очевидна потребность обращения к таким речевым жанрам, как устное профессиональное общение, обоснование своей позиции, дискуссия, личное и деловое письмо, составление деловых бумаг и пр.

В то же время «отечественное образование отстает от современных требований, предъявляемых обществом к коммуникативной речевой культуре. Людей необходимо специально обучать умению общаться»[1]. В решении этой задачи особая роль отведена предметам гуманитарного цикла, в частности русскому языку и литературе. Естественно, что на уроках русского языка у школьников формируется коммуникативная компетенция, умение общаться, совершенствуется речь. Именно в речи реализуются все полученные в школе знания, умения и навыки по русскому языку.

Известное философское положение: «Язык – средство общения» – ни у кого не вызывает возражения. Однако в школе основной упор делается на первую часть этого положения – средство, то есть получение языковых знаний. В результате школьный предмет «русский язык» – это квалификационно-классификационный курс обучения (А.И. Купалова). На уроках русского языка главное – запомнить, что как называется, в какие классификации укладывается, как произвести различные виды разбора языковых явлений. Приоритетным критерием успешности обучения также является правописание. А ведь современная школа не «раздаточный пункт знаний, умений и навыков» (Ш.А. Амонашвили).

Извечный русский вопрос: «Что делать?» Ответ на него не может быть однозначен. Во-первых, необходимо изменить содержание предмета «Русский язык».

Обновляя содержание предмета, нужно серьезно подумать над тем, какой вклад должен вносить предмет «Русский язык» в общекультурный фонд знаний человека; что должно остаться в памяти образованного человека, изучавшего русский язык; какова роль этого предмета в целостной системе школьного образования.

Учитывая социальный заказ общества, школа должна формировать самостоятельную творческую языковую личность, понимаемую в дидактике как личность, которая способна производить речевые поступки, производить речевую деятельность.

Современная система обучения не предусматривает формирование умения в коммуникативной ситуации анализировать мотивы, условия и задачи общения, то есть не обеспечивает реализацию коммуникативно-деятельностного подхода к обучению связной речи.

Следующей важной задачей предмета «Русский язык» является формирование культуры речи, которая является показателем коммуникативной культуры личности. Коммуникативно-речевые умения формируются на основе владения нормами языка (слухопроизносительными, лексическими, грамматическими), а также на основе приобретаемых на уроках русского языка знаний о коммуникативных качествах хорошей речи.

В последние годы в связи с выделением культурологического аспекта в преподавании школьных дисциплин особое внимание уделяется проблеме постижения национальной культуры через язык. Ставятся задачи ознакомление школьников с культурой России, истоками этой культуры и ее достижениями. Один из путей решения этой задачи видится в культурологическом обеспечении уроков русского языка специальным дидактическим материалом.

В этих условиях особую роль играет внесение в практику работы школьников социокультурного пласта текстов, связанных с жизнью россиян, с жизнью и творчеством русских писателей (литературные музеи, музеи-квартиры, музеи литературных героев и др.). Работа с подобными текстами открывает перспективы решения проблем интеграции русского языка и литературы, способствует развитию устной и письменной речи школьников.

Подобные тексты можно использовать для проведения заочных экскурсий по литературным местам (устные рассказы), для написания свободных и творческих диктантов, изложений, сочинений [7].

Большой интерес в этом плане представляет опыт Е.С. Антоновой, Е.И. Никитиной, В.И. Капинос и др.

Формирование культурно-речевой компетенции и общение тесно между собой связаны. Такие коммуникативные умения, как выбор речевого жанра и соответствующих языковых средств, создание текстов с учетом компонентов речевой ситуации, норм построения высказываний, функционально-смысловых типов речи, – становятся достоянием коммуникативной культуры личности.

Низкое качество коммуникативной компетентности школьников связано, конечно, не только с недостатками содержания обучения, но и с несовершенством методов и однообразием форм обучения, используемых учителями на уроках русского языка. Коммуникативная компетентность успеш-

нее формируется в интерактивном обучении, одной из форм которого являются групповые формы работы.

Групповые формы работы обеспечивают:

- формирование навыков общения (ученик – ученик, ученик – ученики, ученик – информация – учитель);
- процесс познания путем открытия;
- умение слушать и понимать собеседника, соглашаться или не соглашаться с ним;
- умение высказывать и аргументировать свою точку зрения;
- способность подвергать сомнению предоставленную информацию;
- личностное развитие учащихся;
- навык сотрудничества в процессе коллективного обучения;
- личную ответственность каждого за проделанную работу в группах;
- чувство полезности, чувство, что участие в делах сообщества (группы, класса и т. д.) значимо, потому что действия каждого будут иметь значение.

В заключение необходимо отметить, что изменившиеся приоритеты современной жизни заставляют по-новому взглянуть на процесс преподавания русского языка в школе, на обучение школьников речи.

В последние годы школьники считают уроки русского языка трудными и неинтересными. Одна из причин создавшегося положения – оторванность нашего предмета от реального существования языковой среды и в связи с этим непонимание школьниками значения русского языка в повседневной жизни.

Значит, необходимо создать коммуникативно-прагматический школьный курс русского языка; «вернуть ценности ясной, правильной и красивой речи, придать смысл изучению системы русского языка» [2, с. 7–8]; так организовать учебный процесс на уроках русского языка, чтобы дети осознали значимость изучения русского языка и для учебы, и для послешкольной жизни.

Литература

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. М., 2007.
2. Ладыженская Т.А. Практическая методика русского языка: 5 кл. М.: Просвещение, 1992.
3. Никольский С.М. Современное образование // Аргументы и факты. 2006. № 19.
4. Купалова А.И. Язык и речь в школьном курсе русского языка // РЯШ. 1999 № 1
5. Обернихина Г.А. Литературные места России и зарубежья. Сборник диктантов и изложений: пособие для учителей. М.: ООО «ТИД» Русское слово РС», 2008.

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ

Э.Д. Сулейменова, проф.,
О.Б. Алтынбекова, проф.
КазНУ им. аль-Фараби

Разнообразие учебной литературы на русском языке, созданной и издаваемой сейчас в Казахстане в рамках Целевой программы подготовки и издания учебников и учебно-методических комплексов для общеобразовательных школ, обусловлено в том числе и тем, что в республике функционируют школы с разными языками обучения. Так, создаются и внедряются учебники русского языка для школ с казахским, русским, уйгурским, таджикским, узбекским, украинским языками обучения. Важно заметить, что этнический портрет контингента школ с разными языками обучения крайне отличается друг от друга: в основном мононациональный состав представляют собой коллективы учащихся школ с казахским, уйгурским, узбекским, таджикским языками обучения, в то время как в школах с русским языком обучения учащимися являются представители многочисленных этносов полинационального Казахстана.

Безусловно, в целевом назначении учебников русского языка, предназначенных для школ с казахским, уйгурским, узбекским, таджикским языками обучения, учитывается уровень владения русским языком, однако в учебниках для школ с русским языком обучения он зачастую не принимается во внимание. Считается, что контингент этих школ в полной мере владеет русским языком как родным, что соответствует действительности только отчасти. Так, для многих школьников русский язык в Казахстане является только доминирующим языком билингов, для другой части характерно слабое или недостаточное владение русским языком, что необходимо учитывать при создании учебников русского языка в полиэтническом Казахстане.

Учебно-методические комплексы по русскому языку, изданные в последнее время для школ республики, впитали в себя ценный опыт создания учебников и учебных пособий, накопленный учебной русистикой в течение многих десятилетий. Одним из обязательных требований к УМК по русскому языку стала опора на национально-культурный компонент в их содержании. Сейчас казахстанская учебная русистика располагает обширным опытом написания учебников, многие из которых прошли уже серьезную, длительную и успешную апробацию при обучении казахстанских школьников русскому языку.

Учебник русского языка для 7 класса, созданный Э.Д. Сулейменовой, О.Б. Алтынбековой и Г.Б. Мадиевой, предназначен для общеобразовательных школ с русским языком обучения и является базовым [1]. В учебнике сохранены важнейшие принципы мировой дидактики, которые позволяют учитывать преимущество подачи грамматического материала: линейно-ступенчатый принцип расположения учебной информации, изучение функционирования различных грамматических явлений в цельном аутентичном тексте; принцип соответствия учебного материала возрастным и психологическим особенностям школьников; принцип доступности теоретического и практического материала и др.

Согласно существующей школьной программе, на изучение русского языка в 7 классе общеобразовательных дневных школ с русским языком обучения отводится 68 часов в год, т. е. два часа в неделю [2]. Ввиду особой трудности усвоения учащимися атрибутивной глагольной формы – причастия, сочетающего в себе категориальные свойства глагола и прилагательного, в 7 классе дается 13 часов, больше, чем на другие разделы языкознания. Прежде чем приступить к обучению школьников морфологическим и синтаксическим признакам причастия, особенностям его употребления в речи, учителю необходимо предварительно сформулировать цели и задачи, которые важно решить в процессе обучения.

Цели изучения причастия [1]:

- сформировать у учащихся понятие о причастии как особой форме глагола;
- ознакомить с признаками причастия, общими с глаголом и именем прилагательным;
- научить распознавать и образовывать действительные и страдательные причастия;
- выработать навыки правописания причастий;
- дать понятие о причастном обороте и обучить правилам его обособления;
- научить правильно интонировать предложения с причастными оборотами;
- научить осуществлять устный и письменный морфологический разбор причастий;
- выработать умение использовать причастия в разных стилях речи.

Для эффективного обучения категориальным признакам причастия важно убедиться, что учащиеся уже имеют прочные знания о следующих понятиях: глагол как часть речи, постоянные и непостоянные признаки глагола, имя прилагательное как часть речи, изменение прилагательных по родам, числам и падежам, полная и краткая форма качественных прилагательных, синтаксическая роль полных и кратких прилагательных, субстантивация прилагательных.

В параграфе учебника «Причастие как особая форма глагола» [1, с. 22–23] дано определение и самое общее представление о причастии как глагольной форме, обозначающей признак предмета по действию, а также о грамматическом значении, морфологических и синтаксических признаках причастия. При чтении текста (отрывок из романа М. Ауэзова «Путь Абая») важно добиться, чтобы учащиеся правильно задали соответствующие вопросы (*какой? какие?* и т. п., т. е. вопросы прилагательного) к выделенным причастиям и в то же время ясно увидели глагольную этимологию новой для них части речи: *Стихи и напевы, созданные Абаем, переписанные, заученные наизусть, распространялись вокруг. Новое слово, хранившее в себе тайны сокровища, летело по степи, как тихий ветер Сары-Арки, плавно веющий над ее просторами* и т. д.

С этой целью в параграфе даны наглядные примеры словосочетаний с вопросами к ним, доказывающие, что причастия, как и прилагательные, обозначают признаки предметов, но последующая трансформация причастий в глаголы показывает, насколько они этимологически близки друг другу, что причастие, как и глагол, обозначает также и действия предметов, например: *стихи и напевы, созданные Абаем – стихи и напевы, которые создал Абай; ветер, веющий над просторами – ветер, который веет над просторами*, и т. д.

Забавный рисунок, изображающий «королевскую семью», где королем выступает глагол, королевой – прилагательное, а их детьми – виды причастий, визуализирует грамматическую информацию в увлекательной форме и хорошо запоминается детьми [1, с. 23]. Иллюстративный материал и лингвистическая сказка, помещенная под рисунком, помогут им сделать вывод об особенностях морфологических признаков причастия, представляющих собой объединение свойств двух частей речи, глагола и прилагательного, в одной – причастии. Учащиеся должны также вспомнить изученный в предыдущих классах материал об определении как члене предложения и соотнести его с синтаксической ролью причастия. При выполнении задания, содержащего текст И. Соколова-Микитова с большим числом причастий и прилагательных, необходимо, чтобы учащиеся безошибочно узнавали и отличали эти части речи друг от друга, вместе с тем делая вывод об идентичности их синтаксической функции: *Многочисленная стая лебедей, возвращавшихся на север с далекого юга, стала кружить над разливом*.

Для выполнения задания по тексту И. Бунина, предлагаемого в учебнике, важно, чтобы школьники правильно могли устанавливать в составе словосочетания главное слово и зависимое, знали, что такое определяемое слово. Затруднение могут вызвать те случаи, где причастия и прилагательные находятся после определяемого существительного или отделены от него какими-либо другими словами. Необходимо добиться, чтобы учащиеся, тем не менее, нашли и выписали эти определения, например, из предложения *Половина луга, еще озаренная солнцем, дрожала и сияла в стеклянной, переливающейся золотом сети* нужно выписать следующие словосочетания с вопросами к ним: *половина луга (какая?) озаренная; в сети (какой?) переливающейся*. В процессе выполнения такого задания учитель сможет также судить, насколько верно учащиеся распознают в тексте причастия и отличают их от имен прилагательных.

Перед изложением содержания параграфа «Признаки глагола у причастия» учителю важно убедиться, что учащиеся абсолютно свободно владеют грамматическим материалом о таких глагольных признаках, как переходность/непереходность, возвратность/невозвратность, вид глагола. Выполнение задания (выписать сначала словосочетания с причастиями несовершенного, затем – с причастиями совершенного вида) с использованием образца в виде таблицы «Учитесь рассуждать и доказывать!» вырабатывает у школьников умение аргументировать свою точку зрения и нацелено на повторение изученного и закрепление нового материала. В случае затруднения при определении, переходное данное причастие или непереходное, нужно рекомендовать учащимся мысленно восстановить инфинитив того глагола, от которого оно образовано, и установить наличие этого признака, например: *спящий щенок – спать* (непереходный глагол); *слушающий музыку – слушать* (кого? что? – переходный глагол).

Определение возвратности как глагола, так и причастия не составляет для учащихся сложности, в то время как практическое употребление возвратных и невозвратных причастий в речи часто сопряжено с ошибками. Полезным для устранения таких ошибок будет упражнение, при написании которого важен выбор соответствующего причастия – возвратного или невозвратного, а также его согласование с определяемым словом, например: *Астана, (находящий, находящийся) в центре нашей страны, стала новой столицей Казахстана*.

Работа с отрывком из повести Ч. Айтматова «Пегий пес, бегущий краем моря» будет способствовать закреплению навыков распознавания причастий в цельном тексте и определению их роли в художественном стиле речи: *Близ бухты Пегого пса возвышалась на пригористом полуострове, выступавшем в море, самая приметная сопка-утес, и вправду напоминавшая издали огромную пегую собаку, бегущую по своим делам краем моря*.

В результате усвоения материала параграфа «Признаки прилагательного у причастия» учащиеся должны уметь проводить параллель между причастием и прилагательным: и то, и другое имеют род, число и падеж, а также (страдательные причастия прошедшего времени и качественные прилагательные) – полную и краткую формы; и то, и другое в полной форме в предложении преимуще-

ственно являются определениями (*Зеленая трава, скошенная трава*), в краткой форме – сказуемыми (*Трава зелена. Трава скошена.*).

Важно, чтобы в микротексте, представляющем отрывок из рассказа И. Тургенева «Бежин луг», учащиеся самостоятельно нашли предложения со сказуемыми, выраженными краткими прилагательными и причастиями (Сами они (облака) так же лазурны, как небо: они все насквозь проникнуты светом и теплотой. В такие дни краски все смягчены, светлы, но не ярки...), подчеркнули их грамматическую основу и сделали вывод об одинаковой синтаксической роли кратких прилагательных и причастий.

Написание выборочного диктанта закрепит умение различать краткие причастия и прилагательные, а также заставит вспомнить правописание безударных гласных, удвоенных и непроизносимых согласных, мягкого знака в словах и другие орфограммы, к примеру: *Река все лето п...лноводна, дыш...т вел...чаво. Травы не выж...ены, не выт...птаны.* (М. Ауэзов). *Как х...рош лес поз...ней осенью! в мя...ком воздухе р...злит осен...ий запах.* (И. Тургенев).

В смешных «Детских народных приметах и суевериях» Г. Остера учащиеся обнаружат большое количество причастий и укажут их морфологические признаки. Изучение грамматического материала происходит, тем самым, на основе увлекательного чтения, что способствует достижению лучшего усвоения темы.

На рисунке, данном в учебнике, изображена раскидистая яблоня с большими плодами, называемая родословным деревом Причастия. На каждом яблоке указаны признаки причастия: род, число, падеж, синтаксическая роль, наследуемые им от прилагательного, а также вид, время, возвратность, переходность, являющиеся признаками глагола. Это задание целесообразно предложить выполнить (схематически) одному из учащихся на доске, а всем остальным – в тетради, проводя стрелки от корней дерева (*Глагол + Прилагательное*) к тем признакам, которые являются общими для причастия и данной части речи. Подобного рода методические приемы позволяют зрительно и эмоционально закреплять в памяти учащихся изучаемый материал.

При обучении склонению важно обратить внимание учащихся на то, что причастия имеют такие же падежные окончания, как и имена прилагательные, и написание окончаний не вызовет трудность в том случае, если от определяемого слова будет задан правильный вопрос к причастию. Достичь этой цели помогут таблицы данного параграфа, в первой из которых [1, с. 30] проводится аналогия в роде, числе и падеже окончаний причастия, с одной стороны, и прилагательного, с другой (например, *красный – созданный; хороший – читающий*), во второй и третьей таблицах [1, с. 31] дана парадигма склонения причастий с твердой основой (*прочитанный*) и с основой на шипящий (*рисующий, занимающийся*). Наибольшую трудность при изучении склонения причастия, как показывает практика, вызывает у школьников правописание падежных окончаний возвратных причастий, поэтому в заданиях многочисленны случаи их употребления.

Выполняя упражнения, содержащие предложения типа *Вдруг послышался приближающийся топот коней.* (И. Есенберлин); *Мы увидели вершину горы, устремленную в яркую синеву неба.* (С. Муканов) и др., учащиеся вырабатывают навык правильно устанавливать определяемое слово и определение, выраженное причастием, показывая графически (стрелкой) его зависимость от главного слова.

Как отмечалось, наиболее трудно верно определить и написать падежное окончание возвратного причастия из-за его усложненного морфемного состава и постановки окончания не в конце слова, к чему привыкли учащиеся, а перед возвратным суффиксом. Именно поэтому возвратные причастия даны в образце в продолжении параграфа [1, с. 32]: *за циклоном (каким?) движущимся* (Т. п.); *в циклоне (каком?) движущемся* (П. п.) – и составляют большую часть заданий раздела, по результатам выполнения которых учитель сможет судить, насколько твердо усвоено учащимися склонение причастий.

Задание [1, с. 33], предлагающее для выразительного чтения, устного анализа и письменного выполнения отрывок из повести «Прощай, Гульсары!» Ч. Айтматова, относится к обобщающим, поскольку учащиеся смогут применить в связном тексте все знания, полученные при изучении грамматического материала раздела учебника «Причастие как особая форма глагола».

Литература

1. Сулейменова Э.Д., Алтынбекова О.Б., Мадиева Г.Б. Русский язык: учебник для 7 класса общеобразовательной школы. 2-е изд., перер. Алматы: Атамұра, 2007. 320 с.

2. Программа: Русский язык (V–IX классов школ с русским языком обучения). Астана: Министерство образования и науки РК, Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина, 2010.

ВЫБОР ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА

О.Б. Алтынбекова, проф. КазНУ им. аль-Фараби

В результате новой языковой политики и проведения мер по реализации Государственной программы развития языков в Республике Казахстан на 2001–2010 гг., целью которых явилось расширение и укрепление статуса и функций государственного казахского языка, значительно изменилось соотношение функционирования языков во всех сферах общественной жизни полиэтнического Казахстана, в том числе в образовательном пространстве [1, с. 295–358]. Важно отметить, что целью новой Государственной программы функционирования и развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. является увеличение числа выпускников школ, владеющих государственным языком, до 100 %, взрослого населения республики – до 80 %. Одновременно в Госпрограмме ставится задача сохранения численности населения, владеющего русским языком, на уровне 90 %, увеличения доли англоговорящих до 20 %, количества представителей этнических групп, изучающих родной язык, до 30 %. В соответствии с культурным проектом о трехязычии, долю населения республики, владеющего тремя языками – государственным, русским и английским, – планируется довести к 2020 году до 20 %.

Достижение этих «целевых индикаторов» [2] непосредственно связывается с системой непрерывного образования молодого поколения казахстанцев на государственном языке, при этом преподавание казахского и русского языков во всех школах является обязательным.

В связи с этим интересно проследить динамику изменения языковых приоритетов в *школьном образовании* за годы независимости, что является одним из главных критериев и прогнозов расширения vs. сужения в ближайшем будущем функционирования языков. Необходимо подчеркнуть, что численность обучающихся на казахском языке постоянно возрастает: за 20 лет она увеличилась (на начало 2010–11 уч. года) на 156 %. В то же время количество школьников, обучающихся на русском языке, резко снизилось: если в 1990/1991 учебном году на нем обучались в школах 2 млн. 27 тыс. человек, или 65,05 % от общего числа учащихся, то в 2010/11 – уже только 33,5 %, или 843,4 тыс. школьников.

На начало 2010–11 учебного года в республике в целом функционировало 7646 дневных общеобразовательных школ, в том числе 3828 школ с казахским языком обучения, 1573 школы с русским языком, 58 узбекских школ, 14 уйгурских, 2 таджикские школы, 7 школ с английским языком обучения. Кроме того, в 2164 так называемых «смешанных» школах обучение ведется на *нескольких языках*. В ряде специализированных школ с 2007/08 учебного года в качестве эксперимента введено обучение одновременно на 3-х языках – казахском, русском и английском.

Численность учащихся в школах в целом составляет в настоящее время 2516,1 тыс. человек, на казахском языке обучается большинство – 1573691 чел. (62,5 %), на русском языке – 843388 учащихся (33,5 % от общего числа). На узбекском языке проходят обучение 78874 чел. (3,1 %), на уйгурском – 14424 чел. (0,6 %), на таджикском – 3615 учащихся (0,1 %).

В 2010–11 учебном году в дневных общеобразовательных школах, где преподавание ведется на *одном языке*, обучались 1492933 чел., в том числе на казахском – 1058572 учащихся (70,9 %), на русском языке – 383749 (25,7 %), 43093 чел. – на узбекском (2,9 %), 5.256 (0,35 %) – уйгурском, 1207 чел. – английском, 1056 – таджикском языке.

Интересно, что в городах, с одной стороны, и в сельской местности, с другой, это соотношение значительно различается. Так, в городских школах с одним языком обучения 59,5 % учащихся обучаются на государственном языке, 39,1 % – на русском, другие – на языках национальных групп и иностранных языках. В то же время в сельской местности школ с одним языком обучения гораздо больше, и число обучающихся на казахском языке достигает 80,8 %, в то время как процент учащихся, выбравших русский язык обучения, составляет лишь 14,05 %.

Следует отметить, что школы с национальными языками обучения сосредоточены в местах компактного проживания диаспор: узбекские и таджикские школы – в Южно-Казахстанской области, школы с уйгурским языком обучения – в Алматинской области и г. Алматы.

Наряду со школами, в которых преподавание осуществляется на одном языке, в республике функционируют «смешанные» школы *с несколькими языками обучения*, численность учащихся в которых составляет 1023,2 тыс. Обучающиеся на казахском языке в таких школах составляют 515,1 тыс. человек (50,3 %), на русском языке – 459,6 тыс. (44,9 %), на узбекском – 35,8 тыс. В 83 школах, на уйгурском – 9,2 тыс. В 49 школах, на таджикском – 2,6 тыс. учащихся в 10 школах. Функционирует в республике школа с турецким языком обучения, в которой учатся 366 человек, на английском и немецком языках обучаются по 217 учащихся в 2 школах, на чеченском – 138 человек в одной школе.

Таким образом, в городских общеобразовательных школах республики на государственном языке обучаются 40,8 % учащихся, а в сельской местности – 59,2 %, в то время как на русском языке большинство учащихся (65,45 %) обучаются в городах и только 34,6 % – в сельской местности. На узбекском и уйгурском языках обучение проходят в городах 23,6 и 30,2 % учащихся соответственно, в сельской местности – 76,4 и 69,8 %. Школы с таджикским языком обучения расположены лишь в сельской местности.

Представляет интерес распределение дневных общеобразовательных школ, в которых обучение ведется на казахском, русском и других языках, *по регионам* республики с учетом исторически сложившегося неравномерного проживания этносов по территории республики. Так, численность учащихся в дневных общеобразовательных школах *с русским языком обучения* выглядит так:

В северных регионах Казахстана (Акмолинская, Костанайская, Павлодарская, Северо-Казахстанская области) функционируют в настоящее время 665 русских школ с численностью учащихся 120455 чел. В западных районах страны (Актауская, Актюбинская, Атырауская и Западно-Казахстанская области), где сосредоточено казахское население, русских школ меньше – 85 с количеством учащихся 33556 чел. В южных многонаселенных регионах республики (Алматинская, Жамбылская, Кызылординская, Южно-Казахстанская области) – 402 школы, в которых обучаются 65191 чел. В Центральном Казахстане (Карагандинская область) на начало 2010/2011 уч. года насчитывалось 122 школы с русским языком обучения и численностью учащихся 41385. В Восточном Казахстане (Восточно-Казахстанская область) – 180 школ с численностью обучающихся 48477 чел. В столице республики Астане – 19 школ с русским языком обучения, где учатся 9940 чел. В 100 таких школах мегаполиса Алматы обучаются 64745 чел. .

Если рассматривать позиции русского языка в общеобразовательных школах *с несколькими языками обучения*, то здесь складывается иная картина. Так, в северных областях в сумме насчитывается 647 смешанных школ, в которых на русском языке проходят обучение 99371 чел.; в западном Казахстане – 310 школ с несколькими языками обучения и численностью обучающихся на русском языке 60093 чел.; в южных регионах республики – 610 школ с контингентом русских классов 163814 чел.; в центральном Казахстане – 198 школ, где русский язык обучения выбрали 49783 чел.; в восточных районах страны – 194 смешанных школы с 29482 обучающимися, в столице республики Астане функционирует 41 школа с несколькими языками, где на русском языке обучаются 26356 учащихся, в г. Алматы – 67 школ подобного типа с контингентом обучающихся на русском языке 30740 чел.

Интересно сравнить приоритеты государственного языка в разрезе регионов Казахстана. Региональное распределение и численность учащихся в дневных общеобразовательных школах *с казахским языком обучения* представляет собой следующую картину. Так, в северных областях школ с одним языком обучения – казахским – 616, где обучаются 77082 чел. На западе страны обучение на казахском языке осуществляется в 811 школах с контингентом учащихся, насчитывающим 226061 чел. В южных регионах больше всего казахских школ, количество которых составляет 1699 единиц, где обучаются 566861 чел. В Карагандинской области (Центральный Казахстан) действуют 256 казахских школ с численностью 48936 учеников, а в Восточно-Казахстанской области (Восточный Казахстан) – 366 школ с 67972 обучающимися. В г. Астане – 22 казахские школы, контингент учащихся в которых составляет 23044 чел., а в г. Алматы – 58 школ с казахским языком обучения, численность школьников – 48616 чел.

В школах с несколькими языками обучение на казахском языке осуществляется: на севере – в 646 школах, государственный язык обучения в которых выбрали 57903 чел.; на западе – в 310 школах (контингент обучающихся на казахском языке насчитывает 73897 школьников); на юге – в 700

школах (272127 учащихся обучаются на казахском языке); в Центральном Казахстане – в 198 школах (37699 чел.); на востоке – в 194 школах (32966 учащихся); в столице Астане – в 41 школе (16537 чел. обучаются на государственном языке); в г. Алматы – в 64 школах (с численностью обучающихся на казахском языке 23990 чел.).

Как видим, в связи со сложившимися на обширной территории республики разными этноязыковыми ситуациями, распределение по регионам дневных общеобразовательных школ с тем или иным языком обучения и численности обучающихся в них, которая также прямо коррелирует с особенностями расселения этносов на территории республики, имеет свои, причем очень существенные, региональные особенности [1, с. 304–306].

Несмотря на расширение сети школ с казахским языком обучения, важно заметить, что их национальный состав моноэтничен: казахи представляют здесь более 99%. Среди школьников, обучающихся на русском языке, казахские учащиеся также составляют значительный процент – более 34,1 %, русские – 41,6 %, другие этносы – 24,3 %.

Крупный языковой сдвиг в пользу государственного казахского языка, особенно наглядно видимый в динамике языковых предпочтений учащихся школ, связан не только с проводимой на протяжении двадцати лет суверенитета новой государственной языковой политикой, но и кардинально изменившимся и меняющимся этническим составом населения Казахстана: оттоком в первые годы независимости значительной части русскоязычного населения, расширяющейся репатриацией *оралманов* – этнических казахов, численность которых за годы независимости приблизилась к одному миллиону человек, и др. В целом казахско-русское и национально-русское двуязычие, главным образом характеризовавшее коммуникативно-языковое пространство Казахстана, постепенно переходит в национально-, прежде всего тюрко-казахское, а также (в меньшей степени) в русско-казахское двуязычие, о чем свидетельствуют, в том числе, реорганизация в сфере школьного образования республики и неуклонное изменение языковых приоритетов учащихся, которое в перспективе будет определять языковое будущее Казахстана.

Литература

1. Динамика языковой ситуации в Казахстане // Коллект. монография / Под общ. ред. Э.Д. Сулейменовой. Алматы, 2010.
2. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011–2020 годы // <http://www.mki.gov.kz/showarticle.php?lang=rus&id=4980>

К ПРОБЛЕМЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД РЕЗУЛЬТАТАМИ PISA

Л.М. Бреусенко, доц. КРСУ, Н.И. Наумова, гл. спец.
Центра оценки в образовании и методов обучения

Результаты международного исследования функциональной грамотности чтения 15-летних учащихся (PISA – 2009) показали, что учащиеся Кыргызстана очень слабо владеют навыками чтения и понимания прочитанного (более 70 % учащихся не достигли среднего уровня грамотности чтения).

Авторы статьи попытались понять, в чем причина столь низких результатов, и ответить на вопрос, учим ли мы школьников читать и понимать прочитанное. С этой целью мы решили проанализировать тексты из учебников русского языка для средней школы и задания к ним.

PISA 2009 определяет грамотность чтения как:

«Понимание письменных текстов, использование их и размышления над ними, а также вовлечение в чтение для достижения какой-либо цели, получения знаний и возможностей для развития потенциала и для активного участия в жизни общества» [3, с. 17]. Другими словами, «грамотность чтения» – это активное, целенаправленное и функциональное применение чтения в различных ситуациях и для различных целей.

Грамотность чтения проверяет владение многими когнитивными навыками (от базового понимания до глубокого знания значения слов, грамматики, лингвистических и текстовых структур и характеристик) и мировоззрение в целом. Она также проверяет метакогнитивные навыки: способность использовать соответствующие стратегии при обработке текста.

Концепция грамотности чтения в PIZA определяется тремя измерениями: тексты, аспекты и ситуации [3, с. 18].

В характеристике «*текст*» нам кажется важным рассмотреть подкатегорию формат текста. Информация в текстах может быть представлена различными способами, что значительно влияет на понимание прочитанного. Одни тексты состоят из предложений, организованных в параграфы, главы, части (непрерывные тексты). Они обычно носят характер описания, повествования, объяснения или рассуждения. Другие тексты представляют собой списки, таблицы, карты, диаграммы, рисунки и т. п. (прерывистые тексты). Третьи – сочетают в себе текстовую и графическую информацию (смешанные тексты).

Хотя учебники русского языка дают примеры текстов различной структуры, учащиеся лучше всего читают непрерывные тексты, прерывистые и смешанные тексты – значительно хуже. Это подтверждают результаты других исследований, которые проводились в Кыргызстане, например, НОО-ДУ. Учащимся были предложены тексты в виде схемы движения транспорта, таблицы данных, расписания занятий, Т-схемы, диаграмма Венна и т. п. Только 40% восьмиклассников, участвовавших в исследовании, справились с подобными заданиями, а 20% даже не делали попытки их выполнить.

Причина в том, что, во-первых, непрерывных текстов в учебниках все же во много раз больше, чем прерывистых, учащиеся привыкли работать с подобным форматом текста. Во-вторых, прерывистые тексты требуют другого подхода в чтении, следовательно, необходимо разрабатывать специальные задания, которые сформируют навык чтения текстов такого формата и извлечения из них нужной информации.

Следует также отметить, что многие тексты в учебниках русского языка морально устарели: в них описываются ситуации, которые непонятны современным детям:

1. Книга в нашей стране проникла в те места, которые прежде считались (не)доступными и (не)проезжими. 2. Ныне (не)найдешь такого города или райо(н, нн) ого центра, где бы (не) было книг...любов. 3. Настоящий книг...люб ищ...т книг-спутников, книг-учителей, книг-друзей. Наши библиотекари хорошо знают этого нового читателя [2, с. 159].

Второе основное измерение – *аспекты* – определяет, как учащиеся читают. Аспекты могут рассматриваться как мысленные стратегии или подходы, которые используют читатели для того, чтобы обработать текст. «Профессиональные читатели читают для того, чтобы получить доступ к информации и извлечь из нее то, что им необходимо. Они умеют интерпретировать текст на уровне слов, предложений и больших разделов, а также интегрировать информацию внутри одного или нескольких текстов. Профессиональные читатели размышляют над текстами и оценивают их, то есть соотносят письменную информацию со своими знаниями, идеями и опытом» [3, с. 19]. Для проверки умения читать PIZA предлагает три типа заданий – *на поиск и извлечение информации, на обобщение и интерпретацию, на размышление и оценку*.

Задания на *поиск и извлечение информации* основаны на умениях находить, выбирать и собирать информацию. Это так называемые фактологические вопросы, например: Кто написал текст? Когда произошло событие?

Аспект *обобщение и интерпретация* требует от читателя умения обрабатывать прочитанное, для того чтобы понять внутренний смысл текста, например: о чем эта статья? Что доказывает приведенная в тексте таблица?

Задания на *размышление и оценку* подразумевают, что читатель должен опираться на знания, идеи и ценности, которые выходят за пределы текста, например: Почему в тексте упоминается то-то? Зачем информация о том-то включена в текст? Сделайте вывод из предложенных данных. Обоснуйте свой ответ.

Как видим, задания PIZA проверяют разные уровни понимания текста. Задания, которые предлагает школьный учебник, чаще всего направлены на запоминание и воспроизведение информации. При этом порядок вопросов таков, что ученику не нужно специально обращаться к тексту, чтобы найти информацию, нужную для ответа на каждый следующий вопрос. Вот пример. Учебник русского языка для 6 класса (2, 3) предлагает текст:

Русский язык – один из самых развитых и богатых языков мира. Он звучен и мелодичен: в нем на сто звуков примерно восемьдесят звуков с голосом – гласных и звонких согласных. Русский язык

располагает большим запасом слов. В нем много синонимов. С их помощью точно и ярко выражаются все оттенки мысли и чувства. В русском языке много способов образования новых слов, и поэтому он обладает неиссякаемыми источниками пополнения своего словарного запаса. В русском языке, говорил Николай Васильевич Гоголь, «все тоны и оттенки, все переходы звуков, от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно».

Задание: *Причитайте. В чем заключается богатство русского языка? Запишите свой ответ.* Такое задание проверяет только умение переписывать текст, но не проверяет умения выражать свое мнение. Если бы задание включало вопрос «Почему автор утверждает, что русский язык звучен и мелодичен?», то ученик должен был бы найти эту информацию в тексте, записать ее как аргумент и запомнил бы ее.

Учебник часто предлагает заполнить или дополнить примерами таблицу, например, такую: *Дополните своими примерами данную таблицу:*

Числительные, обозначающие целые числа	Дробные	Собирательные
Семнадцать рублей Тринадцать походов Двадцать два градуса	Одна пятая сада Две десятых урожая Пять седьмых метра	Трое суток Четверо малышей Двое очков Пятеро друзей

В соответствии с таксономией Б. Блума, такой вид задания проверяет только умение учащегося понимать прочитанное. Но если предложить учащемуся самостоятельно озаглавить каждый столбец заполненной таблицы, то это потребует от него умения проанализировать содержание каждого столбца, обобщить его и интерпретировать полученные знания в виде самостоятельно сформулированных заголовков. После этого можно подобрать свои примеры в каждый столбец, и тогда этот подбор будет более осознанным.

Задания на обобщение и интерпретацию в учебнике тоже имеются. После изучения какой-либо части речи предлагается задание такого типа: *Прочитайте параграфы 66–68. Составьте сложный план сообщения о местоимении как части речи. Расскажите об этой части речи, приводя свои примеры* (2, 164). Однако чаще всего учителя пропускают такого рода задания, недооценивая важность формирования у учеников умения обобщать и интерпретировать информацию. Первейшей заботой учителя русского языка остается формирование навыков грамотного письма, так как только этот навык и проверяется при итоговом контроле.

Задания более высокого уровня – на размышление и оценку – в учебнике также есть, но они выполняются в устной форме и не всегда проверяются учителем на уроке.

Вот пример такого задания: *Можно ли данные предложения назвать текстом? Докажите свое мнение.*

1. По длине – три тысячи шестьсот восемьдесят километров – Волга занимает первое место среди рек Европы. 2. Шестьдесят пять миллионов гектаров земель распахано в бассейне Волги. 3. На морские рубежи приходится около двух третей общей протяженности границ нашей страны. 4. По обеим сторонам простираются роскошные луга. 5. Двое геологов семеро суток шли по тайге [2, с. 127].

В условии не сказано, как (устно или письменно) учащиеся будут приводить доказательства. Скорее всего, учитель предложит выполнить эту работу устно. Это еще одна из причин низкого уровня образовательных достижений наших учащихся в области чтения и понимания текста. В учебниках практически нет заданий по чтению и пониманию текста, выполняя которые ученик должен письменно приводить доказательства, систематизировать информацию, делать самостоятельные выводы и т. п.

В исследовании же PIZA и НООДУ учащимся как раз надо было показать умение записывать ход своих рассуждений, приводить письменные доказательства, оценивать предложенную информацию на основе заданных критериев. В большинстве случаев наши учащиеся пропускали задания такого типа, даже не делая попытки их выполнить.

Рассмотрим приведенный выше пример. Формируя навык оценивания, учитель может предложить выполнить задание письменно. Чтобы что-то оценить, нужен критерий. Таким критерием в данном случае будет определение понятия «текст». Учащийся должен воспользоваться алфавитным указателем в конце учебника, найти определение этого понятия, воспользоваться им как критерием и сделать вывод, являются ли данные предложения текстом. Затем записать свои доказательства. Потом можно дать задание составить текст, убрав лишние предложения. Это упражнение учебника можно дополнить, предложив учащимся найти место в получившемся тексте для двух предложений:

На территории России множество рек. По этой причине Волга имеет большое значение для развития животноводства. Так ученик сможет применить свои знания о тексте.

Если такие задания будут предлагаться достаточно часто, то ученик научится оценивать предложенный текст, приводить доказательства и выражать все это в письменной форме.

Третье измерение, которое используется в PISA для измерения грамотности чтения, – это *ситуация*. Это контексты и цели, для которых автор составил данный текст. Эта характеристика включена в концепцию грамотности для того, чтобы охватить в оценивании достаточный объем соответствующего словарного запаса. В зависимости от ситуации чтения тексты подразделяются на разновидности: *личные, общественные, образовательные и профессиональные* – в соответствии с целью, которую преследуют читатели, выбирая данный текст для чтения.

Категория *чтение для личных целей* подразумевает чтение тех текстов, которые имеют цель удовлетворять личные интересы человека, как интеллектуальные, так и практические. Эта категория также включает тексты, которые имеют цель поддерживать связь с другими людьми. Примерами служат письма, биографии, информационные тексты, которые люди читают во время отдыха и на досуге для удовлетворения собственного любопытства.

Категория *чтение для общественных целей* описывает чтение тех текстов, которые связаны с событиями общественного характера. Примерами служат официальные документы, информация о событиях общественного значения и др.

Содержание *образовательных* текстов обычно составлено специально для обучения. Примерами являются учебники и учебная литература, тексты, используемые в учебных целях. Данные тексты часто не выбираются читателем самостоятельно, а задаются учителем или инструктором.

Чтение в *профессиональных* целях включает те тексты, которые связаны с работой, часто тексты, необходимые для выполнения какой-то профессиональной задачи. Такие тексты могут помочь читателю найти работу среди рекламных объявлений о вакансиях либо следовать инструкциям по работе. Примерами служат отчеты, руководства и др.» [3, с. 23].

В учебниках русского языка преимущественно представлены литературные тексты (отрывки из художественных произведений), которые в исследовании PISA классифицируются как чтение для личных целей.

Две другие категории (чтение для общественных и для профессиональных целей) представлены недостаточно. Но именно такие типы текстов более всего привлекают внимание современных детей. Учителя, библиотекари и те, кто исследуют круг чтения современных школьников, отмечают их повышенный интерес к текстам профессиональной и общественной направленности [1, с. 13].

Читая текст, дети хотят чему-то научиться. «Маленьких читателей больше интересуют энциклопедии, научно-популярная литература, книги об авиации, освоении космоса, машинах, механизмах, о живой и неживой природе. Школьников интересуют книги прикладного характера» [4]. Такие тексты больше связаны с жизнью и мотивируют детей на чтение в целях обучения с помощью чтения.

Еще одна категория – чтение в целях обучения – представлена в учебнике русского языка параграфами. Это тексты, которые состоят из правил, таблиц, объяснений, схем и т. п. Такие тексты требуется заучивать наизусть.

Итак, анализ показал, что назначение большинства текстов в учебнике – служить материалом для отработки грамматических, орфографических, пунктуационных навыков учащихся. Крайне редко ставятся вопросы на понимание самого текста, его содержания, структуры и т. п. Это привело к тому, что учащиеся не знают, как использовать чтение в качестве инструмента для обучения. Поэтому считаем необходимым пересмотреть подходы к работе с текстами на уроках русского языка: включать в школьную практику такие эффективные стратегии чтения, как *понимание и запоминание* (обобщение текста своими словами, обсуждение текста с другими людьми, выделение наиболее важных предложений), а также стратегии *обобщения информации* (проверка, включены ли наиболее важные предложения в устное или письменное изложение, выбор и подчеркивание наиболее важных предложений, запись важных мыслей своими словами). Так как учащимся наиболее трудно даются задания на поиск и извлечение информации, на размышление и оценку, и, учитывая, что им особенно сложно работать с текстами прерывистого формата, считаем необходимым рекомендовать учителям при работе с текстами делать упор именно на эти аспекты.

Литература

1. *Московская М.* Разорение страны литературных героев // Нарния: служение детям. М., 2008, № 2.
2. Русский язык: учебник для 6 кл. сред. шк. / М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян, Т.А. Ладыженская и др. 16-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1992.
3. Учимся для жизни: что знают и умеют учащиеся. PIZA 2009. Результаты международного сравнительного исследования функциональной грамотности 15-летних учащихся // Отчет Центра оценки в образовании и методов обучения (ЦОМО). Бишкек, 2011.
4. *Цветкова Б.Л.* Что читают и чего не читают дети: анализ ситуации // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2009, № 1.

ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

М. Б. Каменева, канд. филол. наук, ст. преп. КРСУ

На специальности «Русская филология» КРСУ в течение последних лет обучаются студенты-иностранцы, которые хотят получить квалификацию «Филолог. Преподаватель русского языка». Многие из них готовятся стать преподавателями русского языка как иностранного, поэтому за годы обучения в вузе студенты должны понять специфику преподавания русского языка, русской литературы нерусским студентам.

Одним из первых предметов, который читается студентам на первом курсе, стал курс «Русское устное народное творчество» (РУНТ). Знания, полученные студентами в результате изучения этого курса, закрепляются во время филологической практики, которую студенты-иностранцы проходят в конце первого года обучения. Филологическая практика направлена на изучение специфических черт русской культуры и особенностей менталитета русской нации посредством знакомства с русским народным творчеством, что способствует достижению полного взаимопонимания в межкультурном диалоге.

При изучении русского фольклорного наследия студентами-иностранцами ряд факторов осложняет его восприятие: минимальное владение тем комплексом знаний и представлений о русских традициях, которые являются общими практически для всех русскоговорящих; сложность языка, связанная с его метафоричностью.

Изучение русских обрядов и традиций, русской фразеологии, русского речевого этикета является необходимой и наиболее востребованной задачей, решение которой способствует формированию русской языковой идентичности, усиливает роль русского языка как средства объединения нации, является важным компонентом в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык. Лексико-фразеологический и лингвокультурологический аспекты, формирование компетенции в области русского национального менталитета и культуры признаются важными направлениями в современной дидактике обучения русскому языку [1].

На филологической практике студентам-иностранцам предлагается несколько тем, знакомство с которыми позволит им, во-первых, закрепить уже полученные знания по курсу «РУНТ», а во-вторых, расширить их фоновые знания не только по русской литературе, но и русской культуре в целом. Это такие темы, как: «*Фольклор и киноискусство*», «*Фольклор в изобразительном искусстве*», «*Русские праздники и обряды*», «*Русская народная песня*». Знакомство с культурой страны изучаемого языка, представленной в изобразительном искусстве, киноискусстве и в песне, позволяет полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции студента-филолога, составляющей которой должна стать культурная компетенция [2].

Фильм-сказка режиссера А. Роу «Морозко» (1969) предлагается для просмотра и анализа на первых занятиях при работе над темой «*Фольклор и киноискусство*». Фильм создан по мотивам не-

скольких сказок, и студенты должны проследить главную сюжетную линию, т.к. в фильме действуют герои, которых нет в сказке «Морозко», но они являются героями других известных сказок (Баба-Яга с избушкой на курьих ножках, разбойники, сказочные животные (черный кот)), поэтому учащиеся самостоятельно читают сказку.

Непосредственно перед просмотром фильма студенты выполняют несколько заданий, предназначенных для повышения интереса и мотивации к фильму, активации фоновых знаний, необходимых для понимания фильма, снятие лексических трудностей. Им предлагаются тексты частушек и песен главных героев для лучшего восприятия их в фильме.

Ваня, Ваня, погоди,
Подожди немножко.
Мимо дома не ходи,
Загляни в окошко.
Не ходи, Иван, на речку,
Сядем рядом на крылечко.
Яблоко отведай,
С нами побеседуй.

Песня Ивана

Расступись, честной народ,
Не пыли дорожка –
Добрый молодец идет
Погулять немножко.

Ай-люли, ай-люли, эй дорожка, не пыли!

Погляжу я на себя –
Сам себе отрада:
Не косою и не рябой,
А такой как надо.

Ай-люли, ай-люли, эй дорожка, не пыли!

По морям пешком пройду,
Горы передвину.
Красну девицу найду,
Ягодку-малину.

В процессе чтения песен студенты узнают значение новых слов и выражений (*крылечко, отведать, честной народ, отрада, куковать и др.*), выполняют задания, позволяющие им перевести новые слова из пассивного в активный словарь: составляют с новыми словами словосочетания, цепочки слов, предложения. Повторяют привычные для русского фольклора постоянные эпитеты: *добрый молодец, красна девица*. Кроме того студентам предлагается список слов и выражений, которые встречаются в сказке и имеют важную смысловую нагрузку. В фильме реплики героев рифмованные, что может затруднить восприятие фильма, но данная проработка материала во многом помогает решить эту проблему. Это такие слова, как: *мачеха, колдун, оборотень, прятки, лук, стрелы, проклясть, хвастать, шустрый, самоходный, ведьма проклятая, змея подколотная, старичок-боровичок, чучело огородное*. Выражения: *«научить уму-разуму»; «Каждому кланяться – голова отвалится»; «Не был бы ты невежей, не ходил бы с мордой медвежьей»; «Твоя взяла!»; «Не поминай лихом!»*.

Фильм «Морозко» смотрим с остановками. Этот прием позволяет, с одной стороны, контролировать степень понимания происходящего на экране, с другой – помогает студентам лучше запомнить увиденное, записать незнакомые слова и выражения, уточнить непонятные эпизоды. Иногда предлагается вопрос на «предвидение» дальнейшего поворота сюжета. Например, такой вопрос задается во

время эпизода, когда Иван при летней встрече с разбойниками забрасывает их дубины высоко в небо, а зимой эти же дубины падают на головы разбойникам, помогая Ивану освободить Настю.

После просмотра фильма-сказки студентам предлагается прочитать небольшую статью об откликах на этот фильм американских зрителей, посмотревших его в конце 90-х гг. прошлого века. В статье говорится о том, что фильм вызывал бурю эмоций и вошел в список 100 худших фильмов всех времен на крупнейшем кино сайте Интернета [3]. Студенты высказывают свое мнение о прочитанной статье и пытаются объяснить такое резкое неприятие русской сказки. Опыт проведенных занятий показывает, что в процессе обсуждения студенты приходят к единодушному мнению, что такое понимание фильма-сказки говорит только о слабом знакомстве или абсолютном незнании русской культуры и, особенно, русских сказочных героев за рубежом.

В качестве домашнего задания предлагается написать мини-эссе на тему «Чему учат сказки?», позволяющее вывести разговор со студентами на общекультурные ценности. Ведь наказание за неуважение и непочитание старших, за чрезмерное хвастовство и себялюбие часто становится поучительным центром многих народных сказок. (В конце статьи предложены отрывки из студенческих работ). Данное задание позволяет выйти за рамки фильма и способствует развитию коммуникативных навыков студентов.

При работе над темой «*Фольклор в изобразительном искусстве*» студенты-иностранцы знакомятся с творчеством выдающегося русского живописца второй половины XIX в. В.М. Васнецова. Его работы, послужившие основой для развития в русском искусстве национально-романтического направления модерн, могут служить прекрасным иллюстративным материалом, не только к русским былинам («Три богатыря», «Витязь на распутье», «После побоища»), но и сказкам («Снегурочка», «Аленушка», «Иван Царевич на Сером волке», «Спящая царевна»).

Сказочный мир, созданный В. Васнецовым, помогает иностранным студентам познакомиться с фольклорными сюжетами в их художественном воплощении, что позволяет сделать условный сказочный текст более доступным для восприятия.

Встречи с русской живописью на данной теме не заканчиваются. К творчеству художников Б.М. Кустодиева, В.И. Сурикова и др. обращаемся при разговоре о русских традициях, например, праздновании масленицы. Здесь демонстрируются картины Б.М. Кустодиева, изображающие встречу и проводы масленицы: «Масленица» 1916, 1919, 1920 гг., «Балаганы», «Масленичное катание» и проч., В. Сурикова «Взятие снежного городка». Студенты-иностранцы отмечают яркость красок, эмоциональность, с которой созданы картины.

Использование мультимедийных технологий в изучении русского языка, а в данном случае фольклора, позволяет повысить интерес студентов к изучаемому материалу, активизировать мыслительную деятельность. Визуализация абстрактных понятий повышает скорость усвоения материала, улучшает его восприятие. Например, презентации активно используются при разговоре о русской живописи, а интернет-ресурсы с караоке (<http://www.karaoke.ru>) помогают при разучивании русских песен.

Филологическая практика позволяет студентам-филологам не только закрепить полученные знания о русском устном народном творчестве, но и познакомиться с преломлением фольклора в живописи, кино, художественной литературе. Предлагаемые студентам аутентичные материалы помогают, с одной стороны, лучше воспринять многогранность русского языка, с другой, увидеть и осмыслить разницу между русской и своей национальной культурой. Иностранные студенты-филологи должны в процессе анализа предлагаемого материала прийти к осознанному пониманию того, что знание языка – это первый этап в становлении преподавателя. Только развитие межкультурной компетенции, т. е. способности принимать и понимать чужое как свое, способствует формированию профессионального подхода к преподаванию русского языка в иностранной аудитории.

Приобретенные на филологической практике знания помогут иностранным студентам-филологам при проведении собственных занятий по русскому языку и литературе на старших курсах во время прохождения педагогической практики.

Отрывки из работ студентов

Кан Ти Ен (ГФ-2-08)

Всегда в народной сказке содержится мысль о том, что добро победит зло. Так и в сказке «Морозко» Настя выходит замуж за красивого, хорошего парня. А над старухиной дочерью смеется вся

деревня. В сказке «Морозко» мне только одно показалось странным. Это просьба Насти солнца о том, чтобы оно немного задержалось, не всходило вовремя. Все остальное я в фильме поняла.

Когда я читала сказку, то думала, что везде, где живут люди, существует какая-то общая человеческая проблема и одна цель, хотя у нас разные национальности и разные культуры.

Мне была понятна эта сказка, так как в Корее читают многие русские сказки. Например, про Иванушку-дурачка, а еще немецкие – «Бременские музыканты» и французские – «Красная шапочка». Есть в Корее сказка, очень похожая на сказку «Золушка».

Ян Монцзе (ГФ-2-08)

Русская сказка «Морозко» похожа на китайскую сказку. В русской сказке есть сказочный лес, в котором живут Баба-Яга, черный кот, разбойники, нельзя обойтись и без избушки на курьих ножках, самоходных санок, так как без них невозможно представить себе русский сказочный лес.

В китайской сказке тоже есть красивая девушка и умный мальчик, таинственный лес и ужасное ущелье. Но в каждой сказке один конец: добрые люди будут жить счастливо.

Чой Да Хе (ГФ-2-08)

С давних пор корейская сказка тесно связана с народными обычаями и воспитанием. В корейской сказке мораль раскрывается в бытовых сюжетах и рассказах о животных. Но у нас обычно не бывает волшебства и Бабы-Яги, а мачеха в корейской сказке всегда похожа на Бабу-Ягу. У героев тоже существуют помощники такие, как старичок-боровичок в «Морозко», это олень, жаба, ласточка и др. Наши герои часто бедные люди или молодая сирота.

Например, типичная корейская сказка «Хынбу и Нольбу» рассказывает об отношениях между братьями. Хынбу – бедный, добрый младший брат, а Нольбу – богатый и злой, он никогда не помогает своему брату. В конце концов, при помощи ласточки Хынбу становится богатым, а Нольбу наказывают за большую жадность.

Русские сказки рассказывают о животных и волшебниках, о бытовых ситуациях. Например, в сказке «Морозко» ясный сюжет. Бедная падчерица сталкивается с разными трудностями, но в конце становится богатой и счастливой девушкой.

Любые сказки народов мира всегда преподают урок для всех, и я думаю, что в сказках показана причина, следствие и воздаяние.

Литература

1. *Балыхина Т. М.* и др. Русский речевой этикет: Мультимедийный комплекс. М: РУДН, 2007.
2. *Владимирова Л.В.* О русском культурном минимуме инофона // <http://www.ksu.ru/fil/kn3/index.ptp?sod=13>
3. *Маркина Н.А., Прохоров Ю.Е.* Мы родом из сказки...: Учеб. пособие для иностранных студентов-филологов. СПб.: Златоуст, 2004.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»

Н.К. Сарсекеева, доц. КазНУ им. Аль-Фараби

В своей актовой лекции, прочитанной на праздновании 75-летнего юбилея Казахского национального университета им. Аль-Фараби 13 октября 2009 г., Президент РК Н.А. Назарбаев особое внимание уделил необходимости интеллектуальной революции, которая «позволит пробудить и реализовать потенциал нашей нации», выделив при этом ряд основных аспектов проекта «Интеллектуальная нация – 2020». Одним из ключевых положений выступления Президента РК стала высказан-

ная им мысль о необходимости взглянуть на образовательные процессы как можно шире: «Каждому человеку нужно привить умение делать, *умение учиться, умение жить, умение жить вместе* в современном мире» [1, с. 20]. Казахская высшая школа постепенно осваивает новые принципы образовательной деятельности: регулярно и систематически обновляется содержание общего и профессионального образования, развивается сфера негосударственного образования, активно дискутируются вопросы идеологизации образования в новых социальных условиях и роль СМИ в этом процессе. Глобальные мировые процессы ставят на повестку дня также вопросы приоритетов в развитии национального образования, связанные с соотношением задач модернизации казахстанской высшей школы и восстановления традиционных начал в ее деятельности, многие из которых были утрачены в предшествующий исторический период.

Большей частью казахстанского общества осознается тот факт, что система образования является ключевым фактором, обеспечивающим социально-экономическое развитие, от которого зависит будущее нашей страны и ее место в мировом сообществе. Основными функциями образования в нашей стране и в современном мире в целом является обеспечение духовной безопасности общества и устойчивого развития государства в информационную (постиндустриальную) эпоху.

Инновационный потенциал университета мирового уровня подразумевает прежде всего непрерывное обновление арсенала знаний и способов деятельности будущего специалиста, формирование его креативного мышления. Инновации в обучении в настоящее время тесно связаны с интеграцией знаний, продолжающимися процессами глобализации. Что делается сегодня для этого в Казахском национальном университете для подготовки будущих специалистов как гуманитарного, так и естественно-технического профиля с учетом поставленной цели – прорыва в системе образования, связанного с переходом к модели исследовательского университета? Напомним, что в высшем учебном заведении классического исследовательского типа обучение и научные исследования находятся в неразрывном единстве, а главный акцент делается на воспитание и подготовку исследователя – творческой личности, способной к саморазвитию. Это означает, что основой классического исследовательского университета является наука и научно-педагогические школы, а в учебном процессе предполагается сочетание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и фундаментальность образования.

Для решения поставленных задач в нашем университете в 2010 г. был дан старт переходу на новые экспериментальные образовательные программы (ЭОП), включающие как обязательные (базовые), так и элективные дисциплины (дисциплины по выбору обучающихся). Важно отметить, что их перечень и содержание проходят экспертизу и утверждаются Министерством образования и науки РК. Тем самым была предоставлена возможность более гибкого подхода в реализации поставленной цели – формирования модели исследовательского университета. В рамках ЭОП доля элективных дисциплин по сравнению с базовыми увеличена и достигает до 60 %.

В частности, дисциплина «Русский язык для профессиональных целей» (далее – РЯПЦ) является элективной на первом курсе во 2-м семестре для казахских отделений всех специальностей, углубляя навыки и умения, приобретенные студентами в 1 семестре в рамках учебной дисциплины «Русский язык». Изучение РЯПЦ способствует развитию умений и навыков студентов в использовании научной литературы по специальности с целью получения информации, способствующей формированию профессиональной компетенции. Студенты учатся определять тип и объем научной информации, заложенной в учебно-научных текстах по специальности, умению ее передавать и обрабатывать с помощью конспектирования, составления планов, тезисов и проблемных вопросов, реферирования, аннотирования, рецензирования, комментирования, подготовки проектов, мини-лекций и др. В рамках курса прививается умение определять систему проблем и основную тему в текстах по специальности, умение выделять кванты знаний. Особое внимание уделяется системе аргументации, имеющейся в тексте, ее оценке и собственной интерпретации студентом.

Кредитная система обучения, давно и успешно введенная в КазНУ, стимулирует активную самостоятельную работу обучающихся. Данная технология уже сама по себе обеспечивает большую степень свободы студентов и магистрантов. Самостоятельная работа обучающихся является основным резервом повышения эффективности процесса обучения и качества подготовки специалистов, предполагает не передачу знания от преподавателя студенту, а развитие умений и способности ориентироваться в информационном пространстве. Таким образом, добываются те знания, которые необходимы для решения конкретных профессиональных задач. Одним из основных факторов, влияющих на эффективность самостоятельной работы студентов, является *качество* учебных пособий

и умение преподавателя дать четкие инструкции по выполнению СРС, умение организовать и проконтролировать ее на должном уровне.

Широкое внедрение новых педагогических технологий позволяет существенно обновить саму парадигму образования. Среди разнообразных направлений в педагогических технологиях, наиболее адекватных поставленным целям, выделим следующие:

- метод проектов (групповой);
- обучение в сотрудничестве;
- разноуровневое обучение;
- индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, который реализуется во всех вышеперечисленных технологиях.

Первые три наиболее органично вписываются в учебный процесс, поскольку обеспечивают не только наиболее успешное усвоение учебного материала, но и способствуют интеллектуальному развитию обучающихся, их самостоятельности и доброжелательности по отношению друг к другу и к преподавателю. Одновременно вырабатывается четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

Как показывает наш опыт, большой популярностью у студентов пользуется работа в группах. Обучающиеся организуются в группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические и смысловые блоки). Например, тема «Биография выдающегося писателя или ученого» может быть разбита на части – ранние годы жизни; первые достижения; крупные достижения; значение их в истории науки или культуры. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем студенты, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что почерпнули сами, других членов группы. Те в свою очередь докладывают о своей части задания. Следовательно, единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом узнать всю биографию данного человека – это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На завершающем этапе преподаватель может предложить любому участнику команды ответить на любой вопрос по данной теме. Внутри группы обучающиеся самостоятельно определяют роли каждого члена группы для выполнения общего задания: отслеживания, мониторинга активности каждого в решении задачи, культуры общения внутри группы. Тем самым достигается не только определенная познавательная (творческая) цель, но и в ходе этой работы формируется определенная культура общения.

Как известно, методы активного обучения делятся на неимитационные и имитационные. Неимитационные (традиционные) включают в себя проблемные лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, тематические дискуссии и др. Имитационная группа методов включает в себя игровые и неигровые. В процессе преподавания РЯПЦ на занятиях широко используются и такие активные методы обучения, как деловые и ролевые игры, имитационные упражнения, метод «круглого стола», проведение «пресс-конференции», дебаты. Естественно, все методы направлены на совершенствование русской речи в разных сферах коммуникации с приоритетом речи учебно-профессиональной.

В условиях переходного времени информация, знания устаревают очень быстро. Преподаватель должен постоянно следить за тем, чтобы информация, содержащаяся в заданиях для СРС, не была устаревшей, напротив, необходимо, чтобы из этих заданий и методических рекомендаций к ним обучающиеся могли бы почерпнуть для себя новую информацию. Учебные материалы, рекомендованные преподавателем и предназначенные для самостоятельной работы по дисциплине РЯПЦ, должны содержать прежде всего актуальную **профессионально значимую информацию**, обязательно включать так называемый профессиональный компонент. Этот же принцип применим и к лекционному материалу.

Опытный преподаватель всегда понимает, что надо не только заложить фундамент основных знаний по той или иной дисциплине, но и сделать процесс усвоения знаний творческим, увлекательным, интересным. Не случайно все более частым в последнее время становится использование обучающих и тестирующих программ при обучении русскому языку как иностранному. Обилие информационных потоков, особенно в условиях плюрализма образовательных идей и технологий, определяет потребность в использовании возможностей современной компьютерной техники в обучении. Информационные технологии активизируют познавательную деятельность, способствуют более полной реализации основного принципа работы современных университетов – «обучение через исследование».

Информационное (постиндустриальное) общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны действовать самостоятельно и активно, принимать решения, гибко адаптируясь к меняющимся условиям жизни. Еще недавно решение этих задач не представлялось возможным в силу отсутствия условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию и традиционных средствах обучения. За последние 10–15 лет такие условия если не созданы полностью, то создаются в разных странах с разной степенью успешности. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе или вузе, становясь непрерывным. Система непрерывного образования стала насущной потребностью современного человека. Именно поэтому все большее распространение получает дистанционное обучение на основе современных информационных технологий.

Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в формировании сознательного отношения к учебной деятельности, а основной задачей преподавателя становится стимулирование учебно-познавательной деятельности обучаемых. Отметим несколько направлений применения информационных технологий, активно используемых в подготовке современных специалистов: 1) компьютер как средство контроля знаний (использование тестирующих программ); 2) лабораторный практикум с применением компьютерного моделирования; 3) персональный компьютер как средство доступа к глобальной сети Интернет, следовательно – средство самообразования; 4) использование готовых электронных продуктов, записанных на дисках – обучающих, контролирующих или тематических (аналогов учебных фильмов). Последнее направление, все чаще применяемое на занятиях по РЯПЦ, имеет и свои неудобства: их невозможно использовать целиком ввиду недостатка учебного времени или несовпадения с нашими программами и целями обучения. Частичное (выборочное) их использование связано с определенными техническими трудностями.

С другой стороны, все чаще стали появляться электронные пособия, подготовленные преподавателями-словесниками нашего университета, помогающие сделать процесс обучения русскому языку как иностранному более увлекательным и продуктивным, стимулировать самостоятельную творческую работу студентов. Так, электронное пособие по интегрированному обучению русскому языку как иностранному на материале текстов по истории Казахстана, представленное на сайте КазНУ [2], позволяет как расширить знания обучающихся по истории родной страны, так и активизировать сформированные ранее умения и навыки студентов казахских отделений по русскому языку: чтение, говорение, аудирование и письмо. Использование заданий из данного пособия в режиме самостоятельной работы позволяет достаточно рационально решить проблему дифференцированного обучения и самообучения, способствует устранению перегрузки студентов обязательными аудиторными занятиями. Умелое использование и правильная организация самостоятельной работы студентов способствует также продвижению по пути от получения знаний к формированию умений и навыков самообразования.

Огромным потенциалом в подготовке студентов всех специальностей обладают образовательные ресурсы глобальной сети Интернет. Электронные библиотеки, сайты университетов и других учебных заведений, научных и художественных журналов, образовательные порталы, индивидуальные сайты писателей и деятелей культуры, виртуальные сообщества педагогов, электронные энциклопедии, словари, справочники и учебники содержат массу необходимой и полезной информации наряду со случайной, необязательной, созданной «на злобу дня»... По-прежнему острым остается вопрос о необходимости отбора и поиска новой информации. Система гиперссылок позволяет расширить ее поиск, а скорость работы и удобство современного интерфейса экономят время и усилия. Рекомендации, содержащиеся в специальной литературе, оказываются полезными не всегда, поскольку важнейшим фактором при освоении интернет-поиска остается личный опыт пользователя. Кроме того, преподавателю, ведущему занятия, следует помнить, что материалы Сети *всегда* требуют критической оценки с его стороны и всестороннего анализа.

Все перечисленные методы и приемы в обучении РЯПЦ способствуют творческому усвоению программного материала, развивают критическое мышление и интерес к учебе, способствуют формированию профессиональных качеств, необходимых в будущей специальности студентов.

Литература

1. Актовая лекция Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на тему: «Казахстан в посткризисном мире: Интеллектуальный прорыв в будущее», прочитанная на праздновании 75-летнего юбилея КазНУ им. аль-Фараби (Алматы, 13 октября 2009 года). Алматы: «Қазақ университеті», 2009.

2. Пособие по интегрированному обучению русскому языку как иностранному (на материале текстов по истории Казахстана). Составитель Чекина Е.Б. И др. Алматы, 2006. www.kaznu.kz

РОССИЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т.И. Буряченко доц., Е.С. Буряченко преп.,
Г. Калыкова преп. КНУ им. Ж. Баласагына

Лингвострановедческий подход к явлениям языка, заключающийся в выявлении семантической специфики национальных языковых систем, открывает широкие перспективы для методики преподавания русского языка в национальной аудитории, так как позволяет представить русский язык во всем его национальном своеобразии, позволяет научить студентов раскрывать в языке историю и жизнь народа, а также обеспечивает корректное речевое поведение учащихся в соответствии со сферами и ситуациями общения.

В методике преподавания русского языка в национальной аудитории лингвострановедческий аспект получил название россиеведения.

Язык, будучи одним из основных признаков национальной принадлежности, охватывая все сферы жизнедеятельности человека, его культуру, отражает и выражает не только общечеловеческие, но и национально-специфические черты культуры народа-носителя. В связи с этим достижение учащимися национальной аудитории уровня свободного владения русским языком предполагает и усвоение ими языковых единиц, обладающих специфической национально-культурной семантикой, которые и являются объектом рассмотрения в россиеведении. При общих теоретических основах лингвострановедения и россиеведения эти аспекты не равнозначны по содержанию. Если лингвострановедение при рассмотрении вопросов соотношения языка и культуры исходит из понятия «многонациональная культура», то россиеведение ориентировано на культуру именно русского народа.

Реализация россиеведческого аспекта в курсе углубленного изучения русского языка в национальной аудитории имеет свои особенности. Среди них следует прежде всего отметить, что сознательное изучение семантических особенностей русского языка через призму русской национальной культуры становится возможным при достаточно высоком уровне владения языком. Поэтому систематическое представление россиеведческого аспекта можно рекомендовать на продвинутом этапе обучения, хотя это не исключает возможности фрагментарного обращения к нему на более ранних этапах обучения.

Систематическая реализация россиеведческого аспекта на продвинутом этапе обучения предполагает усиление принципа сознательности в овладении русским языком, так как требует внимательного, вдумчивого отношения к языковым фактам, проведения сопоставлений с родным языком, знания фактов культурно-исторического плана.

Специфика россиеведческого аспекта в практическом курсе русского языка проявляется и в способах организации, дозировке соответствующего социолингвистического материала. В курсе русского языка для студентов негуманитарного профиля превалирует тематический способ, заключающийся в систематизации сведений о культуре, истории, национальных традициях русского народа и т. п. по соответствующим «россиеведческим темам» (например, «Красноречие русских традиций и обычаев», «Русские художники-передвижники», «Путешествие по Золотому кольцу России», «Образы русского фольклора», «Пословицы и поговорки русского народа», «Ты сказал: «Здравствуйте!» и т. п.). Такая организация россиеведческого материала позволяет не только расширять знания учащихся, связанные с материальной и духовной культурой русского народа, но и представлять значение языковых единиц на широком культурно-историческом фоне, что способствует более глубокому проникновению в живую ткань языка, активизирует работу по совершенствованию речевых умений и навыков.

В практическом курсе русского языка для студентов гуманитарного профиля основным способом представления россиеведческого материала является собственно «филологический», когда россиеведческая информация извлекается из языковых структур (слов, фразеологизмов, формул речевого этикета и т. п.), что, конечно же, не исключает тематической систематизации соответствующей

шего материала. Этот способ в большей степени способствует развитию языкового чутья, навыков использования выразительных средств языка, усвоению различных коннотаций.

Содержание россиеведческого аспекта составляют единицы языка, семантика которых определяется своеобразием материальной и духовной культуры русского народа и обусловлена спецификой проявления общественных функций русского языка. Единицы различных подсистем языка обладают национальной семантической спецификой в разной степени. Наиболее ярко она проявляется на лексическом уровне.

Семантика слова не исчерпывается лексическим понятием, план содержания слова включает и так называемый лексический фон, то есть совокупность сопряженных со словом знаний культурно – и материально-исторического характера, которые предполагаются у носителей данного языка.

Лингводидактическая интерпретация лексики со специфической национально-культурной семантикой в россиеведении проводится на основе понятия «реалия», под которой понимается национально маркированная лексическая единица. Массив лексики россиеведческого характера включает: денотативные реалии-слова с денотативной направленностью на предметы и явления, характерные для русской культуры и отсутствующие в любой другой национальной культуре (или слова с национально-специфическим денотативным значением). Денотативное значение – это отображение какого-то явления действительности, какой-то стороны ее в сознании при обязательном соотношении этого отображения с какой-то материальной формой. Коннотативные реалии – слова со специфическим прагматическим компонентом значения, который определяется как закрепленное в языковой практике отношение говорящих к употребленным знакам и соответствующее воздействие знаков на людей. Коннотативное значение – это эмоционально-стилевое содержание слова, закрепленное за ним вместе с понятийным содержанием или без него [1, с. 11].

Инвентарю денотативных реалий соответствует прежде всего лексика, являющаяся наименованием предметов и явлений традиционного русского быта, культуры отдаленных исторических эпох. Следует сразу оговориться, что изучение денотативных реалий в национальной аудитории проводится на уровне рецептивного усвоения. В связи с этим наиболее важным этапом в презентации данного типа лексики россиеведческого характера является семантизация слов с национально-специфической семантикой. При этом следует учитывать, что большая часть распространенных этнографических реалий, хотя и не в полном объеме значения, но известна учащимся (*блины, окрошка, щи, балалайка* и т. п.). Поэтому при их семантизации, если она потребуется, можно ограничиться очень коротким комментарием. Например: *Душегрейка* – старинная русская женская одежда свободного покроя, без рукавов и пуговиц. Однако при этом необходимо иметь в виду, что среди этнографических реалий имеются и такие, которые в процессе исторического развития языка были переосмыслены. Если подобные реалии употреблены в своем первоначальном значении, то на этот факт при семантизации следует обратить внимание учащихся. Россиеведческий комментарий в этом случае будет более пространственным. Например: *телогрейка* – старинная русская телогрейка в отличие от современной была длинной, имела откидные рукава и была одеждой знатных женщин. Сейчас *телогрейкой* называют теплую кофту – безрукавку (обычно на меховой подкладке, на меху). В разговорной речи слово *телогрейка* чаще всего обозначает ватную куртку, стеганый ватник.

Статус денотативных реалий имеют историзмы, ознакомление с которыми студентов кыргызской филологии, предвосхищает образование лексических лакун при чтении произведений русской классической литературы XIX в. (*армяк, камзол, крепостной, стольник, земство, урядник* и др.). Как отмечает Н.М. Шанский, на продвинутом этапе преподавания русского языка является весьма желательным (пусть и в очень ограниченных пределах) ознакомление учащихся с некоторыми наиболее характерными и частотными фактами литературной речи XIX в. Последнее совершенно необходимо для успешного изучения русской классической литературы [2, с. 86].

Как показывает опыт работы в национальной аудитории, большой интерес у учащихся вызывают задания, целью которых является сопоставление слов, обозначающих элементы национального быта (название блюд национальной ухни, национальной одежды, домашней утвари, предметов труда и т. п.) в русском и родном языках. Например: в каждом языке существуют различные группы слов, которые не имеют соответствий в других языках. Обычно это слова, называющие элементы национального быта, культуры. Назовите такие слова родного языка. Знаете ли вы такие специфические слова русского языка? Назовите их. В ходе выполнения подобных заданий студенты называют слова родного и русского языков, что способствует достижению не только обучающихся, но и воспитатель-

ных целей, создает мотивационные стимулы для развития интереса к изучению не только русского языка, но и русской культуры. Более того, оказалось, что подобные задания готовят учащихся к восприятию устаревшей лексики русского языка.

Достаточно эффективным способом семантизации денотативных реалий, отражающих явления исторического прошлого, является толкование их на русском языке с использованием словарей (например, словаря С.И. Ожегова). Студентам предлагается определить значение слов, представленных в различных контекстах, по словарю, сгруппировать их по тематическому принципу, определить цели использования устаревшей лексики в данных контекстах. Естественно, что для выполнения подобных заданий студенты должны владеть элементарными теоретическими сведениями об устаревшей лексике, о существовании в словарном составе языка активного и пассивного словарного запаса. Активный словарный запас применительно к русистике составляют такие слова, как *блины, крошка, балалайка, тройка* и др. В пассивный словарный запас входит устаревшая лексика – историзмы и архаизмы. Студенты должны уметь находить в текстах историзмы, служащие единственным обозначением соответствующих понятий, отличать их на основании этого признака от архаизмов. Последние, как известно, имеют в словарном составе современного русского литературного языка синонимы, являющиеся словами активного употребления: *выя* – шея, *лоно* – грудь, *пиит* – поэт и др. С целью формирования у студентов практических навыков целесообразно выполнение заданий на подбор синонимов к архаизмам, распределение данных слов по синонимическим парам (слово современного русского языка – архаизм), определение уместности/неуместности использования устаревшей лексики в данном контексте.

Особое внимание следует уделять историзмам, устаревшим не в полном объеме значений и продолжающим в своем производном значении входить в активный словарный запас современного русского языка: *мещанка, халтура, прислужник* и т. п.

Заключительным этапом презентации денотативных реалий являются задания репродуктивно-продуктивного характера, цель которых – формирование умений и навыков пересказа отрывков из произведений русской классической литературы с сохранением их историко-культурного колорита.

Известно, что некоторые слова приобретают в культуре народа своеобразный символический смысл, который глубоко национален по своей природе. В частности, в русской поэтической символике, отмечает Н.М. Шанский, как в капле воды отражается история русского народа и культура. В этой связи достаточно назвать лишь некоторые примеры символического употребления таких слов, как *береза, калина*, символизирующих женственность, нежность, любовь, *полынь* – исконный славянский народно – поэтический символ горя, горькой жизни.

Символические значения основываются на ассоциациях и никак не эксплицированы в лексеме. Поэтому семантизация символической лексики требует создания специальных текстов-комментариев, раскрывающих ее национально-культурный фон. Например, *калина* в русском народном поэтическом творчестве являлась символом девушки, ее любви. С символическим значением этого слова связаны и некоторые сочетания, имеющие также символический смысл: *цветущая калина* – неразделенная любовь; *ломать калину* – брать девушку замуж; *ходить по калинову мосточку* – искать любви.

Метафорический перенос, как известно, является неоспоримой семантической универсалией. Большим русистическим потенциалом в этой связи обладают явления переноса наименований животных на человека (зооморфизмы – переносные значения слов *медведь, слон, лиса* и т. п.), а также вообще слова с узуальным переносно-оценочным значением (переносные значения слов *деревня, мясник, тюфяк, конюшня* и т. п.).

К коннотативным реалиям можно отнести общепозитивную лексику, обладающую метафорической образностью (традиционно – поэтическую – *дремлет лес, седой иней, пожар революции, догорает закат* и т. п.; индивидуально – авторскую – *золото волос, лик месяца* (С. Есенин), *бархатное солнце* (Н. Матвеева) и др.

Система презентации коннотативных реалий рассматриваемого типа рассчитана на формирование и развитие у учащихся умений и навыков адекватного восприятия и понимания национально маркированной лексики с переносным оценочно-характеризующим значением, то есть на рецептивное усвоение. Содержание слова воспринимается носителями языка как образное только в том случае, если его значение осознается как переносное, функционирующее наряду с производящим.

Первым этапом работы над данным типом коннотативных реалий является рассмотрение лексических единиц с конкретным значением, обладающих живой внутренней формой (*подснежник,*

земляника, черника, подосиновик, рыжик, шиповник и т. д.). И хотя образность этой лексики довольно слаба, исследование ее внутренней формы, являющейся основой номинации, подготовит учащихся к пониманию традиционной поэтической метафоры. Здесь можно рекомендовать задания на определение признака (свойства), на основании которого названы те или иные предметы, например: Скажите, на основании какого признака названы следующие предметы. Помочь вам может контекст и разбор слова по составу. Эффективными оказались этимологические экскурсы, например: в Древней Руси *шлем* называли *шеломом*. Во время боя войны, получая неожиданный удар по шлему (шелому), падали без сознания. Они были ошеломлены. Современное слово *ошеломить* имеет значение «сильно удивить, поразить воображение», например: *Все были ошеломлены проигрышем нашей сборной на чемпионате по хоккею*. Исходя из сопоставления устаревшего и современного значения слова *ошеломить*, скажите, какие признаки положены в основу современного значения данного слова?

Следующим этапом работы является рассмотрение номинативных (в другой терминологии – языковых) метафор, то есть переносных значений в структуре многозначного слова. Здесь могут быть рекомендованы упражнения на определение мотивирующего признака, на основе которого развивается переносное значение (например: объясните, почему одним словом названы разные предметы? Для этого определите, выделите признаки, общие для разных значений многозначного слова); на выделение номинативных метафор в тексте, подбор синонимов и антонимов к прямому и переносному значению слова, определение характера переноса, употребление многозначных слов (в словосочетаниях, предложениях, ситуативное использование). Данные упражнения способствуют осознанию студентами семантических элементов, служащих основанием нового значения.

Своеобразной зоной руссиеведения являются фразеологизмы, обладающие яркой национально-культурной семантикой, особенно фразеологические единства и фразеологические сращения, так как именно они характеризуются наибольшей идиоматичностью (их значения, как правило, не мотивированы в синхронном плане составляющими частями). Изучение фразеологических единиц в руссиеведческом аспекте предполагает усвоение их современного образного значения. В тех случаях, когда фразеологизмы понимаются носителями языка как в прямом, так и в переносном, образном значении, усвоение их не представляет особенных трудностей и для учащихся (например, *печь как блины*).

Как отмечают методисты, значительно труднее проходит понимание и усвоение фразеологических единиц, включающих наименования устаревших или ушедших из современной жизни предметов и явлений культуры, а также национальные имена собственные (например, *лезть на рожон, гол как сокол, бить челом, филькина грамота* и т. п.). Семантизация данных фразеологических единиц предполагает проведение этимологического комментария, толкование первоначального значения и далее – значения в современном употреблении, например: *лезть на рожон* означает «предпринимать что-то рискованное, заведомо обреченное на неудачу; действовать сгоряча, не думая о последствиях для себя». Эти переносные значения фразеологизма развились на основе прямого: при охоте на медведя использовался длинный шест – рожон. Со времен слово *рожон* забылось, ушло из языка, а словосочетание стало употребляться только в переносном значении.

Употребление фразеологизмов, единиц более экспрессивно, эмоционально и стилистически окрашенных по сравнению со словом, в большей степени регламентируется экстралингвистическими условиями. В связи с этим в системе упражнений, направленных на формирование навыков адекватного понимания и использования фразеологических единиц, особое место должны занять упражнения ситуативного характера, например: Опишите ситуацию, в которой более уместно употребление синонимического коннотативно нейтрального словосочетания (или: Употребите фразеологизм в данной ситуации).

Реализация руссиеведческого аспекта в практическом курсе русского языка, в каких бы формах она ни проводилась, не только способствует более эффективному решению образовательных задач (повышение культуры русской речи студентов, развитие навыков адекватного общения на русском языке, развитие языкового чутья и т. п.), но и повышает уровень интернационального воспитания студентов. Как отмечал академик Д.С. Лихачев, «национальные особенности – это только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других. Национальные особенности сближают людей, заинтересовывают людей другой национальности, а не изымают людей из национального окружения других народов, не замыкают в себе» [3, с. 28].

Литература

1. Шанский Н.М. Современный русский литературный язык. Ленинград., 1981.
2. Телия В.Н. Коннотативный аспект номинативных единиц. М., 1986.
3. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. 1980. № 3.

ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА

Ж.А. Арстанбекова ст. преп.,

Ч.А. Джолбулакова ст. преп. КГУСТА им. Н. Исанова

Основная цель занятий по русскому языку в нерусской аудитории – это развитие у студентов навыков устной и письменной речи, способствующих решению коммуникативных задач, развитие умения извлекать информацию из литературных произведений, умения написания сочинений, изложений, выступления перед публикой. На занятиях наряду с грамматической темой изучается лексическая тема.

Лексическая тема в национальной аудитории дает возможность познакомить студентов с лексическими понятиями и категориями и уже на ином уровне вести дальнейшую работу над освоением словарного богатства русского языка. Преподаватель может успешно использовать для работы над лексикой материал художественной литературы.

Исходя из изложенного, авторы ставили перед собой задачу разработать для студентов систему заданий и упражнений на материале произведений Ч. Айтматова. Задания и упражнения составлены в соответствии с программой по русскому языку для неязыковых вузов.

Читая и анализируя художественные произведения, студенты выясняют значения не только новых, ранее им неизвестных, так называемых непонятных слов, но и уточняют смысл уже известных слов, имеющих особую семантику в данном контексте.

Также предлагаются слова более трудные для определения семантики, работа над ними требует обращения к толковому словарю. Кроме того, даются задания определить значение слова путем подбора синонимов, антонимов, обращением к составу слова.

Практика работы показывает, что студентов затрудняет подбор слов и выражений, которые позволили бы им не повторять одно и то же имя в своих устных ответах и письменных работах. Указанные недочеты в речи учащихся и обусловили включение упражнений, которые, с одной стороны, раскрывают студентам мастерство писателя в использовании лексических средств языка, с другой – помогают ввести в активный словарь студентов необходимую для этой цели лексику.

Большое внимание на занятиях уделяется изучению фразеологии русского языка. Внимание к фразеологии объясняется тем, что студенты зачастую не знают значения фразеологизмов и не умеют использовать их в своей речи. Стремясь познакомить студентов с фразеологическим богатством языка, авторы прежде всего предлагают задания на выяснение семантики фразеологизмов, встречающихся в произведениях, упражнения на ознакомление с общеупотребительными фразеологизмами определенной семантики или с устойчивыми оборотами, включающими такие слова, как *голова*, *глаза*, *рука* и т. д.

Особое место занимает работа над пословицами и поговорками, большое количество которых содержится в произведениях Ч. Айтматова.

Материал, предлагаемый в статье, довольно широк по объему. Однако преподаватели могут использовать не весь материал, а отобрать тот, который более всего нужен его аудитории.

Упражнения могут выполняться как в аудитории, так и дома, устно и письменно. Отбор материала и характер выполнения заданий зависит во многом от уровня развития студентов, от их подготовленности, от темы, по которой ведется работа.

Легенда о манкурте (роман Ч. Айтматова «И дольше века длится день»).

Задание 1. Найдите рядом стоящие синонимы в следующих предложениях:

1. Погоревали, попричитали, что их молодой сородич остался непогребенным в безлюдных сарозеках.
2. Мысль о том, что ее сын остался на поле брани, что тело его не предано земле, не давали ей мира и покоя.
3. Некому было высказать мысли, не к кому было обратиться, чтобы облегчить душу.
4. Мать знала, как опасно и рискованно отправляться в сарозеки в одиночку.

Задание 2. Сделайте синтаксический разбор предложений:

1. Караван торговцев вскоре ушел своей дорогой.
2. Ее сын был убит в одном из сражений с жуаньжуанами в сарозекской стороне.
3. И только она, мать, не могла успокоиться и забыть.
4. И потянулись для Найман-Аны пустые дни на опустевшей земле.
5. Той ночью накануне выезда несколько раз выходила она из юрты.
6. И ничто не трогало ее сына-манкурта.

Задание 4. Задайте вопрос от главного предложения к придаточному. Определите вид придаточного предложения.

1. К тому времени, когда заканчивалось бритье головы, опытные убойщики – жуаньжуаны забивали поблизости матерого верблюда.
2. После надевания шири, каждого обреченного заковывали деревянной шейной колодой, чтобы испытуемый не мог прикоснуться головой к земле.
3. В этом виде их отвозили подальше от людных мест, чтобы не доносились их душераздирающие крики.
4. Найман-Ана поняла, что не будет ей покоя, пока не разыщет в сарозеках того пастуха-манкурта и не убедится, что тот не ее сын.
5. Сомнения мучили мать, хотя соплеменники начали постепенно забывать об этом, ибо все утраты со временем притупляются.
6. В двух бурдюках везла воду на случай, если не сразу удастся отыскать колодцы в сарозекских местах.

Задание 5. Составьте схемы предложений с однородными членами. Ответьте, какими членами предложений они являются?

1. Такого поили водой, освобождали из оков и со временем возвращали ему силу, поднимали на ноги.
2. Манкурт не знал, кто он, откуда родом-племенем, не ведал своего имени, не помнил детства, отца и матери, одним словом, манкурт не осознавал себя человеческим существом.
3. Зато порученное дело исполнял слепо, усердно, неуклонно.
4. О чем не спросишь, молчит, ответит только «да» «нет», и все время за шапку держится, плотно надетую на голову.
5. Долго всматривалась, вслушивалась, старалась сосредоточиться, собраться с мыслями.
6. И тогда вырвались из души ее причитания, долгие, безутешные вопли среди безмолвных. Бескрайних сарозеков.

Задание 6. Выпишите из легенды характеристику (авторские портреты) Найман – Ана и манкурта. Ответьте на вопросы:

1. Кто такой манкурт?
2. Почему так покорен манкурт своему хозяину?
3. Какой вам представляется Найман-Апа?

**Задание 7. Подберите синонимы
и антонимы к следующим словам:**

Знакомый, закрыть, достоинства, враг, богатый, опечалится, добрый, жажда, человеческий, страдания, молодой, смелый.

**Задание 8. Объясните смысл фразеологизмов.
Составьте с ними предложения.**

Бок – бок, не всем было по душе, голову крутить ему; зло держал; на глаза больше не попадался; плюнуть в глаза; свет клином не сошелся; шагу ни шагнуть; жил как майский соловей; как ветер в поле; без тебя как без очей.

**Задание 9. Составьте небольшой рассказ о Раймалы
и о Бегимай, используя приведенные ниже слова.**

Очень известный, жырау, поэт, композитор, певец, красиво и ярко одевался, ахалтекинец Сарала, все время на пирах, нет ни семьи, ни дома, ни стада, о старости стал петь, печалился, помалкивал, запел новую песню, глаза ожили, засияли, забыл о горах, он стоял привязанный, и песню пел.

Девушка с домброй, взгляд озорной и гордый, брови как тетива, черноокая, мечтала петь с ним, следовала за ним, была мала, он не замечал ее, она в тайне о нем думала, познать искусство слова, научиться петь, решительно поет о своей любви.

Тема: Использование языковых средств в портретных зарисовках на материале повести Ч.Айтматова «Первый учитель».

Цели: Формирование навыков и умений характеристики героев литературных произведений.

I. Материал для записи: Средства художественной выразительности, или художественные средства (например, аллегория, метафора, гиперболы, гротеск, сравнение, эпитет и др.), помогающие нарисовать человека, событие или предмет ярко, конкретно, наглядно, (на листочках, как раздаточный материал, даются определения этих средств).

Аллегория – (греч. Allegoria – иносказание) – иносказательное изображение предмета, явления с целью наиболее наглядно показать его существенные черты.

Гипербола – (греч. преувеличение) – чрезмерное преувеличение свойств изображаемого предмета. Вводится в произведение для большей выразительности.

Гротеск – (фран. причудливый) – предельное преувеличение, основанное на фантастике, на причудливом сочетании фантастического и реального.

При характеристике героев литературного произведения вам поможет план:

1. Определение места героя среди других персонажей.
2. Степень участия и его роль в конфликте.
3. Наличие прототипов и автобиографических черт.
4. Общественное и семейное положение героя; обстановка, в которой он живет.
5. Манера держаться, внешность, особенности костюма.
6. Речь героя.
7. Поступки, особенности поведения, деятельности, влияние на окружающих.
8. Понимание героем целей жизни, его основные интересы.
9. Чувства литературного героя, его отношение к другим действующим лицам.
10. Отношение автора к герою и значение героя в раскрытии идеи произведения.

II. Работа по текстам:

1 текст

Когда мы в первый раз пришли в школу, учитель усадил нас и дал каждому по тетрадке, по карандашу и по дощечке.

– Дощечки положите на колени, чтобы удобнее было писать, – объяснил Дюйшен.

Потом он показал на портрет русского человека, приклеенный к стене.

– Это Ленин! – сказал он.

На всю жизнь запомнила я этот портрет. Мягкий, согревающий взгляд Ленина, казалось говорил нам: «Если бы вы знали, дети, какое прекрасное будущее ожидает вас!...»

– Я научу вас, дети, читать и считать, покажу, как пишутся буквы и цифры, – говорил Дюйшен.
– Буду учить вас всему, что знаю сам.

И, действительно, он учил нас всему, что знал сам, проявляя при этом удивительное терпение. Склоняясь над каждым учеником, он показал, как нужно держать карандаш, а потом с увлечением объяснял нам непонятные слова.

Сам того не ведая, он совершил подвиг. Да, это был подвиг, потому что в те дни нам, киргизским детям, нигде не бывавшим за пределами айла, в школе вдруг открылся новый, не слыханный и не виданный прежде мир.

(Ч. Айтматов).

2 текст.

Прочитайте текст и обратите внимание на то, каким учителем был Дюйшен. Объясните, почему Дюйшен запомнился ученикам на всю жизнь.

Первый учитель

Дюйшен учил нас так, как умел, как мог, как казалось ему нужным. Но я убеждена, что его чистосердечный энтузиазм, с которым он взялся за дело, не пропал даром.

Именно тогда мы узнали, что город Москва, где живет Ленин, во много-много раз больше чем Алеу-Ата, чем даже Ташкент, и что есть на свете моря, большие-большие, как Таласская долина, и что по тем морям плавают корабли, громадные, как горы. Мы узнали о том, что керосин, который привозят с базара, добывается из-под земли. И мы уже тогда твердо верили, что, когда народ заживет побогаче, наша школа будет помещаться в большом белом доме с большими окнами и что ученики там будут сидеть за столами.

Еще не умея написать «мама», «папа», мы уже вывели на бумаге «Ленин». Наш политический словарь состоял из таких понятий, как «бай», «батрак», «Советы». А через год Дюйшен обещал научить нас писать слово «революция».

Слушая Дюйшена, мы мысленно сражались вместе с ним на фронтах с белыми. А о Ленине он рассказывал так взволнованно, словно видел его своими глазами. Много из того, что он говорил, как я теперь понимаю, было сказаниями народа о великом вожде, но для нас, Дюйшеновых учеников, все это представлялось такой же истиной, как то, что молоко белое.

(Ч. Айтматов).

III. Ответьте на вопросы:

1. Каким человеком был Дюйшен? Докажите, что он был терпеливым, отважным, чистосердечным.
2. Опишите внешность и черты характера Дюйшена.
3. Как вы думаете, почему автор говорит, что Дюйшен совершил подвиг?
4. Выпишите из повести языковые средства, которые были использованы при описании героев и их поступков.

IV. Выучите стихотворение об учителе

Таким образом, на занятиях по русскому языку в нерусской аудитории для работы над лексическим и грамматическим материалом можно использовать художественные произведения. В итоге систематическая работа над словом, его значением и употреблением в речи будет способствовать овладению лексическим богатством русского языка и развитию речи студентов.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Романы и повести. Бишкек, 1988.
2. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка. М., 1968.
3. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. М., 1957.
4. *Фразеологический словарь русского языка.* М., 1967.
5. *Колесова Д.В., Харитонов А.А.* Пишем эссе. СПб., 2006.

ИГРА КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Г.Т. Акунова, ст. преп. ИИЯ КНУ им. Ж. Баласагына

Иногда возникает вопрос, насколько эффективно использование игр при обучении иностранному языку? Как часто можно использовать их? и на каком этапе можно использовать игры?

Игра – один из важных резервов повышения мотивации у учащихся при обучении иностранным языкам, так как игры позволяют учащимся сблизиться друг с другом, сломать барьер между преподавателем и учениками, преодолеть комплекс необщительности. Игра также позволяет поддерживать работоспособность каждого ученика в течение всего урока, снимает утомляемость, восполняет дефицит общения на иностранном языке.

Игры могут быть разнообразными по своему назначению:

1. Игры для мотивации учащихся к началу урока.
2. Фонетические игры.
3. Игры для проверки пройденного материала.
4. Игры для введения новой темы.
5. Игры для закрепления темы.
6. Игры для оценивания знаний учащихся.

Приведем несколько примеров к каждой разновидности игры деятельности.

1. Игра для мотивации учащихся к началу урока.

Все учащиеся выходят на середину, становятся в круг и говорят друг другу комплименты. Например: How nice you are.

How pretty girl you are.
What nice suit you have.
You look very good.
How beautiful you are.
How clever you are.

Эта игра способствует повышению интереса учащихся к предмету, обеспечивает более устойчивое внимание, а следовательно и лучшее восприятие языкового материала. При этом нужно помнить, что игра не самоцель, а средство активизации лексики, грамматики и работа над произношением.

2. Фонетические игры.

Для того чтобы улучшить и усовершенствовать произношение, можно предложить разные игры. Например: класс делится на две команды. Из каждой команды по очереди приглашаются учащиеся. Учитель диктует слова, а учащиеся должны написать правильную транскрипцию произнесенного слова. Берется определенный лексический минимум по теме. Побеждает та подгруппа, которая напишет правильно транскрипцию заданных слов. Выполняя эту работу, учащиеся стараются правильно произнести звуки и слова. На доске написаны фонетические значения. Вызванный ученик должен написать под соответствующим «значком» столько слов, содержащих данный звук, сколько он помнит. Его команда получает плюс за каждое правильно написанное слово.

3. Игра для проверки пройденного материала.

Игра для проверки домашнего задания зависит от характера задания.

Например: Если это закрепление глаголов to be, to have, то предлагается такая игра. Всем членам группы раздаются карточки с надписью известных личностей. Учащиеся не должны показывать карточки друг другу.

Задача заключается в том что, ученик должен пояснить «Кто он есть?». Пояснение ведется на иностранном языке.

Например: I am very famous pop-singer. I live in metrical. I was Negro, but I am white man now, I have a lot of famous songs. Also I have famous sister. She is famous singer too. Who am I? (Michael Jackson).

Для закрепления новых слов предлагается следующая игра.

Chain story.

Begin telling a story. This can be the first few lines of a story from your course book, or you can invite a student to start. Then, going round the class, each student has to add another brief “installment” to the story.

Этот вид игры закрепляет значения новых слов, развивает творческое мышление учащихся, умение создать ситуацию на иностранном языке, мотивирует интерес к данному языку.

Имеются некоторые игры соревновательного характера. Такие игры способствуют развитию лексики грамматики и фонетики у учащихся. Таким образом, учащиеся достигают произвольного общения на изучаемом языке и стараются подробно объяснить данное задание.

Например: Vocabulary Explanation.

Split the students into groups and give each group a set of cards with one word of “yesterdays” vocabulary on each card. Each student must explain the meaning so that his her group can guess the word on the card. Each student has 1–2 minutes to explain as many words from the set as possible. Keep group scores on the board to create competitiveness.

4. Игры для введения новой темы.

Тема: Путешествие на самолете (поезде).

Для организации работы над этой темой выделены следующие подтемы (ситуации).

I. Подготовка к путешествию.

– Справочное бюро.

Получение сведений о поезде (самолете). Вид поезда (скорый, пассажирский), время отправления его на место назначения.

– Беседа с родственниками (с мамой, папой, сестрой) о предстоящей поездке, времени отправления поезда (самолета), продолжительности путешествия, поезде (его виде).

– Покупка билета в кассе, имея в виду два возможных варианта.

1) наличие билетов на желаемый поезд (самолет).

2) отсутствие билетов на желаемый поезд (самолет).

II. Путешествие:

Выбраны наиболее типичные ситуации во время путешествия в вагоне (самолете), где предусматриваются такие два возможных варианта;

1) место занято пожилым человеком (больным, старшим по возрасту);

2) встреча с другом (подругой), который случайно занял не свое место в вагоне (купе, самолете).

III. Впечатления о путешествии по железной дороге (на самолете), когда происходит встреча с другом (подругой), который тоже путешествует по этому же маршруту с группой туристов.

При работе над диалогической речью можно выделить III этапа: на I – осуществляется овладение диалогическим единством, на II – обучение сочетанию диалогического единства в рамках микродиалога; на III – работа на уровне макродиалога. На основе этих подтем составляются ролевые микро- и макроситуации, которые служат основой тренировочных упражнений. Целью этих упражнений является автоматизация единиц грамматического материала, выражений, а главное, развитие умений вести диалог в конкретной ситуации. Исходя из этого, можно сделать вывод, что игры тоже способствуют развитию диалогической речи.

Такие ролевые микро- и макродиалоги эффективны только в том случае, если отвечают ряду требований. Они должны:

– соответствовать уровню подготовленности учащегося по определенным темам;

– содержать речевой стимул, который может быть выражен словесно или письменно;

– содержать подсказку (в ситуации должно быть указано все, что может подсказать обучаемому, как вести себя);

– вызывать интерес учащихся, будить их воображение, учитывая все детали.

Цель этой деятельности – развить устную и письменную речь учащихся. Свободно овладеть иностранной речью, учитывая лексические и грамматические особенности. К тому же эта деятельность

способствует эффективности общения, учащиеся почувствуют ответственность и будут стараться не допускать грубых ошибок. Они будут заинтересованы правильно и грамотно выполнить свои обязанности по ролям. В оценивании знаний и умений учащихся в течение этой деятельности будут учитываться самые малейшие детали. Но учащимся нельзя делать грубые замечания. Этим мы можем отбить у них желание высказать свое мнение. Не акцентируя внимания на ошибке, в виде «подсказки» можно поправить учащегося. Учащиеся работают в паре, в группе. Это облегчит воспроизведение всего диалога. Можно отметить то, что эта деятельность имеет еще и воспитательный характер.

В заключение хочется подчеркнуть, что использование игровых приемов формирует навыки и умения диалогической речи, способствует произвольной коммуникативности.

В условиях игры осуществляется в значительной мере произвольное запоминание нового лексического и грамматического материала, развивается и совершенствуется речемыслительная деятельность.

Кроме того, решаются воспитательные задачи (например, в беседе с работником аэропорта особое внимание уделяется выработке умения вежливо вести разговор).

Уроки с применением игровых приемов проходят живо, эмоционально с большей активностью студентов, в благоприятной атмосфере.

Игра, являясь одним из видов деятельности при обучении студентов, продолжает занимать важное место, и рассматривается в качестве важного компонента при обучении иностранному языку.

Игровые элементы активизируют учебную деятельность студентов, способствуют развитию самостоятельности, инициативности и взаимопониманию между учащимися. Следует также отметить, что дидактические, или обучающие игры имеют познавательное содержание и направлены на творческое развитие обучающихся.

Подчеркивая необходимость использования игры в учебном процессе, дидактика предостерегает от превращения занятий в игру.

По меткому замечанию А.С. Макаренко, игра для ребенка имеет «то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре»

При организации игровой деятельности важно соблюдать ряд педагогических условий. Прежде всего, не следует навязывать игру детям, стеснять их творчество и самостоятельность. Надо позаботиться и о том, чтобы игра достигла воспитательного эффекта. Игровой элемент становится важным средством вовлечения студентов в разнообразную деятельность. Ролевая игра носит коллективный характер. В ходе игры между учащимися складываются и постепенно закрепляются доверительные отношения.

Литература

1. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г. Игровые задания. М., 1984.
2. Игра в педагогическом процессе. Новосибирск, 1989.
3. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
4. Makary K. Stasiak . Creativity in business and education. Lodz, 2001.
5. Michal Onushko. Teaching English commmunicatively; practical ideas and suggestions. Bishkek, 2002.

НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

М.М. Атабаева, ст. преп. ИНО БГУ

Вряд ли можно в настоящее время назвать в нашей республике такую отрасль политической, экономической и культурной жизни, прогрессивное развитие которой не было бы так или иначе связано со знанием русского языка. Русский язык в современном мире – не только язык межнационального общения, но и официальный язык нашего государства.

Этим объясняется огромное стремление молодежи к познанию русского языка, социальное значение которого трудно переоценить. Для кыргызского народа русский язык явился не только важнейшим средством общения с русскими, да и другими народами, населяющими наше государство, он стал «мощным живительным источником формирования и развития кыргызского литературного языка и культуры». Вот почему вполне естественным и закономерным является то, что изучение русского языка превратилось в насущную потребность и приобрело первостепенное значение.

Но при обучении русскому языку нерусских студентов преподаватели встречаются с серьезными трудностями. Эти трудности связаны прежде всего со специфическими особенностями структуры родного и русского языков. Поскольку при изучении русского языка иностранцами он выступает как второй, неродной язык, а мышление оказывается тесно связанным с родным языком, постольку целесообразно обходиться без учета родного языка. Речевая деятельность студентов в республике подвержена непосредственному и постоянному влиянию различных социолингвистических факторов. К таким факторам относится реально существующая в той или иной республике языковая ситуация, которая складывается под воздействием экстралингвистических особенностей при самом непосредственном участии носителей двуязычия.

Изучение языковой ситуации предполагает наблюдение над речью носителей двуязычия в ее конкретном проявлении и с учетом условий, в которых эта речь реализуется. Исследование двуязычия предусматривает анализ круга интересов и деятельности студентов, учитывающий возможные речевые контакты. Это позволит представить повседневный «языковой фон» и добавит важные черты к характеристике языковой ситуации в целом.

Кроме того, важно определить характер двуязычия, который обуславливается следующими факторами:

- внешнелингвистическими (исторические, социальные, демографические);
- специфическими особенностями структуры языков (русского и кыргызского);
- особенностями взаимодействия контактирующих языков.

То обстоятельство, что объектом нашего исследования является студенческая молодежь, выдвигает в качестве социолингвистического фактор мотивации изучения русского языка в республике. Выявление уровня такой мотивации чрезвычайно важно для принципа сознательного овладения знаниями и умениями, поэтому изучение характера взаимодействия родного и русского языков требует ответа на вопрос о достаточной «престижности» русского языка: наличие таковой – самая убедительная аргументация в пользу его изучения.

Контактирование языков – явление динамическое. Увидеть эту динамику – значит определить одну из самых существенных особенностей языковых контактов, а именно: тенденцию языкового воздействия. Таким образом, в центре нашего внимания оказываются следующие социолингвистические факторы, непосредственно воздействующие на процесс овладения учащимися русским языком:

1. Языковая ситуация:
 - сфера общения учащихся;
 - языковой фон;
 - характер двуязычия.
2. Степень объективной мотивации изучения русского языка в республике.
3. Динамика языкового взаимодействия.

В младшем возрасте ребенок находится под непосредственным влиянием микросреды, то есть семьи. В тесной связке родители – ребенок последний выступает в роли адресата речи и принимает адресованный ему речевой код. Поэтому роль семьи в развитии языковых отношений достаточно велика. Нами был проведен опрос среди ста студентов, приехавших из сельской местности. Более 80 % студентов (кыргызов) в раннем возрасте не владеют русским языком – это является результатом естественного семейного общения. И 50 % билингов называют в качестве отправного момента групповое школьное общение и обучение. Несмотря на это, большинство студентов – кыргызов, приходя в высшие учебные заведения, уже владеют навыками русской речи и охотно избирают для общения русский язык. Поэтому перед вузами на современном этапе в деле обучения русскому языку стоят две основные задачи:

1. Дать студентам глубокое знание русского языка.
2. Закрепить и развить навыки практического владения русской речью.

Решая задачи обучения русскому языку, преподаватель часто сталкивается, помимо всего прочего, с неуправляемой силой – языковой стихией улицы. Языковое окружение нашло свое отражение в ответах студентов (табл. 1):

Таблица 1

Какая речь чаще слышится на улице?		
Кыргызская	Русская	Кыргызская и русская
20%	20%	60%

Известно, что при изучении русского языка нерусскими студентами нецелесообразно обходиться без учета родного языка. Опыт преподавания показывает, что законы и правила иностранного языка (в данном случае – русского), описываемые на фоне родного языка учащихся, усваиваются более эффективно, сознательно и прочно.

В ходе эксперимента, в котором участвовали 100 студентов-кыргызов, выявлено следующее (табл. 2):

Таблица 2

Выбор студентами речевого кода в разных ситуациях общения								
Вуз			Библиотека			Дом		
Кырг.	Русск.	Кырг. и русск.	Кырг.	Русск.	Кырг. и русск.	Кырг.	Русск.	Кырг. и русск.
6 %	76 %	18 %	2 %	79 %	19 %	80 %	2 %	18 %

Нетрудно заметить, что наиболее пассивно русский язык используется дома, в этом есть закономерность психологического плана:

- выбор речевого кода зависит от соотношения характеристик обеих сторон, участвующих в коммуникации;
- на выбор кода в значительной степени влияют конкретные условия, в которых осуществляется коммуникация;
- выбор языка общения во многом зависит от тематики речи.

Отсюда понятно, почему именно библиотека стала местом наиболее активного функционирования русского языка: это очаг культуры, и психологически объяснимо желание посетителя библиотеки быть на высоте, выдержать определенный уровень. Преподавание в вузах республики в основном осуществляется на русском языке, к сожалению, по многим дисциплинам (экономике, юриспруденции, бухгалтерскому учету и т. д.) преподаватели вынуждены пользоваться учебниками российских издателей, что в свою очередь затрудняет быстрое понимание тем по данным дисциплинам. Это само по себе создает необходимое для изучения русского языка окружение. Но это, в свою очередь, требует от преподавателей безукоризненного владения русской речью. Речь преподавателя как средство коммуникации должна содействовать повышению речевой культуры студентов. Ей принадлежит ведущая роль. Современный учитель, кроме образовательных и воспитательных задач, выполняет также задачи идеологического характера. Он должен быть хорошим пропагандистом, агитатором, идеологическим работником.

С другой стороны, сокращение часов по практическому русскому языку отрицательно сказывается на проблеме повышения культуры русской речи. Хотя печать, радио, телевидение, кино стали ежедневными попутчиками современной молодежи и тем самым послужили невиданному прежде развитию публичной речи как новой формы речевого общения.

В связи с этим возникло стремление к совершенствованию звучащей речи, к тому, чтобы речь была образцовой, правильной, ясной, логичной, выразительной и действенной.

Приведем данные об особенностях выбора учащимися языка информации (табл. 3):

Средства массовой информации	Язык восприятия	
	Кыргызский.	Русский
Печать (книги, газеты, журналы)	21 %	79 %
	Около 16 %	Более 84 %
Радио, телевидение		

Как мы уже отметили, учебники и учебные пособия по многим дисциплинам издаются на русском языке. Такой характер двуязычия обеспечивает высокую степень объективной мотивации изучения русского языка в республике. Именно поэтому проблема мотивации обучения трансформируется здесь в проблему мотивации углубленного обучения, переходящую в проблему повышения культуры русской речи.

Успешное усвоение студентами знаний, умений и навыков по русскому языку возможно при условии применения различных форм практических занятий. Такие занятия повышают эффективность работы по развитию у нерусских студентов навыков свободного владения русской речью. В организации такой работы большую роль играет учет того, что необходимо научить студентов свободной речевой деятельности во всех ее проявлениях. Надо учитывать экстралингвистические факторы, речевые способы выражения мысли, знания русского языка как системы. Важно на занятиях по всем дисциплинам обращать внимание на связную речь, учить студентов профессиональному общению, использовать интенсивные методы обучения русскому языку, умело организовать корректировку знаний и умений на первом этапе обучения практическому курсу русского языка.

Огромное стремление к овладению русским языком создает потребность, а современное развитие вызывает необходимость создания программ и учебников, максимально приспособленных к конкретным условиям конкретной национальности. Задача лингвистов в связи с этим состоит в том, чтобы по возможности сделать это обучение наиболее эффективным, экономичным, выработать наиболее оптимальные методы обучения. В сложном процессе обучения русскому языку нерусских учащихся учебник является основным средством в руках учителя, который определяет всю стратегию и всю систему его работы по обучению второму языку.

Книжная полка учителя, постоянно ищущего пути решения проблемы воспитания интереса к урокам русского языка, всегда пополняется новыми работами и изданиями. Используя эти материалы на всех ступенях обучения русскому языку, умело сочетая свой опыт с находками авторов, творчески работающий учитель, несомненно, сделает свои занятия эмоционально насыщенными, живыми и интересными для учащихся. Увлеченность и творческий подход – вот что необходимо для успешного обучения студентов, особенно сейчас, когда в вуз идут выпускники, слабо владеющие русским языком. Очевидно, что вузы будут успешно решать свои задачи, когда к ним придут хорошо подготовленные абитуриенты. Поэтому именно университеты первыми начинают развивать эффективное взаимодействие со школой, создавая подготовительные курсы, организуя разнообразные предметные олимпиады и конкурсы среди школьников.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972.
2. *Текучев А.В.* Очерки по методике обучения русскому языку. М., 1980.
3. *Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.
4. *Сабина Утес.* О создании учебников русского языка как иностранного. Методика преподавания русского языка / Под ред. Н.З. Бакеевой. Ленинград: Просвещение, 1980.
5. *К.С. Чонбашев* Сопоставительная грамматика русского и киргизского языков. Фрунзе: Мектеп, 1980.
6. *Царева Н.Ю.* Продолжаем изучать русский. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2003.

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Г.С. Тагаева, ст. науч. сотрудник КАО

Роль русского языка важна не только в политическом аспекте, но и в плане воспитания подрастающего поколения. Русский язык, который приобщает молодое поколение к высокохудожественным произведениям, к этнокультурному наследию других народов ближнего и дальнего зарубежья, – это фундамент в становлении личности. Это внутренний стержень, формирующий души школьников, делаая их сильнее, чище, красивее, благороднее.

Для того чтобы русский язык и дальше оставался таким фундаментом, необходимо модернизировать содержание образования, и особенно начального, так как именно в младших классах закладываются основы формирования всех компетенций.

Если сделать экскурс в историю развития методики преподавания русского языка в Кыргызстане, то на страницах журнала «Русский язык и литература в школах Кыргызстана» обучение русскому языку всегда трактовалось обязательно в контексте кыргызского – на фоне восприятия русского слова речевым сознанием школьника-кыргыза. На этом основана методика обучения системе звукового строя русского языка в кыргызской школе – обучение произношению. Она сложилась как позитивный итог научных дискуссий и вобрала в себя и синтезировала подходы, которые на разных этапах ее развития разрабатывали в содружестве с учителями-практиками такие ученые, как П.И. Харакоз, В.П. Петров, А.И. Васильев, Э.Ш. Абдулина, М.Дж. Тагаев. По сходному пути, на основе всестороннего учета взаимоотношений изучаемого и родного языков разрабатывалась методика учебного освоения русского словообразования детьми-кыргызами.

Содержание и структура языкового образования состоит из непосредственного влияния объективных условий, обоснованных с современной научно-методической точки зрения. Иначе говоря, при определении его содержания за основу берутся базисный инвариант деятельности, соответствующий основным блокам структуры личности, а также внутренняя структура языковой науки, объективная взаимосвязь его теоретической и практической сторон, общество, государство, требования времени и личностные потребности духовного мира учащихся.

Еще П.И. Харакоз сделал важнейшие выводы для методики обучения языку:

– язык успешно усваивается, если он применяется в качестве средства общения – по своему прямому назначению;

– нельзя занятия насыщать только лингвистическими сведениями и упражнениями на закрепление тех же лингвистических знаний – интерес представляет не язык, а то, что сказывается на языке, а через это последнее возникает и поддерживается интерес и к самому языку, вместе с внеязыковой информацией незаметно и прочно усваивается и сам язык [1].

Ведущим методическим принципом обучения неродному языку обоснованно признается принцип коммуникативности, т. е. организация общения учащихся на изучаемом языке.

Принцип коммуникативности определяет цель обучения языку – формирование коммуникативной компетенции. Реализация этой цели формирует речевую деятельность во всех ее видах. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение его к условиям естественного общения. Вся система работы должна вызывать необходимость общения и потребность в нем. Учиться общению, общаясь, – вот основная характеристика коммуникативности. Основу принципа коммуникативности составляет уподобление процесса обучения процессу естественного общения. Для осуществления речевого общения важно, чтобы у ученика возникла потребность вступить в контакт с окружающими. С этой целью и создаются в процессе обучения коммуникативные ситуации, которые погружают учащихся в речевую практику на изучаемом языке.

Ведь основными содержательными линиями изучения русского языка на начальном этапе являются:

- формирование первоначальных коммуникативных навыков;
- формирование элементарных основ практической грамматики [2].

На современном этапе, когда принят Национальный куррикулум и предметные курикулумы для начального центра обучения, при изучении предмета «Второй язык» определены следующие компетентности:

- коммуникативные,
- языковые,
- социокультурные [3].

Составляя программу по русскому языку для начальных классов, мы делали упор на выделение компетенций, которые должны формироваться у учащихся к окончанию каждого класса – 1-го, 2-го, 3-го и 4-го [2, с. 8, 14, 20,25].

Основные компетенции, формирующиеся к окончанию 1 класса

1. Языковые:

– Знать и использовать в речи лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики I класса в объеме 300 слов.

– Произносить и различать на слух звуки и звукосочетания русского языка, проводить звуковой анализ слов.

– Знать и использовать в речи типовые предложения, вопросительные слова Кто? Что? Где?

2. Речевые (коммуникативные):

– Соблюдать нормы речевого этикета, участвовать в диалоге, уметь задавать вопросы и отвечать на них: Кто? Что? Когда? Где? Куда?

– Составлять небольшие монологические высказывания: рассказ о себе, описание картинки; воспринимать и понимать русскую речь.

3. Социокультурные:

– Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

– Содержать в чистоте свое рабочее место.

– Бережно относиться к своему рабочему месту.

Компетенции, формирующиеся за 2 класс

1. Языковые:

– Знать и использовать в речи лексические единицы, обслуживающие ситуации общения в пределах тематики II класса в объеме 380 слов.

– Уметь распознавать в потоке речи и правильно реализовывать фонемы в сильной позиции в звуке и букве (слышание и произношение, чтение и написание) в условиях, не специфичных для родного (кыргызского) языка.

– Уметь делить речевой поток на смысловые отрезки: предложения, словосочетания, слова. Уметь делить слова на слоги, слоги – на звуки (звуко-буквенный анализ). Уметь видеть смысло-различительную функцию фонем в слове.

– Уметь выделить ударный слог. Правильная постановка ударения во всех словах.

– Понимать связную речь учителя и других носителей русского языка в объеме языкового материала, предусмотренного программой. Уметь выделить основную мысль в звучащей речи.

2. Речевые (коммуникативные):

– Уметь употреблять новую лексику в усвоенных конструкциях; строить собственное высказывание по речевым образцам. Уметь составлять предложения по картинкам и по наблюдениям; уметь давать устные ответы на вопросы, объединенные общей темой.

– Уметь трансформировать диалог в соответствии с изменениями ситуации или ее деталей.

– Уметь построить монологическую речь из 2–4 предложений в объеме усвоенного языкового материала – рассказ о себе, об увиденном или прочитанном (с опорой на ситуацию или наглядно-иллюстративный материал).

3. Социокультурные:

– Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

– Сравнить особенности родного языка и изучаемого языка в пределах материала 2 класса.

– Выделять основную мысль в тексте, в звучащей речи, оценивать поступки персонажей.

Компетенции, формирующиеся за 3 класс

1. Языковые:

- Уметь (с опорой на умения и навыки, приобретенные на уроках родного языка) ставить вопросительный и восклицательный знаки, запятую при однородных членах, предложения.
- Уметь распознавать и правильно реализовать фонемы в звуке и букве, как в сильной, так и в слабой позициях (в пределах фонетического минимума программы III класса) в условиях, специфичных для русского языка, в отличие от кыргызского.
- Владеть ударением как смысловоразличительным средством русского языка; навык различения и правильного произношения слов с ударением ямбического и хорейского типов.
- Орфоэпически правильно произносить усвоенные слова.
- Уметь соотносить звук и букву в пределах фонетико-орфографического минимума.
- Уметь правильно писать слова с орфограммами, предусмотренными данной программой.
- Знать термины *мужской, женский и средний род*, определять род слов; находить корень слова, подбирать однокоренные слова, синонимы и антонимы к словам, знать глаголы совершенного и несовершенного видов.

2. Речевые (коммуникативные):

- Понимать связную русскую речь, в том числе – русское художественное слово (в объеме программы). Устно отвечать на вопросы по тексту. Уметь пересказать услышанное.
- Активное владение лексикой и типовыми фразами в объеме минимумов данного класса.
- Умение вести диалог по образцу в заданной ситуации. Умение расширить диалог дополнительной репликой. Элементарные навыки и умения, необходимые для беседы по картинке. Умение самостоятельно пересказывать услышанное, рассказать о себе.
- Владение навыками сознательного, плавного и выразительного чтения небольших связных текстов (темп чтения – 35–40 слов в минуту). Понимание прочитанного и умение делить текст на смысловые отрезки.
- Навыки выразительного чтения: умение правильно интонировать конструкции, изученные в предыдущих классах. Умение выделять слова, несущие логическое ударение, и читать предложение с правильной интонацией. Умение интонационно оттенять речь персонажей.

3. Социокультурные:

- Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).
- Сравнивать особенности родного языка и изучаемого языка в пределах материала 3 класса.
- Выделять основную мысль в тексте, в звучащей речи, оценивать поступки персонажей.
- Уметь пересказать содержание прочитанного – по вопросам, по плану, по опорным словам.

Компетенции, формирующиеся за 4 класс

1. Языковые:

- Знать и применять в речи лексические единицы, изученные в 1–3 классах в объеме 1130 лексических единиц, активно усвоить 522 новых слова, подбирать к словам, обозначающим предметы, слова, обозначающие признаки.
- Уметь распознавать и правильно реализовывать фонемы в звуке и букве как в сильной, так и в слабой позициях (в пределах фонетического минимума программы IV класса) в условиях, специфичных для русского языка, в отличие от кыргызского.
- Владеть ударением как смысловоразличительным средством русского языка; различать и правильно произносить слова с ударением.
- Правильно употреблять в речи грамматическую категорию рода.
- Знать термины *приставка, корень, суффикс, окончание, однородные члены предложения, главные члены предложения, подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения*.
- Согласовывать существительные множественного числа с прилагательными в роде и числе; использовать глаголы совершенного и несовершенного вида.

2. Речевые (коммуникативные):

- Понимать связную русскую речь, в том числе русское художественное слово (в объеме программы). Давать устные ответы на вопросы по тексту. Прогнозировать содержание текста по началу, отделять главное от второстепенного. Уметь пересказывать услышанное и прочитанное.

– Активно владеть лексикой и типовыми фразами в объеме минимумов данного класса. Уметь вести диалог по образцу в заданной ситуации. Уметь расширять диалог дополнительной репликой.

3. Социокультурные:

– Знать и исполнять отдельные произведения детского фольклора (песенки, стихотворения, считалочки).

– Сравнить особенности родного языка и изучаемого языка в пределах материала 4 класса.

– Выделять основную мысль в тексте, в звучащей речи, оценивать поступки персонажей.

– Уметь пересказать содержание прочитанного – по вопросам, по плану, по опорным словам.

– Уметь назвать действующих лиц прочитанного рассказа, сказки, кратко рассказать о них по вопросам, дать элементарное описание их внешности и оценить их поступки.

В сложившейся ситуации в школах с кыргызским языком обучения преподавание русского языка должно менять как содержание, так и методы, а для этого требуется создание учебников нового поколения на компетентностной основе.

Основными требованиями к системе упражнений являются:

1. В формулировке условия к упражнению должны преимущественно обозначаться коммуникативные, а не языковые задачи, т. е. выполнение каждого упражнения должно предваряться установкой на последующее общение; другими словами, ведущими формулировками должны быть следующие: «*Прочитайте и скажите, а как бы вы поступили*», «*Составьте диалог по образцу, изменив его участников*» и др.

2. Каждое задание должно иметь определенную для учащихся мотивировку, т. е. не должно быть заданий типа: «*Прочитайте*», «*Спишите*».

3. В учебнике должна быть представлена иерархическая система упражнений на формирование умений и навыков во всех видах речевой деятельности – от рецептивно-продуктивных до продуктивных (творческих).

4. Систему упражнений для развития связной речи учеников должен характеризовать комплексный подход к обучению видам речевой деятельности, который реализуется во взаимосвязи и комбинации заданий, выполняемых в каждом из четырех ее видов.

5. Обучение речевой деятельности, как известно, предполагает развитие и совершенствование умений и навыков во всех ее видах: аудировании, говорении, чтении и письме. Учитывая, что каждый вид речевой деятельности требует специфических путей обучения, в учебниках должны быть представлены упражнения по каждому из них. И, конечно же, должны преобладать задания творческого характера, развивающие мышление учащихся.

Таким образом, в момент, когда в современной общественно-политической и социолингвистической ситуации Кыргызстан образует собственное культурно-языковое пространство, наиболее действенным методом совершенствования и оптимизации курса «Русский язык в кыргызской начальной школе» является модернизация его в культуролого-компетентностном направлении, усиление его прагматико-когнитивного содержания, изучение языка в тесной связи с представляемой им культурой.

Литература

1. *Харакоз П.Н.* Основы методики обучения русскому языку в кыргызской восьмилетней школе. Фрунзе: Мектеп, 1983.

2. Программы по русскому языку и чтению для 1–4 классов одиннадцатилетней кыргызской школы. Сост.: К.Д. Добаев, Г.С. Тагаева. Бишкек, 2010.

3. Куррикулум по предмету «Второй язык» (русский язык в школах с кыргызским, узбекским, таджикским языком обучения) для 1–4 классов. Бишкек, 2009.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

К.К. Джумагулова, доц. КГУСТА

В настоящее время возрастает роль общегуманитарного воспитания. Одной из важнейших задач его является формирование речеведческих навыков: необходимо учить говорить, создавать текст в наиболее совершенном виде, успешно воздействовать на аудиторию, обеспечивать контакт и взаимопонимание с ней.

Любое выступление решает в целом какую-то главную задачу: убедить, доказать, информировать, объяснить, передать знания, т. е. определенным образом воздействовать на аудиторию. Этим обуславливается выбор языковых и неязыковых средств общения. Эффективность воздействия на аудиторию зависит не только от содержания речи, ее соответствия интересам слушателей, убедительности аргументации и удачно подобранных примеров, но и от умения говорящего правильно, четко и выразительно произнести речь.

Не менее важны умения в использовании письменной речи. Умение хорошо говорить еще не означает умения хорошо писать. При этом речь не идет о написании художественных текстов, для этого нужно иметь талант. Не каждый студент станет писателем, но каждому придется столкнуться с написанием курсовой работы, заявления, а потом, возможно, распоряжений, проектов законов и т. д.

Как показывает практика преподавания русского языка в вузе, письменная речь является наиболее слабым звеном в системе обучения. Между тем, коммуникативные задачи (особенно в сфере учебно-профессионального общения), связанные с письменной формой выражения мыслей, очень велики. В связи с этим довольно большое время должно отводиться учебным действиям, способствующим формированию навыков и умений в письменной речи.

Цель преподавателя – научить работать студентов с такими актуальными жанрами научной речи, как *аннотация, реферат, рецензия, отзыв* и др., ознакомить их классификацией и дифференциальными признаками.

Дадим характеристику различным жанрам научной письменной речи.

Реферирование представляет собой краткое изложение содержания источника информации с указанием на характер, методику и результаты исследования [1, с. 54]. Реферирование – сложное комплексное умение, при котором происходят следующие операции: поиск и вычленение информации, сравнение и обобщение информации, абстрагирование и аргументация. В качестве материала для реферирования предлагаются научные или научно-популярные статьи по специальности студентов. При этом должен быть учтен ряд требований к текстам: информативная ценность, логичность изложения, содержательная и языковая доступность. Продукт реферирования – реферат.

Реферат – это сокращенный текст, который отражает структурную и содержательную стороны исходного текста и строится в соответствии с его информационной моделью [3, с. 31].

Основными требованиями, предъявляемыми к рефератам, являются объективность изложения материала источника, логичность и последовательность изложения, единство стиля.

Исходя из целевого назначения, рефераты делятся на *информативные* и *индикативные*.

Информативный реферат (реферат-конспект) отражает основное содержание источника. Он составляется таким образом, чтобы при его использовании не возникало необходимости обращаться к исходному тексту.

Индикативный реферат (реферат-резюме) представляет собой максимально краткое изложение основного содержания, что сближает его с аннотацией. Реферат-резюме написан с целью помочь студенту в решении вопроса, следует ли обращаться к оригиналу.

По характеру исходного материала рефераты могут быть монографическими и обзорными. Монографический реферат составляется по одному источнику, а обзорный реферат охватывает и суммирует содержание нескольких первоисточников по определенной теме.

Объем реферата зависит от его типа. Информативный реферат по объему значительно превосходит индикативный. Объем рефератов, публикуемых в реферативных сборниках, составляет, как правило, 1/3 статьи.

Работу по составлению реферата можно разделить на следующие этапы:

- просмотревое чтение текста с целью понимания общего содержания и определения ведущей темы;
- изучающее чтение текста с целью анализа смысловых связей внутри каждого абзаца, между отдельными абзацами и группами абзацев; деление текста на смысловые части;
- выделение ключевых фрагментов абзацев, определение темы и подтем смысловых частей, составление логического плана;
- определение способов сокращения и трансформации текста: исключение, обобщение, замещение, перефразирование, формулировка тезисов;
- осмысление последовательности изложения тезисов, при необходимости их перегруппировки, объединения или максимального обобщения в соответствии с назначением реферата;
- оформление текста реферата.

В структуре объективного реферата выделяют 3 части:

- Вводная часть – исходные данные, чему посвящен (тема), в связи с чем написан.
- Описательная часть – выделение существенных положений исходного текста и краткое изложение основных вопросов, проблем, о которых говорится в тексте, фиксирование обобщенных сведений, фактов, примеров.
- Заключительная часть – подводятся итоги на основании содержания первоисточника, приводятся выводы, к которым приходит автор первоисточника.

В информативном реферате с элементами оценки выражается мнение автора реферата по поводу суждений текста первоисточника, содержатся выводы на основании изложенного в исходном тексте.

Реферат-резюме состоит только из одной части – описательной, в которой выделяются только самые существенные положения исходного текста. Для индикативного реферата типичны предложения, в которых не называется субъект действия.

Монографический реферат представляет собой краткое изложение существенных положений всего первоисточника или его части, основных фактических сведений и выводов, необходимых для первоначального ознакомления с источником и определения целесообразности обращения к нему.

Сущность и назначение монографического реферата заключается, таким образом, в семантически адекватном кратком изложении, однако с достаточной полнотой основного содержания источника. По полноте изложения информации текста-источника монографические рефераты подразделяются на информативные, или рефераты-конспекты, и индикативные, или рефераты-резюме. Функция информативного реферата – избавить обучаемого от необходимости знакомиться самому с первоисточником, так как информативный реферат включает все необходимые сведения; недаром он имеет второе название – реферат-конспект.

Индикативный реферат содержит лишь те основные положения, которые тесно связаны с темой реферируемого источника. Все второстепенное для данной темы опускается и не включается в текст реферата. Реферат-резюме предназначен для того, чтобы сообщить читателю обсуждение каких вопросов он найдет в первоисточнике и следует обращаться к нему или нет. Данный реферат не служит заменой первоисточника. Он является, по существу, реферативной аннотацией, жанром, промежуточным между аннотацией и рефератом-конспектом. В любом случае реферат предполагает сокращение исходной информации, но в разной степени.

По авторству рефераты подразделяют на рефераты, составленные авторами текстов-источников (авторрефераты), и рефераты, составленные специалистами в той области знания, к которой относится источник.

Структура реферата включает две части: библиографическое описание и собственно текст реферата. В библиографическом описании указываются фамилия и инициалы автора, название источника, место и год издания, название издательства, страницы – для статьи, фрагмента книги и их количество – для книги. Текст реферата содержит введение, основную часть и заключение. Во введении, которое не должно повторять библиографического описания, обычно дается общая характеристика источника, кратко излагаются его тема, цель, задачи, структура. Основная часть содержит все существенные положения и важнейшую аргументацию, причем внимание акцентируется на новой проблемной информации, еще неизвестной обучаемому. Последнее актуально для реферата как жанра научной речи, реализуемого в сфере научной коммуникации, тогда как для учебного, учебно-

научного реферирования важно изложить основную информацию источника. В заключении излагаются выводы, обобщения, которые делает автор источника (но не автор реферата).

Монографический реферат должен отвечать требованию объективности, что означает точное изложение основного содержания источника и взглядов его автора без оценки излагаемого, без полемики с автором, т. е. монографический реферат не должен содержать интерпретации источника, субъективного мнения реферирующего по излагаемым вопросам. Под текстом реферата могут помещаться примечания референта.

В основной части текста реферата информация может передаваться в соответствии с логикой ее изложения в источнике или по плану реферирующего.

Для реферата характерны объективность и безличность выражения, поэтому в нем обычно употребляются неопределенно-личные и безличные предложения, страдательного-возвратные (пассивные) конструкции. Используются также однородные члены предложения, перечисления, деепричастные и причастные обороты. Из союзных предложений наиболее употребительны сложные предложения с придаточными изъяснительными, присоединительными, определительными, причины, условия. Цитаты приводятся точно по источнику с указанием в скобках страниц. Основным способом изложения в реферате – описание или повествование. В реферате не только передается структурная и содержательная сторона исходного текста, но и предлагаются сведения, по которым студент может определить для себя узловые вопросы по исследуемой проблематике. Начиная работу над рефератом, необходимо поставить следующие цели:

- глубоко осмыслить предлагаемую информацию и объективно изложить основные положения текста-источника, важнейшую аргументацию;
- в процессе чтения выделить основную и дополнительную информацию;
- составить план и краткий конспект текста-источника, а также подобрать необходимые лексико-грамматические средства для реферативного изложения.

Аннотация – это конденсированный текст, в котором кратко излагаются структура исходного текста и на основе высокой степени абстрагированности и обобщения его основное содержание [3, с. 31]. Составление аннотаций также должно занимать определенное место в системе обучения письменной речи.

Аннотирование – сложное комплексное умение, при котором выполняются следующие операции: поиск и вычленение главной информации, обобщение информации, аргументация. Вместе с тем при аннотировании не требуется такого точного понимания текста и вычленения всех существенных положений содержания источника, как при реферировании, отсутствует тождество между текстом оригинала (в его существенных положениях) и текстом аннотации.

В аннотации представлены результаты, к которым приходит автор, и выводы, которые он сделал, что позволяет судить об информативной ценности аннотируемого текста.

Цель аннотации – помочь студенту быстро ознакомиться с содержанием текста-источника и сориентироваться в выборе нужной литературы. Аннотация дает общее представление о теме текста-источника, его основной проблематике, то есть перечне рассматриваемых вопросов. Она не заменит текст-источник.

По содержанию и назначению аннотации подразделяются на *справочные* и *рекомендательные*. Справочная аннотация раскрывает проблематику текста-источника и сообщает определенные сведения о нем без критической оценки. Рекомендательная аннотация, в отличие от справочной, содержит еще и оценку аннотируемого источника с точки зрения возможностей его использования определенной категорией специалистов в определенной аудитории, то есть указывает на адресат. Она может включать оценочный компонент типа «работа имеет большое значение для...», «книга внесет большой/значительный вклад в...», «в работе в доступной и популярной форме излагается...» и т. п.

По количеству аннотируемых источников выделяют групповую аннотацию, которая содержит краткую характеристику двух и более источников, близких по тематике. В ней могут быть учтены особенности каждого из аннотируемых текстов.

Структура аннотации включает две части: библиографическое описание и сам текст аннотации. В библиографическом описании указываются фамилия и инициалы автора, название источника, место и год издания, наименование издательства, страницы – для статьи и их количество – для книги. Текст аннотации представляет собой краткое изложение содержания источника. Аннотацию составляют следующие структурно-смысловые компоненты:

- 1) тема аннотируемого текста;
- 2) цель (факультативный компонент);
- 3) структура текста-источника (факультативный компонент);
- 4) проблематика, то есть основные положения; выводы автора источника;
- 5) включение иллюстративного материала в текст-источник (факультативный компонент);
- 6) оценка аннотируемого текста (факультативный компонент);
- 7) адресат текста-источника (факультативный компонент);
- 8) краткие сведения об авторе аннотируемого текста (факультативный компонент).

В полном тексте аннотации присутствуют все компоненты, в кратком – только первый (тема) и четвертый (проблематика). В аннотации не допускается цитирование.

Аннотация и реферат отличаются друг от друга по объему и по структуре. Исходным моментом обучения реферированию, аннотированию и другим видам тестовой деятельности является смысловой анализ текста, который способствует правильному извлечению информации. К тексту аннотации предъявляется ряд требований: учет ее назначения, учет содержания аннотируемого оригинала, соблюдение логической структуры, ограниченный объем, использование языковых средств, свойственных научно-технической литературе.

Рецензия – это письменный разбор, предполагающий, во-первых, комментирование основных положений (толкование авторской мысли, собственное дополнение к мысли, высказанной автором; выражение своего отношения к постановке проблемы и т. п.), во-вторых, обобщенную аргументированную оценку и, в-третьих, выводы о значимости работы [4, с. 415].

Цель составления рецензии – по возможности адекватно осмыслить содержание источника. Достаточно объективно и корректно проанализировать его с точки зрения: 1) полноты авторского изложения; 2) глубины и всесторонности раскрытия проблемы; 3) достаточности аргументации и системы доказательств автора; 4) характера и убедительности приводимого иллюстративного материала; 5) языка авторского изложения сформулировать и изложить свое отношение к теме и проблематике рецензируемой работы, т. е. задача рецензента – корректная, аргументированная интерпретация источника.

В *отзыве*, в отличие от развернутой рецензии, нет детального анализа работы, подробной аргументации выносимых оценок, интерпретации всей рецензируемой работы, истолкования неясных, спорных вопросов, полемики с автором. Отзыв достаточно лаконичен, имеет более обобщенный характер по сравнению с развернутой рецензией, содержит более общие оценочные суждения. При составлении отзыва о научной работе необходимо опираться на следующее: 1) констатацию актуальности темы; 2) связь названной темы с комплексом проблем, относящихся к исследуемой области знания; 3) описание структуры работы и краткого содержания структурных частей, возможно, с их общей оценкой; 4) краткий анализ центральной, по мнению рецензента, главы; наиболее важных, интересных с точки зрения оппонента вопросов с краткой аргументированной оценкой; 5) краткое обоснование перспективности/возможности дальнейшей разработки темы; 6) констатацию актуальности темы, обоснованность и возможную новизну научных положений и выводов, общую оценку работы; 7) констатацию соответствия работы предъявляемым требованиям, оценку работы. В отзыв можно включать не все предлагаемые пункты схемы.

В отличие от рецензии отзыв дает самую общую характеристику работы без подробного анализа, но содержит практические рекомендации. Автор рецензии стремится использовать такие средства, которые делают его изложение ясным, логичным, сжатым, точным, объективным и в то же время официальным. Однако и в рамках этого официального языка язык автора научной рецензии обнаруживает больше образности, субъективной оценочности, а потому и эмоциональности, чем «усредненный научный текст» [4, с. 416]. Все это способствует и большей индивидуальности языка авторов рецензий. Проникновению этих элементов не мешает то, что их употребление достаточно часто вступает в противоречие с одним из основных требований, предъявляемых к научному стилю, – сжатости изложения. Многие из образных словосочетаний значительно расширяют текст.

Итак, научный текст имеет сложную организацию; научные тексты связаны с ориентацией на читателя-профессионала, его основные черты – точность и объективность.

Подводя итоги вышеизложенному, следует отметить, что продуцирование текстов типа реферата, аннотации, рецензии, отзыва и т. д. предполагает опору на письменный источник информации, и в связи с этим актуальным является умение оперировать содержанием прочитанного. Методика обучения составлению текстов указанных жанров базируется на структурно-смысловом анализе текстов-источников на разном уровне: абзаца, фрагмента, целого текста; сравнительного анализа различных вариантов текстов, что одновременно способствует развитию навыков и умений в разных ви-

дах чтения, сжатия и обобщения информации текста-источника, помогает понять логику развития авторской мысли, уяснить построение данных текстов в целях репродуцирования и продуцирования.

Литература

1. Зорина Н.Д. Преобразование текста оригинала в связный текст аннотации или реферата на старших курсах неязыкового вуза // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М., 1972.
2. Николаева Н.В. Курс реферирования. М.: МГЛУ, 1991.
3. Преподавание русского языка аспирантам-иностранцам. М.: Наука, 1981.
4. Русский язык и культура речи: учебник для вузов. М.: Высш. шк., 2008.
5. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. М., 1976.
6. Токарева Т.Е. Основы текстовой деятельности. 1997.

СОСТОЯНИЕ И ЗАДАЧИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Цзяо Инь, аспирант БГУ

Обучение русскому языку в Китае началось с 1708 г. С тех пор прошло почти 300 лет. Выделяется несколько этапов обучения. До начала XX в. русский язык являлся одним из нескольких иностранных языков, которые преподавали в Китае, с 20-х г. XX в. он приобрел большую значимость в преподавании иностранных языков в учебных заведениях, а в 50-е г. обучение РКИ достигло вершины в своем развитии. Целью первых школ русского языка была подготовка переводчиков для правительства. До XX в. для обучения русскому языку преподавателей приглашали в основном из России.

При изучении русского языка на филологических факультетах китайских университетов большое внимание уделяется обучению студентов письменной русской речи. В написании русскоязычных текстов студенты практикуются в рамках курсов грамматики и разговора, есть и специальный курс – сочинение. И вот в этих китайских сочинениях встречается большое количество ошибок, вызванных механизмами языковой интерференции. Это значит, что думать студенты продолжают категориями и моделями китайского языка, а потом просто переводят получившиеся конструкции на русский язык.

В сочинениях нередко встречается студенческое словотворчество: *мобилицфон, путетуфли, румяносый, спортодежда, группюлюбимость (коллективизм), четырехлюдная группа, умещение мебели, безмыслимая жизнь, колышемый кадр (дрожащий), лицо улыбно.*

Словообразовательные ошибки связаны в большинстве своем с употреблением приставок, поскольку в китайском языке приставочного словообразования не существует. Студенты предпочитают использовать бесприставочные глаголы, как правило, путают приставки: *Наконец, они шли домой к зайцу. Вдруг дул ветер. Борис продолжал пойти.*

Типичной грамматической ошибкой является использование формы «не можно» (по модели китайского языка) вместо «нельзя»: *Для них ничего не можно делать, только ждать помощи; в городе население растет, поэтому транспортная проблема не может избежать.* Встречается и использование слова «нельзя» вместо «не мочь (что-либо делать)»: *у россиян загадочная душа: вы нельзя знаете, как они думают.*

Еще одной типично китайской конструкцией, переводимой на русский, является «надо есть» или «должны есть» (вместо «должно быть»): *у человека надо есть здоровое тело, это очень важно; И, конечно, у него надо есть любовь к родине; Мы должны есть свой идеал.*

Самые многочисленные – ошибки лексические (употребление слов в не свойственных им значениях, нарушение сочетаемости). Большой проблемой для китайских студентов является паронимия. Часто путают такие паронимы, как *эффектный – эффективный, дружный – дружественный – дружеский, комфортный – комфортабельный, удивительный – удивленный* и некоторые другие: *Если некоторые эффективные меры не приняты, то положение станет серьезнее; Он удивительно видел, что люди не уходят; Жизнь у нас счастливая и дружественная.*

Среди словосочетаний, не свойственных русскому, но обычных для китайского языка, следует выделить следующие, часто используемые студентами: приносить пригодность, дать влияние, проблема улучшится, получить успех, делать спорт и другие: *Хорошо, что я умею получить успехи каждый день. Друзья тоже дали влияние на меня. Слова сестры дали мне сильное впечатление. Наконец, героиня получила настоящую любовь. Вдруг то вошло в его глаза, что там два ребенка играли камнями.*

В китайском языке четырьмя русскими глаголами – *приходить, прилетать, приезжать, приплыть* – семантически соответствует один (*lei*), поэтому в сочинениях постоянны ошибки: *Инопланетные друзья приехали с Венеры.*

Та же проблема наблюдается с близкими по смыслу глаголами *стирать, мыть, мыться, умываться, чистить*, переводимыми на китайский одним словом (*xi*): *Каждое утро она моет лицо. Вечером мы чистим себя.*

Типичными для китайцев являются словосочетания «играть на воздухе», «гулять на воздухе» на месте русских «играть на улице», «гулять на улице»: *Медвежонок не хотел спать, а хотел играть на воздухе; Он рассказал матери, что он делал на воздухе.*

В китайском языке у слова «играть» гораздо больше значений, чем в русском. Любое общение между людьми, встречи с друзьями и подобные им действия обычно обозначаются китайским «играть», что встречаем и в китайских сочинениях на русском: *Иногда по вечерам мы ходим **играть** к преподавателю.*

В последние годы с развитием торгово-экономических отношений между Кыргызстаном и Китаем контакты между двумя странами стали более тесными, и русский язык превратился в важное средство общения между народами двух стран. В этой связи возрастающее с каждым днем международное значение русского языка, его роль в расширении контактов и связей между нашими странами и актуальность подготовки высококвалифицированных специалистов становятся необходимыми условиями сотрудничества двух стран. Русский язык играет и будет играть все более важную роль в развитии международных отношений.

В настоящее время многие китайские университеты наладили прямые партнерские отношения с российскими вузами, реализуют программы обменов и стажировок.

В вузах Китая преподавание русского языка для студентов-нефилологов занимает особое место. Всекитайское общество преподавателей русского языка и литературы нефилологических вузов каждый год устраивает ежегодную всекитайскую конференцию по проблемам обучения русскому языку. В конференциях принимают участие преподаватели-русисты из нефилологических вузов всей страны. Участников конференции знакомят с состоянием и программой преподавания русского языка. Этим объясняется, что в конце прошлого и начале нынешнего веков преподаванию русского языка как иностранного уделялось большое внимание, хотя гораздо меньшее, чем в 50-х г. XX в., когда русский язык в университетской системе занимал наиболее благоприятную позицию.

Если говорить в целом о сегодняшнем состоянии преподавания русского языка в нефилологических вузах Китая (на примере провинции Шэньси), картина примерно такова: согласно неофициальной статистике, в настоящее время функционирует около тридцати нефилологических вузов в провинции Шэньси, в большинстве из них ведется обучение русскому языку как иностранному, ежегодно организуется одна учебная группа, насчитывающая в среднем около двадцати студентов, изучавших русский язык еще в школе.

Задача преподавания русского языка обычно состоит в том, чтобы познакомить студентов с основами русской грамматики, научить определять значение русского слова по словарю, но даже эти задачи требуют больших усилий преподавателя и студентов. В каждом таком вузе один или два преподавателя русского языка ведут по 4 практических пары в неделю; кроме того, читаются 1–2 лекции по российскому страноведению.

Из перечня традиционных страноведческих тем студенты обычно выбирают те, которые посвящены общей характеристике социально-экономической и политической ситуации в России, системе образования, а также культурной жизни страны. При этом большое внимание студенты обращают на новации во всех областях жизни россиян. Сегодня страноведение и культура России как факультативные дисциплины преподаются прежде всего в тех университетах Китая, которые обращают особое внимание на международное значение русского языка.

Именно из этих университетов в основном вышли специалисты по русской культуре, истории и экономике.

Рассмотрим это на примере Сианьского университета Цзяотун, который был основан в 1896 г. и назывался Наньянгуносюе.

Сианьский университет является одним из самых известных и престижных университетов не только в Китае, но и за рубежом, на его пятнадцати факультетах обучается более 12500 студентов и аспирантов. Русский язык для студентов-нефилологов преподается здесь уже двадцать с лишним лет. Как в прошлом, так и в настоящее время студенты и аспиранты, изучающие русский язык как первый и второй иностранный, по численности занимают первое место в провинции Шэньси и северо-западном районе Китая, несмотря на то, что сегодня наблюдается спад числа изучающих русский язык, особенно по сравнению с вузами южных районов Китая. Министерство образования КНР неоднократно рекомендовало студентам выбирать английский или русский язык как иностранный, подчеркивая особую роль иностранного языка в вузах. Теперь во всей стране понимают необходимость изучения иностранных языков и говорят о том, что знание английского языка открывает путь на запад, а русского – на север.

Преподавание русского языка включено в учебные программы вузов, расположенных практически во всех провинциях Китая. В первые два года студенческой жизни студенты-нефилологи изучают русский язык как факультативный предмет по четыре аудиторных пары в неделю. Занятия обычно проводятся во второй половине дня или вечером, так как студенты приходят с разных факультетов, и первая половина их учебного дня посвящена занятиям по специальности.

В «Новой программе обучения русскому языку для студентов-нефилологов», разработанной и утвержденной в Министерстве образования КНР, четко указаны конечные цели обучения русскому языку, определены уровни овладения русским языком в разных его аспектах (восприятии и говорении, чтении, сочинении, устном и письменном переводе), перечислены те умения, которые потребуются студенту как будущему специалисту в определенной профессии. Оценка степени владения русским языком, выявляемой в ходе тестирования с помощью компьютерной обработки, складывается из оценки по аудированию, чтению, грамматике, лексике и сочинению.

Обучение русскому языку в вузах рассматривается как основной этап и имеет четыре градации. С учетом разного уровня подготовки принятых в вуз абитуриентов требования на основном этапе подразделяются на две группы.

Поскольку цель обучения русскому языку заключается в овладении языком как средством общения, учебный процесс должен быть направлен на решение коммуникативной задачи, т.к. коммуникативный аспект в общении является важнейшим. Именно с этой целью, чтобы практически изменить положение преподавания русского языка в университете, необходимо добавить еще несколько аудиторных пар в неделю для занятий устной речью, чтобы у студентов появилась возможность больше говорить по-русски.

Содержание, учебный план и форма обучения русскому языку определяются программой, в которой для нефилологических вузов предусмотрено 200 с лишним академических часов в течение первого и второго года, указаны стандартные требования к умениям и навыкам владения русским языком на той или иной стадии его изучения, регламентируются экзамены по русскому языку – как семестровые, так и государственный ЭРЯС-4 (экзамен по русскому языку для студентов-нефилологов, радация-4), который ежегодно проводится одновременно по всей стране. Обучение русскому языку ведется по учебнику «Новый основной курс русского языка для студентов-нефилологов» в четырех томах, допущенному Комитетом по управлению обучением иностранным языкам при Министерстве образования КНР в качестве основного учебного пособия по русскому языку для студентов-нефилологов, что не исключает использование в процессе обучения многочисленных вспомогательных материалов. Данный учебник, являясь общим пособием по русскому языку для студентов самых разных специальностей, включает большое количество документальных, научно-технических, финансово-экономических, бытовых, политических и других сведений, содержание которых касается разных сторон жизни общества. Он пользуется широкой популярностью в нефилологических вузах Китая, чему в немалой степени способствует наличие в каждом уроке, помимо основного, дополнительных текстов, к которым приложены разнообразные упражнения, направленные на системное овладение курсом русского языка и повышение заинтересованности в нем студентов.

Оказывается, что возрастающий интерес к русскому языку для студентов-нефилологов – это не результат пропаганды, а истинная увлеченность. Весьма характерным при обучении иностранному языку, в том числе и русскому, является такое положение, при котором иностранцы, хорошо владею-

щие языком, понимают значение отдельных слов во фразе, но не могут понять общий смысл высказывания. Если бы у наших студентов-нерусистов была возможность находиться в русской речевой среде, своеобразный практический тест смог бы дать достаточно объективную картину языковой компетенции человека, изучающего русский язык. Однако занятия по русскому языку в вузах Китая проходят в условиях внеязыковой среды, поэтому объяснения преподавателя имеют большое значение в ходе обучения. Границы применения комментария при этом достаточно подвижны и во многом определяются целью обучения и уровнем языковой подготовки учащихся. Студенты-нефилологи, для которых русский язык является не только средством общения, но и инструментом в будущей работе, получают при объяснении достаточно подробную информацию о системе русского языка в сопоставлении с родным языком – китайским.

Преподавание русского языка в аудитории нефилологических вузов Китая имеет свои особенности, обусловленные влиянием родного языка, характером и объемом лингвистического опыта обучающихся, приобретенного на базе родного языка, национальными традициями преподавания русского языка. Наибольшую трудность в овладении русским языком китайскими студентами, как правило, представляет русская грамматика. Это обстоятельство требует поддержания высокого уровня квалификации преподавателей русского языка, работающих в вузах. Китайскими преподавателями-русистами уже накоплен определенный опыт преподавания русского языка в установленной среде на основе систематического анализа ошибок и определения наиболее рационального способа представления нового материала.

Более глубокое изучение иностранного языка должно способствовать и изучению родного языка. Преподавание других предметов (обучение предметам по специальности) на иностранном языке могло бы значительно увеличить время языковой практики и, безусловно, повысить навыки владения языком. В связи с этим каждый студент, обучающийся русскому языку, обязан ходить на занятия по одному предмету своей специальности, на которых преподаватель читает лекции по-русски. Таким образом, большее внимание уделяется культурному компоненту в процессе обучения какой-то специальности, что одновременно способствует лучшему усвоению и специальности, и русского языка.

В связи со сказанным выше представляется необходимым проведение реформы обучения русскому языку в нефилологических вузах Китая. В условиях развивающейся рыночной экономики важным шагом такой реформы было бы пробуждение интереса у студентов к изучению русского языка. Именно с этих позиций над реформой работало Всекитайское общество преподавателей русского языка и литературы нефилологических вузов и достигло цели, к которой с самого начала стремилось. В недавно вышедшей в свет «Новой программе по русскому языку для студентов-нефилологов» также подчеркивается важность и актуальность вопроса о реформе преподавания русского языка в нефилологических вузах.

Перейдем теперь к вопросам современной методики преподавания русского языка как иностранного, которая в последние десятилетия достигла больших успехов. Все достижения методики обучения учитываются учебными программами, действующими в Китае. Однако, к сожалению, результаты научных методических исследований не всегда в достаточной мере воплощаются в учебниках, некоторые из которых не соответствуют требованиям, предъявляемым методикой преподавания. В качестве примера можно назвать учебник «Новый основной курс русского языка для студентов-нефилологов», по которому студенты-нефилологи изучают в настоящее время русский язык как иностранный. Поскольку полностью представить методику модернизации этого учебника в рамках статьи невозможно, мы ограничимся вопросами, связанными с устаревающим содержанием. Анализ учебника показывает, что в нем представлена, например, литература об Отечественной войне, но, к сожалению, мало другой, современной информации, необходимой студентам для овладения русским языком.

Кроме того, методический аспект учебника во многом не соответствует современным требованиям к организации работы над лексикой. Современная методика предполагает наличие в арсенале преподавателя разнообразных аудио-визуальных средств и технологий обучения. Можно отметить, что методика, связанная с резкой сменой технологий, вывела ее на качественно новый уровень развития. Результаты разработки компьютерных обучающих мультимедийных программ, среди которых большое место занимают программы виртуального обучения, уже широко применяются во всех вузах нашей страны.

В результате можно сделать вывод, что состояние преподавания русского языка в нефилологических вузах находится на не очень высоком уровне, требует кардинального улучшения и прове-

дения большой работы. В заключение назовем еще раз те задачи, которые стоят перед китайскими преподавателями-русистами в настоящее время и требуют неотложного решения:

- определение цели и усовершенствование методики обучения русскому языку в вузах Китая в XXI в.;
- внедрение в учебный процесс новой программы по русскому языку;
- составление новых учебников по русскому языку;
- реформа модели государственного стандартизированного экзамена по русскому языку для студентов-нефилологов.

Литература

1. *Астафурова Т.Н.* Стратегия коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.
3. Народное образование. Китай. «Жэньминь жибао». Изд-во «Синьсин», 2007. <http://www.abirus.ru/o/eduxx.htm>, (дата доступа 27.10.2007).
4. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1993.
5. *Сидихменов В.Я.* Китай – страницы прошлого. М.: Наука, 1987.
6. *Сорокина Т.Н.* Образование и наука в КНР. М.: Наука, 1986. 193 с.
7. Сяомань Ч. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. 2005. № 1. С. 96–99.
8. *Тань Чжи Сун.* Высшее педагогическое образование в Китае в 21 веке // <http://www.edu.cn/20010823/207561.shtml>
9. *Тарасюк Л.Н.* Развитие системы образования в КНР. М.: Наука, 1989. 65 с.
10. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся на разных этапах обучения: Материалы конференции. Казань: Унипресс, 2000. 120 с.

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА

М.Т. Исакова, преп. Ошского филиала РГСУ

За последние десятилетия наблюдается повышенный интерес к изучению эмоций в ряде наук, например, в психологии, философии, культурологии, социологии и др. Будучи одной из самых сложных систем, эмоциональная система человека требует многоаспектного изучения, в том числе и лингвистического, с необходимостью акцентируя внимание на педагогическом (обучающем) аспекте.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности [1, с. 89]. В процессе познания объектов и явлений реальной действительности мы реагируем на них, проявляем свое отношение в разных оценках, чувствах, что, несомненно, находит свое выражение в языке. «Эмоции, – утверждал знаменитый естествоиспытатель Ч. Дарвин, – возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей» [4, с. 90]. Таким образом, эмоции представляют собой сложный продукт духовной и познавательной деятельности человека. Изучение способов их отражения в языке и отражения принятых в данном языковом сообществе представлений о положительности/отрицательности эмоций приобретает особую значимость с точки зрения дальнейшей разработки лингвистических методов изучения эмоциональности.

Наибольшее раскрытие человеческие эмоции находят в процессе общения, например, в диалогической речи.

Диалог – одна из двух форм языкового общения, связанная более непосредственно, чем монологическая речь, с конкретной предметно-практической деятельностью говорящих, ситуацией общения, социальным контекстом, психологическими установками. Только диалогическая речь в ее естественном виде самым полным образом реализует специфику человеческого общения как обмена действиями, как социальной интеракции или же цепи таких интеракций [2, с. 317].

Обучение эмоциональной речи осуществляется тремя способами: с использованием *диалога-образца*, на основе *пошагового составления диалога* и посредством *создания ситуаций эмоционального общения*.

В процессе активизации иноязычного речевого общения зачастую возникает необходимость некоторой речевой доработки, для которой требуются специальные приемы, учитывающие характер использования иностранного языка как средства общения и инструмента речевой деятельности.

Работа с *диалогом-образцом* ориентирована на овладение обучаемыми образцовыми эмоциональными высказываниями на иностранном языке, тренировку коммуникативного взаимодействия обучающихся, оперирование языковым материалом в диалоговой эмоциональной речи, выполнение различных трансформаций с текстом диалога, а также на формирование навыков и умений составления экспрессивных конструкций по образцу.

Поэтапное обучение составлению эмоциональной речи предполагает овладение обучаемыми тактикой построения эмотивного диалога в соответствии с речевыми намерениями обучающихся и с учетом складывающегося и развивающегося между ними взаимодействия, взаимосвязи и характера реплик-реагирования. Пошаговое обучение ориентировано также на формирование навыков и умений конструирования диалога в разных ситуациях с учетом характера коммуникативных партнеров и их межролевого взаимодействия.

Обучение диалоговой эмоциональной речи с помощью серий упражнений предполагает овладение навыками и умениями, нужными для реализации ситуации общения в соответствии с коммуникативными задачами обучающихся, с учетом конкретных условий общения, а также с опорой на различные типы межличностного и межролевого взаимодействия обучающихся. В подобных упражнениях предусматривается также тренировка ситуативного употребления как разнообразного языкового материала, так и разных функциональных типов речевых высказываний и типов коммуникативного взаимодействия обучающихся.

Ниже предлагаются составленные для *выработки навыков эмоционального общения* на английском языке упражнения:

- 1) на уточнение эмоциональных интонаций, используемых в устном иноязычном общении;
- 2) на развитие навыков и умений владения эмотивным лексическим материалом;
- 3) на овладение экспрессивным синтаксисом иноязычного речевого контекста;
- 4) на формирование умения адекватного выбора и оформления иноязычной речевой реакции;
- 5) на угадывание речевого воздействия при заданной реплике-реакции;
- 6) на реализацию общедействительностных функций во взаимодействии реплик воздействия и реакции;
- 7) на уточнение характера реакции (в зависимости от эмоционального состояния человека в момент восприятия речевого воздействия);
- 8) на реализацию реакции на одно и то же воздействие с учетом множества общедействительностных функций.

Рассмотрим некоторые из них:

В качестве упражнений на уточнение эмоциональных интонаций, используемых в устном иноязычном общении, предлагается определенная последовательность: сначала предлагаются *образцы интонационного взаимодействия* на уровне иноязычного устного общения, затем предлагаются упражнения на *перенос интонаций по аналогии*; конечным звеном является *тренировка интонаций* в единстве воздействия и реакции в реальных ситуациях общения. В качестве образцов интонационного взаимодействия используются тексты устного общения из оригинальных пособий по интонации [3, с. 68].

Например, дается задание прочитать диалог, выделяя эмоционально значимые слова:

«All right, – I said, – I'm glad it's a girl. And I hope she'll be a fool – that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool».

На следующей ступени осуществляется интонационный перенос по аналогии на новые речевые взаимодействия, которые представляют собой образцы подготовленной речи. Затем обучаемым предлагаются ситуации устного общения в рамках спонтанной, самостоятельной, творческой речи. В процессе речевого взаимодействия студентов преподаватель следит за интонационным рисунком и отмечает отклонения от иноязычной нормы.

Другой вид упражнений предусматривает развитие навыков и умений владения экспрессивным лексическим материалом. В них содержится часть лексического материала, в которой реализуется динамическая эмоциональная речь, или речь действия, представляющая деятельностные функции. Как и при выполнении интонационных упражнений, здесь дифференцируется три типа работы: 1) изучение особенностей эмотивной лексики; 2) реализация значений экспрессивных лексических единиц; 3) творческое речевое взаимодействие на уровне действенной речи.

Например, работу над прилагательным good можно организовать следующим образом:

1. Обучаемым предлагаются ситуации, в которых используется различные значения прилагательного good: (хороший), good food (доброкачественная, свежая пища), good arm (здоровая рука), good man (достойный, добропорядочный, добродетельный), good deeds (добрые дела), how good of you! (Как это мило с вашей стороны!), to be a good boy (послушный; благонравный, хорошего поведения; ведущий себя прилично, пристойно вести себя), a good typist (искусная, умелая; опытная, квалифицированная машинистка), milk is good (полезный; годный; подходящий, благоприятный), to have a good time (приятный, доставляющий удовольствие; милый, веселый, компанейский, общительный), a good suit (хороший, лучший (обладающий каким-либо или большим преимуществом среди других подобных)), a good check (кредитоспособный; надежный; подлинный), a good hour (полный, целый; значительный, большой, изрядный; обильный; достаточный), good reasons (убедительный, обоснованный), to bring out the good in smb (праведность, добродетельность; благо, добро), to the good (выгода, польза), the good (хорошие, добрые люди; хорошие вещи).

2. Дается задание описать свой разговор с товарищем или разговор двух посторонних лиц, адекватно используя значения прилагательного good.

3. Обучаемым предлагается реализовать описанный разговор в непосредственном речевом взаимодействии двух лиц.

Такие упражнения помогают осуществить переход речи от описательной к речи непосредственного воздействия.

Для закрепления даются упражнения на формирование умения адекватного выбора и оформления иноязычной речевой реакции, которые подразумевают работу над *образцами реакций* на разные речевые воздействия. Студентам предлагаются диалоги из художественных произведений и записей устного общения англичан [5, с. 29].

Например:

1. *Воздействие*: It seemed wonderful at first – unchanged you know – like stepping back into the one had loved and enjoyed.

Варианты реакции:

- a) That's the trouble with you. Living in the past as usual.
- б) You mean you can't get attached to it?
- в) It's awfully strange you've become so sentimental.
- г) Why, again you are harping on the same tune!
- д) I'm sorry it's different.
- e) What's the point of being so disillusioned?

Затем обучаемым предлагаются образцы воздействия – они должны дать как можно большее число вариантов реакции. Следующая задача, которая ставится перед ними, – спонтанно реагировать на предлагаемое воздействие в соответствии с ранее предложенной *ситуацией*, *контекстом* и вытекающей адекватной им деятельностной функцией. *Например*: *Контекст, ситуация*: A discussion is about a mistake on the part of the partner. The speaker is very aggressive, exited and impatient, he has poor manners and is very rude. He says, «You really are an idiot. Why? – Why? What reason did you have? You had a reason- I know you?».

На основании описания ситуации обучаемым предлагается и объясняется адекватная реакция на английском языке. Подобные упражнения вырабатывают у обучаемых навыки выражения в речи эмоционального отношения к различным видам воздействия в зависимости от обстоятельств.

Таким образом, использование диалогов и упражнений для выработки навыков эмоционального общения на разных этапах обучения создает оптимальные условия для успешного усвоения и закрепления материала и его практического использования в разговорной речи в процессе обучения иностранному языку.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980.
2. Вестник Челябинского Государственного Университета. 2009, 39. Филология. Искусствоведение. Вып. 38.
3. *Гончарова Е.А.* Лингвистические средства создания образа персонажа в художественном тексте // Лингвистические исследования художественного текста. М., 1983.
4. *Дарвин Ч.* Выражение эмоций животных и человека. Соч., т. 5. М., 1939.
5. *Филимонова О.Е.* Категория эмотивности в английском тексте (когнитивный и коммуникативный аспекты) // Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. СПб, 2001.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ

Э.Б. Мусиева, ст. преп. ИГУ им. К. Тыныстанова

Предлагаемая статья посвящена особенностям применения технологии развития критического мышления на уроках литературы. Привлекательность данной технологии – возможность развивать критическое мышление через чтение и письмо, через развитие культуры работы с текстом, так как в нашей педагогике уделяется много внимания формированию информационной культуры учеников, но практика сегодня показывает, что слишком малый процент выпускников школ реально владеют информационной культурой, культурой работы с текстом.

Общеобразовательная школа не живет в изоляции от общества, поэтому все происходящее в общественной жизни на территории нашей страны, да и в зарубежных государствах, оказывает влияние на обучающий и образовательный процессы. Технический прогресс (использование компьютеров, DVD и т. д), постепенно, медленно, но верно приводит к потере интереса к учебе у школьников.

Довольно часто из уст современных учеников можно услышать такие высказывания и рассуждения: зачем читать книгу, когда можно просто посмотреть фильм, снятый по какому-нибудь предудсмотренному школьной программой художественному произведению, записанный на видеокассету или компакт-диск? К большому сожалению, подобные утверждения учащихся средней школы уже перестали быть редкостью. Единицы школьников перечитывают, так сказать, «от корки до корки» оригинальные экземпляры художественных произведений, в лучшем случае они ограничиваются чтением и изучением сокращенных вариантов или пересказов данных сочинений.

Именно поэтому учителя, сталкиваясь в реальной действительности с такой проблемой в ходе педагогического процесса на уроках литературы, начинают бить тревогу.

Современного ученика чрезвычайно трудно мотивировать к познавательной деятельности, поиску пути к цели в поле информации и коммуникации. Происходит это потому, что дети часто испытывают серьезные затруднения в восприятии учебного материала по всем школьным предметам. Причина этого – в недостаточно высоком уровне развития мышления и, прежде всего, критического. А это очень важно для человека в современном мире, который входит в новый век с новым обликом познавательной культуры, для которой «человек репродуцирующий» – понятие, в сущности, устаревшее и неинтересное. Кроме воспроизводящей деятельности существует и другой род деятельности – комбинирующая, творческая.

Критичность ума – это умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. Критическое мышление, т. е. творческое, помогает человеку определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни, предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор, повышает уровень

индивидуальной культуры работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них, позволяет развивать культуру диалога в совместной деятельности.

Интерес учеников к соразмышляющему и сопереживающему изучению, ведущему к осуществлению интерпретации, может вызвать, как убеждает опыт, использование приемов современных, развивающихся дидактических систем. Эти приемы помогают обогатить понимание произведения обоснованным субъективным отношением, т. е. пропустив через самого себя.

Применение стратегий РКМЧП на уроках литературы имеет некоторые особенности в силу специфики предмета изучения.

Уже первая встреча с художественным текстом в основе своей должна быть педагогически подготовленной, целеустремленной на формирование по возможности адекватного, первичного, но перспективно ориентированного восприятия. Создание должной установки на соразмышляющее и сопереживающее чтение литературного текста вызывает не только интерес к произведению, но и определенную направленность восприятия.

С 5 класса постепенно начинается освоение литературы в движении, в контексте культуры.

При изучении литературы одна из наиболее важных тем – Биография писателя, так как она является необходимым элементом постижения текста, позволяет понять авторское отношение к изображаемому в произведении, к героям и событиям. Знакомство с биографией писателя обогащает внутренний мир пятиклассника, дает толчок к нравственному развитию. Но для ребенка эти темы однообразны, скучны и сухи. Они зачастую не вызывают эмоционального отклика. При изучении данной темы будет удачным использование приемов технологии РКМЧП, а именно:

– таблиц 3 X У, которые помогут выявить, что учащиеся уже знают по данной теме и что они еще хотят узнать;

– ИНСЕРТа (чтение с маркировкой текста). В ходе работы учащиеся могут систематизировать материал.

В центре внимания методики преподавания литературы в 5 классе находятся также вопросы развития речи. Развитая речь учащегося – это показатель его высокой читательской культуры, а также умственных способностей. Поэтому задача учителя – развить речь учащихся.

Развитие речи – это направляемый учителем педагогический процесс, система методов и приемов, направленных на формирование и совершенствование речи учащихся. Развитию речи учащихся способствуют устные формы ответов и творческие работы. Технология РКМ и направлена на развитие речи учащихся, умение вести беседу, вступать в дискуссии, отстаивать свою точку зрения. Наиболее удачными, на наш взгляд, будут чтение с остановками и работы с глоссарием.

Технология РКМЧП большое место уделяет творческим заданиям: эссе и синквейнам. Предлагаю разработку одного урока по литературе в пятом классе с применением стратегий РКМЧП.

Урок литературы в 5 классе:

«Стихи русских поэтов 19 века о Родине и природе».

ВОЛШЕБНИЦА ЗИМА

(мастерская слова)

Тип урока: Урок-обобщение.

Вид урока: Интегрированный (литература, музыка, компьютерные технологии).

Цели урока:

1. Образовательные:

- а) обобщение материала по данной теме;
- б) формирование умений и навыков применения образно – выразительных средств языка (олицетворений, эпитетов) в устной и письменной речи;
- в) реализация творческих заданий с применением выразительных средств языка.

2. Воспитательные:

- а) развитие культуры речи;
- б) развитие умений работать в группах, парах;
- в) развитие умения слышать и чувствовать собеседника;
- г) воспитание эстетического вкуса.

3. Развивающая:

а) развитие образного мышления, способности реализовывать свои чувства, настроения, ассоциации через систему творческих заданий.

Подготовка урока, оборудование: диск с записью произведений П.И. Чайковского, Г.В. Свиридова, Ф. Шопена, А. Моцарта. Репродукции картин на тему «Зима», интерактивная доска.

Ход урока:

I. На доске – стихотворение Владимира Соколова:

*Как я хочу, чтоб строчки эти
Забыли, что они слова,
А стали: небо, крыши, ветер,
Сырых бульваров дерева!
Чтоб из распахнутой страницы,
Как из раскрытого окна,
Раздался свет, запели птицы,
Дохнула жизни глубина.*

II. Слово учителя:

За окном зима. Мы поплотнее закрываем окна, чтобы стало тепло в доме. Тем самым отгораживаем себя от удивительного мира – волшебного красивого мира зимы.

Наши окна затянуты инеем, но если подышать на стекло, можно что-то увидеть... Итак, давайте распахнем окно в зиму. Пусть это окно станет символом сегодняшнего урока... Открытое окно...

– Какие ассоциации вызывает это словосочетание? (Новый взгляд, свежий воздух)

– Как вы думаете, какие слова с точки зрения средства художественной выразительности входят в эти словосочетания? (эпитеты).

– А какие еще средства выразительности языка вы знаете? (олицетворение, метафора).

(На доске открывается тема: «Волшебница зима» мастерская слова).

Сегодня мы вместе с поэтами, художниками и композиторами будем учиться создавать чудо, чудо словотворчества. Вот поэтому сегодня у нас не просто урок, а мастерская, мастерская слова!

С некоторыми средствами выразительности языка мы уже знакомы. Давайте посмотрим, насколько хорошо.

(Каждому ученику или паре учеников дается вопрос, напечатанный на листочке, на который они должны дать экспресс-ответ).

Варианты заданий:

1. К данным определениям подберите слово-синоним, название образно-выразительного средства языка:

яркое, образное определение предмета или явления (эпитет);

перенос свойств одного предмета или явления на другой по принципу их сходства (метафора);

изображение одного явления с помощью сопоставления с другим (сравнение).

2. Определите вид образно-выразительного средства языка:

“опять серебряные змеи через сугробы поползли”;

“утром все зашевелилось, проснулось, запело, зашумело, заговорило”;

“по зеркальной воде, по кудрям лозняка от зари алый свет разливается”;

“только и слышались, что рассыпчатые голоса жаворонков”.

III. Слово учителя:

Давайте заглянем в творческую лабораторию художника слова. У любого поэта или писателя есть свои записные книжки. Будут они и у вас.

(Каждому ученику выдается планшет).

Зима в метафорах:

Я вижу:

Я слышу:

Я чувствую:

Работа над произведением начинается с определенного настроения. Приглашаем вас в картинную галерею, где вы сможете увидеть зиму в самых разных проявлениях. Выберите ту картину, которая вам больше всего понравилась, и на планшете в графе «Я чувствую» опишите свои эмоции.

(На интерактивной доске ученики просматривают репродукции и определяют картины, которые произвели на них особое впечатление. Это дает возможность разделить учащихся на группы “по настроению”).

IV. Слово учителя:

Художнику слова важно уметь не только смотреть, но и видеть. Говорят, что один смотрит в лужу и видит лужу, а другой – небо, которое в ней отражается.

Давайте опять посмотрим в окно. Что можно увидеть в нем зимой, если “включить” воображение? Запишите на планшете в графе «Я вижу».

V. Работа в группах

Поделитесь своими “видениями” с товарищами и нарисуйте одну общую картину.

(Один человек от группы зачитывает работу).

– Какие выразительные средства языка вы использовали?

Волшебная метафора позволяет создать образ, который можно не только увидеть, представить, но и услышать. Как это ни странно, но и зима наполнена звуками. А умеете ли слышать вы?

(Звучит музыка).

VI. Написание синквейна

Синквейн – белый стих со строго заданной формой.

1 строка – любое существительное

2 строка – два прилагательных-эпитета

3 строка – три глагола движения

4 строка – крылатое выражение, смысловая фраза

5 строка – усиливающее содержание слово (предложение).

Завыванье ветра, скрип наста, гомон мальчишек, играющих в снежки, музыка, под которую снежинки танцуют в хороводе. А что еще можно услышать зимой? Представьте свои ощущения в виде синквейна и запишите их в графу «Я слышу». Обсудите в группах, создайте один, самый яркий.

(Выступления заслушиваются).

А сейчас мы обратимся к прекрасным стихам, в которых удивительная метафора помогает ощутить красоту окружающего мира, передает самые разные чувства и мысли поэта.

(Стихи выведены на интерактивную доску и звучат в записи (фонохрестоматия к учебнику «Литература. 5 класс», авторы-составители В.Я Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин). Ребята выписывают метафоры, распределяя их по графам планшета «Я вижу», «Я слышу», «Я чувствую»).

– Прочтите, что вы выбрали.

– Выберите одно словосочетание или целое предложение, которое вам больше всего запомнилось, и запишите его в ваш планшет. Пусть это будет названием вашего будущего мини-сочинения (эссе).

(На доске для справки написано определение эссе.

Эссе – разновидность очерка, в котором главную роль играет не воспроизведение факта, а изображение впечатлений, раздумий, ассоциаций).

В качестве творческого напутствия хочу вернуться к стихотворению, с которого мы начинали урок (см. начало урока).

На работу над эссе дается 15–20 минут, затем написанные тексты своих эссе ребята читают (2-3). Странички отпечатаем и оформим в сборник «Мгновения зимы».

Литература

1. Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы: учеб. для студентов пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; Под ред. О.Ю. Богдановой. М.: Академия, 2002.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1986.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб.: Питер, 2001.
4. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002. .

5. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С. 66–72

6. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА

М.А. Белогорцева, ст. преп. ИГУ им. К. Тыныстанова

Многомерный характер языковых единиц, с одной стороны, и задачи обучения русскому языку – с другой, требуют такой постановки преподавания школьного курса, когда учащиеся, наряду с усвоением предусмотренного программой круга теоретических сведений, приобретают умение самостоятельно анализировать факты языка, устанавливать их связи между собой, выявлять место каждой единицы в общем ряду сходных явлений, отбирать и использовать языковые средства в соответствии с целями общения.

Теоретическую основу подобного изучения языка в школьном преподавании составляет структурно-семантический подход, специфической особенностью которого является «учет многоаспектности языковых явлений при их исследовании, описании, изучении» [1, 30].

Как лингвистическая основа школьного курса этот подход обуславливает необходимость формирования у школьников «объемного представления» об изучаемых языковых единицах в единстве их формы, значения, особенностей функционирования, коммуникативного назначения.

Формирование грамматических представлений учащихся на основе структурно-семантического принципа предполагает осуществление процесса обучения по восходящим и взаимосвязанным ступеням.

Первая ступень – осознание учащимися языковой природы изучаемой единицы через выявление особенностей ее формы (строения) и грамматического значения в их единстве.

Эта задача на первом этапе выступает как ведущая, основная, но не единственная. Дополнительной образовательной задачей этого этапа является наблюдение за коммуникативной нагрузкой рассматриваемого языкового средства, что в ряде случаев облегчает учащимся его квалификацию. Так, при разграничении внешне сходных обращения и подлежащего учитывается, для чего служит в речи каждая из этих синтаксических категорий.

Анализ языковых фактов со стороны их структуры и семантики наряду с образовательными задачами ставит и ряд воспитательных задач, связанных с развитием познавательных сил учащихся, формированием навыков сопоставления сходных явлений, вычленения определяющих признаков, группировки фактов языка по сходным признакам, составления классификационных схем. В совокупности эти навыки ведут к воспитанию умения осуществить перенос знаний, формируют интерес к работе, к изучаемой теме, к занятиям по русскому языку в целом.

Однако изолированного рассмотрения языковой единицы для формирования «объемного» представления о ней далеко не достаточно. Необходимо, чтобы каждая единица осознавалась школьниками как элемент системы, занимающий определенное место в кругу вариативных средств выражения данного грамматического значения.

Особую важность это имеет для синтаксических единиц, так как функционирование всех основных средств языка осуществляется преимущественно на уровне синтаксиса, а для выражения определенного типового синтаксического значения нередко используется широкий круг разнообразных построений. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения языковой единицы, уже проанализированной учащимися со стороны ее структурных и семантических особенностей, в сопоставлении с вариативными средствами выражения данного грамматического значения [2]. Такой анализ синтаксических единиц позволит учащимся выявить их «глубинные» свойства, установить место каждой из них в ряду сходных построений и подведет школьников к многоаспектной оценке средств языка.

Вторая ступень работы над языковыми единицами в школьном преподавании предполагает выяснение внутрисистемных связей между явлениями одного уровня, в том числе и синонимических, сопоставление явлений на основе особенностей их структуры, семантики, коммуникативной нагрузки, стилевой принадлежности.

Преобразование данной учителем модели, структурно-семантический анализ синонимичных предложений, выяснение основного грамматического значения каждого из них создают благоприятные условия для формирования навыков целесообразного отбора языковых средств в зависимости от коммуникативной направленности высказывания.

Например, предложение *в Уральск уезжать немедленно!* (Д. Фурманов) учащиеся могут сопоставить с такими конструкциями, как *в Уральск уезжайте немедленно!*, *в Уральск вы должны уезжать немедленно!* После выяснения структурных различий между этими предложениями устанавливается, какое из них выражает категорическое приказание, где высказывание приобретает форму совета, в каких условиях уместно употребить каждое из них.

Осуществляя синонимическую замену, ученик отчетливее видит значение исходной конструкции, выясняет, как отражается замена на значении, как предложение меняет свой смысл.

Показывая синтаксические конструкции в сопоставлении с синонимичными, учитель тем самым помогает учащимся понять, насколько многообразно изучаемое явление, как сложны отношения между формой и содержанием в языке.

В результате синонимических преобразований ранее скрытые от ученика значения начинают функционально проявлять себя и благодаря этому могут быть выделенными, обнаруженными.

Следовательно, работа над синонимичными построениями как один из этапов изучения синтаксических единиц оказывается средством углубления теоретических знаний учащихся, которое достигается через активное использование учениками учебного материала на самом высоком уровне – на уровне стилистики.

Третья ступень изучения синтаксических единиц связана с выявлением их роли в процессе общения, с особенностями реализации их в речи, с выяснением вопроса о том, чем следует руководствоваться при выборе грамматических форм из числа широкого круга синонимических вариантов.

Эту ступень можно назвать этапом рассмотрения коммуникативной функции языковых единиц, так как она вводит учащихся в сферу использования изученных синтаксических средств, сталкивает школьников с необходимостью употребления определенного языкового средства в процессе общения.

Известно, что «синтаксис непосредственно соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации». Этим определяется необходимость «единого функционального критерия для всех синтаксических средств, единиц, конструкций». Такой критерий предполагает выяснение роли каждой единицы синтаксиса «в построении связной речи, в процессе коммуникации» [3].

Так, показывая семиклассникам структурные разновидности неопределенно-личных предложений в зависимости от формы выражения в них главного члена, учитель может обратить внимание на коммуникативную роль каждой из разновидностей предложений. В процессе анализа формы сказуемого учащиеся выясняют, в каких из анализируемых предложений деятель неизвестен, где указание на деятеля не имеет значения:

- 1) «Меня зовут», – сказал Дубровский. (А. Пушкин).
- 2) Где-то вдалеке пели задорную песню.
- 3) ... На шинели той поношенной снесут тебя в санбат. (А. Твардовский).

Такая оценка анализируемых предложений позволяет дополнить их структурную и семантическую характеристику выявлением коммуникативной нагрузки каждого из построений. Это, безусловно, расширяет объем грамматических представлений учащихся об изучаемой единице, дает им возможность соотнести определенные структуры с той или иной речевой ситуацией.

Умение выявлять коммуникативную нагрузку использованных в тексте языковых средств помогает учащимся при выполнении заданий повышенной трудности, когда требуется провести умелый и целесообразный отбор синтаксических средств в соответствии с поставленной коммуникативной задачей.

Например, после изучения темы «Определенно-личные предложения» предлагается задание составить комплекс упражнений для проведения физкультурной зарядки в младших классах. При оформлении команд учащиеся вынуждены будут использовать определенно-личные предложения с глаголом-сказуемым в форме повелительного наклонения.

Тема «Назывные предложения» позволяет дать задание составить репортаж, подготовить экспозицию к сочинению-описанию пейзажного характера.

Таким образом, в соответствии со структурно-семантическим принципом каждое синтаксическое явление оценивается поэтапно: со стороны структурных и семантических свойств, затем со стороны особенностей функционирования в речи, что выявляется на основе сопоставления широкого круга синонимичных построений, и, наконец, на основе определения их коммуникативной целесообразности.

Все этапы настолько связаны между собой, что ни один из них не может выполнять функции обучения вне связи с другими. Вместе с тем многоступенчатость этой системы обучения имеет иерархический характер, так как второй и третий этапы рассмотрения синтаксических единиц имеют более высокий уровень, чем первый, и корректируют работу, организуемую на более низком уровне.

Каждая из этих ступеней характеризуется качественными изменениями знаний, умений и навыков учащихся.

На первой ступени совершенствуются навыки проведения таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение, абстрагирование. Учащиеся приобретают умение вычленять признаки анализируемого явления, устанавливать среди них определяющие для данной единицы свойства, сравнивать близкие построения по их структуре, семантике и тем самым приобщаются к исследовательской работе над языковыми фактами.

Вторая и третья ступени обучения позволяют поставить учащихся на позицию активной речевой практики, когда они воспроизводят целый набор синонимичных языковых средств, оценивают их с грамматической, функционально-стилистической стороны и в плане выявления коммуникативной нагрузки. Вся эта работа формирует у школьников навыки сознательного, вдумчивого отбора языковых средств для грамматически правильного и коммуникативно оправданного выражения мыслей в устной и письменной форме.

Литература

1. *Бабайцева В.В.* Лингвистические основы школьного курса синтаксиса // Русск. яз. в школе, 1975. № 6. С.30.
2. *Золотова Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. С. 196–202.
3. *Золотова Г.А.* Указ. работа. С. 6.
4. *Озерская В.П.* Пути формирования знаний, умений и навыков по синтаксису // Русск. яз. в школе. 1980. № 6. С. 21–30.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Б.Т. Келдибеков, доц. КГЮА

В неязыковом вузе, в частности в юридическом или экономическом, специфика которого в силу известных причин отличается, например, от медицинского или аграрного, основной задачей преподавания иностранных языков в настоящее время является рационализация методики с целью достижения наилучших результатов в минимальные сроки, ибо сроки изучения иностранных языков, например, в Кыргызской государственной юридической академии, ограничиваются двумя начальными курсами. Поэтому начальный этап (а в названном вузе для большого процента студентов изучение иностранного языка находится именно на этом этапе) оказывается едва ли не самым трудоемким при комплексном овладении разными аспектами иноязычного материала – лексикой, грамматикой, фонетикой – в значительной степени за счет усилий и времени, которые необходимы для постановки, например, такого главного фактора, как иноязычное произношение. Остаются актуальными слова, высказанные более 70 лет назад одним из ведущих методистов того времени С.И. Бернштейном: «Рациональный (интенсивный – Б.К.) метод требует, чтобы обучение произношению протекало не в русле простого, недифференцированного подражания, а в русле сознательного усвоения произносительных работ и их акустических эффектов» [1, с. 19]. Таким образом, процесс обучения произношению

предполагает весьма значительную нагрузку для студентов при овладении тем объемом материала, который предлагается преподавателем, и ресурсы для экономии их усилий заложены скорее в самом материале, чем в способе работы над ним. В наше время весьма действенным средством оптимизации усилий студентов является применение технических средств (в частности, компьютера), однако эти средства, как показывает практика, не столько позволяют сократить количество необходимой работы, сколько улучшить ее результаты.

Важнейшие проблемы повышения эффективности обучения иностранным языкам не новы: это активизация деятельности студентов, проблема рационализации учебного материала, методов и приемов обучения, проблема учета индивидуальных особенностей студентов и т. д. Однако в нашем случае (в КГЮА) они остаются в настоящее время весьма и весьма актуальными, потому что успешному решению этих проблем в настоящее время, как показывает практика, мешает то, что они исследуются в значительной мере разобщенно, в отрыве одна от другой. Между тем единый, комплексный подход к рассмотрению этих проблем применительно к преподаванию иностранных языков в неязыковом вузе существенно помог бы их решению как в теоретическом, так и в практическом плане.

Представляется, что в любом случае – идет ли речь о повышении эффективности обучения или об активизации деятельности студентов, о рационализации учебного материала или же о всех трех взаимосвязанных вопросах вместе – в конечном счете ставится одна и та же проблема: проблема повышения интенсивности обучения, при котором достигается максимум эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий студентов и преподавателей. В области методики, то есть науки, предметом которой является деятельности обучающего и обучаемого, интенсивность будет выражать степень затраты труда обеими сторонами при обучении за определенное (вторым, что в нашем случае оно весьма и весьма ограничено) время, то есть производительность труда преподавателя и студента. Разная степень интенсивности какого-либо из существующих курсов обучения находит отражение прежде всего в его качественной характеристике. Практика также показывает, что разная степень интенсивности участия в учебном процессе преподавателя и студентов не приносит должных результатов. Однако для того чтобы с наибольшей точностью рассчитать вероятную интенсивность обучения в теоретическом плане, что в свою очередь позволило бы избрать наиболее оптимальный вариант метода, нельзя ограничиваться лишь качественной характеристикой, описанием; для этого необходим также количественный подход и четкие, точные характеристики.

Под этим углом зрения важно рассмотреть некоторые черты процесса обучения иностранным языкам на начальном этапе, который во многом определяет успех всего обучения иностранному языку. Особую важность этот факт представляет для студентов неязыкового вуза, многие из которых или не владеют иностранным языком, или владеют им очень слабо, поэтому логично в данной ситуации говорить о начальном этапе овладения основами неродного языка.

Как показывают теория и практика, на начальном этапе закладываются основы для дальнейшей речевой деятельности, формируются элементарные умения и навыки этой деятельности. Сюда относятся умения и навыки элементарного выражения мыслей студентов, а также понимания мыслей, выраженных на иностранном языке. В неязыковом, в частности юридическом или экономическом, вузе дело осложняется тем, что учебные программы по иностранному языку нацелены на овладение еще и специальными, профессиональными знаниями на иностранном языке.

На начальном этапе перед преподавателями иностранных языков в неязыковом вузе стоит трудная задача: совершить переход от исключительного пользования родным языком как средством выражения мыслей к выражению мыслей на иностранном языке, к овладению новыми для студентов средствами речевого общения. Между тем, большая часть студентов не только во внеаудиторное время, но и на занятиях предпочитает изъясняться на родном языке. Практика сложилась таким образом, что многие учебные положения из неродного языка приходится объяснять на родном языке. С одной стороны, это даже хорошо, так как подавать и объяснять материал как-то надо, благо что в КГЮА все преподаватели иностранного языка свободно и грамотно владеют родным для студентов языком.

Задачи по интенсификации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в различных методических системах решаются по-разному, что находит свое отражение как в объектах исследования, так и в практических рекомендациях (2–5), что отражается даже в пределах одной кафедры иностранных языков (ЦГОМЯЛТ) в КГЮА. Так, например, некоторые преподаватели, исходя из признания аналогии в усвоении родного и иностранного языков, предлагают обучать неродному языку на основе непосредственных ассоциаций, то есть по методу, который принято считать в методике «прямым». Другие преподаватели обучение строят на основе учета родного языка и его ис-

пользования. Сторонники этого способа считают, что лучшим средством перехода к новому способу выражения мыслей будет обращение к помощи родного языка студента. Следует признать, что методики у обеих сторон имеют свои плюсы и минусы; и на то есть субъективные и объективные причины: слишком разный уровень общеобразовательной подготовки студентов, владение иностранным языком (и даже невладение), да и уровень подготовки самих преподавателей тоже различен, и др.

Однако нетрудно заметить, что и в том, и в другом случае речь идет об одной и той же объективной существующей закономерности процесса обучения иностранному языку: соотносительности двух языковых систем в сознании изучающего неродной язык и во взаимодействии обучающего и обучаемого. Однако такая объективная закономерность познания различными научными методами на различном научном уровне в разное время интерпретируется по-разному и по-разному преломляется в практике преподавания. Такое положение дел приводило и приводит до сих пор на практике к тому, что в преподавании иностранных языков роль родного языка то преувеличивается (грамматико-переводный метод), то отрицается вовсе (так называемый «прямой» метод обучения иностранным языкам).

На первом и втором курсах неязыкового вуза при обучении иностранному языку наиболее общей представляется проблема интенсивности обучения, которую следует решать, как показывает практика, с учетом в первую очередь следующих методических закономерностей: соотносительности двух языковых систем и зависимости овладения речью от усвоения средств речевого сообщения. В этом случае действие этих закономерностей на степень интенсивности обучения можно выразить следующим образом: наибольшая степень интенсивности будет достигнута, если затрата труда обучающегося и учебного времени будет наименьшей при оптимальных результатах, а это окажется возможным в том случае, если, во-первых, будет найдено оптимальное соотношение между родным и изучаемым языком в процессе обучения; во-вторых, за наиболее короткий срок студентами будет усвоена система средств речевого сообщения, действующая в изучаемом иностранном языке. Чем быстрее студент-первокурсник пройдет этап овладения новыми для него способами выражения мыслей, тем быстрее он получит возможность пользоваться иностранным языком как полноценным средством общения и преодолеть интерферирующее влияние родного языка. Как показывает практика, в этом и состоит основная задача для преподавателей на первом курсе неязыкового вуза.

Разговор о едином подходе к проблематике того или иного этапа обучения иностранному языку, об изучении возникающей в связи с этим проблемы интенсивности обучения неродному языку в неязыковом вузе в свете методических закономерностей был бы неэффективным и даже бесполезным, если бы в последние годы не появились предпосылки для точного решения задач лингвистики и педагогики, которые ранее могли изучаться лишь описательно. Справедливости ради заметим, что в настоящее время сложились объективные предпосылки для понимания студентами необходимости знания иностранных языков (компьютер, интернет, заграничная учеба, телевидение с программами на иностранных языках и т. д.).

Уровень педагогической науки в настоящее время позволяет вплотную заняться установлением количественных соотношений, существующих между разными сторонами педагогического процесса, применить объективные количественные критерии в оценке тех или иных методов и приемов обучения. Применение количественного анализа предполагает использование методов математической лингвистики, математической статистики, теории информации и др., а также работу с современной электронной аппаратурой [6]. К слову заметим, что в КГЮА благодаря компьютеризации имеются большие возможности в этом плане. Все это требует совместных усилий представителей различных наук. Сейчас еще рано говорить о конкретных способах такого анализа применительно к методическим исследованиям, но, не претендуя на исчерпывающее решение, мы хотим поставить вопрос о необходимости получения в методике более объективных суждений при решении различных методических проблем изучения иностранных языков в неязыковом вузе.

В свое время в методике, когда речь заходила об интенсивности обучения иностранным языкам, говорилось о плодотворности применения такого подхода к языку, который допускает возможность рассмотрения его как некоторой системы кода [7]. Думается, что такой подход и в настоящее время не утратил своей актуальности. Под кодовой системой в данном случае понимается система языковых знаков различного порядка, имеющих определенную коммуникативную значимость. Так как процесс передачи кода можно рассчитать, появляется возможность измерять процесс овладения новой системой, что существенно для расчета степени интенсивности этого процесса, то есть овладения неродным языком. Вместе с тем процесс обучения вообще, и обучения языку в частности, можно рассматривать как процесс переработки изучающим иностранный язык некоторых видов информа-

ции. При этом существо процесса обучения иностранным языкам будет заключаться в оптимизации переработки информации.

Подводя итоги сказанному, можно предположить и отчасти констатировать: интенсивность на различных этапах освоения иностранного языка относится к разным сторонам обучения, в зависимости от того, какие закономерности методики выдвигаются на первый план, а какие – на следующие. Именно поэтому можно утверждать, что интенсивность обучения иностранным языкам на первых курсах в неязыковом вузе характеризуется прежде всего тем, насколько быстро учащиеся овладевают новыми для них средствами выражения мыслей и средствами речевого сообщения.

Литература

1. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.
2. Смирнова Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности: Дис... канд. пед. наук. М., 1982.
3. Стежко Т.А. Коммуникативная установка слушающего как условие восприятия предметного плана // Сб. науч. трудов. МГПИИЯ им. М.Тореза. 1985. Вып. 207.
4. Суворова Е.Г. Методика обучения письменной речи с учетом жанрово-стилевой дифференциации (продвинутый этап, технический профиль): Дис...канд. пед. наук. М., 1985.
5. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005.
6. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М., 2008.
7. Григорьев В.И. О коде и языке // Вопросы языкознания. 1959. №6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ж. Касымова, преп. АУЦА, Х. Шамбеталиева, доц. КРСУ

– «Когда вы готовитесь к урокам?»

– «Всю жизнь. Впечатления от увиденного, прочитанные книги, интересные люди дают то, без чего обучение и воспитание немислимы».

С.А. Гуревич

Одним из ярких примеров современного процесса глобализации является функционирование на территории Кыргызской Республики Американского университета Центральной Азии. В нашем вузе обучаются студенты не только ближнего, но и дальнего зарубежья. Спецификой такой студенческой аудитории является осязаемое «присутствие» родного языка, когда студенты пытаются перевести на родной язык то или иное непонятное им слово или найти аналог русских фразеологизмов в своем языке. Для многих из них русский является иностранным языком и зачастую они либо совсем не изучали его, либо изучали на начальном уровне. Но вместе с тем есть и такие сильные студенты, которые достаточно свободно владеют языком, за несколько семестров освоили курс разговорной речи и продолжают изучать русский. Наша программа «Русский язык» предлагает несколько элективных курсов для развития устной и письменной речи студентов. Например, «Продолжаем изучать русский», «Читаем, пишем и говорим», «Читаем русскую литературу» и т. д. Студенты вправе выбирать один из них в зависимости от их уровня подготовки и желания.

По мнению Л.С. Выготского, «...усвоение иностранного языка идет путем противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [2, с. 26].

Как известно, учебно-познавательному и эмоциональному восприятию русского слова студентами-иностранцами способствует целый комплекс методических приемов обучения. Процесс

обучения русскому языку иностранных студентов происходит сразу в двух аспектах: это развитие, совершенствование навыков устной речи, т.к. многие из них владеют элементарным разговорным уровнем русского языка (*говорение и слушание*) и обучение навыкам письменной речи (*чтение и письмо*), что представляет некоторую сложность. Использование интерактивных методик на уроках русского языка помогает студентам быстрее и эффективнее усвоить изучаемый язык и развить письменные навыки. Конечно, необходимо помнить, что интенсивность обучения языку предопределяется самой установкой на активное владение языком, а также высокой степенью заинтересованности в его изучении и желании обучающихся свободно владеть русским языком. Мотивация является важнейшей составляющей процесса обучения, и этот процесс необходимо построить таким образом, чтобы у студентов появилась осознанная потребность в изучении языка.

Многолетний опыт преподавания русского языка иностранным студентам свидетельствует, что эффективным приемом усвоения и совершенствования русского языка является использование художественных текстов в процессе обучения, т.к. слово как единица художественной речи способствует выявлению новых семантических возможностей слова и «будит» эмоциональную составляющую читателя, заставляет размышлять и думать над прочитанным. И именно интересные, познавательные художественные тексты формируют у студентов высокую потребность в изучении русского языка, т.к. сталкивает студента с различными жизненными ситуациями и проблемами. В процессе обсуждения прочитанного не только обогащается словарный запас студентов, но и развиваются первоначальные навыки анализа художественного текста, что также влияет на эффективное усвоение русской речи, на развитие мыслительной деятельности. Хорошо подобранные тексты способны развивать эмоциональную память, воображение, эмоциональные ассоциации студентов, что, в конечном счете, ***складывается в познание другой культуры.***

Говоря о занятиях с использованием художественных текстов, имеются в виду студенты, которые уже ознакомились с учебным материалом и хорошо владеют русским языком. Отметим также, что такие занятия не должны быть обрывочными, одноразовыми, а, наоборот, необходимо подобрать серию текстов для таких уроков. Все эти тексты могут быть связаны одной «сквозной» темой, раскрывающей нравственные, этические проблемы. Именно такая объединяющая тема завершает цикл занятий, и студенты не только подводят итоги проведенных дискуссий, обсуждений, но и пишут эссе на заданную тему.

Подбор и организация учебного материала, его коммуникативная направленность служат основной цели: практическому овладению языком как средством общения.

Проведению таких занятий с чтением и анализом художественных текстов предшествует большая подготовительная работа. Необходимо не только подобрать интересные, познавательные тексты, но и проработать все виды заданий, которые должны выполнить студенты в течение одной, иногда и двух-трех пар. Все это зависит от количества заданий и объема текста. Традиционно все задания классифицируются на: *предтекстовые, притекстовые и послетекстовые*. Каждый тип заданий выполняет свою особую функцию.

Предтекстовые задания (например, работа над произношением новых слов, толкование значений этих слов, тренировочные упражнения и т. д.) помогут студентам, во-первых, выработать умения, необходимые для постановки правильной артикуляции речи; во-вторых, знакомит студентов с новой лексикой.

Традиционно предтекстовые задания выполняются в аудитории при непосредственном участии преподавателя, который не только учит правильно произносить новые слова, но и объясняет значение этих слов и словосочетаний в определенном контексте. Некоторые задания даются на дом для самостоятельного закрепления пройденной темы и повторения новых слов. При этом преподавателю следует помнить, что целесообразней провести работу над произношением именно в аудитории, т.к. зачастую этот вид работы может вызвать определенные трудности для студентов.

Немаловажное значение имеют вопросы, сопровождающие предтекстовые задания. Концептуальные (или их еще называют «открытыми») вопросы помогают преподавателю настроить студентов на определенный ракурс анализа текста, т.к. предлагают им поразмышлять над предлагаемой темой и учат навыкам вдумчивого чтения текста.

Притекстовые задания позволяют студентам выработать умения извлекать «рациональное зерно» информации и способствуют глубокому пониманию содержания текста. Обычно такие задания сопровождают сам процесс комментированного чтения. При этом в процессе чтения студенты

обдумывают смысл каждого предложения, каждой фразы; размышляют и стараются понять чужие мысли, найти ответ на вопрос преподавателя: «На что вы обратили внимание и почему?». Подобные вопросы открытого типа дают возможность преподавателю создать определенную ситуацию общения для студентов, и у них возникает естественная потребность в высказывании своей мысли, своего опыта. Работа интересна тем, что аудитория слушает выступление каждого студента, т.к. выбранные студентами цитаты отражают их личное восприятие, понимание отрывка. Важно помнить, что преподавателю необходимо создать особую доверительную, благоприятную атмосферу среди студентов для выражения собственных мыслей и выслушивания другого мнения. Преподаватель заранее проговаривает со студентами правила поведения при обсуждении цитат.

Чтение текста завершается *послетекстовыми заданиями*, которые направлены на понимание лексического значения слова и словосочетаний, умение определять контекстуальное значение языковых единиц, узнавать грамматическую форму слов в предложении, общее значение синтаксической конструкции предложения и т. д. При этом выполнение грамматических упражнений вырабатывает навыки письменной речи.

Безусловно, для отдельной продвинутой группы или достаточно сильных студентов одной группы появляется возможность постепенного усложнения как самих текстов, так и заданий к ним (с учетом достижений студентов и их уровня владения языком), что также позволит сохранить интерес к изучению языка.

Таким образом, методика проведения занятий и отбор художественных текстов по русскому языку обычно строится по принципу «от простого к сложному», а удачно отобранные тексты и грамотно продуманные занятия позволят сделать их интересными.

Литература

1. Буйских Т.М., Задорожная Н.П. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: Методическое пособие для преподавателей вузов. Бишкек: ОФЦИР, 2003. 190 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч.: в 6т. М., 1982. Т.2.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М., 1985
5. Костомаров В.Г. Русский язык среди других языков мира. М., 1975
6. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Ван Хун Вей, Ян Кай
магистранты КРСУ

Взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидна, что вряд ли нуждается в пространственных разъяснениях.

Каждый урок иностранного языка – это пересечение культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире.

Главный ответ на вопрос, как обучить иностранным языкам как средству коммуникации, заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с изучением мира и культуры народов, говорящих на этих языках.

Сегодня уже очевидно, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания их особенностей и практических навыков в межкультурном общении.

Современное языкознание, став наукой широко интегрированной и многоаспектной, включило в область исследований последнего времени культурологические, лингвофилософские и лингводидактические аспекты. Происходит осознание необходимости решительной переориентации лингвистических исследований на изучение национально-культурной специфики реального функ-

ционирования языка и увязываемых с ним культурных ценностей, языкового сознания, языковой лингвокультурной компетенции и т. п. Данное направление, получившее широкое признание и распространение в современной науке, в сфере своих интересов выделяет такие понятия, как «образ мира», «образ сознания», «языковое сознание», «картина мира», «языковая картина мира» и др.

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности.

Наиболее ярко национально-культурная специфика проявляется в сфере истории, мифологии, фольклора, в частности, в пословицах и поговорках.

Рассмотрим фразеологические единицы, в которых содержатся названия животных.

Названия животных, птиц, рыб, насекомых в русском языке используются для характеристики человека и наименования разного рода вещей. Человек наблюдает за повадками животных и подмечает в их поведении такие особенности, которые есть и у людей. Он переносит эти названия на тех, кто своим поведением и поступками напоминает тех или иных животных.

Например: *лиса*, когда мы говорим про хитрого человека; *зайцем* называют трусливого человека; *львом* – сильного человека и т. д.

У разных народов представления, связанные с поведением различных животных, не совпадают. Так, например, если в русском языке слонем называют высокого, толстого, неуклюжего человека, то для китайцев слон – символ грации и изящества.

Собака – верный друг человека. Она охраняет дом своего хозяина, ходит с ним на охоту и готова в любую минуту исполнить его приказ. Поэтому слово «собака» имеет положительные коннотации: *собачья верность* или *верный как собака*. Однако «собака» употребляется также и как бранное слово и в русском, и в китайском языках: «*И бить меня не имеешь права, собака ты паршивая!*» (М. Горький), «*Ну, Потемкин и Потемкин, собака! Он сам рассказывал, но, по-моему, малость врет...*» (В. Шукшин). Слово «собака» есть в пословицах, поговорках и устойчивых выражениях: «*Собака лает – ветер носит*», «*злой как собака*» (о злом человеке), «*жить как собака*», «*замерзнуть как собака*» (о тяжелых жизненных условиях); «*собачий сын*», «*сукин сын*» (бранное) и т. д. Например: «*Измучился как собака, ночевал черт знает где*» (А. Чехов); «*Вчера Костя пришел с работы злой как собака: видно у него что-то не ладится*».

В китайском языке слово «собака» чаще всего имеет отрицательное переносное значение. Собакой называют прислужника, прихвостня, который угождает во всем своему хозяину.

Приведем пример фрагмента урока, на котором рассматривается русский зооним «собака».

Работа с текстом украинской сказки

«СЕРКО (ЖИЛ-БЫЛ ПЕС)»

Жил у одного крестьянина пес Серко, да состарился. Видит хозяин, что толку от него не будет, да и прогнал со двора. Бродит Серко по полю.

Подходит к нему волк, спрашивает:

– *Ты чего тут ходишь?*

Отвечает Серко:

– *Что ж, братец, прогнал меня хозяин, вот я тут и брожу.*

– *Хочешь, – говорит ему волк, – я сделаю так, что хозяин тебя назад возьмет?*

Серко говорит:

– *Сделай, голубчик, уж я как-нибудь тебя отблагодарю.*

Говорит волк:

– *Ну, смотри: как выйдет твой хозяин с женой жать, положит хозяйка дитя под копной, а ты возле поля похаживай, чтоб мне знать, где оно: схвачу я дитя, а ты его у меня отымай, а я будто испугаюсь, да и брошу его.*

Вышел хозяин с женой в поле жать. Положила жена свое дитя под копной, а сама жнет рядом с мужем. Глядь – волк по полю бежит, ухватил дитя и несет его.

Серко за волком.

Догнал кое-как, отнял дитя, принес хозяину, отдал ему.

Достал тогда хозяин хлеб да кусок сала и говорит:

– *На, Серко, ешь, за то, что не дал волку дитя съест!*

Вот едут вечером с поля, берут и Серко. Вернулись домой, а хозяин и говорит:

– Ну, жинка, накладывай галушек, ужинать будем.

Жена наложила. Кладет он и Серку в чашку.

А Серко и думает: «Надо будет волка отблагодарить за такую услугу».

Прошло время. Хозяин выдает свою дочку замуж.

Вышел Серко в поле, нашел там волка и говорит ему:

– Приходи в воскресенье вечером к нам на огород, я впустию тебя в хату и отблагодарю за то, что ты мне помог.

Волк дождался воскресенья, пришел на то место, куда ему указал Серко. А в этот самый день у хозяина свадьба. Серко вышел к волку, повел в дом и усадил под столом. Взял Серко со стола большой кусок мяса и отнес под стол; хотели люди за это собаку побить.

А хозяин говорит:

– Не бейте Серко, он мне помог, и я ему буду весь век добром отплачивать.

Берет Серко, что лежит на столе лучшее, подает волку, накормил, напоил его так, что волк не утерпел и как завоет под столом!

Кто бросился из хаты, кто кинулся волка бить. А Серко на волка навалился, будто задушить хочет.

Хозяин говорит:

– Не бейте волка, а то вы мне и Серко убьете! Он и сам с ним справится.

Вывел тогда Серко волка в поле и говорит:

– Ты мне помог, и я тебе добром отплатил.

На том и простились.

Задания к тексту:

1. О ком этот текст?

2. О чем этот текст?

3. Какая пословица может быть названием этого текста?

1) Лучшее, что есть у человека, – это собака.

2) Собака – друг человека.

3) Собака – хозяйка во дворе, а кошка в избе.

4. Прочитайте и обсудите пословицы. Скажите, о чем они. С какой частью текста соотносятся эти пословицы?

1) И собака помнит, кто ее кормит;

2) И собака старое добро помнит.

3) И собака того знает, чей кусок ест.

5. Пользуясь словарем пословиц и поговорок, найдите следующие пословицы и объясните их значения.

1) Свои собаки грызутся, чужая не приставай.

2) И волки сыты, и овцы целы.

3) На охоту ехать – собак кормить.

4) Собака лает – ветер носит.

6. Опишите ситуации, где вы могли бы употребить пословицы из задания № 5

Образец:

1) Свои собаки грызутся, чужая не приставай – говорят тогда, когда кто-либо посторонний вмешивается в ссору близких людей и сам попадает из-за этого в неприятное положение. Увидал [молодой человек], что он [муж] ее(жену) обижает-то, да как крикнет: «Как вы смеете!» а тот: «А тебе какое дело?» – «Она, говорит, женщина». – «А я, говорит, мужчина», размахнулся да как раз его(мужа) по скуле!.. Тот его за ворот. А жена-то подскочила это к нему – да его за руку, а обидчик-то ему еще.. – Ха-ха-ха! – смеялись клеильщики, – ловко! Свои собаки грызутся, чужая не приставай! (С. Семенов, Брюханы).

7. Понравился ли вам текст? Перескажите часть текста, включив в рассказ пословицы, с которыми вы сегодня познакомились.

Итак, приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что именно в афоризмах, фразеологизмах, пословицах ярко проявляется национально-культурная специфика языка.

Работа с пословицами направлена на формирование умений и навыков применения их в устной и письменной речи. Пословицы можно использовать для аргументации своих суждений и высказываний. Учащимся нетрудно понять буквальное значение изучаемых пословиц, а их переносное значение достаточно просто объяснить через контекст или речевую ситуацию. При овладении русскими пословицами носители языка должны объяснять их значения с помощью толкования слов и лингвострановедческого, лингвокультуроведческого комментария.

Лингвокультурный подход в преподавании РКИ предполагает изучение специфической национальной концептосферы русского языка и русской культуры. Таким образом, изучение иностранного языка позволяет познакомиться с национально-культурной спецификой народа, позволяет узнать особенности изучаемого языка.

Литература

1. *Ионова И.А.* Концептуальная специфика русского языка в Молдове // Русский язык в коммуникативном пространстве стран СНГ и Балтии. М., 2007.
2. Фразеологический словарь русского языка / Сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров / Под редакцией А. И. Молоткова. М., 1978.
3. Энциклопедический словарь-справочник. Культура русской речи. М., 2003.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
5. *Фаньлай Е.* Русско-китайский словарь пословиц и поговорок. Изд.: Шанъу иньшугуань, 2005.
6. *Пучкова И.Н.* Ирландские пословицы как отражение языковой картины мира и национально-го характера // Диалог языков и культур в современном мире. М., 2007.
7. *Жуков В.П.* Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык: Медиа, 2005.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

И. Дамар, магистрант КРСУ

Ведущая цель обучения русскому языку как иностранному – формирование коммуникативной компетенции, овладение новым (по сравнению с родным языком) способом общения.

Реализовать эту цель возможно, если построить процесс обучения иностранцев русскому языку как модель реального процесса общения [3, 93]. Для этого преподавателю необходимо перейти на личностное общение с учащимися: обеспечить коммуникативную мотивацию, интерактивную деятельность, обмен взаимно интересной информацией.

При этом все занятия, все учебные материалы должны быть направлены на выработку у учащихся способности использовать полученные знания, навыки и умения в естественном общении на иностранном языке [3, с. 93]

Конкретизируя понятие «естественное общение на иностранном языке», необходимо определить в качестве конечной цели обучения иностранцев русскому языку владение всеми видами речевой деятельности в бытовой, учебной, социально-культурной сферах.

Речевое (коммуникативное) общение – форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В речевом общении выделяют компоненты: ситуация общения, отправитель речи, получатель речи, условия протекания речевого действия, речевое сообщение. [1, с. 255]

Ситуация общения – это совокупность *обстоятельств*, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для совершения речевого действия. На занятиях по иностранному языку основная роль принадлежит ситуациям отношений.

Именно ситуации влияют на выбор речевых образцов и организацию высказываний в соответствии с нормами русского языка. Особая роль отводится ситуациям в организации процесса устного общения. Ситуации определяют не только содержание коммуникации, но и ее структуру, выбор языковых средств, темпа речи и др. В стандартах и программах по РКИ дается перечень ситуаций и их лексико-грамматическое наполнение в соответствии с темами общения. [1, с. 255]

В Стандарте элементарного уровня обучения РКИ определены следующие темы: рассказ о себе, семья, мой рабочий день, изучение иностранного языка, поездка в другую страну, мой друг, учеба (работа), свободное время, родной город, здоровье, погода.

Все занятия, все учебные материалы должны быть направлены на выработку у учащихся способности использовать полученные знания, навыки и умения в естественном общении на иностранном языке [3, с. 93]

Общение (коммуникация) – речевое взаимодействие между двумя или несколькими лицами – обладает несколькими характеристиками:

1) является социальной формой, так как протекает в обстановке реальной жизни; используется аутентичный язык с его возможными социолингвистическими и стилистическими вариациями;

2) осуществляется между его участниками с помощью коммуникативных актов и с помощью речевых действий для реализации коммуникативных намерений (задач). При этом речевые действия имеют проблемный, творческий характер;

3) всегда целенаправленно на результативность – обмен информацией и сообщением, а также выявление коммуникативных намерений;

4) всегда функционирует в связном тексте, дискурсе и имеет деятельностный характер, так как тексты порождаются и воспринимаются в речевой деятельности. [2, с. 93–94]

Для того чтобы состоялось речевое общение, оба участника должны владеть одним языком (общим кодом) – словарем и грамматикой, а также правилами синтеза и анализа грамматических и осмысленных предложений, владеть правилами кодирования и декодирования речевых намерений (интенций).

Говорящий, совершая речевое действие, определяет свое коммуникативное намерение, преобразует его в свернутое высказывание на языке внутреннего программирования, реализует высказывание на внешнем (русском) языке в виде текста. Слушающий совершает те же речевые действия в обратном порядке: воспринимает звучащий текст, реконструирует высказывание, декодирует коммуникативное намерение собеседника.

Иностранцы владеют всеми этими навыками на родном языке. При изучении русского языка они должны научиться делать то же самое, но только используя иностранное средство общения – русскую фонетику, графику, лексику и грамматику.

Кроме того, иностранцы одновременно с овладением иноязычным способом общения проникают в новую национальную культуру, получают новое духовное богатство, хранимое русским языком. Иностранцы знакомятся с русской историей, с современной жизнью России.

В этом нет ничего неожиданного, ведь дети, осваивая родной язык, становятся членами определенной национальной культуры.

При изучении другого языка знание родного языка проявляется в виде интерференции родного языка. Например, употребляя русские лексемы, иностранец может вкладывать в них свое национально-культурное содержание.

Именно поэтому при обучении русскому языку иностранцев преподавателю необходимо выйти за пределы техники языка и обратиться к одновременному изучению русской национальной культуры.

а. Продуктом устной речевой деятельности (аудирования и говорения) является устная речь, речь в устной форме. Для большинства иностранцев это комплексное умение является главной потребностью изучения русского языка. Поэтому проблема организации эффективного обучения иностранцев устной речи, устному речевому общению всегда актуальна.

Подводя итоги сказанному, необходимо отметить, что аудирование и говорение эффективнее развиваются в комплексе, при их взаимодействии, так как более устойчивые навыки и умения создаются при одновременном участии слухового и речедвигательного анализаторов.

Значимость этих видов речевой деятельности подтверждают статистические данные. В реальном речевом общении люди говорят – 30 % времени общения, слушают – 45, читают – 16, пишут – 9.

Охарактеризуем устную речь и умения, необходимые для ее овладения [4, с. 93–94].

- Воспринимается слуховыми каналами, воспроизводится артикуляционными органами.
- Тесно связана с ситуацией, поэтому эллиптическая.
- Собеседники используют мимику и жесты.
- Устная речь – это спонтанная (неподготовленная) речь .
- Краткость высказывания.
- Клишированность, идиоматичность речи.
- Стандартное поведение участников устного общения во многих ситуациях.
- Типизированные устные монологи, диалоги, полилоги, закрепленные за ситуацией.
- Интерактивность, то есть зависимость высказывания от цели высказывания собеседника.
- Необходимость «перехватить» инициативу в разговоре или поддержать разговор.

Особенности устной речи определяют умения, необходимые для овладения ими:

- Развитость слухового аппарата, ориентированного на новый язык.
- Умение «видеть», «читать» ситуативные подсказки.
- Умение использовать ситуацию.
- Внимание к жестово-мимической подсказке собеседника.
- Развитие смысловой догадки и прогнозирования.
- Умения по отдельным элементам восстановить целое.
- При нехватке лексики умение передать смысл, трансформируя фразы, или догадаться о смысле по отдельным словам.
- Знание речевых клише, идиом устной речи.
- Знание национальных стандартов поведения.
- Знание типичных тем и их выражений в речи.
- Умение «переключаться» на собеседника и включать его в разговор.
- Знание речевых формул.

b. В методике преподавания русского языка определена система упражнений, необходимая для обучения аудированию и говорению:

с. Подготовительные упражнения (языковые упражнения) предназначены для снятия трудностей и развития психофизиологических механизмов.

Условно-речевые упражнения служат для развития речевых умений на основе фонетических, лексических и грамматических навыков. Применяются для тренировки спонтанного употребления языковых явлений в речи, как правило, без их осознания. Речевые упражнения ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на правильное использование учащимися тренируемого материала для выражения собственных мыслей (подготовка к участию в дискуссии, к обоснованию правильности суждений и взглядов).

Коммуникативные упражнения – вид творческих упражнений, необходимый для овладения коммуникативными умениями. Считаются ведущими на занятиях и занимают 85% учебного времени. Это вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), дискуссионные, композиционные (устное выступление по предложенной теме) упражнения, а также упражнения-импровизации, упражнения-драматизации, игровые упражнения.

Приведем пример модели урока по обучению иностранцев диалогической речи на основе диалога-образца.

Смысловая тема урока: На таможне

Цели урока:

- 1) обучение построению типового диалога «На таможне»;
- 2) формирование умений аудирования, говорения.

Ход урока:

I. Введение.

П: Кто из вас уже был в Кыргызстане? В каком городе? Вы ехали или летели? На чем?

И: (отвечают на вопросы).

II. Основная часть

1. Слово преподавателя. Когда вы приезжаете в любую страну, то сначала проходите паспортный и таможенный контроль. Это верно? Вы проходили таможенный контроль, когда приехали сюда?

Сегодня мы с вами будем учиться вести разговор на таможне на русском языке. Послушайте диалоги, скажите, о чем беседуют его участники.

2. Преподаватель читает диалог таможенника и пассажира, имитируя двух собеседников.

Т.: – Ваш паспорт, пожалуйста.

П.: – Вот он.

– А ваша виза, у вас есть виза? Где она?

– Вот моя виза, декларация и паспорт.

– Спасибо. Вы турист/иностранец?

– Да, я приехал из Турции.

– Это ваш багаж?

– Нет, не мой. Вот мой.

– Спасибо. Счастливого отдыха.

– Спасибо, до свидания.

3. П.: Давайте прочитаем диалог еще раз, внимательно следите за текстом и интонацией. Преподаватель раздает текст, после чтения объясняет непонятные слова.

4. Студенты проговаривают за преподавателем все реплики хором и индивидуально читают диалог в парах со сменой ролей.

5. П. Раздает неполный диалог, по которому студенты проверяют правильность реплик друг друга.

6. Студенты, работая в парах, восстанавливают диалог по структурной схеме:

– Ваш ..., пожалуйста.

– Вот

– А ваша..., у?она?

– Вот и

– Сп.... Вы.....?

– Да. Я

– Это?

– Нет,

– Сп.....

– До.....

7. Студенты, работая в разных парах, проигрывают диалог без опор и со своими дополнениями. Заслушиваются все иностранцы, определяется лучшая пара.

III. Домашнее задание – составить диалог по следующей ситуации:

Вы иностранец, который только что приехал в другую страну. Вам нужно зарегистрироваться в паспортном столе. Для этого вам надо сначала позвонить туда и спросить, когда можно прийти, в какой день, во сколько, где находится паспортный стол, на чем можно доехать и т. д.

IV. Подведение итогов урока

Литература

1. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1993. С. 95–96.

2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. М., 1981.

3. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. М., Л., 1967.

4. Акишина А.А. Учимся учить. М.: Рус. яз., 2009.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.С. Авдужева, доц. КНУ им. Ж. Баласагына

С середины XX в. идея исследовательских методов в обучении перерастает в концепцию системного исследовательского подхода. Это было связано с новым явлением в педагогике и психологии обучения, в теории и практике образования: переходом самого процесса образования к освоению новых научных открытий и достижений.

В наши дни стремительное развитие общества и науки, постоянное нарастание и обновление информации, новые научные достижения ставят перед педагогами, вообще, и перед преподавателями вузов, в частности, новые задачи, вызывают потребность в новых методах обучения. Ученые ищут такие методы, которые органично вписались бы в образовательный процесс и соответствовали новым образовательным реалиям [1, с. 55]

Исследования российских ученых Е.В. Андриенко, В.С. Безрукова, В.В. Давыдова, В.Е. Иноземцевой, М.С. Панина, В.А. Слостенина и др. [2, с. 59; 3–4] доказали, что учащийся должен выступать прежде всего как исследователь собственного процесса учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности. Важное значение имеют также осознание личной ответственности за качество своей деятельности и ценностная ориентация на творческую самореализацию.

Исследовательский подход в обучении и воспитании получил в настоящее время всестороннее научное обоснование и ряд технологических решений, одно из которых связано с ориентацией на основной приоритет высшего и среднего специального образования: формирование и развитие исследовательского мышления в процессе обучения. Так, Б.И. Липский, рассматривая науку в контексте с конкретной культурной ситуацией, считает, что на базе исследовательского подхода в вузовском обучении осуществляется переход на новое содержание образования. В этом случае происходит переориентация образования на основе целостной культуры, а не одной только науки, что обеспечивает гуманитаризацию и гуманизацию высшего образования [5]. В аспекте обновления содержания высшего образования следует не просто по каждому вузовскому предмету учитывать новые знания, а создавать новые концепции образования, разрабатывать определенную стратегию такого обновления. Н.С. Киндрат считает, что ориентация на социальные запросы общества и на развитие науки одновременно способствует формированию интереса к науке у студентов и тем самым способствует качественной подготовке кадров, т. е. данное явление связано с разработкой научной политики в вузе [6, с. 4].

Основной предпосылкой новой концепции высшего образования выступает кадровое обеспечение научного потенциала вуза, причем такая политика должна обеспечивать мобильность использования научных кадров одновременно и в сфере образования, и в развитии самой науки. М.Н. Берулава, обосновывая современные приоритеты организации исследовательской работы в педагогическом вузе, выделяет три положения: гуманизацию и гуманитаризацию образования, подготовку молодых научных кадров и внесение в преподавание исследовательских методов обучения и воспитания студентов [7, с. 22].

Решающее значение в вузовском обучении приобретает освоение и пропаганда новых знаний, участие ученых в развитии интеллектуального потенциала студенчества, что Н.А. Березовин и В.Н. Литовченко определили как ведущую задачу подготовки будущего учителя. Ее решение обеспечит формирование навыков специалиста в области исследовательской работы. При этом сам процесс обучения становится объектом исследовательской деятельности преподавателя. Происходит смена парадигмы образования: ориентация на профессию уступает место первостепенному воспитанию личности будущего профессионала [8, с. 72–75].

Глобальность проблематики исследовательского подхода раскрывает в своей работе «Педагогический университет как дидактическая система» Е.Н. Селиверстова [9, с. 52–58]. Многие ученые подчеркивают, что исследовательский подход универсально затрагивает и технологическое обеспечение научно-поисковых задач вузовской педагогики. Исследованию подлежат сами нововведения, возможности их адаптации к вузу, к студенчеству, темпы овладения новыми технологиями, обращение с новой научной информацией и мн. др.

Обзор научной литературы по теме «Исследовательский подход в вузовском образовании» позволил сделать несколько важных выводов, один из которых, может быть, ключевой, говорит о необходимости выработки четкой образовательной политики, призванной выстраивать перспективы развития фундаментальной науки, принципы обновления высшего образования на основе педагогизации, психологизации и культурологизации, а также прогнозирования роста профессиональной подготовки студентов и преподавателей.

Наличие научной идеи или концепции позволяет вузу одновременно и во взаимосвязи решать три важных задачи: организация исследовательской деятельности в вузе и на кафедрах, развитие творческого потенциала преподавателя вуза и внедрение в обучение элементов научного исследования, что обеспечило бы концептуальное решение проблем связи научного исследования, методической работы кафедр и активизацию познавательной деятельности студента.

Внедрение исследовательского подхода в вузовское обучение и воспитание обеспечивает решение четырех основных проблем реформирования современного высшего образования: создание педагогической атмосферы в вузе, рост профессионального мастерства кадров, подготовка молодых ученых и поднятие статуса науки и вуза в общественном мнении, в результате чего осуществляется всестороннее влияние исследовательской деятельности на всю вузовскую жизнь.

Традиционная вузовская система обучения представляет собой совокупность целей, задач, содержания, принципов обучения и их реализацию через совокупность форм, средств и методов обучения. Главное ядро этой системы – овладение совокупностью научных знаний, которые лежат в основе той или иной профессии. Критерием эффективности ее является качество приобретения ЗУН (знаний – умений – навыков), оцениваемое по пятибалльной шкале.

В традиционной системе господствует единство трех категорий: преподавание – содержание – учение, а связующим звеном выступает контроль. В результате происходит усвоение информации на базе развития интеллекта и умственной работоспособности. Управление профессиональным становлением будущего специалиста идет через регулирование познавательной деятельности студентов на основе развития познавательных процессов. Студент реально выключен из традиционной системы как активное созидательное существо. Решение задач обучения осуществляется преподавателями вуза, которые не только формулируют их, но и оперируют ими, проверяя эффективность своего труда и достижений студентов. В данной системе, построенной на объектной позиции, вся нагрузка по профессиональной подготовке ложится на преподавателя.

Что же касается студентов, то им отводится позиция ведомых и подчиненных, они пассивны, выполняя требования преподавателя. Такая позиция обучающихся невольно требовала жесткой системы контроля, включающей в себя учет посещаемости занятий, отработку неувоенных тем, контрольные работы, проверки заданий согласно стандарту.

В настоящее время становится очевидным, что традиционная вузовская система вступила в противоречие с новой парадигмой профессионального образования, ориентированного на формирование творческой личности будущего специалиста, профессионала высокого уровня.

Ориентация высшего образования на новую цель предполагает свободное ориентирование в социальном окружении, в своей профессии, готовность студентов к самореализации, самотворчеству.

Все это привело к постепенному пониманию и выработке новой концепции вузовского образования Российской Федерацией, другими республиками СНГ [10, с. 21–23]. Она должна носить гуманистически-культурологическую направленность и обеспечить профессионально-личностную подготовку к педагогической деятельности в новых условиях.

Вуз становится не только центром приобретения информации, но и сосредоточением ее анализа, оценки, оперирования ею в различных условиях от ознакомления до преподавания, от изучения до создания, изобретения новых идей и концепций. В этих условиях самостоятельное ориентирование в информационном пространстве, работа с разными источниками, разными видами литературы должны органически включаться во все виды и формы учебной работы.

Опрос и оценка знаний должны использоваться для самоанализа и самооценки преподавателем, с одной стороны, результатов своего труда, с другой – для побуждения студентов к самопознанию, самооценке с целью превращения его из объекта в субъект контроля во всех аспектах и не только ЗУН, но и личных профессиональных качеств.

Программы, планы и образовательные стандарты являются общими ориентирами и для преподавателей, и для студентов, предстают источником самообразования студентов, что лежит в основе

построения силлабуса. Развитие интеллектуальных возможностей и способностей студентов выступает в качестве цели и результата вузовского обучения. С этого момента начинается зона поиска новой вузовской парадигмы.

Если в начале вузовского образования исходной является информация, заложенная в Госстандарте, то на выходе первостепенное значение приобретает аттестация кадров, которая выражается в присвоении звания специалиста, бакалавра или магистра, причем, сам студент соотносит себя с государственным стандартом и оценивает свою профессиональную подготовку.

По нашему мнению, одним из действенных способов внедрения новых технологий в учебный процесс является уже не новый, но позитивно зарекомендовавший себя метод проектов, а одним из самых убедительных аргументов, доказывающих его эффективность, является тот факт, что в памяти учащегося остается около 90 % самостоятельно добытых им знаний. Выполняя проектные задания, студенты оказываются в ситуации, когда они на практике могут применить уже полученные ими знания. Такое обучение позволяет повысить мотивацию, сформировать реалистичную оценку и критическое отношение к собственным знаниям. Е.С. Полат, подчеркивая значимость метода проектов для активизации мыслительной деятельности студентов, отмечал, что метод проектов – это совокупность поисковых проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности, ориентированный на реальный практический результат [11].

Внедрение метода проектов должно пройти несколько этапов при достаточно подготовленных к самостоятельной деятельности студентах. Первый – подготовка: определение темы, цели и задач, типа проекта (исследовательский, творческий, информационный, практико-ориентированный и др.), ключевой идеи. На этом этапе важно учитывать не только предшествующий опыт и подготовку студентов, но и пробелы в их знаниях, предвидеть возможные трудности.

Второй этап – планирование, т. е. вырабатывается план действий, определяются сроки работы над проектом, способы сбора и анализа информации, формируются группы.

Третий этап – сбор информации: наблюдение, работа с литературой, проведение анкетирования, интервью, эксперимента, опросов и др. Четвертый – анализ собранной информации, формулирование выводов.

Пятый этап – документирование, т. е. оформление результатов работы над проектом. Шестой – презентация результатов проекта: представление и оценка устного и письменного отчета, компьютерной презентации, оценка полученных результатов по заранее оговоренным критериям.

Седьмой этап – практическое применение результатов проектирования в жизни. Восьмой – рефлексия, т. е. обсуждение теоретических и практических результатов проекта.

Основные требования к использованию метода проектов: наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы; практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятиях и во внеаудиторное время и др. При использовании метода проектов необходимо учитывать будущую профессиональную деятельность студентов.

Таким образом, метод проектов формирует инициативность, умение рассчитывать свои силы, формирует наблюдательность, самостоятельность, умение работать в команде, активизирует творческое начало. Деятельность преподавателя при использовании метода проектов предполагает владение искусством коммуникации, дискутирования, не навязывая при этом своей точки зрения, не давя на аудиторию своим авторитетом. В связи с исследовательской деятельностью педагога и студента происходит развертывание, совершенствование и саморазвитие учебной деятельности, что приводит к выработке основного приоритета высшего образования: формирования и развития исследовательского мышления.

Литература

1. СЕРЕЖКИНА А. Е., САДЫКОВА В. А. Обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности обучения студентов с помощью новых информационных технологий // Высшее образование сегодня. 2004. № 1.
2. ИНОЗЕМЦЕВА В. Е. Подготовка педагогических кадров в вузах России // Педагогика. 2000. № 6.
3. АНДРИЕНКО Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4.

4. *Сластенин В.А.* Современные подходы к подготовке учителя // Педагогическое образование и наука. 2002, № 1.
5. URL: http://pi.sfedu.ru/university/publish/schools/6/gl2_p2.html
6. *Киндрат Н.С.* Педагогические средства развития информационно-педагогической культуры преподавателя педагогического колледжа в едином информационном пространстве: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Р н/Д, 2002.
7. *Берулава М.Н.* Принципы гуманизации образования // Инновации в образовании. 2001. № 5.
8. *Березовин Н.А., Литовченко В.Н.* Формирование у будущих учителей готовности к исследовательской деятельности // Психология подготовки к педагогической деятельности. Минск, 1990. Вып. 2.
9. *Селиверстова Е.Н.* Педагогический университет как дидактическая система // Современные проблемы высшего педагогического образования. Новгород, 1992.
10. О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России // Бюллетень Министерства образования РФ. 2000. № 3.
11. *Полат Е.С.* Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. 2002. № 9.

РЕЗОЛЮЦИЯ

Международной научной конференции, посвященной памяти заслуженного деятеля науки КР, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева «Жизнь и язык в динамике».

22–23 апреля в Кыргызско-Российском Славянском университете состоялась Международная научная конференция памяти профессора А.О. Орусбаева. Данная конференция продолжает цикл форумов и конференций, посвященных обсуждению актуальных проблем функционирования, изучения и преподавания русского языка в Кыргызстане, а также в ближнем и дальнем зарубежье в новых геополитических условиях.

В работе конференции принимали участие ученые из Финляндии, Москвы, Казахстана и многих вузов Кыргызстана.

С приветственным словом выступили Посол Российской Федерации в КР В. С. Власов, зам. министра образования и науки КР Г.У. Соронкулов. Открыл конференцию ректор КРСУ проф. В.И. Нифадьев.

На пленарном и секционных заседаниях участники конференции отмечали, что несмотря на значительное сужение российского образовательного пространства в таких республиках Центральноазиатского региона, как Казахстан и Кыргызстан образование на русском языке сохраняет свою востребованность и конкурентоспособность.

В новых геополитических условиях как никогда остро стоит вопрос о сохранении русского языка и русскоязычного пространства, которое неуклонно сужается в странах Центральной Азии.

На международной научной конференции основной акцент сделан на функционирование русского языка в Кыргызстане и Центральной Азии, на особенности русского языка в инокультурной среде и билингвизме, на новые технологии в практике преподавания языков, на сопоставление русского языка с другими языками, в частности, с киргизским.

По мнению участников конференции, принципиальное значение для сохранения позиций русского языка и русскоязычного пространства имеет обмен опытом билингвизма, активно развиваемого в Кыргызстане и Казахстане. Особое внимание на конференции было обращено на внедрение инновационных технологий в преподавании русского языка и литературы и учет регионального компонента в методике обучения школьников и студентов.

Участники конференции, в целом высказывая удовлетворение проведенной конференцией, считают необходимым внести некоторые рекомендации:

1. Проводить на регулярной основе мониторинг, научно-практические конференции, круглые столы и другие мероприятия по проблемам функционирования, преподавания и изучения русского языка.

2. Согласовывать деятельность авторов учебников русского языка и литературы из Кыргызстана и России.

3. В целях интенсификации научных исследований в области сопоставления языков и культур просить ректорат рассмотреть вопрос о создании кафедры межкультурной коммуникации.

4. Поддержать предложение об организации в КРСУ фонда имени А. Орусбаева. Награждать особо отличившихся исследователей (преподавателей и студентов) в области социолингвистики.

5. Просить ректорат об открытии на гуманитарном факультете лаборатории для проведения научных исследований в новых областях лингвистики: когнитивной лингвистике, социолингвистике, сопоставительных исследований по проблемам развития русского языка в Кыргызстане.

6. Не реже 1 раза в 2 года проводить научные конференции профессорско-преподавательского состава и студентов, посвященные памяти А.О. Орусбаева.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	
ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕКТОРА КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКОГО СЛАВЯНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, АКАДЕМИКА В.И. Нифадьева	4
ВЫСТУПЛЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ Г.У. Соронкулова	5
ВЫСТУПЛЕНИЕ ЧРЕЗВЫЧАЙНОГО И ПОЛНОМОЧНОГО ПОСЛА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В.С. Власова	6
А.И. Бажан. ПАМЯТИ АБДЫКАДЫРА ОРУСБАЕВА, ДРУГА И ЗАМЕЧАТЕЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА	7
Г.П. Шепелева. А.О. ОРУСБАЕВ – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, ЧЕЛОВЕК	8
М.Дж. Тагаев. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ КЫРГЫЗСТАНЕ КАК ПУТЬ К «ЕВРАЗИЙСКОСТИ»	9
С.А. Елебесова. РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КР: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	13
В. К. Янцен. РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В КИРГИЗСКОЙ ШКОЛЕ	17

СЕКЦИЯ 1

Социолингвистические и сопоставительные аспекты изучения русского языка

С.Н. Абдуллаев, З.З. Абдуманопова, Р. Баратова. К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ИМЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЮРКСКИХ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	19
Э.Ш. Абакирова. ЯЗЫКОВЫЕ ТАБУ И ЭВФЕМИЗМЫ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ	22
Б.О. Камбарова. ВЫРАЖЕНИЕ ФАЗИСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ	25
У.К. Кадыркулова, Г.И. Абыласынова. ПОЗИЦИИ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ МЕСТА В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ В КЫРГЫЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	29
Н.Д. Туралиева. АСИММЕТРИЯ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА	32
А.С. Бузело. ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	35
Р.Р. Сыдыкова. СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ В РУССКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ	38
О. А. Григорьева. ДВУЯЗЫЧИЕ В СРЕДЕ ГОССЛУЖАЩИХ КЫРГЫЗСТАНА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	42
П.И. Дятленко. РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБЩЕСТВЕННОМ И ЧАСТНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА: ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ	49
М.А. Куканова. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ	52
Н.Т. Джекишева. О ВИДОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ГЛАГОЛОВ В КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ	55
Ян Кай. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦВЕТОВЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	58

Ш.Ж. Эржигитова. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ КОНФРОНТАТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОВ РОДСТВА).....	61
З.А. Сейткочоева. К ВОПРОСУ О ПАРИТЕТНОМ РАЗВИТИИ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	63
Т. П. Нестеренко. КАТЕГОРИЯ РОДА В РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ.....	67
Г.И. Абыласынова, У.К. Кадыркулова. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ	70
Ч. Ж. Мусаева. ПАТРОНИМЫ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ	73
Ы.А. Темиркулова. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «РОТ – ООЗ» В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ	76

СЕКЦИЯ 2

Когнитивный подход к исследованию языка и вопросы лингвокультурологии

З.К. Сабитова. «СЛОВА, ОТМЕЧЕННЫЕ ХАРИЗМОЙ»: ХАРИЗМА, ОБАЯНИЕ И ДР.....	81
М. Х. Манликова. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СТЕРЕОТИПОВ.....	85
Г.Н. Коротенко, Н. Сардарбек кызы. КОНЦЕПТ «ДУША» В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ	90
Л.В. Иванова. КОНЦЕПТ «РОДИНА» В ТВОРЧЕСТВЕ РУССКИХ ПОЭТОВ КЫРГЫЗСТАНА	94
Р. Дж. Абдрахманова. АДАПТАЦИЯ СИТУАТИВНО-ДЕНОТАТИВНОЙ МОДЕЛИ В ПРОЦЕСС ПЕРЕВОДА	98
Г.Т. Жанкидирова. КОНЦЕПТ «ДОМБРА» В ЕВРАЗИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....	103
В.Н. Качигулова. ЛАКУНА КАК ЕДИНИЦА АНАЛИЗА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА.....	105
Ж.К. Кынова. ЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ «ЧЕЛОВЕКА» В СЕМАНТИКЕ СЛАВЯНИЗМОВ: ДИАХРОНИЯ В СИНХРОНИИ ЯЗЫКА	108
Д.С. Шангаева. НАУРЫЗ В КАЗАХСТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ	111
А.Т. Шетиева. ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «АЙТЫС» В СМИ КАЗАХСТАНА	113
О.Д. Тихоненко. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА «СТРАДАНИЕ – РАДОСТЬ» КАК БИНАРНОЦЕНТРИРОВАННОЙ СТРУКТУРЫ.....	116
К.С. Склярченко. ЕВРАЗИЙСКИЙ КОНЦЕПТ «ГОСТЕПРИИМСТВО» И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАНТЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАЗАХСТАНА.....	120
А.Р. Бутешова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ РУССКИХ И КЫРГЫЗОВ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «ЖИЗНЬ»)	124
К.Ш. Бакзайлу. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ «ДОМАШНЕГО ОЧАГА» В КЫРГЫЗСКОМ, РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	128
А.Б. Мацута. КОНЦЕПТ «КРАСОТА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	131
А.О. Абышева. ПИКТОГРАФИЯ – ЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ, УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ	133

СЕКЦИЯ 3

Региональная русистика и культура речи

Е.Ю. Протасова. ИССЛЕДОВАНИЯ «ЖИВОЙ РЕЧИ» В РУСИСТИКЕ	136
--	-----

Ж.А. Исмаилова. О СОСТОЯНИИ МЕДИАРЕЧИ	139
А.Э. Гатина. СУБЪЕКТНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ В ТЕКСТЕ	142
В.С. Мальнева. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМАНТОВ В СТРУКТУРЕ ДЕРИВАТЕМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТВЛЕЧЕННОГО ДЕЙСТВИЯ И СОСТОЯНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	146
Ж. Хусаинова. ВЛИЯНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА РАСПРОСТРАНЕНИЕ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЯЗЫКА	149
Т.А. Кузьмина. ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ ...	152
Е.Ю. Медведев. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА МЕДИАПЕРСОНЫ	155
Д.А. Осмонкулова. АФОРИСТИКА В САТИРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ И. ИЛЬФА, И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ»	157
У.И. Юлдашева. ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ДВУВАЛЕНТНЫХ ГЛАГОЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА	160
А.И. Шамсутдинова. ЯЗЫК ПОЛИТИКИ В КЫРГЫЗСТАНЕ	163

СЕКЦИЯ 4

Язык художественного произведения.

М.И. Лазариди. СЛАДОСТНЕЙ НЕТ НИЧЕГО НАМ ОТЧИЗНЫ	167
Б.Т. Койчув. ДВА КОНСТРУКТА КУЛЬТУРЫ ИСТОРИИ ВОСТОКА: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДРЕВНИХ ЯПОНСКОЙ И ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУР	171
Ч.З. Мамытбекова. О ЯЗЫКЕ И СТИЛЕ ПОВЕСТИ «ТОПОЛЕК МОЙ В КРАСНОЙ КОСЫНКЕ» Ч. АЙТМАТОВА	177
А.Н. Сыдыков. ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ ТЕОНИМЫ В «СЛОВЕ О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ».....	180
Б.Т. Дюшебекова. ИНОСКАЗАТЕЛЬНОСТЬ РОМАНА У. ГОЛДИНГА «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ».....	183
А.Р. Галимова. КЫРГЫЗСКАЯ ЛИРИКА НАЧАЛА ХХ ВЕКА В СВЕТЕ ПОЭТИКИ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ВОСТОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	186
С.Дж. Парманасова. ЖУРНАЛ «ЛИТЕРАТУРНЫЙ КИРГИЗСТАН» О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА (1990–2000 ГГ.)	190
О.В. Сидорова, З.И. Плех. О СТИЛИСТИЧЕСКОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНТОНИМОВ В ЛИРИКЕ И ПОЭМАХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	193
Ж.А. Арстанбекова. ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА В РОМАНЕ Ч. АЙТМАТОВА «И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ».....	196
З.Я. Мискичкова. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ Ч. АЙТМАТОВА В АСПЕКТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СЛОВЕСНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА	199
Д.И. Джолдошева. РОЛЬ МЕТАФОРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. КАЛАШНИКОВА «ЖЕСТОКИЙ ВЕК»).....	202
В.К. Сабирова, Г.Б. Эрнарзорова. ДИСКУРС ЯЗЫКОВОГО АСПЕКТА В ЗАРУБЕЖНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ	205

СЕКЦИЯ 5

Лингводидактика: применение новых технологий и современных методов обучения; создание учебников нового поколения

Ж.А. Нуршаихова. ИННОВАЦИОННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ МОДЕЛИ РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ФОРМАТЕ 3D MAX	208
---	-----

К.К. Ахмедьяров, М.М. Мейрбекова. РАЗВИТИЕ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ РУССКОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ	210
Л.В. Екшембеева. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	213
В.П. Каипова. ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СФЕРЕ РОДНОГО ЯЗЫКА	216
Э.Д. Сулейменова, О.Б. Алтынбекова. УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ	218
О.Б. Алтынбекова. ВЫБОР ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА	222
Л.М. Бреусенко, Н.И. Наумова. К ПРОБЛЕМЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД РЕЗУЛЬТАТАМИ PISA	224
М. Б. Каменева. ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	228
Н.К. Сарсекеева. ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ»	231
Т.И. Буряченко, Е.С. Буряченко, Г. Калыкова. РОССИЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	235
Ж.А. Арстанбекова, Ч.А. Джолбулакова. ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ч. АЙТМАТОВА.....	239
Г.Т. Акунова. ИГРА КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	243
М.М. Атабаева. НЕКОТОРЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	245
Г.С. Тагаева. ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ КЫРГЫЗСКОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)	249
К.К. Джумагулова. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	253
Цзяо Инь. СОСТОЯНИЕ И ЗАДАЧИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	257
М.Т. Исакова. ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	261
Э.Б. Мусиева. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ	264
М.А. Белогорцева. ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА	268
Б.Т. Келдибеков. НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	270
Ж. Касымова, Х. Шамбеталиева. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	273
Ван Хун Вей, Ян Кай. ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ.....	275
И. Дамар. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ УСТНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ	278
З.С. Авдужева. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	282
РЕЗОЛЮЦИЯ.....	286

ЖИЗНЬ И ЯЗЫК В ДИНАМИКЕ

*Международная научная конференция,
посвященная памяти заслуженного
деятеля науки КР, д-ра филол. наук, профессора
Орусбаева Абдыкадыра Орусбаевича*

г. Бишкек, 22–23 апреля 2011 г.

Редактор Е.М. Кузичева
Корректор А. Шабалин
Компьютерная верстка – Д.Ю. Иванов

Подписано в печать 20.12.11
Формат 60×84^{1/16}. Печать офсетная Объем 18,20 п.л.
Печать офсетная. Тираж 100 экз.
Заказ 84.

Издательство КРСУ
720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44

Отпечатано в типографии КРСУ
720048, г. Бишкек, ул. Горького, 2