

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ  
Кафедра русского языка

# **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КИРГИЗСКИМ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ**

**Международная научно-практическая конференция,  
посвященная 20-летию КРСУ**

г. Бишкек  
22 февраля 2013 г.

УДК 80/81  
ББК 81  
Ф 94

Под редакцией Г.П. Шепелевой

Рекомендовано к изданию кафедрой русского языка

Ф 94 ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КИРГИЗСКИМ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ: Междунар. научно-практ. конф., посвященная 20-летию КРСУ. г. Бишкек, 22 февраля 2013 г. / под ред. Г.П. Шепелевой. Бишкек: КРСУ, 2013. 190 с.

ISBN 978-9967-05-970-2

Сборник содержит статьи, подготовленные на основе докладов, заслушанных на пленарном и секционных заседаниях Международной научно-практической конференции «Функционирование русского языка в контексте взаимодействия с киргизским языком и культурой», которая состоялась 22 февраля 2013 г. в КРСУ.

Издание осуществлено при финансовой поддержке  
Представительства Россотрудничества в Киргизской Республике

Ф 4602000000-13

ISBN 978-9967-05-970-2

УДК 80/81

ББК 81

© ГОУВПО КРСУ, 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРИВЕТСТВИЯ В АДРЕС КОНФЕРЕНЦИИ ОФИЦИАЛЬНЫХ ЛИЦ</b> .....	6
<i>Нифадьев В.И.</i> .....	6
<i>Садыков К.Дж.</i> .....	7
<i>Дьяченко Л.Н.</i> .....	8
<i>Шепелева Г.П.</i> .....	10
<b>ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ</b> .....	11
<i>Тагаев М.Дж.</i> Лингвокультурные типажи в языковом сообществе Кыргызстана.....	11
<i>Янцен В.К.</i> Обращения в формулах речевого этикета русско-кыргызского межкультурного диалога .....	17
<i>Дьяченко Л.Н., Тузова И.Б.</i> Русский язык и его продвижение в условиях новой мультилингвистической реальности в Киргизии .....	20
<b>ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКОВ</b> .....	24
<i>Утебалиева Т.Е., Каскабасова Х.С.</i> Формирование межкультурной компетенции в условиях многоязычия.....	24
<i>Кажигалиева Г.А.</i> Вопросы двуязычия и двуязычной личности в лингвокультурном аспекте .....	28
<i>Хлыпенко Г.Н.</i> Контекст киргизской литературы и культуры в поэзии Вячеслава Шаповалова .....	32
<i>Григорьева О.А.</i> Особенности управленческого дискурса в Кыргызстане (социолингвистический аспект) .....	38
<i>Салханова Ж.Х.</i> Полилингвизм: к истории вопроса.....	41
<i>Нарозя А.Г.</i> Контекст русской литературы в драматургии Мара Байджиева (поэтика чужого слова, или текста в тексте).....	44
<i>Пущина Л.И.</i> Контекстуальные значения единиц времени в лирике Марины Цветаевой.....	50
<i>Салахиева В.С.</i> Особенности концептосферы лингвокультурного типажа «русскоязычный кыргызстанец» (на материале ассоциативного лингвистического эксперимента).....	54
<i>Кузьмина Т.А.</i> Интернет как средство распространения массовой информации (политико-правовой аспект) .....	58
<i>Асанова А.А.</i> Лингвокультурологический анализ фразеологизмов-фитонимов в русском и киргизском языках со значением «наказание» .....	62
<i>Сальникова А.М.</i> Коммуникативная компетентность билингвов в многоязычной среде .....	65
<i>Turgunova G.A.</i> Intercultural communication as a facilitating factor to a succesfull translation.....	70
<b>КОГНИТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ</b> .....	74
<i>Манликова М.Х.</i> Язык и культура в формировании межкультурной компетенции студентов-филологов .....	74
<i>Лазариди М.И.</i> Проблема вербализации концепта (символ «пустыня» в концептуальной картине мира).....	79

<i>Тулеева Ч.С.</i> Функциональные особенности ударения в русском, немецком и кыргызском языках .....	82
<i>Сыдыкова Р.Р.</i> Трудности в усвоении оппозиции согласных современного русского языка по твердости/мягкости в кыргызской аудитории .....	86
<i>Абакирова Э.Ш.</i> Этнопедагогические аспекты кыргызских афоризмов в эпосе «Манас» .....	90
<i>Жоломанова Е.И.</i> Ключевые понятия лингвокультурологии в зеркале ассоциативного эксперимента .....	93
<i>Борчиева Б.Т.</i> Национально-культурная специфика пространственных отношений в русском и кыргызском языках (на материале концептов «вперед – назад») .....	96
<i>Попова О.П.</i> Выражение позиции субъекта в политическом дискурсе Кыргызстана и России .....	99
<i>Потехина Г.П.</i> О некоторых современных языковых явлениях в рамках коммуникативного процесса .....	103
<i>Иманалиева Т.И., Арзыматова Е.У.</i> Выражение причинных значений при помощи подчинительных союзов в сложноподчиненных конструкциях (на материале русского и кыргызского языков) .....	107
<i>Болотакунова Г.Ж.</i> Номинативно-функциональное поле психического состояния «удивление» .....	111
<b>ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО</b> .....	115
<i>Саденова А.Е.</i> Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам .....	115
<i>Саденова А.Е.</i> Современные подходы к созданию учебной ситуации общения .....	118
<i>Игнатова Е.Р., Толмачева Д.С.</i> Межкультурная компетенция в современной системе обучения русскому языку как иностранному .....	121
<i>Семенова Т.Я., Шуховцова Т.А.</i> Из опыта преподавания русского языка как иностранного (на материале аспектной дисциплины) .....	123
<i>Каипова В.П., Чокошева Ч.М.</i> Практическая методика межкультурного образования в формировании профессиональной компетенции студентов-филологов .....	127
<i>Бреусенко Л.М., Матюхина Т.А.</i> Учебник русского языка для 5-х классов с русским языком обучения: содержательный и дидактический аспекты .....	131
<i>Мацко И.В., Айтпаева А.С.</i> Речевые ошибки инофонов в процессе усвоения грамматики русского языка .....	136
<i>Толмачева Д.С., Игнатова Е.Р.</i> Самостоятельная работа иностранных студентов как вид учебной деятельности .....	139
<i>Исакова А.Т.</i> Стратегия интенсивного обучения русскому языку как неродному на примере использования суггестопедического метода .....	142
<i>Асильбекова Н.У.</i> Особенности формирования коммуникативной компетенции в преподавании иностранного языка .....	146
<i>Абыласынова Г.И.</i> Роль современных образовательных технологий в формировании ключевых компетенций на уроках русского языка .....	149
<i>Буряченко Т.И., Буряченко Е.С.</i> Текст как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках русского языка как неродного .....	154
<i>Пешехонова И.А.</i> Концептуальная характеристика эмоционального состояния персонажа в процессе работы с текстом для чтения (на примере рассказов А.П. Чехова) .....	158
<i>Сапронова И.И., Курманова Т.В.</i> Изучение устойчивых глагольно-именных словосочетаний в иностранной аудитории (на материалах СМИ) .....	162

<b>Крюкова О.Н.</b> Формирование умений текстообразования с использованием картин киргизских художников как этап развития языковой личности .....	164
<b>Черненко В.О.</b> Особенности речевого развития учащихся в классах с многонациональным составом.....	167
<b>Задорожная Н.П.</b> Лингводидактическая модель текста-описания в формировании коммуникативной компетенции.....	172
<b>Ахмедова А.К.</b> Некоторые трудности при изучении сложноподчинённых предложений с союзным словом «который» .....	177
<b>Иманалиева Т.И.</b> Культура речи и ее влияние на этику общения .....	181
<b>Кильдюшова И.В., Якубаева К.С.</b> Формирование умений профессионального общения у иностранных студентов .....	182
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	188

## **ПРИВЕТСТВИЯ В АДРЕС КОНФЕРЕНЦИИ ОФИЦИАЛЬНЫХ ЛИЦ**

---

---

### **ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕКТОРА КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКОГО СЛАВЯНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, АКАДЕМИКА В.И. НИФАДЬЕВА**

Дорогие друзья!

20 февраля в этом зале состоялся Международный круглый стол: «Киргизско-российские отношения: позитивные реалии и перспективы развития».

Чрезвычайный и Полномочный Посол Российской Федерации в Кыргызстане Андрей Андреевич Крутько в своем содержательном выступлении определил как одно из главных направлений развития киргизско-российских отношений – сохранение и развитие русского языка.

Вследствие социальной и личностной мотивации в Кыргызстане получило распространение и развитие киргизско-русское двуязычие. Изучая киргизский и русский языки, а также английский, немецкий, мы всегда должны искать точки соприкосновения этих языков. В условиях двуязычия принципиально важным становится взаимодействие языков. Исторически сложившееся лингвокультурное пространство в нашей стране стало продуктивной средой распространения и упрочения позиции русского языка, чему способствует и официальный статус русского языка.

В сложившихся условиях нельзя недооценивать просветительскую и воспитательную стороны русскоязычного образования. Система образования в Кыргызстане формировалась и развивалась с опорой на две традиции – коренную национальную и органически освоенную русскую. Исторической судьбой народа было определено это плодотворное двуединство, педагогическое сопряжение двух культур – киргизской и русской.

В последнее время спрос на русский язык заметно возрос, несмотря на снижение русскоязычного пространства. Особенно это наблюдается в сельских, отдаленных районах, где родители детей-киргизов просят об открытии русскоязычных школ.

Наш вуз при поддержке Посольства Российской Федерации в Кыргызстане разрабатывает и издает учебники русского языка и литературы с национальным компонентом, которые получили высокую оценку учителей школ республики. При содействии Посольства РФ и Россотрудничества проводятся курсы повышения квалификации преподавателей вузов и учителей школ КР.

В новых условиях, когда русскоязычное пространство сокращается, количество русскоязычных граждан уменьшается, необходимы новые подходы к языковой ситуации, на передний план выходит взаимодействие языков, диалог культур киргизского и русского народов. Этому способствует и резко возросшее число трудовых мигрантов из Кыргызстана, работающих в России. Им жизненно необходимо знание русского языка, что дает возможность получить высокооплачиваемую работу за пределами родины.

Укрепление позиций русского языка в Кыргызстане, развитие киргизского языка как государственного, языковые и культурные связи между русским и киргизским народами значимы как для России, так и для нашей страны – Кыргызстана.

## **ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ К.ДЖ. САДЫКОВА**

Уважаемые коллеги!

Отрадно отметить, что настоящая конференция проходит в преддверии 20-летнего юбилея Кыргызско-Российского Славянского университета, который за этот короткий промежуток времени стал признанным флагманом высшего образования в Кыргызстане.

Столь высокая миссия университета определена в значительной мере русским языком, который является средством продвижения российского образования и русской культуры. Активно функционируя в инокультурной среде, русский язык и русский мир стали частью ментального сознания и социального поведения нескольких поколений кыргызстанцев. Происходит процесс активного взаимодействия государственного и русского языков, каждый из которых занимает свою нишу в новой социолингвистической ситуации. Несмотря на то что языковая ситуация в Кыргызстане претерпела изменения и стали проявлять активность такие языки, как английский, турецкий, китайский, русский язык по-прежнему остается основным средством доступа к научно-образовательным ресурсам, передовым технологиям и мировой информации.

Образовательный и социально-экономический потенциал русского языка настолько высок, что он порождает в обществе мощные мотивы его изучения. Вступая во взрослую жизнь, каждый школьник начинает остро осознавать необходимость владения русским языком, который становится одним из условий получения качественного образования, престижной работы и успешного продвижения по службе. Особенно это ярко отражается в судьбе сотен тысяч наших соотечественников, живущих и работающих в России и других странах СНГ, для которых знание русского языка, русской истории и культуры стало первой необходимостью для успешного вхождения и адаптации к российской действительности. Поэтому изучение русского языка имеет не абстрактное, теоретическое значение, а является для многих кыргызстанцев неотъемлемой частью их жизнедеятельности.

Несмотря на тягу к изучению русского языка, его позиции в различных регионах Кыргызстана ослабевают вследствие того, что почти повсеместно не хватает учителей русского языка и литературы, недостаточно учебников и учебно-методических пособий, устарели методики преподавания русского языка, они не соответствуют реалиям сегодняшнего дня и запросам общества. Кыргызско-Российский Славянский университет, конечно, вносит свою лепту в решение этих вопросов. Хорошие плоды приносит разрабатываемый здесь проект «Русский учебник», ориентированный на школы с русским языком обучения. Однако вне внимания остаются школы с киргизским языком обучения. Следовательно, необходимо разрабатывать такие методики и технологии обучения русскому языку, которые учитывали бы изменившийся статус русского языка, мотивы его изучения, реальную ситуацию в системе образования и запросы общества. Надеюсь, что все эти вопросы станут предметом обсуждения настоящей конференции. В заключение желаю всем участникам научного собрания доброго здоровья и творческих успехов.

## **ПРИВЕТСТВИЕ Л. Н. ДЬЯЧЕНКО, СОВЕТНИКА ПОСОЛЬСТВА РФ В КР, РУКОВОДИТЕЛЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА РОССОТРУДНИЧЕСТВА В КР**

Дорогие друзья, уважаемые коллеги!

Для меня большая честь участвовать в работе конференции и огромное удовольствие быть с Вами – с теми, кто с любовью и вдохновением исследует, преподаёт, поддерживает, распространяет ЯЗЫК – самое удивительное наследие мировой цивилизации.

Прежде всего, по поручению Чрезвычайного и Полномочного Посла Российской Федерации в Киргизской Республике Андрея Андреевича Крутько, передаю всем участникам конференции слова признательности за Ваш труд по продвижению и сохранению русского языка и убеждение, что эта работа отвечает насущным интересам граждан России и Киргизии.

Как отметила президент Международной Ассоциации преподавателей русского языка и литературы Людмила Алексеевна Вербицкая, в последнее время мы наблюдаем возрождение интереса к русскому языку. Проявился прагматизм, сегодня более востребованы и конкурентоспособны люди, знающие русский язык. Значительный интерес к изучению русского проявляют в Польше, Болгарии, странах Балтии и особенно в Германии, где в общеобразовательных школах изучают русский язык почти 150 тыс. детей.

Русский язык в разных формах преподаётся в более чем 100 странах мира, он по праву сохраняет за собой статус мирового и является важнейшим инструментом диалога в международных организациях, одним из ключевых факторов формирования в мировом сообществе позитивного восприятия России.

В Киргизстане сегодня положение русского языка довольно сложное. Как известно, в стране проживает более 100 национальностей, именно русский язык является для них связующим звеном и средством коммуникации, а для значительной части населения русский язык – родной. Роль русского языка как средства межнационального и международного общения для киргизстанцев трудно переоценить. К сожалению, сегодня практически все общеобразовательные учреждения Киргизстана испытывают трудности, известные всем – это острая нехватка учебников, серьёзный дефицит педагогических кадров, сокращение учебных часов на преподавание русского языка. Наиболее остро эти проблемы стоят в сельских районах, особенно на Юге страны, а также в Нарынской и Таласской областях.

Однако несмотря на все трудности учащиеся ряда школ показывают очень высокий уровень подготовки по русскому языку на международных Олимпиадах, и не только по русскому языку, но и по предметам, изучаемым на русском языке, так как работают с ними учителя – настоящие энтузиасты своего дела! Есть примеры, когда в районах родители на собственные средства открывают школы и классы с преподаванием на русском языке, мы им оказываем всяческую поддержку учебниками и методическими пособиями, поступающими из России.

Россия не может быть равнодушной к положению русского языка за пределами страны. В последние годы получили развитие различные формы работы и программы, направленные на популяризацию русского языка за рубежом. В числе приоритетных – Федеральная целевая программа «Русский язык». В рамках Программы в 2011–2012 гг. Посольством Российской Федерации и Представительством Россотрудничества в Киргизии реализован комплекс мероприятий, направленных на продвижение ценностей российской культуры и популяризацию русского языка за рубежом. Большое внимание уделяется организации повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы вузов и школ Киргизии. Только за 2012 г. при финансовой поддержке РФ более 700 преподавателей-русистов в Российском центре науки и культуры в Бишкеке прошли курсы повышения квалификации.

Также работа по сохранению позиций русского языка реализуется в рамках программ поддержки соотечественников субъектами Российской Федерации.

Киргизские школьники в 2012 г. при содействии Федерального Агентства Россотрудничества и его Представительства в Киргизии смогли принять участие в четырёх международных олимпиадах, в том числе в IX Международной олимпиаде по русскому языку учащихся школ с русским языком обучения государств-участников СНГ и стран Балтии.

В этом году мы продолжим традиции участия киргизстанцев в международных конкурсах по русскому языку. Проводя эту работу, мы видим ее важность и высокую востребованность.



Дискуссия о языковой политике в Киргизии длится уже более 20 лет, и, тем не менее, к вопросам языковой политики нужно подходить крайне осторожно и обдуманно. Считаем, что здесь не может быть быстрых и простых решений.

Исторически Киргизстан формировался как многонациональное государство, имеющее тесные дружеские и добрососедские отношения с Россией, базой этих отношений является цивилизационное пространство русского языка.

Представительство всегда открыто к конструктивному сотрудничеству, и мы протягиваем руку партнёрства всем русистам, всем, кто способствует сохранению русского языка в Киргизстане во взаимодействии с киргизским языком и культурой.

От всей души желаю Конференции успешной работы, а всем Вам – крепкого здоровья, ясного неба и радости от достижений в научной и преподавательской деятельности.

## **ПРИВЕТСТВИЕ Г.П. ШЕПЕЛЕВОЙ, ПРОФ., ЗАВ. КАФЕДРОЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КРСУ**

Уважаемые гости, дорогие коллеги!

Известный французский просветитель Антуан де Ривароль еще в XVIII в. заметил, что «язык – это медаль, отчеканенная историей». Язык Пушкина, наш с Вами русский язык отчеканен не только русской, но и мировой историей. Именно он реализует глубокую внутреннюю связь между людьми, осознающими свою принадлежность к русскому миру или интересующимся русской культурой, где бы они ни находились.

Конечно, в наше время русский язык с полным правом может рассматриваться как базовый инструмент развития деловых, культурных, научных связей, и это обстоятельство является одной из мощных мотиваций к его изучению в разных регионах мира. Но нельзя недооценивать значение просветительской и воспитательной сторон русскоязычного образования, которые сегодня имеют не меньшую актуальность, чем его коммуникативные аспекты.

В этой связи велика роль высших учебных заведений в республиках СНГ и, прежде всего, национально-славянских университетов, которых сейчас 4: в Кыргызстане, Армении, Белоруссии, Таджикистане. И наш Кыргызско-Российский Славянский университет приурочил к своему 20-летнему юбилею проведение Международной научно-практической конференции «Функционирование русского языка в контексте взаимодействия с киргизским языком и культурой». Не случайно тема конференции звучит так, изменившиеся условия функционирования русского языка в Кыргызстане, сокращение пространства русского языка и русского мира требуют новых подходов к данной проблеме. Необходима взвешенная языковая политика, учитывающая самобытность как киргизского, так и русского этноса.

В Международной научно-практической конференции «Функционирование русского языка в контексте взаимодействия с киргизским языком и культурой» принимают участие гости из Казахской Республики, многих вузов Бишкека и региональных вузов, а также школьные учителя республики. Всего заявлено более 50 докладов. Работа конференции будет проходить по секциям:

- Проблемы взаимодействия государственного и официального языков.
- Когнитивно-функциональные аспекты функционирования русского и киргизского языков.
- Вопросы методики преподавания русского языка как неродного.

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

---

### ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ТИПАЖИ В ЯЗЫКОВОМ СООБЩЕСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА

М.Дж. Тагаев

В языковом сообществе Кыргызстана выделяется нескольких социальных групп, характерные черты которых создают обобщенный образ их типичного представителя. Они объединяются по принципу фамильного сходства. Обобщенные образы представителей данных социальных групп образуют лингвокультурные типы, под которыми понимаются узнаваемые языковые личности, отличающиеся общностью в их сознании доминирующего языка, коммуникативного поведения и культуры [4, с. 5–25]. Их объединяют также прототипичные черты коммуникативного поведения, ментальности, особенностей восприятия и оценки мира.

В условиях дву- и многоязычия основой выделения лингвокультурных типов становится коммуникативное поведение личностей, характеризующееся использованием одного или нескольких языков, выделение доминантного языка в языковом существовании билингва, степень владения им тем или иным языком, а также сфера преимущественного применения языков.

С этих позиций в Кыргызстане можно выделить следующие лингвокультурные типы:

1. Моноязычные киргизы из регионов, владеющие русским языком на уровне дискурсивно-логического понимания.
2. Двуязычные киргизы с доминирующим родным языком.
3. Двуязычные киргизы с доминирующим русским языком.
4. Русскоязычные монолингвы.
5. Русскоязычные киргизы как типаж, сложившийся в результате языкового сдвига.
6. Представители других национальностей.

В советское время различия между этими группами были не столь очевидны. Доминирование русского языка в общественно-политической, административной, научно-образовательной и других сферах считалось нормой, и никто не оспаривал приоритета русского языка и русской культуры. В настоящем исследовании остановимся более подробно на трех типажах.

Наиболее представительным является первый *лингвокультурный* типаж «моноязычный киргиз». Не следует думать, что он вообще не понимает русского языка. Русский язык им изучается в школе, почти на всей территории Кыргызстана работает российское телевидение, в контенте киргизского телевидения значительное место занимают передачи на русском языке. Речь идет об активном владении русским языком. Данный типаж, как правило, представитель региона, привычной, естественной средой бытования его является родной язык и родная культура. Беседы и опросы показывают, что они прекрасно осознают значение и роль русского языка как условия получения качественного образования, профессионального и карьерного роста. Благодаря тому, что около миллиона киргизских мигрантов живут и работают в России, русский язык для него является привлекательным. Однако в тех условиях проживания, в которых он находится, его русский язык остается невостребованным. Мир он познает средствами киргизского языка в той связи, что в регионах значительно сократилось присутствие русского языка: уменьшилось количество часов в учебных планах школ с киргизским языком обучения, отводимых на преподавание этой дисциплины; отсутствует коммуникативная среда применения русского языка из-за сокращения русскоязычного населения и др. Русский язык существует в его сознании в качестве «фонового» языка, использование которого связано не столько с недостаточным владением, а сколько с наличием определенного психологического барьера и страха совершить языковую ошибку.

Интеллектуальная и утилитарно-прагматическая деятельность моноязычных киргизов, проживающих в условиях слабо развитых социально-экономических отношений, осуществляется посредством киргизского языка и на базе ценностей культуры, представленных в нем. Такой типаж на-

столько срастается с родным языком, что познает большую часть «содержаний слов» неосознанно, а не благодаря толкованиям. С помощью языка он объединяет весь свой опыт в единую картину мира и забывает о том, как раньше, до того как изучил язык, он воспринимал окружающий мир [1, с. 58], т.е. весь познанный мир, стереотипы, культурные традиции, аксиологические нормы и др. закрепляются в семантическом пространстве родного языка. С развитием речи на родном языке усваивает все то, что представлялось этносу ценным и актуальным для его выживания, становления и развития его духовной и материальной культуры в тех или иных исторических и географических условиях.

Следующие два типажа: *двуязычные киргизы с доминирующим родным языком* и *двуязычные киргизы с доминирующим русским языком* связаны с двуязычием. Под двуязычием понимается способность человека владеть двумя языками и регулярно переключаться с одного на другой в зависимости от ситуации общения [11, с. 313]. Л.В.Щерба выделял «два вида сосуществования двух языков в индивидуе» и соответственно два типа двуязычия: чистое и смешанное [11, с. 67, 314]. При чистом двуязычии «они совершенно независимы один от другого», а при смешанном – «каждый элемент одного из языков оказывается связанным с соответствующим по смыслу элементом другого» [10, с. 60].

В литературе параллельно употребляются термины *двуязычие*, *билингвизм* и *диглоссия*, которые часто смешиваются и употребляются синонимично. Для целей дальнейшего изложения отметим, что *двуязычие* и *билингвизм* синонимичны. Что же касается термина *диглоссия*, то относительно его содержания существуют различные точки зрения. Ч.Фергюсон, одним из первых употребивших термин *диглоссия*, вкладывал в его содержание процесс попеременного использования стандартного, или литературного языка, и его регионального варианта в различных ситуациях общения.

В нашем понимании *диглоссия* представляет собой особый вариант билингвизма, при котором в языковом сообществе сосуществуют два языка, находящиеся в отношениях несбалансированного двуязычия. Часто один из них является мировым языком и обладает большими функциональными возможностями, а другой имеет меньший функциональный потенциал и используется на ограниченной территории. Таким образом, понятия двуязычия и билингвизма шире, чем *диглоссии*. Отличительным признаком *диглоссии* является сознательный выбор того языка, который наилучшим образом способен обеспечить успех коммуникации в данной сфере общения» [3]. Процессы *диглоссии* в языковом сообществе Кыргызстана происходят в основном у носителей киргизского языка, в сознании которых корреспондируют киргизский и русский языки.

Рассмотрим социокультурный тип, к которому относится лингвокультурный типаж «двуязычный киргиз с преобладанием родного языка». Для такой личности киргизский язык и стихия родной культуры является естественной средой. Русский язык он изучает со школьной семьи, но овладевает им позже и знает его в достаточной степени, благодаря процессу получения специального образования на русском языке. Занимаясь профессиональной деятельностью, постоянно пополняет языковые ресурсы, совершенствует навыки пользования русским языком. Коммуникативно-когнитивное семантическое пространство русского языка накладывается в его сознании на мир, уже сформированный в категориях и формах родного языка. Усвоенные в ходе обретения специальности содержание, понятия и категории профессионального образования создают автономное концептуальное пространство на русском языке, которое становится привычным для данного лингвокультурного типажа.

Для данного типажа характерно активное двуязычие, так как: а) его представители пользуются киргизским и русскими языками; б) в зависимости от ситуации они легко переключаются с одного языкового кода на другой (преимущественной сферой применения киргизского языка является бытовая коммуникация, а языковой код русского языка используется главным образом для осуществления профессиональной деятельности); в) в процессе коммуникации обычным явлением является интерференция языковых кодов; г) нередки случаи заимствований из русского языка.

Двуязычие таких личностей зачастую может обретать характер *диглоссии*, при которой выбор того или иного языка осуществляется говорящим сознательно и зависит от сферы, темы или адресата общения. Так, преподаватели-киргизы предпочитают вести занятия в вузах, к примеру, по дисциплинам технического, естественно-научного, медицинского и других направлений на русском языке, многие из них независимо от направления деятельности используют его в качестве метаязыка научно-исследовательской работы. На выбор средства коммуникации влияет и стереотип советского времени: русский дискурс избирается, если среди адресатов общения присутствует хотя бы один русскоязычный.

Киргизский язык в этой группе используется как основной способ мыслительной деятельности и средство общения с представителями родной культуры, а также с коллегами-киргизами при разговоре на профессиональные темы.

Характерной чертой данного лингвокультурного типажа, особенно в условиях города, являются кодовые переключения, или переключения кодов, суть которых заключается в использовании единиц разных уровней одного языка (частиц, союзов, слов, словосочетаний и предложений) в структуре высказываний на другом языке. Легкость и структурное разнообразие чередования единиц киргизского и русского языков без каких-либо нарушений лексических или грамматических норм принимающего (матричного) и гостевого языка свидетельствуют о достаточно высоком уровне владения обоими языками. Используя кодовые переключения, билингвы создают особый тип коммуникации, который называют двуязычной. Наличие такой коммуникации в Кыргызстане является лингвистическим фактом, требующим признания, а не констатирования того, что это неправильная речь. Называя факторы, приводящие к изменению языковых систем, Л.В. Щерба наиболее важным из них считает столкновение двух общественных групп и, следовательно, языковых систем, иначе – смешение языков [9]. Языковой материал, полученный в результате смешения языков в билингвальной речи индивидов, создает предпосылки для языковых изменений. Как пишет Г.Н. Чиршева: «кодовые переключения стали предметом изучения в лингвистике, психологии и социолингвистике в последние десятилетия 20 в. после того как изменилось отношение к двуязычной коммуникации, и ее начали рассматривать как естественный тип общения, а билингвальные высказывания – как структуры, подчиняющиеся определенным правилам» [8, с. 63].

Появилось целое направление в языкознании, которое получило название билингвологии, объектом которой является речь двуязычного человека. К проблемам билингвологии относят изучение типов двуязычия, принципы и условия его формирования и развития, формы взаимодействия языков в билингвальной речи индивида, роль социо- и психолингвистической среды на формирование двуязычия. Отличие билингвологии от традиционных теорий речевой деятельности заключается в том, что объектом изучения последней является процесс формирования речи на одном языке. Между тем двуязычие становится естественным и широко распространенным явлением в современном многоязычном мире, так как общение на двух и более языках представляется не отклонением, а нормой коммуникации, характерной особенностью которой является переключение с одного языка на другой.

Переключение кодов – характерная черта лингвокультурного типажа с доминированием киргизского языка. Если исходить из того, что большинство жителей Кыргызстана двуязычны, билингвальная разговорная речь в пределах одного языкового высказывания или текста становится обычным явлением и объектом лингвистического исследования. Билингвальная речь встречается гораздо чаще, чем монолингвальный дискурс. Дискурс на киргизском языке неизменно сопровождается прямыми вкраплениями из русского языка, особенно при разговоре на профессиональные темы. Сравните, *1. Эмне кыралы? Кыш «подводить» этип койбодубу. 2. Биз да учурунда сельмашизаводду россиялыктарга бербей, олтурдук, «как собака на сене». 3. Тойго болсо только бизди эле чакырды окшойт. Ужэ эч нерсени сурабай калды. Именно кумуш менен зергерлер көп иштешет. 4. По-моему, алар келбей калды го. 5. Булардын «ошибкасы» ушунда. 6. Счетчикдин показаниелерин снимать эткен контролерлордун отчетту. 7. Бүгүн сураштырып кой, «а то» эртен айтпай коет. 8. «Коммерческий потерялар» (об электричестве) «где-то» жыйырма проценттен жогору. 9. Биз «системный измененияга» барышыбыз керек.* В бытовой киргизской речи чаще вставляются глаголы в форме инфинитива, частицы, союзы, наречия, вводные слова и словосочетания, реже – существительные, прилагательные, а также фразеологические и провербиальные единицы. При включении все грамматические характеристики русского слова нивелируются, остается лишь концепт, лежащий за языковым знаком, который принимающим, матричным языком форматируется в соответствии с его грамматическими нормами. Так, например, *Россияга биз «доказать» эте албай жатпайбызбы. 5. Газ жок, свет жок өлкөдө көк жылгаяк. Мага черный, белый же зеленыйбыз деп басым көрсөтүшкөн жок (АсманPress, 2012. 20. 12).* В некоторых случаях используются спрягаемые глагольные формы русского языка: *Ооба, калыс пикир айтсам: Марс, Алманбет дегендер аябай надоели.*

При обсуждении в профессионально направленной предметно-тематической области говорящий включает в речь русские слова и словосочетания с терминологическим значением, используя специальные ремарки в форме неопределенно-личных предложений «деп коюшат», вводных и вставных конструкций типа «орусчалап айтканда», «орус тилинде...», «... деген түшүнүк бар». Например, *1. Азыркы азык продукталарды текшерип үчүн («зондирование» деп коюшат) ошону жүргүзүш ке-*

рек. 2. Мында, орусчалап айтканда, «посредническая компаниялар» жол тосуп жатат. 3. Кумтөрдү талаша турган бизде юристер жок. Аны үчүн («англосаксонский право» деп коет) ошону билиш керек. 4. «Андай болсо, орусча айтканда, «грош цена им». Мурда «Республика» фракциясы коалицияда болуп турганда, бул маселеге эч ким каршы чыккан эмес. Бул боюнча фракция лидерлери страустай болуп башын кумга салып, унчукпай отурушат», – деди ал. 5. «Социалдык расхондор, непоследовательная либеральная стратегия» деген тушунук бар.

Вставляются не только единицы разных уровней, но и перемежаются речевые высказывания, в результате чего трудно судить, какой язык является матричным, а какой – гостевым. Связи между единицами из разных языков осуществляются на семантико-смысловом уровне, свидетельствуя о том, что говорящие в одинаковой степени хорошо говорят на обоих языках, что позволяет им легко переключаться с одного языкового кода на другой в пределах одного глубинного высказывания. Сравните, 1. Да, ты что?! Говоришь, пришла сама! Айтым эле го, келет деп. Мына, ошондой эле болду. 2. – Бульвардан отуп токтотуп койсонор?! – Перед можно? (Разговор в марирутке). 3. Алдагы кофточы. Сага «очень идет». В большинстве случаев происходит автоматическое межъязыковое переключение акцентологических характеристик звуков, интонации и мелодики речи.

Различия в аксиологических характеристиках используемых концептов контактирующих языков являются причиной возникновения коммуникативных неудач. Так, некоторые метафорические сравнения, переданные средствами киргизского языка, не всегда воспринимаются адекватно. Сравните в переводе на русский язык: «В регламенте не написано, что вопрос должен рассматриваться фракциями. Одна фракция в парламенте вправе поднимать такой вопрос. Мы внесем это в повестку дня. Вчера поступило заявление, оно должно быть рассмотрено в течение пяти дней. **Мы не должны, как страусы, прятать голову в песок, а рассмотреть вопрос. Не стоит устраивать словесную перепалку, чтобы отложить вопрос на один день**», – сказал О. Текебаев. / «Я знаю, кто такой человек чести, не выходите за рамки, человеку потом придется отвечать за свои слова. **Вы называете депутатов страусами, посмотрите тогда на этику. Если вы страус, то остальные не такие. Я тоже пересмотрю регламент**», – сказал А. Келдибеков [7].

Фразеологическое выражение как *страус прятать голову в песок*, которое не имеет в русском языке отрицательной коннотации и означает в данном контексте отсутствие желания решать проблему, было воспринято некоторыми депутатами как оскорбление, так как увидели в ней прямой намек на уподобление их этим птицам. В разговоре с представителями данной группы было бы крайне неуместно употребление в дискурсе на русском языке фразеологического выражения *на ловца и зверь бежит*, вследствие того, что фразеологизм этой группой воспринимается буквально.

В то же время культурно-языковые пространства киргизского и русского языков бывают настолько близки, что в дискурсе на киргизском языке для характеристики ситуации прибегают к образам из русского языка. Сравните, *АКШ базасы: Атамбаев эки оттун ортосунда* (Саясат.kg/ 23/01/13) База США: Атамбаев меж двух огней; *Жөжөнү күзүндө санайт* – Цыплят по осени считают.

Концепты как мыслительные образы могут также стать объектом межъязыковых переключений. Так, концепт «Лебедь, Щука и Рак» из одноименной басни И.А.Крылова представляет собой сценарий, который используется в политическом дискурсе на киргизском языке для обозначения ситуации, когда люди не могут прийти к согласию при решении того или иного вопроса. Переключение кодов в данном случае происходит не путем вкрапления в высказывание формы другого языка, а методом включения в содержание текста инокультурного концепта, своеобразно обозначенного средствами киргизского языка. Поскольку концепт представляет собой мыслительную единицу, не привязанную к конкретным языковым знаком, он может обозначаться разными способами. Так, концепт-сценарий «не находить согласия в решении каких-то вопросов» в русском языке заключен в выражении «вести себя как Лебедь, Щука и Рак» или быть обозначенным отсылкой «у нас сложилась ситуация, как в известной басне Крылова. В киргизском дискурсе для обозначения данного концепта используется второй способ, так как названия персонажей басни являются нетипичными для киргизской культуры и трудны для восприятия киргизскими слушателями. Ср. *Ойлор чаржайыт, ар ким өз көмөчүнө күл тартып, ар таратка тартып калдык. Кыскасы, азыркы абалды орус тамсилчи Крылов сүрөттөп чыккан абалга кептелип калдык окшойт*.

Деятельностный аспект двуязычия представляет собой когнитивно-языковой процесс в той связи, что механизм кодовых переключений опирается на мыслительные единицы-концепты глубинно-го уровня порождения высказывания, которые дают возможность матричному языку коммутировать со

вторым языком и использовать его формы в тех случаях, когда своих знаков оказывается недостаточно для передачи информации. Коммутация между языками происходит автоматически, так как говорящий достаточно ясно представляет себе смысловую перспективу развертывания своего высказывания. Это значит, что смысловая перспектива того, что мы хотим сказать, осуществляется не на базе слов, а строится на мыслительных единицах, какими являются концепты. В процессе коммуникации билингв на глубинном уровне предвосхищает возможность появления лакун или случаев альтернативного обозначения концептов и путем переключения кодов при необходимости использует средства контактирующего языка. В результате билингвальной речевой деятельности расширяется семантическое и концептуальное пространство языка благодаря включению в высказывание иноязычных номинаций, объективирующих новые концепты.

Кодовые переключения возникают по разным причинам. Смешение языковых кодов происходит в следующих случаях:

- слово еще не заимствовано, а в родном языке нет подходящего эквивалента. Часто это происходит в сфере общения на профессиональные темы. Ср., 1. *Жылдын аягында, отчет бергенде мынча киши бизге кайрылды деп «сухой статистиканы» берип коет да;* 2. *Институт өз атын, өзүнүн «полномочиелерин» жоготуп жатат деп, ойлойм.* 3. *Органдарды трансплантация жасаш үчүн «совместимость» болуш керек.* 4. *Сизде «сплошной резьбалуу» болтторуңуз барбы?*
- Слово или словосочетание не имеет в матричном языке того специализированного значения, как в гостевом языке. Так, например, слову **свет** из киргизских речевых произведений типа *свет өчүп калды* или *свет эртеден бери жок* имеется соответствие *жарык*. Оба этих слова обозначают один и тот же концепт, однако в киргизском контексте концепт, обозначенный словом *свет*, имеет ассоциативные связи с понятием «электричество». Здесь вступает в силу принцип экономии языковых средств: вместо *электр жарыгы өчүп калды* говорят *свет өчүп калды*.
- Эквивалентная единица другого языка используется избыточно в тех случаях, когда говорящему представляется, что адресат сообщения по тем или другим причинам не воспринял в должной мере содержание передаваемой информации. Например, *«Я же сказал, вечером заберу / Кечинде алып кетем деп айтым го (разговор по телефону), во втором – содержание предложения избыточно передается средствами киргизского языка.*
- Термин или терминологическое сочетание на русском языке представляется говорящему более привычным и экономным. Он входит в терминологическую систему концептуального пространства соответствующей области знания и профессиональной деятельности. В дискурсе такое вкрапление часто сопровождается пояснительными вставными конструкциями на киргизском языке. Например, *«Сиз трансплантация боюнча, же башикача айтканда, орган обуштуруу боюнча адис экенсиз».* В данном случае происходит толкование слова *трансплантация*.
- Концепт имеет обозначение в русском и киргизском языках, однако русское название отличается большей частотностью и употребительностью, чем киргизское. Например, *Убакып болуп калды. Баланы садиктен алып келгиле.*

Как видно из анализа, в языковом сознании двуязычного индивида с доминированием киргизского языка семантические пространства киргизского и русского языков накладываются, имея общие зоны пересечения. Однако он не вхож в глубины и детали русской культуры. Для такого человека характерен тип смешанного двуязычия.

Следующий лингвокультурный типаж «двуязычный киргиз с доминированием русского языка» можно рассматривать как результат языкового сдвига. Под языковым сдвигом понимается постепенная замена в жизни членов сообщества одного языка на другой [5, с. 382]. Такие процессы происходят в той связи, что «один язык, оказавшись в контакте с другим, более слабым, распространяется вширь и вытесняет его – просто потому, что его носители сильнее в политическом, военном или экономическом отношении» [2, с. 111–112]. «Такая ситуация оказалась характерной для поколения киргизов 50–80 гг., которые постоянно проживали в городах и осваивали русский язык, начиная с детского сада, оказались вне киргизской речевой среды» [6, с. 146]. Они получили школьное и профессиональное образование на русском языке и воспитывались в лоне русской культуры. Степень владения ими родным языком колеблется от почти полного его незнания до приличного владения им на бытовом уровне. В этой связи надо сказать, что контингент русских школ республики на 95 % составляют киргизы и представители других, нерусских национальностей. Для такой языковой личности характерен тип чистого двуязычия. Лингвокультурный типаж «киргиз» ассоциируется, как правило, с языковой личностью, для которой русский язык практически стал родным, а окружа-

ющий мир воспринимается и оценивается ею через систему ценностей русской культуры. Такая личность владеет этническим языком на уровне понимания и бытового использования, имеет смутное представление о глубинах родной культуры, с известной долей скептицизма относится к ее ценностям. Киргизский головной убор «калпак» для них не более чем этнографический рудимент прошлой культуры, признак отсталости, а не национальный символ киргизского этноса. Несколько скептически он относится к представителям лингвокультурного типажа «кыргыз». В лексиконе этой группы молодежи появилось даже слово «мырк», обозначающее человека деревенского, малообразованного. К слову сказать, это не только черта, характерная для современных киргизов. В соседней республике носители казахского языка тоже создают в обществе разделение на «нагыз казахов» (истинных казахов) и «щала-казахов» (полуказахов).

У представителей данного лингвокультурного типажа в качестве мыслительных единиц выступают концепты русского семантического пространства, которые в речи на киргизском языке организуются в соответствии с грамматическими нормами киргизского языка. Содержательную основу языкового мышления составляет концептосфера русского языка, которая состоит из системы образов, представлений, сценариев, фреймов, характерных для языковой картины мира русского человека. Смысловая перспектива высказывания основывается на базе такой единицы, как когнитема, которая позволяет выстраивать нужные концепты и проводить между ними ассоциативно-предикативные связи в соответствии с коммуникативным замыслом. Таким образом, когнитема – это комплексное образование содержательного плана, которое складывается из концептов как единиц знания и тех или иных отношений между ними, т.е. структура когнитема может быть представлена моделью: «концепт + ассоциативная связь + концепт». В семантическом пространстве языка когнитеме соответствует пропозиция «слово + ассоциативно-предикатные отношения + слово». Такое понятие, как когнитема, можно использовать для описания глубинных процессов создания билингвального речевого производства. Как единица инвариантная и функциональная, она может получить объективацию в формах различных пропозиций. Так, например, когнитема «вечер + билет + ходить + театр» в зависимости от ситуации реализуется пропозициями: 1) *Вечером мы пойдем в театр.* 2) *Вчера вечером мы всем коллективом ходили в театр.* 3) *В 19 часов мы хотим посетить театральное представление.* 4) *Как бы я хотел вечером попасть на это театральное представление* и т.д.

Основу билингвального высказывания составляет когнитема, структуру которой составляют концепты, объективированные в формах доминирующего языка. Рассмотрим, как строится билингвальное высказывание. Профессор А.О. Орусбаев впервые обратил внимание на факты киргизской билингвальной речи. Он приводит пример из общественно-политического дискурса: *Понедельникте токтомдун проектисин обсудить эткиле, обсуждениесин протоколун болсо, бизге отправить эткиле.* (Правильно: Биринчи күнү токтомду талкуулагыла, талкуунун протоколун болсо бизге жибергиле). Обсудите в понедельник проект постановления, а протокол обсуждения отправьте нам.

Мышление двуязычного киргиза с доминированием русского языка основано на содержании глубокой пропозиции, представленной когнитемой, в состав которой входят концепты русского языка, связанные ассоциативно-предикативными отношениями «*понедельник + проект + обсудить*». Эти концепты развертываются согласно логике киргизского мышления, а объективирующие их слова получают оформление с помощью грамматических средств киргизского языка. Функционирование этой когнитемы в языковом мышлении билингвов с доминированием русского языка обусловлено тем, что концептам *понедельник, проект, обсудить* по тем или иным причинам может и не найтись соответствий в сознании представителей данного лингвокультурного типажа.

Существование и функционирование лингвокультурных типажей в языковом сообществе Кыргызстана – объективная лингвистическая реальность, которая требует научного изучения.

### Литература

1. *Вайсгербер Й...Л.* Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. *Вахтин Н.Б., Головкин Е.Б.* Социоллингвистика и социология языка / Учебное пособие. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. 111–112.
3. Диглоссия [Электронный ресурс]. URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/159/%D0%94%D0%B8%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F> (21.01.13).
4. *Карасик В.И., Дмитриева О.А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: Сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005.



5. *Нэнси Дориан*. Утрата и сохранение языка в ситуациях языкового контакта // Социолингвистики и социология языка / Хрестоматия [пер. с англ.]; отв. ред. Н.Б. Вахтин. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. 2012.
6. *Орусбаев А.О.* Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. Бишкек: КРСУ, 2003.
7. Очередная перепалка между А. Келдибековым и О. Текебаевым: [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:[http://www.gezitter.org/politic/7262\\_ocherednaya\\_perrepalka\\_mejdu\\_a\\_keldibekovyim\\_i\\_o\\_tekebaevyim/\(25.01.2013\)](http://www.gezitter.org/politic/7262_ocherednaya_perrepalka_mejdu_a_keldibekovyim_i_o_tekebaevyim/(25.01.2013)).
8. *Чиршева Г.Н.* Кодовые переключения в общении русских студентов // Язык, коммуникация и социальная среда: Межвузовский сборник научных трудов. Воронеж, 2008. Выпуск 6.
9. *Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Ленинград, 1974.
10. *Щерба Л.В.* Преподавание иностранных языков в средней школе / Общие вопросы методики. М: Высшая школа, 1974.
11. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, Ленинградское отделение, 1974.

## **ОБРАЩЕНИЯ В ФОРМУЛАХ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА РУССКО-КЫРГЫЗСКОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

**В.К. Янцен**

Межкультурный диалог в настоящее время, благодаря всеобщей глобализации, является одной из наиболее распространённых форм общения. Представители разных культур, которые, как правило, являются одновременно носителями разных языков, по причине различных обстоятельств и в самых разнообразных условиях обречены сегодня на постоянное общение. Успех и результативность такого общения напрямую зависит от того, насколько верно участники межкультурного диалога выберут взаимоприемлемые нормы коммуникативного поведения.

И.А. Стернин предложил понимать под коммуникативным поведением совокупность норм и традиций общения этносов [7]. Применительно к Кыргызстану это можно интерпретировать как живое общение представителей разных национальностей в условиях конкретного лингвокультурного пространства и взаимодействия различных национальных дискурсов. Учитывая, что коммуникативное поведение включает в себя разные виды человеческой деятельности, надо признать целесообразным отдельно говорить о вербальном коммуникативном или речевом поведении.

Возросший в последние десятилетия интерес к изучению речевого поведения объясняется не только расширением контактов между представителями разных культур, но и увеличением числа межэтнических конфликтов, причиной которых часто является именно нарушение участниками общения норм и традиций, принятых в каждой отдельной лингвокультурной среде. С этой точки зрения, большое значение имеет правильный выбор начальных формул речевого этикета, с которых, собственно говоря, начинается любое общение и которые, как замечает Н.И. Формановская, определяют своеобразие языка повседневного поведения человека и являются своего рода символом его социальной сущности [8].

В речевом этикете как объекте научного исследования легко обнаруживается двойственная природа. Во-первых, он представляет собой определённую лингвистическую структуру, во-вторых, является фактом национальной культуры, результатом воздействия на речевое поведение человека народного образа жизни, народных обычаев, обрядов, ритуалов, верований, идейно-политических, социальных систем и других внелингвистических факторов. В этом смысле речевой этикет может служить, пользуясь словами Н.Д. Арутюновой, наглядным примером погружения речи в жизнь или тем, что сейчас называют дискурсом [5]. Если понимать под дискурсом единство речи и внелингвистических факторов, влияющих на отбор речевых средств и способ их объединения в процессе речемыслительной деятельности, то речевой этикет целесообразно рассматривать в лингвокультурном плане как введение в его изучение.

Речевой этикет в современной научной литературе обычно определяют как совокупность требований, которые участники речевого диалога обязаны соблюдать при вступлении, поддержании и прекращении коммуникации [1]. В каждой национальной культуре существуют свои представления о форме, содержа-

нии, общем характере и ситуативной уместности выбора тех или иных формул речевого этикета. Каждый народ предъявляет свои требования к речевому поведению участников массовой коммуникации, что не исключает наличия таких общих признаков между этикетами разных народов, как уважение к старшим, тактичность, терпимость, доброжелательность и др. [6]. С этой точки зрения, речевой этикет межкультурного диалога в Кыргызстане представляет интерес как лингвокультурный феномен, являющийся по сути дела начальным звеном в русско-кыргызском и кыргызско-русском межъязыковом общении.

Отличительной чертой языковой ситуации в Кыргызстане является её поликультурность. Многочисленные этносы, населяющие современный Кыргызстан, за время продолжительного совместного проживания, повседневного и стратегического сотрудничества создали наряду с внутрикультурными и межкультурные формы речевого этикета, которые появились и утвердились в межъязыковом общении в результате продолжительного взаимодействия разных национальных дискурсов. Таким образом, ситуацию следует считать одним из центральных понятий речевого этикета, объединяющим общепринятые устойчивые формулы, используемые участниками диалога в целях создания наиболее благоприятных условий для успешного и результативного общения.

Представляется само собой разумеющимся, что межкультурный диалог должен вестись на каком-то одном общем для его участников языке. Тем не менее, как показывают многочисленные наблюдения, именно на начальной стадии диалога, при первом речевом контакте часто употребляются гибридные устойчивые формулы обращения к партнёрам.

В этой связи следует признать верным замечание М.М. Бахтина, что выбор языка общения не является самоцелью. Цель – это коммуникативно-ориентированная установка на межличностное понимание [3]. Дело в том, – отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, – что, даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур [4].

Предпринята попытка рассмотреть только один из элементов русско-кыргызского межкультурного речевого этикета в Кыргызстане в рамках коммуникативно- значимого бытового поведения, а именно: обращение к незнакомому собеседнику. Надо сразу отметить, что обращение к незнакомому случайному собеседнику в русском речевом этикете является одним из «узких мест» [2]. По разным причинам в современном русском языке отсутствует универсальное обращение к незнакомому собеседнику, примером которого в западноевропейских языках служат такие слова, как *мистер, мисс, сэ, месье, мадам, пан, пани, фрау* и т.д. Поэтому если человек желает обратиться к незнакомому собеседнику на русском языке, то он должен сделать выбор из нескольких вариантов и остановиться на наиболее приемлемом и уместном в конкретной ситуации, понимая каждый раз, что от его правильного решения зависят результаты общения.

Опыт свидетельствует, что успех коммуникации часто бывает обусловлен начальным словом обращения к случайному собеседнику.

Определить партнёра по предстоящему диалогу можно только в том случае, если мы назовём его и обратимся к нему. Поэтому каждый говорящий, обращаясь к собеседнику, стремится вызвать у него реакцию, соответствующую его цели: что-то спросить, оказать в чём-то содействие, совершить какие-то действия, приказать, убедить, отговорить от какого-то поступка и т.д. Очевидно, что дальнейший результат обращения будет зависеть от того, насколько выбранное обращение будет соответствовать представлениям собеседника о нормах и традициях речевого поведения непосредственно в данной ситуации.

Например, русский речевой этикет рекомендует употреблять слово «бабушка» в функции апелляции только в семейном общении, просторечии и в исключительных случаях в обращении к старой, немощной женщине. Если же юноша или мужчина, недостаточно хорошо знающие это правило русского этикета, публично назовут бабушкой русскую пожилую интеллигентную женщину, то скорее всего предполагаемая коммуникация не состоится. Особенно характерны подобные случаи несостоявшихся коммуникативных актов для межкультурных диалогов. Например, для кыргызско-повседневного бытового дискурса важно подчеркнуто-уважительное отношение к старшему по возрасту участнику диалога. Поэтому обращение к русской пожилой женщине в форме «бабушка», «бабуля» для бытового кыргызского сознания является лишь дополнительным средством выражения уважения к собеседнице. На практике это приводит к прямо противоположному результату: к прекращению коммуникации, которое может ещё сопровождаться межличностным конфликтом. Вот почему участники межкультурного диалога не могут ограничиваться только тем смыслом, который вкладывают в свои высказывания говорящие. Важно иметь в виду то, как могут понять высказывание слушатели – представители иной культуры.

Если подойти к анализу межкультурного речевого этикета в Кыргызстане с этих позиций, то в первую очередь следует обратить внимание на взаимодействие русского и кыргызского дискурсов в этой сфере. В коммуникативно- значимом бытовом общении особенно важно правильно реализовать такие коммуникативные составляющие культурно-языковой компетенции, как умение установить социальный статус собеседника, его расположенность к диалогу, от этого и других реальных условий общения принимается решение о выборе соответствующих устойчивых формул речевого этикета, взаимоприемлемых в данной поликультурной среде. В коммуникативно- значимом бытовом общении особенно важно правильно реализовать такие коммуникативные составляющие культурно-языковой компетенции, как умение установить социальный статус собеседника, его расположенность к диалогу, эмоциональное состояние. В зависимости от этого и других реальных условий общения принимается решение о выборе соответствующих устойчивых формул речевого этикета, взаимоприемлемых в данной поликультурной среде. Так, в настоящее время в речи русскоязычного населения Кыргызстана получили широкое распространение такие слова, употребляемые в качестве обращения к собеседнику, как *ана*, *эже*, *байке*, *бала*, *кызым*. Причём надо отметить, что эти слова в русской речи встречаются уже с русскими словообразовательными формантами: *апашка*, *эжешка*, *байкешка*, *кызымка*. Дальнейшие наблюдения за ролью этих слов в русском речевом этикете жителей Кыргызстана позволят выявить лингвокультурное своеобразие их восприятия и употребления поликультурным населением Кыргызстана.

*Ана.* Кыргызско-русский словарь К.К. Юдахина [9] фиксирует употребление этого слова в кыргызском этикете как обращение к старшей родственнице, т.е. по существу ограничивает сферу его бытования семейным общением. В русском речевом этикете это слово используется как повседневное обращение к любой пожилой кыргызской женщине.

*Байке.* В речевом этикете русскоговорящих кыргызстанцев это слово в ситуации непринуждённо-дружеского общения может быть близкой заменой русского обращения «брат». К.К. Юдахин в своём словаре среди других значений этого слова отмечает значение «почтительное обращение к старшему». Чтобы лучше представить соотношение ролей русского «брат» и кыргызского «байке» в современном русско-кыргызском межкультурном диалоге, целесообразно проследить эволюцию значения слова «брат» в качестве обращения. В. Даль истолковал слово «брат» как «название, особенно сохранившееся в монашестве, простом народе и в нашем обращении к нему, обычное обращение в речах к ровне или к низшему».

17-томный Словарь объясняет одно из значений слова «брат» как обращение на основе общности отечества (родины), национальности и иллюстрирует это значение цитатой из известной речи И.В. Сталина: «Товарищи! Граждане! Братья и сёстры». Одновременно Словарь регистрирует и возможность употребления этого слова как просторечную форму дружеского или фамильярного обращения. В 4-х томном Толковом словаре русского языка приводятся следующие толкования: «Всякий человек, объединённый с говорящим общими интересами, положением, условиями», а также «фамильярное обращение к мужчине, юноше, мальчику».

Слово «байке» в кыргызстанском варианте русского речевого этикета в какой-то степени повторяет путь расширительного употребления русского «брат», поскольку в роли только почтительного обращения к старшим оно в речи русскоязычных встречается редко. Оно стало выполнять функции именно повседневного фамильярно-дружеского обращения мужчин друг к другу, русскоговорящих кыргызских женщин к мужчинам любой национальности старше их по возрасту. Примечательно, что русские женщины при обращении к незнакомому мужчине, как правило, не употребляют ни русское обращение «брат», ни кыргызское «байке».

*Агай.* К.К. Юдахин истолковал это слово в своём словаре следующим образом: «почтительное обращение к старшему мужчине (так обычно обращаются учащиеся школ и вузов к преподавателям). Сегодня это слово активно осваивается русским речевым этикетом в Кыргызстане, приобретая дополнительные прагматические оттенки в значении. Для русскоязычных участников межкультурного диалога «агай» – это обращение практически к любому незнакомому кыргызскому мужчине старшего возраста без каких-либо особых стилистических ограничений.

Приведённые примеры, количество которых можно увеличить, показывают, как в результате взаимодействия и взаимовлияния русского и кыргызского дискурсов появляются новые элементы в, казалось бы, устойчивых и традиционных лингвокультурных структурах, одной из которых является речевой этикет.

## Литература

1. *Байбурин А., Топорков А.* У истоков этикета. Ленинград: Наука, 1990. 165 с.
2. *Балакай А.Г.* Словарь русского речевого этикета. М.: АСТ-Пресс. 2001. 672 с.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 137.
6. *Moldokmatova N., Petrikova A.* К вопросу об использовании русских, словацких и киргизских этикетных формул и их значений в сопоставительном аспекте. *Yazukakulturall cисло 5/2011.*
7. *Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А.* Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж. 2003.
8. *Формановская Н.И.* Культура общения и речевой этикет. М.: Издательство ИКАР, 2005. 250 с.
9. *Юдахин К.К.* Киргизско-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1965.

## РУССКИЙ ЯЗЫК И ЕГО ПРОДВИЖЕНИЕ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ МУЛЬТИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КИРГИЗИИ

Л.Н. Дьяченко, И.Б. Тузова

Язык является одним из важнейших элементов этнического самосознания, и его сохранение и развитие представляет собой задачу первостепенной важности для этнокультурных общностей, проживающих, в особенности, в неродной лингвистической среде. Для почти 35 млн российских соотечественников, разбросанных по миру от Канады до Австралии, от стран Балтии до центральноазиатских республик, залогом сохранения культурной самобытности является активное использование и поддержка русского языка. Деятельность в этом направлении ведется как самими соотечественниками, так и представителями властных, а равно и негосударственных, и коммерческих структур их исторической родины, России. Настоящая статья рассматривает положение русского языка и меры, предпринимаемые различными сторонами для его поддержки в одной из бывших союзных республик – а ныне стране-участнице Союза независимых государств – Киргизии.

По состоянию на начало 2012 г. в более чем 5,5-миллионном Киргизстане численность русских составляла около 400 тыс., татар – около 30 тыс., чеченцев – около 2 тыс. [2]. Абсолютное большинство российских соотечественников проживают на севере страны – в Бишкеке, Чуйской и Иссык-Кульской областях.

С 2000 г. в Киргизской Республике русский язык имеет статус официального вместе с государственным киргизским [4]. Законодательством Киргизской Республики предусмотрено, что русский язык наравне с киргизским может использоваться в работе органов власти, законодательстве и судопроизводстве, ведении учетно-статистической, финансовой и технической документации, а также является обязательным предметом во всех типах учебных заведений и включается в документ об их окончании.

Это положение, зафиксированное в Конституции страны, является уникальным в мировой законотворческой практике. Обычно во всем мире государственный язык и официальный язык – синонимы. Только в Киргизстане Основным законом определено, что статус государственного языка выше, чем официального. Впрочем, несмотря на то что статус русского языка как официального определен достаточно высоко (подобного признания русский язык не получил ни в одной другой центральноазиатской республике), в силу ряда объективных причин, в последнее время его позиции в стране продолжают ослабевать.

Согласно данным «Переписи населения и жилищного фонда Киргизской Республики 2009 года» [6] русским языком в республике владеет менее половины (48,3 %) населения. Из этого числа русский является родным для 9 % населения, русский как второй язык использует 39,3 % киргизстанцев разных национальностей. Это осязаемое падение даже по сравнению с 1999 г. (Первая перепись), когда русским считали родным 13 %, а как второй язык его использовали больше половины населения страны.

В сфере образования из 2024 школ, по данным Министерства образования и науки Киргизской Республики, с русским языком обучения насчитывалось 162 школы, с киргизским и русским – 420, с тремя языками (киргизским, узбекским и русским; узбекским, русским и таджикским) – 16 школ, в которых в 2011–2012 учебном году занималось свыше 280 тыс. человек (всего в средних учебных заведениях республики насчитывается чуть более 1 млн учащихся). В программах обучения в остальных школах

Киргизии, включая учреждения, открытые и поддерживаемые различными иностранными фондами, в абсолютном большинстве случаев присутствует как предмет изучения русский язык. В государственных школах с преподаванием предметов на русском языке обучается свыше 280 тыс. учащихся, что составляет 28 % от общего количества учащихся по республике. По данным Министерства образования и науки КР, ежегодно количество обучающихся на русском языке увеличивается на 5–6 тыс. человек.

В сфере высшего образования подавляющее большинство вузов осуществляют образовательный процесс на русском языке. Но здесь есть определенные проблемные моменты: к примеру, плохое знание русского языка у выпускников сельских школ ограничивает их возможности при поступлении в высшие учебные заведения.

В целом, несмотря на изменение структуры владения языком – снижение фактического общего числа носителей и пользователей, при формальном сохранении позиций в сфере образования, в Киргизии пока еще достаточно возможностей для сохранения русского языка среди соотечественников. Как пишет З. Дербишева: «Язык Пушкина в Киргизии – это язык образования, медицины, искусства, науки и бизнеса. Он выполняет в стране вполне прагматичные задачи: позволяет сделать карьеру, интеллектуально развиваться, творчески самовыражаться. Потому интерес к нему вполне закономерен» [3]. В первую очередь, прагматическую рационализацию в изучении русского языка можно увидеть в статистике миграции: Россия была и остается основным трудовым иммиграционным направлением для киргизстанцев.

В свою очередь, для самих российских соотечественников русский язык является связующим звеном и средством коммуникации, важным средством сохранения самобытности и осуществления межнационального и международного общения.

Задачей поддержки русского языка в Киргизии активно занимаются общественные объединения соотечественников, которых по отдельным данным насчитывается свыше сорока, зарегистрированных в органах юстиции. Из этого числа активной деятельностью занимается около двадцати, работа еще десятка организаций носит спорадический характер. Ряд организаций российских соотечественников имеют республиканский статус, например, «Славянский фонд», «Российское землячество», «Владинское общество» и др.

Поддержку этим и другим организациями оказывает Российская Федерация. Сегодня Россия определяет работу с соотечественниками как одно из важных направлений внешней политики. 26 октября на Четвертом Всемирном конгрессе соотечественников, проживающих за рубежом, в своем видеообращении Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «ключевой задачей является сохранение этнокультурной самобытности, укрепление позиций русского языка в зарубежных странах, особенно на постсоветском пространстве» [5]. Что подтверждается актуальной парадигмой работы с соотечественниками, которая базируется на расширении и укреплении российского культурного пространства за рубежом в форме культурного обмена, поддержки очагов русской культуры, традиций, сохранения русских исторических реликвий и памяти русских воинов за рубежом; сохранения русского языка и русскоязычных СМИ.

Эти внешнеполитические задачи отражены, в частности, в Федеральном законе «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников, проживающих за рубежом». Работа по решению этих задач проводится Министерством иностранных дел РФ, Россотрудничеством, Фондом «Русский мир», правительствами Москвы и Санкт-Петербурга, другими российскими ведомственными и общественными организациями.

С нормативной точки зрения, РФ реализует два ключевых направления в сфере поддержки соотечественников – Государственную программу по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, а также Программу работы с соотечественниками за рубежом на 2012–2014 гг. [8].

Среди конкретных мер, предпринимаемых российским правительством по сохранению русского языка в Киргизии, в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011–2015 гг. [7], мероприятий Фонда «Русский мир» и Министерства образования и науки РФ, Программ Правительств Москвы и Санкт-Петербурга по поддержке соотечественников, проживающих за рубежом, – проекты по развитию дистанционного образования, поддержка школ, создание системы школьных олимпиад, предусматривающих для их победителей и призеров право зачисления в ведущие российские вузы, а также выделение государственных стипендий для соотечественников для обучения в российских вузах.

В поддержку русского языка и расширения образовательного пространства Правительством РФ завершено межведомственное согласование проекта Концепции «Русская школа за рубежом».

Для решения задачи по сохранению и укреплению позиций русского языка в Киргизстане, обеспечения прав на получение образования и информации на родном языке объединения российских соотечественников ведут обширную деятельность не только по продвижению русского языка, но и правовой защите его статуса, который претерпевает значительные изменения в последнее время в Киргизии.

Большую правовую помощь в этом процессе оказывают открытые в 2012 г. при поддержке Посольства РФ в КР и Представительства Россотрудничества в КР Фонды поддержки и защиты прав соотечественников, центры правовой поддержки и защиты прав и свобод российских соотечественников в Бишкеке и Оше.

Подтверждением активной позиции по вопросу защиты русского языка может служить, в частности, заявление «Русского объединительного союза соотечественников» (РОСС) в связи с недавним правительственным постановлением о внесении значительных изменений в закон

«О государственном языке КР», согласно которому официальный русский не будет употребляться в делопроизводстве на территориях соответствующей административно-территориальной единицы, где проживает преобладающее число лиц титульной нации [9].

Современные коммуникационные системы также позволяют достичь весомых результатов. Такие проекты, как Виртуальный филиал Русского музея, Электронный читальный зал Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина обеспечивают не только обмен информацией, но и вносят ощутимый вклад в улучшение многостороннего образования на русском языке, познания русской культуры и создания уникальной платформы для общения и естественного пользования языком.

Привлечение российских соотечественников к подобным культурным проектам позволяет почувствовать многообразие и богатство русского языка, увидеть язык в его историческом развитии, поддерживая настоящий интерес к русской культуре в среде соотечественников. Кроме того, такие общественно значимые культурные проекты выступают мощным консолидирующим началом для всех соотечественников, живущих в КР.

Как сказал в одном из своих интервью спецпредставитель Президента России по взаимодействию с организациями соотечественников за рубежом Александр Бабаков, «...для соотечественника, вне национальных различий, важна духовная связь, культурная и иная общность с исторической родиной либо родиной предков. Все граждане бывшего СССР и даже Российской империи, живущие за пределами России, могут считаться российскими соотечественниками по факту своего внутреннего мироощущения, если они не перестали чувствовать свою сопричастность к России»[1].

Важной инициативой российских соотечественников в поддержку русского языка в республике стало открытие в Бишкеке в 2012 г. центра поддержки русского языка и культурного наследия общественного фонда «Русское достояние». Основная деятельность центра будет направлена на обучение русскому языку, расширению языковых и культурологических знаний.

Резюмируя, можно отметить, что Российской Федерацией работа по сохранению и продвижению русского языка и культуры в Киргизии ведется в широкой плоскости, по многим направлениям. Целевыми программами и проектами охвачены все слои населения, и итоговыми бенефициарами работы Посольства России в Киргизии, Представительства Россотрудничества в Киргизии, Российского центра науки и культуры в г. Бишкеке, других ведомственных и неправительственных российских организаций становятся как соотечественники, так и все остальные жители республики. Многовекторная работа и ее весомые результаты позволяют говорить о новом витке развития русского языка – и, как следствие, – об усилении культурного присутствия России в жизни независимых центральноазиатских республик и укреплении этнокультурной самобытности русскоязычной диаспоры в условиях новой мультилингвистической реальности.

Россия не может быть равнодушной к положению русского языка за пределами страны. Представительство продолжит работу по его продвижению и будет использовать для этого все законные инструменты и средства. Будет продолжена реализация программы государственной поддержки русского языка до 2015 г., сотрудничество в этой сфере с государственными органами и образовательными учреждениями Киргизии.

В нашей деятельности исходим и будем исходить из того, что сохранение и продвижение русского языка отвечает насущным интересам народов России и Киргизии.

## Литература

1. *Бабаков А.* Главная проблема – слабая сплоченность российской диаспоры. Из интервью URL:<http://ria.ru/interview/20121024/906009667.html>
2. Демографический ежегодник Киргизской Республики: 2007–2011. Бишкек: Нацстатком КР, 2012.
3. *Дербишева З.К.* По-русски – официально // Русский век. Портал для российских соотечественников. URL:<http://www.ruvek.ru/?module=articles&action=view&id=7904> (21.03.2013)
4. Закон Киргизской Республики «Об официальном языке» (В редакции Законов КР от 28 июля 2008 года № 170, 25 февраля 2013 года № 33)
5. Итоговый сборник материалов Четвертого Всемирного конгресса соотечественников, проживающих за рубежом. СПб, 26–27 октября 2012 г.
6. Перепись населения и жилищного фонда Киргизской Республики 2009 года, книга II (часть I), Население Киргизстана. Бишкек: Нацстатком КР, 2010.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 20 июня 2011 года № 492.
8. Распоряжение Правительства РФ от 13 октября 2011 г. №1799-р «Об утверждении Программы работы с соотечественниками, проживающими за рубежом, на 2012 – 2014 гг.
9. URL:<http://www.for.kg/news-217055-ru.html>

# ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И ОФИЦИАЛЬНОГО ЯЗЫКОВ

---

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Т.Е. Утебалиева, Х.С. Каскабасова

Условиями многоязычия являются не только глобализация современного мира, информационный обмен, который был бы невозможен без появления технологически обеспеченных коммуникационных систем, но и изменение политических, экономических, образовательных приоритетов, активные миграционные процессы [7]. Названные факторы способствуют сосуществованию культур и языков, интеллектуальному, межкультурному обмену и общению, рождению социальных инноваций, а значит, формированию новых моделей мира – картин мира и содержательных форм языкового сознания. В этом контексте закономерной является попытка понять, как могут, или должны взаимодействовать эти системы, а также каковы условия создания возможности взаимопонимания между носителями разных культур и языков. Современный уровень информационных и коммуникационных технологий социально-экономического развития требует поиска новых подходов к управлению сферой человеческого общения, в котором важная роль принадлежит языку. Изучение любого языка должно сопровождаться изучением культуры, точнее, предмета «межкультурная коммуникация». И это не дань моде или традиции, а необходимость и потребность, обусловленные требованиями времени.

Ни одна культура не существует изолированно – это и является объективным фактом межкультурной коммуникации. В процессе своей жизнедеятельности каждая культура постоянно обращается или к своему прошлому, или к опыту других культур. В этом взаимодействии очевидным является общение культур, а именно ее носителей на разных «языках», системах знаков – особых форм существования человеческой культуры. Язык, по А.А. Леонтьеву, можно рассматривать как систему ориентиров, необходимых человеку для деятельности в мире его родной культуры, т.е. в социальном или предметном мире, а сознание – как «открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [4, с. 272]. Способность человека создавать системы знаков одновременно создает проблему понимания и восприятия чужих культур [3, с. 23]. Есть основание полагать, что главная причина непонимания при межкультурном общении не различие языков – сформировать навыки говорения (письма) и слушания (чтения) сравнительно просто, – а различие национальных сознаний коммуникантов. Причем, чем ближе культуры, тем сложнее их взаимная адаптация. Для анализа проблем взаимопонимания (непонимания) в межкультурном общении целесообразно понимать «общение носителей разных национальных культур» как проблему «общения носителей разных национальных сознаний» [9, с. 9], или носителей разных языковых сознаний. В современной лингвистике языковое сознание является актуальной категорией и понимается как отражение специфической языковой структуры в сознании носителя языка, кроме того, языковое сознание рассматривается как совокупность законов, правил и закономерностей использования языка на уровне умений. Согласно другой точке зрения, языковое сознание – механизм управления речевой деятельностью, который выступает обязательным условием существования и развития всех форм сознания. Независимо от ракурса, в котором рассматривается данная категория, все явления языкового сознания имеют непосредственное отношение к формированию межкультурной компетенции вторичной языковой личности.

Несомненно, главным условием взаимопонимания в межкультурном общении является не устойчивость и универсальность глобальной картины мира, а возможность взаимопонимания между носителями различных культур и языков, которая заключается в общности ментальных процессов обработки и присвоения знаний человеческим сознанием [1, с. 173]. В реализации данного условия большая роль отводится языку общения, общему для носителей разных культур и языков. Языковая культура межнационального общения тем выше, чем выше культура национального языка, а культура языка неот-



рывна от общего культурного уровня населения. С другой стороны, уровень многоязычия и качество овладения неродным/иностраным языком зависит от степени знания и использования родного языка вторичной языковой личностью.

Роль своей культуры в качестве средства познания чужой культуры, а также и чужой для познания своей, хорошо осознается и достаточно широко используется в преподавании иностранных языков как интеркультуры. Она возникает в межкультурном общении как совокупность следующих факторов:

- 1) познавательных средств своей культуры, привлеченных для познания средств культуры чужой;
- 2) нового знания о чужой культуре, сформированного в процессе ее познания;
- 3) нового знания о своей культуре, созданного при познании чужой культуры [8, с. 16].

Каждый язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой способ его концептуализации, следовательно, каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной [5, с. 64]. Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Таким образом, роль языка состоит не только в передаче сообщения, но в первую очередь во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Возникает как бы «пространство значений», т.е. закрепленные в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности. Формируется мир говорящих на данном языке, т.е. языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике [5, с. 65]. Вторичная языковая личность, постигая целевой язык и обретая знания об инокультуре, тем самым расширяет свое языковое сознание, меняя его содержание на приемлемое в культуре целевого языка в зависимости от целей межкультурной коммуникации. В этом случае мы имеем в виду культурную адаптацию вторичной языковой личности.

Важнейшим компонентом межкультурной коммуникации является культурная адаптация (аккультурация) вторичной языковой личности. Под аккультурацией можно понимать поведенческие стратегии вторичной языковой личности, направленные на поиск баланса своей и иноязычной культур с целью выявить различия и сходства между культурами и идентифицировать целевую культуру как «свою» или «чужую». Выделяют следующие стратегии адаптации в культуре вторичной языковой личности:

- 1) отказ от своей культуры и полное принятие иноязычной – ассимиляция;
- 2) сохранение в своем поведении преимуществ родной и иноязычной культуры в индивидуальных пропорциях – интеграция;
- 3) сохранение своих норм и ценностей в противовес иноязычной – сепарация;
- 4) отказ от обеих культур – маргинализация.

Безусловно, возможными эффективными стратегиями поиска вторичной языковой личностью своего места в культуре и успешного использования полученных знаний на целевом языке следует считать первые две – ассимиляцию и интеграцию. Формирование оптимальных и эффективных стратегий адаптации к иноязычной культуре должно стать одной из целей предмета «межкультурная коммуникация». В этом случае правомерно говорить о формировании межкультурной компетенции – обязательном компоненте коммуникативной компетенции как цели обучения неродному или целевому языку. Межкультурную компетенцию можно рассматривать как содержательную форму языкового сознания вторичной языковой личности, объединяющую знания родной культуры, приобретенные знания об иноязычной культуре, стратегии аккультурации, а также как приобретенное умение общаться с представителями другой культуры. Межкультурная компетенция базируется на способности вторичной языковой личности понимать ограниченность своей собственной культуры и своего собственного языка по отношению к решению проблем в иноязычной культуре и умении переключиться при встрече с другой культурой на другие языковые и неязыковые нормы поведения [2].

Формирование межкультурной компетенции происходит, в трактовке Е.И. Пассова, на трех уровнях:

- 1) на уровне восприятия, когда определяется познавательное значение знаний об иноязычной культуре. На этом уровне достаточно иметь представление о фактах культуры;
- 2) на уровне социальном, когда определяется прагматическое значение знаний. На данном уровне следует владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие;

- 3) на уровне личностного смысла, когда определяется аксиологическое, ценностное значение знаний. На этом уровне необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры [6].

В соответствии с уровнем межкультурной компетенции вторичной языковой личности происходит выбор стратегии аккультурации. Поэтому так важно формирование знаний об инокультуре и умений применять целевой язык и приобретенные поведенческие стратегии, которые крайне необходимы при решении учебных, социальных, бытовых, профессиональных и др. проблем коммуникации в иноязычном пространстве. При формировании межкультурной компетенции происходит трансформация идентичности вторичной языковой личности, которая напрямую связана с мотивационной структурой, а также уровнем самооценки вторичной языковой личности в ее отношении к языку и инокультуре и проявляется в поведении личности и ее отношении к объекту идентификации. Самоидентификация языковой личности в иноязычном пространстве становится необходимым актом при усвоении неродного языка, связанным с поиском и определением наиболее комфортных условий контакта с носителями инокультуры и целевого языка. Самоидентифицировать себя с носителями языка и культуры вторичная языковая личность стремится по ряду причин, которые мы бы определили как конформистские.

Для вторичной языковой личности, усваивающей неродной язык в условиях функционирования целевого языка, самоидентификация приобретает конкретное содержание и определяется внутренней мотивацией, являющейся составной частью языкового сознания. В этой связи необходимо выявить мотивы, составляющие структуру мотивации. В роли мотивов могут выступать потребности, интересы, установки и цели, которые в определенной иерархии составляют мотивационную структуру. К мотивам могут быть отнесены и ценности, усиливающие мотивы и придающие им стабильность и определенный смысл. Безусловно, в структуру мотивов, побуждающих личность к смене идентичности, входят и те, что определяют языковую мотивацию. Однако при определении «ядра» и «периферии» мотивационной структуры самоидентичности наблюдается смещение акцентов в обозначении мотивов, побуждающих личность к трансформации идентичности и к усвоению языка. Так, «ядро» мотивационной структуры усвоения языка составляют следующие определяемые потребностями и целями мотивы: познавательные, коммуникативные, престижности, необходимости, личное удобство и предпочтения.

В мотивационную «периферию» усвоения языка входят мотивы, определяемые интересами: профессиональные и развлекательные. В «ядро» доминирующих мотивов самоотождествления языковой личности, на наш взгляд, входят мотивы усвоения языка (коммуникативные и познавательные) и те, основу которых составляют ценности личности: этические, морально-идейные, гражданские, избегания неприятностей. В периферию входят мотивы, продиктованные необходимостью, профессиональными интересами, потребностями и т.д. Тот факт, что доминирующими мотивами трансформации идентичности являются мотивы, составляющие «ядро» мотивационной структуры языка, свидетельствует о том, что языку отводится основная роль при трансформации идентичности. Знание второго/неродного языка становится своего рода «импульсом» для трансформации идентичности вторичной языковой личности, поскольку язык является: 1) одним из инструментов социализации людей в обществе и культуре; 2) инструментом установления и поддержания социальных отношений [8, с. 9].

Трансформация идентичности в сторону иной культуры проявляется в первую очередь в поведении личности и активизации интереса к образу жизни тех социальных и этнических групп, с представителями которых ей приходится вступать в языковой контакт. Познавательная цель «усвоить язык» подкрепляется мотивом не просто познакомиться с культурой, но «сродниться с ней». Так, один из наших студентов, американец Энди Холмс, часто повторяет любимившуюся ему русскую пословицу: «Познать язык – это значит познать душу народа». И добавляет от себя: «А познать душу народа – это значит полюбить этот народ всей душой. А полюбить народ всей душой – это значит принять его, жить с ним и жить так, как живет он».

Специфической особенностью формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности в полиэтнической среде является учет следующих факторов:

- 1) неоднородность каждой из представленных культур. Так, в Казахстане мы не можем говорить о русской культуре в ее «чистом» виде, как она представлена в России. Русская культура в Казахстане испытывает влияние казахской культуры, а также других культур, которые соседствуют друг с другом. С другой стороны, сформировавшаяся в прошлом веке новую казахскую культуру правомерно было бы назвать казахстанской, в отличие от казахской,

культивируемой в настоящее время представителями казахской диаспоры за рубежом. Этот фактор должен учитывать преподаватель при формировании коммуникативной компетенции вторичной языковой личности и обеспечивать доступность знаний об инокультуре/инокультурах, реальную атмосферу существования культуры и возможность коммуникации с носителями культуры целевого языка;

- 2) наличие определенного количества культур, причем не всегда с доминированием культуры целевого языка. Формирование толерантного отношения ко всем культурам в полиэтническом государстве – важнейшая цель в образовательной деятельности вторичной языковой личности;
- 3) существование таких форм культуры, как «городская» и «провинциальная», которые разнятся по многим параметрам. Знания о существовании разных форм культуры целевого языка являются составляющими содержательной стороны языкового сознания вторичной языковой личности;
- 4) многогранность содержательных форм языкового сознания каждого из участников межкультурной коммуникации. Участники межкультурной коммуникации являются носителями своей культуры, а также обладают/не обладают знаниями об инокультуре и умениями использовать имеющиеся/приобретенные знания. Культурный и языковой «багаж» одного участника коммуникации имеет объем и содержание, которые совпадают/не совпадают с культурно-языковым багажом другого участника межкультурного диалога;
- 5) индивидуальные особенности поведенческой структуры вторичной языковой личности. Каждый участник межкультурной коммуникации имеет собственный опыт использования поведенческих стратегий, реализация которых зависит от индивидуальной характеристики личности, а также уровня владения стратегиями.

В заключение отметим, что в связи с исследованием проблем межкультурной коммуникации в методике преподавания языка как иностранного или неродного уже наметились некоторые сдвиги в сторону изменения наименования предмета «иностранный язык» на предмет «межкультурная коммуникация», который преследует те же цели по формированию коммуникативной компетенции с обязательным акцентом на знания об инокультуре и умения владеть стратегиями аккультурации в стране целевого языка и применять языковые знания для решения проблем межкультурной коммуникации. Как бы ни назывался предмет, главной задачей преподавателя языка остается формирование толерантного отношения вторичной языковой личности к изучаемому языку и культуре, освобождение от стереотипов и поиск эффективных и оптимальных способов активизации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов.

### Литература

1. *Ахатова Б.А.* Языковое сознание и культура / Б.А. Ахатова // *Полингвизм: Язык – Сознание – Культура: Междунар. конф. «Ахановские чтения»* // отв. ред. Э.Д. Сулейменова. Алматы, 2008, Т. 2. 307 с.
2. *Бердичевский А.Л.* Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности: Иностранные языки в школе / А.Л. Бердичевский. М., 2004. № 2.
3. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. М., 2003. 352 с.
4. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. М., 2005. 288 с.
5. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: уч. пособие для студ. вузов / В.А. Маслова. М., 2001. 208 с.
6. *Пассов Е.И.* Технология диалога культур в иноязычном образовании / Е.И. Пассов. Липецк, 2005.
7. *Сулейменова Э.Д.* Языковые процессы и политика / Э.Д. Сулейменова. Алматы: Казак университеті, 2001. 117 с.
8. *Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С.* Новая языковая идентичность в трансформирующемся обществе: Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан и Узбекистан: Методология исследования / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова. Алматы, 2005.
9. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // *Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева / Е.Ф. Тарасов. М., 1996. 227 с.*

## ВОПРОСЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И ДВУЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

Г.А. Кажигалиева

Современная лингводидактика стала приобретать ярко выраженные антропологические свойства, с нашей точки зрения, с того времени, как была целенаправленно поднята проблема языковой личности. Востребованность ее была чрезвычайно высокой, и не случайно она стала весьма актуальной, «так как ее разработка устраняет искусственный отрыв языка от человека, в результате которого методика и практика преподавания языков оказались подчиненными «обезличенному» языку и не учитывали его связи с носителем» [1, с. 7].

Трехуровневая функциональная модель языковой личности, разработанная в свое время Ю.Н. Карауловым, благодаря своей универсальности и всеохватности по отношению к разным языкам, послужила основой для оформления теории двуязычной личности, актуализированной в контексте методики преподавания русского языка как неродного.

Толкование терминов «двуязычие» и «билингвизм» характеризуется неоднозначностью, разнообразием вариантов формулировок. В «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» М.Р. Львов так определяет данное явление: «Двуязычие (билингвизм) – овладение и пользование двумя языками одновременно, например, казахско-русское двуязычие, русско-французское двуязычие. Владение литературным языком и диалектом также признается двуязычием» [5]. Б. Хасанов, также отождествляя термины двуязычие и билингвизм, трактует их как «использование человеком двух языков в своей жизнедеятельности» [9, с. 9]. Разные точки зрения на определение двух взаимосвязанных друг с другом категорий: двуязычия и языковых контактов обозначают Л.К. Жаналина и Э.Д. Сулейменова. Л.К. Жаналина характеризует двуязычие (билингвизм) как многозначный термин: 1) языковые контакты, создающие ситуацию языкового окружения, которое влияет на развитие языка и вызывает в нем изменения в виде заимствований, конвергенций; 2) владение двумя (и более) языками, то есть поочередное использование двух (и более) языков одними и теми же лицами [1, с. 19]. Э.Д. Сулейменова, определяя, вслед за У. Вайнрайхом, языковой контакт как «попеременное использование двух (и более) языков одними и теми же лицами», указывает, как и Э. Хауген, на то, что данным определением «покрываются самые разнообразные явления в сфере языковых контактов: двуязычие, субстраты, суперстраты, конвергенции языков, языки-пиджин, креольские языки, интеръязыки, интерференция, нативизация, диглоссия, сохранение/утрата языка и многое др.» [7, с. 70]. Мы, выявляя свою позицию по данной проблеме, исходим из теории языковой личности (Ю.Н. Караулов), действия человеческого фактора в языке и поэтому склонны принять толкование термина двуязычие (билингвизм) в качестве многозначного явления.

По психологической модели различают два типа двуязычия: координированное (каждый из двух языков существует у билингва отдельно) и смешанное (два языка сливаются в одну систему) [7, с. 72]. (Л.К. Жаналина последний тип определяет как сложное двуязычие.)

Концепции координированного и смешанного двуязычия подкрепляются данными нейролингвистики. Согласно им, мозговому субстрату присуща функциональная асимметрия: система языковых обобщений связана по преимуществу с левым (речевым) полушарием мозга; в нем же происходит аналитическая и последовательная переработка информации; конкретно-образное мышление связано с правым полушарием мозга; ему же характерна по преимуществу холистичная и параллельная переработка информации [4]. На качество усвоения второго языка, на специализацию полушарий у билингвов оказывает влияние возраст, уровень и способ усвоения языка. Э.Д. Сулейменова приводит на этот счет одну из нейролингвистических гипотез: «участие полушарий в речепроизводстве у билингвов будет приближаться к монолингвальному тем больше, чем раньше начато изучение второго языка; у поздних билингвов правое полушарие занято больше, чем у ранних» и на ее основе делает вывод о том, что при координированном двуязычии (усвоение второго языка осуществлялось взрослыми) функционируют две репрезентативно-когнитивные системы, при смешанном билингвизме (усвоение второго языка осуществлялось ребенком одновременно с первым) существует единая репрезентативная система [7, с. 110].

Координированное двуязычие порождает активный по степени владения языками билингвизм, тогда как смешанное двуязычие обуславливает действие пассивного билингвизма (недостаточное владение, как правило, вторым языком).

Казахско-русское двуязычие характеризуется чертами как координированного, так и смешанного билингвизма, функционирующего по преимуществу в условиях языкового окружения.

Явление двуязычия возможно при непосредственном человеческом участии, при обращении к языковой личности, которая в условиях билингвизма может быть определена двуязычной личностью.

Контексту нашей работы созвучно толкование двуязычной личности, предложенное М.Р. Кондубаевой: «...человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения на двух языках» [3, с. 20], так как указанное толкование базируется на концепции развития двуязычной личности учителя-словесника [3, с. 21], что перекликается с концепцией лингвокультурологического аспекта, рассматриваемого нами и также используемого в подготовке будущего учителя-словесника, преподавателя русского языка и литературы в казахской школе. Кроме того, определение М.Р. Кондубаевой учитывает специфику и возможности лингвокультурологического аспекта в конкретной сфере: в работе студентов над художественным текстом, являющимся принадлежностью иной (русской) лингвокультурологической системы.

Для модели двуязычной личности характерно: на вербально-семантическом уровне – системное знание двух языков; на лингвокогнитивном уровне – накладывание на систему понятий, закрепленных в родном языке, тезауруса второго языка; на мотивационном уровне – расширение набора коммуникативных потребностей, ситуаций и ролей [1]. В нашей работе, опираясь на теорию языковой личности (Ю.Н. Караулов) и теорию готовностей двуязычной личности (М.Р. Кондубаева), мы выводим концепцию лингвокультурной личности, которая представляет собой двухуровневую (первый уровень – лингвокультурологический, второй – мотивационно-прагматический) организацию готовностей личности к осуществлению анализа культуры, культурных ценностей, воплощенных в языковых сущностях, анализа комплекса (языковое значение + культурно-понятийное содержание), реализованного в комбинированной межуровневой единице – лингвокультуре. Под готовностью, вслед за Ю.Н. Карауловым, нами понимается «всякий вид языковой способности».

Перечень готовностей, распределяемых по двум уровням целевой модели лингвокультурной личности, может быть, на наш взгляд, следующим:

*Лингвокультурологический (первый) уровень  
(единицы – лингвокультуры):*

- 1) готовность к оперированию культурологическими знаниями в соответствующей национальной культуре;
- 2) готовность выделить в лингвокультуре ее языковое значение и культурно-понятийное содержание;
- 3) готовность определить содержание выделенного культурологического содержания (понятия);
- 4) готовность осуществлять выбор лингвокультурем в соответствии с конкретной сферой общения;
- 5) готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые лингвокультуры);
- 6) готовность использовать иноязычные лингвокультуры для сопоставления или не критически;
- 7) готовность понимать и воспроизводить в речи значительное богатство выразительных возможностей лингвокультурологических единиц;
- 8) готовность к продуктивному использованию лингвокультурем, представляющих собой национально-языковые устойчивые выражения (в том числе и авторского происхождения);
- 9) готовность к использованию в своей речи (устной и письменной) лингвокультурем различной внешней структуры;
- 10) готовность к приведению в системную иерархию совокупности национально-культурных ценностей, смыслов и артефактов, воплощенных в национальном языке;
- 11) владение умением медленного чтения, связанное со способностью воспринимать художественные тексты, транслируемую ими лингвокультурологическую информацию;
- 12) готовность к систематизированию текстовых лингвокультурологических единиц, согласно их лингвокультуролого-тематической направленности.

*Мотивационно-прагматический (второй) уровень  
(единицы – коммуникативно-деятельностные потребности):*

- 1) готовность управлять общением;
- 2) готовность создавать и использовать целенаправленные высказывания, обладающие необходимой мерой воздействия;

- 3) готовность пользоваться различными подъязыками национального языка, каждый из которых обладает своим набором лингвокультурем;
- 4) готовность использовать стилистические лингвокультуремы того или иного подъязыка – и в рецептивной, и в продуктивной деятельности;
- 5) готовность к прогнозированию сюжетных ходов вербального художественного текста;
- 6) готовность к обобщенной характеристике эстетико-стилевой организации литературного произведения;
- 7) готовность к выявлению главной идеи вербального художественного текста, постижению образа автора;
- 8) готовность к выявлению авторской лингвокультурологической картины мира в литературном понимании;
- 9) готовность полного (адекватного) лингвокультурологического анализа прецедентных вербальных художественных текстов;
- 10) готовность к анализу других прецедентных текстов художественной культуры, в том числе и невербальных (живопись, скульптура, музыка, архитектура и т.д.);
- 11) готовность к художественной критике;
- 12) готовность к идейно-эстетическому анализу текста художественной культуры;
- 13) готовность отличать прецедентные (вербальные) художественные тексты от «чтива», «графоманства»;
- 14) готовность к оперированию национально-культурной иерархией ценностей, смыслов и артефактов, воплощенных в национальном языке в соответствии с конкретными коммуникативно-деятельностными потребностями;
- 15) готовность к версификации и интерпретации вербальных художественных текстов, а также других текстов национальной художественной культуры.

Объединяя в представленной модели лингвокультурной личности вербально-семантический (нулевой) и лингво-когнитивный (первый) уровни языковой личности в один лингвокультурологический (первый) уровень, мы исходили и опирались на положение о единстве языка и мышления, которое имеет гносеологическое, онто- и филогенетическое обоснование: «Активный процесс отражения действительности в сознании человека сопровождается одновременно активным процессом речепорождения, таким образом осознанный объективный мир закрепляется в качестве мыслительного мира человека, существующего на базе естественного звукового языка» [2, с. 10–11]. Тезис о единстве языка и мышления подтверждается и следующими словами Л.С. Выготского: «На определенной стадии филогенеза линии развития мышления и языка сливаются, давая начало собственно человеческой языковой деятельности и речевым формам поведения, в результате чего мышление становится речевым, а речь интеллектуализируется» [2, с. 11]. То есть мир, отражаемый в человеческом сознании, оформляется посредством языка. Поэтому воспринимать мир можно только через язык. Таким образом, языковая система остается во всех случаях средством существования национальной концептуальной системы.

Кроме того, данное положение о единстве языка и мышления, а также наше принятие с известными оговорками гипотезы Сепира-Уорфа подкрепляется концепцией о лингвокреативном мышлении, авторами которой являются Б.А. Серебренников и В.Н. Телия: «[Лингвокреативное мышление], с одной стороны, отражает окружающую человека действительность, с другой стороны, оно самым тесным образом связано с наличными ресурсами языка» [6, с. 8].

Было бы неправильно предполагать, что для обозначения новых понятий или каких-либо отношений между понятиями язык прибегает к каким-то новым композициям фонем, к поискам еще не использованных сочетаний. Обычно для этих целей используются уже существующие знаки, подвергающиеся при этом различного рода преобразованиям и переосмыслениям... В процессах лингвокреативного мышления большую роль играют различного рода ассоциации. «Лингвокреативное мышление в каждом конкретном языке может по-особому членить континуум окружающего мира» [6, с. 106–109]. В.Н. Телия дополняет и конкретизирует данные суждения: «Иными словами, лингвокреативное мышление – это социализированная (связанная с языковым узусом) деятельность, созидаящая языковые средства и правила оперирования с ними на основе способности субъекта этой деятельности (говорящего), отображая действительность, мыслить на данном языке, в задаваемом им лексическом и грамматическом каркасе ее восприятия» [8, с. 67]. «Такое понимание, – подчеркивает В.Н. Телия, – объясняет, почему язык не есть, строго говоря, ни посредник между миром и человеком, но такое орудие познания мира, которое позволяет

выйти за пределы эмпирического опыта, благодаря релятивизации системы знания (концептов) на основе ассоциативного характера мышления и лингвокреативной его способности, в частности» [8, с. 67–68].

Психолого-педагогической и лингводидактической предпосылкой к формированию лингвокультурной личности служит положение о том, что становление лингвокультурной личности возможно и происходит тогда, когда лексическая и грамматическая компетенции становятся частью общего знания, чрезмерное внимание к ним уже не требуется, когда нет особой необходимости в сосредоточении внимания на языковой форме, когда личностью накоплен определенный жизненный, культурно-интеллектуальный опыт, когда, наконец, она имеет некоторый запас лингвокультурологических знаний, умений, навыков, накопленных большей частью нецеленаправленно и бессистемно. В таком случае можно говорить о стадийности становления лингвокультурной личности: первые стадии оформляются неорганизованно и нецеленаправленно, поэтому они не могут быть включены в указанную двухуровневую модель лингвокультурной личности. Модель начинает функционировать при целевой организованной лингвокультурологической деятельности личности, которая позволяет ей расширить, осознать и упорядочить освоенную совокупность национально-культурных смыслов и артефактов и оперировать ею в соответствии с коммуникативно-деятельностными потребностями. Таким образом, лингвокультурологический (первый) уровень в представленной модели лингвокультурной личности воплощает собой конечную, завершённую стадию формирования ее лингвокультурологического тезауруса, ее лингвокультурологической картины мира, которая в последующем на мотивационно-прагматическом (втором) уровне начинает функционировать сообразно коммуникативным интенциям и мотивам. И, таким образом, результат действия лингвокультурологического (первого) уровня модели лингвокультурной личности – это становление лингвокультурологического тезауруса личности, становление ее лингвокультурологической картины мира.

В заключение считаем важным подчеркнуть, что в рамках проведенного нами научно-методического исследования именно двуязычная (русско-казахская) личность смогла успешно дойти до стадии лингвокультурной личности; это был взаимовлияющий и взаимозависимый процесс: двуязычность обучающихся (студенты русско-казахских отделений филологического факультета педагогических вузов) позволяла им эффективнее осваивать лингвокультурологические смыслы изучаемых языковых единиц, и, напротив, лингвокультурологическая практика делала их двуязычие более выраженным и качественным, поскольку сопоставление и сравнение родной и изучаемых лингвокультурологических систем позволяет обучающимся не только познавать другой лингвокультурологический мир, но и ясно, четко осознавать свою лингвокультурологическую самобытность как носителя конкретной национальной лингвокультурологической системы и, соответственно, более эффективно проходить процесс самопознания. (В настоящей статье проблематика двуязычия – двуязычной личности в лингвокультурологическом преломлении рассмотрена нами преимущественно в теоретическом плане.)

В итоге двуязычность и лингвокультурологическая подготовка студентов-филологов, как показывает наша научно-педагогическая практика, способствуют успешному формированию в них и тех профессионально-специальных качеств, которые необходимы будущему учителю русского языка и литературы в казахской школе. (Думается, функционирование такой целевой двухуровневой модели лингвокультурной личности возможно не только на базе русско-казахского двуязычия, но и на основе русско-киргизского билингвизма, учитывая близкородственность казахской и киргизской лингвокультурологических систем.)

### Литература

1. *Жаналина Л.К.* Подготовка учителя-билингва в педагогическом вузе / Л.К. Жаналина. Алматы: Ана тілі, 1993. 192 с.
2. *Колшанский Г.В.* Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. М.: Наука, 1990. 108 с.
3. *Кондубаева М.Р.* Научно-методические основы формирования культуры речи двуязычного учителя-словесника: автореф. дис. докт. филол. наук / М.Р. Кондубаева. Алматы, 1995. 44 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
5. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка / М.Р. Львов. М.: Издательский центр «Академия»; «Высшая школа», 1999. 272 с.
6. *Серебренников Б.А.* О материалистическом подходе к явлениям языка / Б.А. Серебренников. М., 1983.

7. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики / Э.Д. Сулейменова. Алматы: Демей, 1996. 208 с.
8. Телия В.Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке / В.Н. Телия // Сущность, развитие и функции языка / отв. ред Г.В. Степанов. М.: Наука, 1987. С. 65–74.
9. Хасанов Б. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие / Б. Хасанов. Алма-Ата: Рауан, 1990. 192 с.

## КОНТЕКСТ КИРГИЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРЫ В ПОЭЗИИ ВЯЧЕСЛАВА ШАПОВАЛОВА

Г.Н. Хлыпенко

Вячеслав Иванович Шаповалов (род. 1947) – многогранно одаренная творческая личность: поэт, переводчик, литературовед; обладатель высоких степеней, званий и наград: доктор филологических наук, профессор, Народный поэт Кыргызстана, лауреат Государственной премии республики, кавалер ордена «Данакер» (Кыргызстан) и ордена Дружбы народов (Россия). Вершинные творческие достижения В. Шаповалова: на художественном поприще – двухтомник «Избранное» (первый том – «В азийском круге» – поэтическое творчество, второй том – «Горящий можжевеловый» – поэтические переводы) [5, 6], на научном поприще – монографии «Соло на два голоса» [8] и «Контексты перевода» [7].

В. Шаповалов родился, вырос, живет и работает в Киргизии, одновременно сохраняя генетическую связь с русской духовной культурой. Об этом он образно сказал в сонете «Корни» [5, с. 193].

Трубит рассвет неистовый горнист,  
 Безбрежен мир, просторен – как свобода.  
 Под радугой земного небосвода  
 Мне две звезды пронизывают высь.  
 Два корня двух земель во мне сплелись,  
 Два прошлых, два грядущих – два народа,  
 Два пламени высокого восхода,  
 Рожденного от первых давних искр.  
 Два песни надо мной слетели с уст.  
 Одну пропел урюковый комуз,  
 Другая долетела с русских далей.  
 Два музыки в моей судьбе слились,  
 Два заклинанья об одном вещали:  
 Вдаль Времени бездонную взглядишь!

Отсюда индивидуальное своеобразие художественного мира В. Шаповалова, выраженное в ярком образе-неологизме азийский круг, который эволюционировал в образ евроазис – образ оазиса, где сошлись Европа и Азия. В формировании и обогащении этого мира значительную роль сыграли, по крайней мере, три духовных источника: киргизский язык, художественная практика перевода с киргизского языка, а также научные исследования В. Шаповалова по истории и теории перевода киргизской поэзии на русский язык.

«Киргизский язык – один из элементов моего поэтического инструментария», – заявил В. Шаповалов в интернет-анкете. А вот как выразил он эту мысль в «Балладе о киргизской речи» [5, с. 439 – 443]:

Над бессонною ночью настольная лампа  
 Пылает:  
 Как мне ритмы «Манаса»  
 В звучанье  
 По-русски облечь?..  
 Я две музыки слышу –  
 И сердце их соизмеряет,  
 Рядом с русскою речью  
 Я слышу киргизскую речь.  
 .....



Мы пришли продолжать эту дружбу –  
Не требовать хлеба и зрелищ.  
Мы живем для того,  
Чтобы время от порчи сберечь!  
Что бы ни было, знаю –  
Всегда ты мне сердце согреешь,  
Кыргыз тил айланайын<sup>1</sup>,  
Дорогая  
Киргизская речь!

Киргизская речь дорога В. Шаповалову в первую очередь как поэту, профессионально занимающемуся переводом с киргизского языка более четырех десятилетий. В скобках заметим, что география его переводческих интересов значительно шире, о чём свидетельствует, в частности, книга переводов поэзии Азии, Европы и Америки [9]. Однако первостепенное внимание В. Шаповалов уделяет переводам киргизских поэтов. Так, в книгу «Арчовый костер» [3], которая, кстати, открыла новую в республике серию «Мастера художественного перевода Киргизии», вошли стихи 34 поэтов, начиная с акына Токтогула, а в книгу «Горящий можжевельник» [6] – 46 поэтов, начиная с акына-просветителя Калыгула Бай-уулу. В них наиболее полно представлена поэзия Аалы Токомбаева, Темиркула Уметалиева, Сунубая Эралиева, Рамиса Рыскулова, Совета Урмамбетова. Переводы всех поэтов сделаны с оригинала, без подстрочников. Переводческая деятельность В. Шаповалова удостоилась самой высокой похвалы самого именитого переводчика Семёна Липкина, который заявил в одном из писем своему талантливому ученику (18 июля 1993 г.): «Вы добрались до самого атома, до первоосновы киргизской версификации в её русском истолковании» [7, с. 369].

Примечательный факт: В. Шаповалов издает книги переводов с киргизского под своим авторством, «Насколько часто встречается этот прием (ход, шаг) в практике художественного перевода?» – задали мы В. Шаповалову вопрос в интернет-анкете. «В принципе, это устойчивый в литературе жанр – назовем его “антологией одного перевода”, – ответил Вячеслав Иванович. – Моё имя на обложке, скажем “Арчового костра”, поскольку я – автор переводов. Автор состава этих переводов в книге. Автор интерпретации их поэзии. Автор их появления на русском языке в данной их ипостаси. И именно я несу за все ответственность <...> Художественный, и в особенности поэтический, перевод – естественная форма авторства в искусстве. Искусство (даже в фольклоре) без авторства не бывает» [2].

К сказанному добавим, что синонимические названия переводных книг В. Шаповалова – «Арчовый костер» и «Горящий можжевельник» – были похвально оценены учеными в предисловиях к книгам. Абдыганы Эркебаев – директор Института языка и литературы Академии наук Киргизской ССР, ныне Президент Национальной академии наук Кыргызской Республики: «... Это неповторимый символ киргизской земли и киргизской поэзии – костер из арчи. <...> Свет арчи ровен и жарок, благороден пепел из костра – история того, что горело и оставило нам вековое тепло сердца и свет духовности» [3, с. 3]. Осмонакун Ибраимов – доктор филологических наук, профессор, Аскар Акаев – академик: «Горит костер из арчи, горного можжевельника – святого тысячелетнего древа кыргызов <...> Хранители огня – переводчики <...> Костер горит долго – его хватит на многие поколения: жизнь человека и память человечества подобны искорке пламени» [6, с. 5, 8].

Занимаясь историей перевода киргизской поэзии на русский язык, В. Шаповалов, естественно, изучал одновременно историю поэзии и культуры: эпос «Манас», «малые» эпосы, народную лирику, акынскую поэзию и, наконец, профессиональную поэзию. Параллельно с этим он штудировал киргизскую стихотворную культуру: метрику, ритмику, строфику.

Иными словами, для В. Шаповалова киргизский язык, переводческая деятельность и переводоведение стали школой, вузом и академией постижения социокультурных ценностей киргизского народа.

Такова, вкратце, характеристика контекста киргизской литературы и культуры в поэзии В. Шаповалова. Напомним, что контекст (лат. сцепление, соединение, связь) – это бескрайне широкая область связей литературного произведения с внешними ему фактами, речевое и ситуативное окружение произведения, творчества писателя, национальной или региональной литературы. А теперь обратимся непосредственно к поэтическому творчеству В. Шаповалова, имея целью выявить, в какой мере киргизский язык, киргизская литература, киргизское искусство оказывают влияние на характер образотворчества русского поэта.

<sup>1</sup> Айланайын – мой миленький (я готов стать искупительной жертвой за тебя).

Творческое воздействие социокультурного контекста на поэтический текст В. Шаповалова особенно наглядно проявляется в стихах, посвященных деятелям национальной культуры: писателям, художникам, музыкантам. Проиллюстрируем этот тезис конкретными примерами.

Поэту Суюнбаю Эралиеву В. Шаповалов посвятил стихотворение «Созвездье» [5, с. 151–153]. Звезды – многоликий, многозначный образ в поэзии С. Эралиева. У него целые сборники, в названия которых вынесен этот образ: «Жылдыздарга саякат» («Путешествие к звездам»), «Уяң жылдыздар» («Застенчивые звезды»), «Застенчивые звезды» (на русском языке). Образ звезды неоднократно возникает также в стихотворениях, переведенных В. Шаповаловым: «Смотрит в лицо Сусамыра // Ласковая звезда» («Ночь на Сусамыре»); «Вдруг звёздочка надежды зажглась // Навстречу моим робким словам» («Серебряные серьги звенят...»); «Как звенела, как пронзала дали // золотая переключка звёзд!..» («Осень давняя растворена в тумане...»). В Шаповалов, создавая свое стихотворение, увидел на своем поэтическом небе «парящее // созвездье Сорока Девушек – // Кырк Кыз». Измученные пространствами, «Сорок Всадниц, // Сорок Страниц Вселенной» скачут, не спешиваясь.

... Мы глядим друг на друга,  
тянемся взорами  
и августовскою ночью  
безмолвно говорим обо всем,  
о чём только могут говорить  
с человеком  
звезды.

.....  
Человек и Вселенная  
очи в очи  
смотрят, что-то в себе узнавая.

Памяти поэта Алыкула Осмонова В. Шаповалов посвятил стихотворение «Волна Алыкула» [5, с. 348]. На наш взгляд, оно также навеяно теми стихами поэта, которые переводил В. Шаповалов, конкретно – стихотворением «Отчее озеро» [6, с. 159–160]. Отчим озером лирический герой называет Иссык-Куль, а себя уподобляет его сыну.

В цвету долина твоя –  
Мои родные края.  
Приникну к твоей волне,  
Сыновних слез не тая.

Отсюда, собственно, название стихотворения В. Шаповалова – «Волна Алыкула». Только у А. Осмонова поэт Алыкул говорил с волной, а у В. Шаповалова, наоборот, волна говорит о поэте Алыкуле.

Так было давно...  
И сегодня у ног  
Покорная влага уснула.  
И озеро шепчет:  
– Ну, где ж ты, сынок!..  
Но нет на земле Алыкула.

Поэт Алыкул выступает в облике мифологического героя, перед которым смолкал «священного озера радостный гул» и «никла бездна морская», «когда наклонялся к волне // Алыкул, // Ладонями воду лаская».

Сейчас же, когда нет Алыкула,  
Волна, что он гладит рукой,  
Приходит сюда до рассвета  
И бьется прибором о берег крутой,  
И плачет,  
И помнит поэта...

Испытанный художественный прием в поэзии В. Шаповалова – реминисценция (лат. воспомина-ние), т.е. осознанная (реже интуитивная) установка автора на заимствование чужого образа, рассчитанная на память и ассоциативное восприятие читателя.

Стихотворение «Кубатбеку Жусубалиеву» [4] начинается строфой:

На востоке юность вперед несется –  
Гаишников нет и дороги нет.  
Но что-то надламывается – *и солнце*  
*Никогда не закончит свой автопортрет.*

Выделенная фраза – реминисценция, известная специалистам по киргизской литературе. «Солнце не закончило автопортрет» («Күн автопортретин тартип бүтө элек») – так называется повесть (и сборник) известного прозаика К. Жусубалиева. В стихотворении В. Шаповалова эта фраза является двигателем поэтической мысли: «Вглядимся в черты портрета» – «А человек идет себе по планете» – «Человек идет по сердечной сфере» – «Солнышко рисует себя на блюде» – «Бредет по пустыне колодецкопатель, // человек по имени Кубатбек».

В стихотворении «Имперская элегия» [10, с. 26–28], написанном в день смерти Чингиза Айтматова, В. Шаповалов использует несколько реминисценций, восходящих к названиям произведений киргизского писателя.

Кто знал эту землю и чудо сказаний печальное,  
На ветреном глобусе прочим народам ненужное,  
Зов гор и степей<sup>1</sup>, ледников с небесами венчание,  
Кто слышал напев<sup>2</sup>, затаивший молчанье недужное...

.....  
Летит иноходец<sup>3</sup>, и длится любви заклинание  
Над пустошью лет, над людскою судьбой одичалою! –  
На дне этой жизни, невнятной, как воспоминание,  
Дрожит тополек, не укрытый косынкою алою<sup>4</sup>.  
Охотник о сыне поет, внемлют звезды бесстрастные,  
А в небе безмерное время зарею полощется,  
И души ушедших познали последнее странствие  
На Млечном пути – на печальной Дороге Соломщика<sup>5</sup>.

Реминисценции – названия произведений, будучи сами по себе образами-символами, проецируются на жизненный и творческий путь художника-мыслителя и создают эпически-элегический образ-символ Чингиза Айтматова – «пророка в отечестве»:

Час пробил.  
Бессмертна эпоха Чингиза Айтматова,  
Железного века, масштаба безмерного.  
И жил и творил, и дышал он – для века Двадцатого.  
Но дрогнули руки, открывшие дверь Двадцать Первого.

В стихотворении «Безымянное имя. Дискурс к рисункам Джамбула Джумабаева» [5, с. 581–582] В. Шаповалов проявил интерес к киргизской живописи. Дж. Джумабаев – один из тех художников, рисунки которых были использованы в оформлении двухтомника «Избранное». Поэтому стихотворение «Безымянное имя» – это своего рода ответное послание русского поэта киргизскому художнику, где средствами словесного искусства дана высокая оценка его живописного творчества.

Дж. Джумабаеву посвящено еще одно стихотворение – «Земля» [5, с. 422–426]. Оно представляет собой лирический монолог, обращенный к сверстнику и другу («Мы оба родились, как пишут, “на Востоке” // Нас вынесли шестидесятые года») и насыщенный элегическими размышлениями о времени и о себе («...Нам пришлось, Джамбул, // На мощной карусели, // Как белка в колесе, // Полжизни откружить»).

Кстати, образ художника Джумабаева возникает и в стихотворении «Цирк “Молодая Киргизия”, 60-е годы».

В поэтическом мире В. Шаповалова определенное место занимает также киргизская музыка.

<sup>1</sup> «Повести гор и степей».

<sup>2</sup> «Обон» («Мелодия») – первоначальное название повести «Джамиля».

<sup>3</sup> «Прощай, Гульсары!».

<sup>4</sup> «Тополек мой в красной косынке».

<sup>5</sup> «Материнское поле» («Саманчынын жолу») – Дорога Соломщика, т.е. Млечный путь).

Пусть краток плен житейских скреп,  
Но плещут реки, как игристое.  
Я слышу музыку Киргизии –  
Как свет, как хлеб [5, с. 179].

Носителем музыкальной образности является, как правило, комуз, которому посвящены два стихотворения: «Комуз» и «Воспоминания о давней музыке».

В стихотворении «Комуз» [5, с. 178–180] национальный музыкальный инструмент («В руках у чабана согрется // Напев урюкового деревца – // Птенец-комуз») трансформируется в многозначный образ-символ, вызывающий эмоциональные состояния («Как ласкова твоя струна, // Она поет – и плакать хочется...»), порождающий из звука слово («Звучит в нас музыка, как дождь. // Она и есть первоначально // Земное Слово...»), побуждающий к осмыслению человеческого бытия:

Мы – даль и высь.  
Мы – деревца.  
Мы – сыновья.  
Земля да песня колыбельная –  
Вот горечь, сладость безраздельная,  
Суть бытия.

В стихотворении «Воспоминание о давней музыке» [5, с. 154] воссоздается образ комузиста Ибрая Туманова, намеченный в стихотворении «Комуз»:

Акын Ибрай своей рукой  
Комуз чужой души настраивал.  
Ах, сколько песен он раздаривал –  
Бессонный строй!.. [5, с. 179].

Здесь же акына Ибрая («Тяжелолок и древен, // он над комузом замер») слушает весна, «в фате туманов, капелями играя»:

Нас музыкой пронзая,  
он застывал картинно...  
о чем они, признанья  
комуза и акына,  
когда красы и муки  
кончаются кануны  
и падают на струны  
натруженные руки?..

Трудная дорога «от немоты до песни» кончается, по мнению поэта, философским выводом:  
Затвержена навечно  
Любви скрижаль земная.  
И песня – бессловесна.  
И слово – безымянно.

На наш взгляд, из всех произведений В. Шаповалова – стихотворений, циклов, поэм – самый широкий и самый глубокий контекст киргизской культуры имеет поэма «Рождение манасчи», посвященная «памяти Сагымбая и Саякбая – последних на земле великих певцов Манаса» [5, с. 349]. Это, пожалуй, единственное в русской поэзии обращение к образу манасчи – певца-сказителя, древнего рапсода, который был хранителем Великого эпоса «Манас». Об исключительной важности этой темы для менталитета киргизского народа и, следовательно, для себя как автора на эту тему В. Шаповалов сказал так: «Меня очень тронул опыт киргизской народной педагогики и этики – выискивать отроков с творческим мышлением, а потом долго, годами, тщательно и умело формировать их творческий потенциал, память, эрудицию, осознание своей судьбы и своего предопределения, то есть готовить мыслителей там, где нет школ и письменности. Это же чудо! Это гениальное содержание изуточной кочевой культуры, потому что побудительный фактор тут один – сохранение собственной памяти. Я давно заметил: устные цивилизации безумно боятся утраты исторической памяти – и в этом их истинная мудрость и трагедия <...> Обучение искусству воссоздавать эпос как главный культурный Прототекст – это и есть спасение киргизского народа» [2]. Вот почему поэма В. Шаповалова пронизана древней тревогой сбережения национальной памяти, которую хранили в себе сказители-манасчи.

«Рождение манасчи» – лирическая поэма. В ее художественном мире главное место занимает лирический субъект, через сознание и сердце которого пропущены все «голоса», «мотивы», «отзвуки», «сны» поэмы и их «истолкования».

В поэме щедро представлена киргизская лексика: реалии национального быта, имена собственные, географические названия и т.п. Наглядный пример (курсив наш. – Г.Х.):

Конь вытягивается под ударом *камчи*,  
И огнем пылает лицо *улакчи*,  
Впереди – *элечеки* и *каптаки*,  
Конь и всадник –  
Две жертвенные свечи [5, с. 374].

Более того В. Шаповалов вводит в текст поэмы отдельные фразы на киргизском языке, как, например, в «Голосе Манаса»:

Твоя темна людская явь, молод ты,  
Теперь узнай, как душит скорбь высоты,  
Теперь услышь, как дышат кони в росе! –  
*Акындарга керек эмес эч нерсе...*<sup>1</sup> [5, с. 368].

Наконец, В. Шаповалов идет на смелый эксперимент: он вводит в текст поэмы целые строфы – четверостишия шестистишия – на киргизском языке с последующим их стихотворным переводом. Например, в «Отзвуках Саякбая»:

– Байыркынын жомогу  
баштаса келер оролу,  
эзелкенин жомогу  
эстесе келер оролу...

.....  
Древний забытый сказ  
начать черед настал,  
памятью скрытый сказ  
узнать черед настал [5, с. 355].

Особого внимания заслуживает стихотворная поэтика В. Шаповалова, частично заимствованная из эпоса «Манас». Автор поэмы использует типичные схемы рифмовки, прибегает к внутренней рифме, редифу, рефрену. Например:

Мои бои – твоя печаль: расскажи!  
Слова мои – твоя печаль: расскажи!  
Твоя камча – мои плеча: расскажи!  
Прерви мой сон и возроди голос мой! [5, с. 368].

Другие сведения по данному вопросу можно получить из статьи А. Асановой «Киргизская поэтическая культура в поэме Вячеслава Шаповалова “Рождение манасчи”» [1].

Мы же заканчиваем свою статью в убеждении, что тема, затронутая нами, ждет дальнейшей разработки на поэтологическом уровне.

### Литература

1. Асанова А. Киргизская художественная культура в поэме Вячеслава Шаповалова «Рождение манасчи» / А. Асанова // Русская литература Кыргызстана: состояние и перспективы: Материалы межвузовских студенческих научных чтений (Бишкек, 12 декабря 2006 г.). Бишкек: КРСУ, 2007. С. 70–74.
2. Материалы Интернет-анкетирования В. Шаповалова на тему «Теоретические и прикладные аспекты поэтического перевода» // Личный архив Г.Н. Хлыпенко.
3. Шаповалов В. Арочный костер: Переводы киргизской поэзии / В. Шаповалов. Фрунзе: Адабият, 1989.
4. Шаповалов В. «Евроазис»: Страницы из новой книги / В. Шаповалов // Слово Кыргызстана. 2013. 22 февр. С. 29.

---

<sup>1</sup> Поэтам ничего не нужно (кирг.).

5. *Шаповалов В.* Избранное: в 2 т. Т. 1. В азийском круге: Лирика. Поэмы / В. Шаповалов. Бишкек: Инновационный центр «Архи», 2003.
6. *Шаповалов В.* Избранное: в 2 т. Т. 2. Горящий можжевельник: Переводы: Киргизская поэзия. Поэзия Азии, Европы и Америки / В. Шаповалов. Бишкек: Инновационный центр «Архи», 2003.
7. *Шаповалов В.* Конспекты перевода: Статьи разных лет / В. Шаповалов. Бишкек: Издательский дом «Просвещение», 2004.
8. *Шаповалов В.* Соло на два голоса: Киргизская поэзия в русских переводах: Методология. История. Стихотворная поэтика / В. Шаповалов. Бишкек: Vesta, 1998.
9. *Шаповалов В.* Странствия: Поэзия Азии, Европы и Америки в переводах / В. Шаповалов. СПб.; М., Бишкек: Лимбус Пресс, 2002.
10. *Шаповалов В.* Чужой алтарь: Книга стихотворений / В. Шаповалов. Бишкек: Турар, 2011.

## **ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КЫРГЫЗСТАНЕ (СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**О.А. Григорьева**

Современный Кыргызстан, являясь многоязычной страной, представляет определенный интерес для языковедов, ведущих свои научные разыскания в разных направлениях. Одной из последних школ, сформировавшихся в конце XIX – начале XXI века, является социолингвистическая, которая исследует и описывает языковую ситуацию в регионах, что способствует выработке четкой и гармоничной языковой политики, проводимой на самом высшем уровне. Различные языковые моменты описываются с позиции взаимодействия языка и общества.

В последние 20 лет в научных журналах страны все чаще рассматриваются теоретические и практические аспекты дискурса: политический дискурс кыргызстанских политиков, дискурс в медицине, управленческий дискурс и т.д. Анализ теоретической литературы, посвященной данному явлению, показывает, что это сложное понятие не только лингвистики, но и семиотики, философии, литературы. С различных позиций ученые Кыргызстана подходят к этому явлению, дают свое определение, расширяя его границы, с учетом и наших региональных особенностей.

Языковеды различных стран исследовали данное явление, давая ему свои определения, что в конечном счете определило дискурс как сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов, необходимых для понимания текста, дающих представление об участниках коммуникации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения. В отличие от речи дискурс предполагает систему, он обладает свойством целостности, имеет внутреннюю организацию, форму, к нему применимы понятия вида, жанра и стиля [8].

В российском языкознании, приступившем к анализу дискурса позже, уже на базе освоения опыта дискурсивных исследований французской и англо-американской школ, термин дискурс так же вступает в противоречие с предполагаемой однозначностью, свойственной терминологической лексике и имеет ряд трактовок. В.И. Карасик понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [2, с. 5–6].

Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова трактуют дискурс как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму [4, с. 186–197]. Из вышеизложенного следует, что понятие дискурса, возникновение которого связано с выходом лингвистических исследований в область сверхфразового синтаксиса, означает, прежде всего, комплексную единицу, состоящую из последовательности предложений, объединенных логическим, смысловым типом связности. Другими словами, дискурс, как определяет его Ю.С. Степанов, – «это языковая единица высшего уровня, обладающая структурной, функциональной спецификой, это новая черта в облике языка, каким он предстал перед нами к концу XX века» [7, с. 37]. Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [1, с. 136].

Дискурс – явление, исследуемое в режиме текущего времени, то есть по мере его появления и развития, и при его анализе необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы. Поэтому термин дискурс, в отличие от термина текст, не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [1, с. 136–137]. Анализируя приведенные выше выводы, можно дать определение управленческому дискурсу – это деловой текст в устной или письменной форме, predetermined контекстом ситуации производственной (трудовой) деятельности человека. Базовые характеристики управленческой коммуникации обладают следующими качествами: коммуникативная корректность, широкое использование военной терминологии (*атака, война, стратегия, блиц, рейд* и т.д.), метафоричность (*мобилизация ресурсов, парализовать компанию, делать деньги, делать работу* и т.д.) [9]. Все эти моменты позволяют сделать вывод о том, что в современном управленческом дискурсе сформировался пласт своих речевых формул и клише, которые значительно расширили деловую лексику, употребляемую в данной сфере жизни общества.

Выделившись в отдельный предмет исследования, дискурс не мог не рассматриваться виднейшими социолингвистами, т.к. его границы расширяются, в них акцентируется риторическая связность отрезка дискурса, способствующая спаянности его как языковой интеракции. Такие исследования не просто указывают, как одна форма связывается с другой, но ставят в центр внимания функции и языковые средства, имеющиеся в распоряжении носителя языка, когда он пытается принять участие в коммуникации [6, с. 271–272].

Управленческий дискурс базируется на основных критериях, предъявляемых к деловому языку, что является мотивированно уровнем развития официально-делового стиля в конкретной языковой системе. На территории Кыргызстана формирование данного стиля в киргизском языке осуществлялось параллельно, а чаще было ориентировано на официально-деловой стиль русского языка. Следует отметить, что его формирование и дальнейшее закрепление на всех уровнях, насчитывает более десяти столетий. Первые деловые документы появились на Руси после введения в X веке письменности (*тексты Договоров русских с греками 907, 911, 944 и 971 гг.*). С развитием государственности шло становление делового русского языка (*«Русская правда», «Грамота великого князя Мстислава Володимировича и его сына Всеволода»* и т.д.). В XX веке унификация документов принимает необратимый характер: в 1918 г. введена единая форма бланков делового письма. Во второй половине XX века русский литературный язык – это универсальная система, которая использовалась во всех сферах жизни общества.

В настоящее время в сфере науки, делопроизводства и законотворчества, в средствах массовой информации и в политике язык используется по-разному. За каждой из перечисленных сфер общественной жизни закреплен свой подтип русского литературного языка, имеющий ряд отличительных черт на всех языковых уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом. Эти черты образуют речевую системность, в которой каждый элемент связан с другими. Такой подтип литературного языка называется функциональным стилем. Официально-деловой стиль закреплен, как уже говорилось, за сферой социально-правовых отношений, реализующихся в законотворчестве, в экономике, в управлении и дипломатической деятельности. К периферии делового стиля относят информативную рекламу, патентный стиль и обиходно-деловую речь. Организационно-распорядительная документация (ОРД) – вид деловой письменности, наиболее полно представляющий ее специфику. Вместе с различными видами законодательной речи ОРД представляет собой центр деловой письменности, ядро официально-делового стиля. Русский литературный язык, один из богатейших и выразительнейших языков мира, накопил в сфере письменного делового общения бесценный опыт, представленный унифицированными и трафаретными языковыми формами, традициями использования этикетных средств [3, с. 8–9].

На территории Средней Азии русский язык начинает широко распространяться в XX веке, после Великой Октябрьской революции. Он становится языком деловых документов, которые регламентировали политическую, экономическую, культурную жизнь разных народов. По аналогии были введены многочисленные клише в бланках, трафаретах и т.д. В киргизском языке, употреблявшемся параллельно в канцелярии с русским, начинал формироваться официально-деловой стиль, деловой киргизский язык, что привело к развитию его в литературный и государственный. Временные отрезки, которые были отведены каждому из этих двух языков для стилистической универсализации, несоразмерны. В настоящее время в Кыргызстане проводится языковая политика, направленная на скорейшее внедрение государственного языка в сферу делопроизводства, что не всегда себя оправдывает. Многочисленные новшества в области терминотворчества часто напоминают ситуацию, которая сложилась в конце XVIII века в России, когда наблюдалась полемика «шишковцев» с «карамзинистами». На этот

момент обращают внимание многие представители творческой и научной интеллигенции. «Дело в том, что терминологическое словопроизводство, т.е. собственно терминообразование, в отличие от общезыкового, – процесс сознательный. В формировании терминологического пространства весьма велика роль субъекта. Создают термины представители конкретных областей научной деятельности, именно поэтому в терминологии особенно ярко прослеживается действие человеческого фактора, деятельности личности, а точнее профессиональной языковой личности» [5, с. 22].

Управленческий дискурс базируется на терминологической лексике из определенной подсферы профессиональной деятельности человека. Именно эта сложность ее наличия определяет тот факт, что в столице Кыргызстана, где существует киргизско-русское двуязычие, многие государственные служащие осуществляют переключение языковых кодов при выполнении ими должностных обязанностей.

В ходе широкомасштабного социолингвистического обследования, которое проводилось с 2006 по 2012 гг. и охватившего 2600 респондентов, было отмечено, что русский язык широко востребован управленцами Бишкека по разным позициям. Данное полевое исследование проводилось с применением методов социальной лингвистики: анкетирования, интервьюирования, анализа архивных документов и стендовой информации. Возможность отвечать на вопросы анкеты анонимно позволяет говорить о достоверности полученных результатов. Все вопросы в анкете были поделены на 5 блоков (модулей), где последний представлял сбор информации в отношении делопроизводства в конкретной организации. По результатам проведенной работы можно сделать следующие выводы:

- В государственных учреждениях столицы Кыргызстана работают в большинстве лица титульной нации (86 %), которые являются носителями киргизско-русского билингвизма. Явлений русско-киргизского билингвизма не отмечено, что говорит о низкой степени владения государственным языком респондентами других этносов. Были отмечены малочисленные случаи, когда киргизский язык госслужащие изучали самостоятельно на курсах (11 %).
- В Кыргызстане идет интенсивный процесс формирования управленческого дискурса, который базируется на основе официально-делового стиля.
- Проводимая в стране Государственная программа по развитию киргизского языка является результативной: официально-деловой стиль киргизского языка в ближайшие десять лет может быть усовершенствован.
- По результатам интервьюирования и анкетирования целесообразно в последующие 10 лет оставить софункционирование в сфере делопроизводства двух языков – государственного и официального. Русский язык является образцом для киргизского не только в плане терминотворчества, но и создания обязательных клише, оборотов, синтаксических конструкций и т.д.
- В качестве источника повышения своей компетенции и квалификации все 100 % респондентов отметили русский язык (специальная литература, СМИ, ТВ, интернет-ресурсы).
- Управленческий дискурс в столице Кыргызстана отмечается региональной маркированностью: отношения между начальником и подчиненным часто основываются на специфике менталитета киргизского этноса.
- В устных текстах (выступление перед коллегами, общение с сослуживцами, посетителями и т.д.) отмечаются языковые вкрапления и смешение языковых кодов (приветствие на киргизском, а сам текст на русском языке).
- Письменные тексты издаются строго или только на государственном, или на официальном языке. Здесь смешение кодов не отмечено.

Русский язык, являясь в Кыргызстане официальным, выполняет в настоящее время роль эталона для совершенствования в дальнейшем киргизского языка, поэтому необходимо в настоящий момент учесть этот факт в рамках языкового планирования и регулирования. Только грамотно проводимая языковая политика позволит избежать языкового конфликта и будет способствовать дальнейшему гармоничному развитию всей страны в экономике, политике, науке и культуре.

### Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990.
2. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. научн. тр. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Красивова Н.Т. Деловой русский язык / Н.Т. Красивова. М., 2000.



4. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Структура и семантика художественного текста: Доклады VII междунар. конф. М., 1999.
5. Милославская Д.И. Современный русский язык в сфере административно-правовой и общественной деятельности / Д.И. Милославская. М., 2000.
6. Роджер Т.Белл. Социоллингвистика. Цели, методы и проблемы / Т. Белл. Роджер. М., 1980.
7. Степанов Ю.С. Дискурс, факт и принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука 20 века. М.: РАН, 2006.
8. URL: [http://mirslovari.com/content\\_fil/DISCURS-11538.html](http://mirslovari.com/content_fil/DISCURS-11538.html)
9. URL: <http://www.jourclub.ru/24/915/>

## ПОЛИЛИНГВИЗМ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

**Ж.Х. Салханова**

Идея полилингвизма или «полиглотии», по определению основателя педагогической науки Я.А. Коменского, имеет многовековую историю. Многоязычие было популярным еще в эпоху Просвещения. Автор «Великой дидактики» наряду с другими важнейшими вопросами уделял особое внимание изучению языков. По его лингводидактической концепции грамотному человеку следует знать несколько языков: родной язык – для «частной жизни», язык (языки) соседних народов – «для общений» с ними, латинский – «для чтения книг научного содержания» и дополнительно: «для философов и врачей – греческий и арабский языки, для богословов – греческий и еврейский». При этом особое значение придавалось родному языку и латинскому, которые следовало «изучать с одинаковой тщательностью».

Я.А. Коменский разделял понятия знания языка и владения речью. Он писал: «В вопросах знания нужны лишь знания, между тем как в работе нужны знания и подражания, пером и ртом. Речь нужно сначала понимать, что является самым легким, затем повторять ее написанием, что немного труднее, но не особенно. Заговорить – это означает, однако, нечто неожиданное, и это и есть то последнее, что мы можем здесь желать, искать и дать». Другое ценное утверждение Я.А. Коменского – о прикладном характере изучения языков, которое должно быть «не как часть образования или учености, но как орудие для того, чтобы почерпать знания и сообщать их другим». В аспекте методическом автор «Великой дидактики» современен по сей день, поскольку главным критерием изучения языка считал практическое его освоение [4, с. 66].

О практике изучения языков писали И.В. Песталоцци и Дж. Локк. Английский просветитель Дж. Локк в своем труде «Мысли о воспитании», рассуждая о полиречевом владении языками, советовал обучать юношество сначала одному языку, а лишь потом – другому: «Когда мальчик уже хорошо говорит и читает по-французски (в качестве первого иностранного языка), он может перейти к латинскому».

Ученые-просветители Ы. Алтынсарин, Ж. Аймаутов, А. Байтурсинов пропагандировали изучение и развитие родного языка. В современных центральноазиатских республиках постсоветского пространства, таких, как Казахстан, Кыргызстан, Татарстан, до середины XIX в. не было науки обучения родному языку, в мектебе и медресе преподавался арабский язык в рамках штудирования религиозных книг и писаний. Роль арабского языка в исламском мире была сравнима с ролью латинского языка в странах Западной Европы, а во главу угла ставилось традиционное конфессиональное образование.

В развитии реформ языкового образования нельзя не отметить роль Казанской лингвистической школы во главе с И.А. Бодуэном де Куртене (1845–1929), пропагандировавшей сравнительный метод на базе изучения родного языка. Глава школы и его ученики преподавали различные сравнительные курсы, например, сравнительную грамматику индоевропейских языков (Бодуэн де Куртене), сравнительную грамматику греческого языка (В.В. Богородицкий), сравнительную фонетику (Н.В. Крушевский). Все представители Казанской лингвистической школы владели несколькими европейскими языками, например, С.К. Булич знал славянский, немецкий, французский, греческий, итальянский, латинский, литовский языки и санскрит. В.В. Радлов, инспектор татарских, башкирских, казахских школ, владея латинским и немецким языками, написал также хрестоматию на татарском языке «Билик». Многие из них преподавали и русский язык. Все это свидетельствует о высоком лингвистическом, педагогическом, общекультурном уровне представителей школы Бодуэна де Куртене.

В лингвистической литературе существует множество различных версий о сущности и разновидностях дву- и многоязычия. Так, термины полное и частичное двуязычие у Ю.Д. Дешериева обозначают разную степень распространенности двуязычия среди населения, а у Ф.П. Филина – разный уровень владения двумя языками. М.Н. Михайлов под двуязычием понимает способность отдельного индивидуума или народа в целом общаться на двух языках. У. Вайнрайх двуязычием называет практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, – двуязычными. Среди западноевропейских ученых распространено расширительное толкование двуязычия, в соответствии с которым даже самое простое понимание второго языка признается фактом двуязычия (Дж. Фишман, Э. Хауген). Некоторые ученые допускают возможность широкого (неполного, частичного) и узкого (свободное владение языком) понимания двуязычия (Ф.П. Филин).

До сих пор остается неясным термин «свободное владение», так как нет критериев его определения. Развитие и совершенствование двуязычия проходит, по мнению ученых, определенные этапы (К.Х. Хакназаров) и уровни владения языком (Л.П. Крысин). Завершающая стадия предполагает полное двуязычие. Однако достижение одинакового совершенства в обоих языках, как считают исследователи, встречается очень редко (А. Мартине), и, практически, невозможно (Т. Фогт).

Теоретические и практические вопросы билингвизма, мультилингвизма стоят на стыке многих наук и рассматриваются в этносоциологии (Ю.В. Арутюнян, Л.К. Байрамова, М.И. Губогло, Л.М. Дробжева), прикладной социологии (Г.М. Гиззатуллина, В.П. Конецкая, А.П. Майоров), психолингвистике (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев), социолингвистике (В.Д. Бондалетов, Е.М. Верещагин, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов), лингвистике (Э.М. Ахунзянов, Ю.К. Караулов), лингвистической типологии (В.Д. Аракин, З.З. Гатиатуллина), прикладной лингвистике, социальной педагогике, образовательной политике, методике преподавания дисциплин языкового цикла.

В казахстанской лингводидактике в течение XX в. проблема двуязычия интенсивно изучалась. По мнению ученых Б. Алтынбековой, З. Ахметжановой, А. Карлинского, К. Кабдоловой, М. Кондубаевой, М. Копыленко, Б. Хасанова, Д. Шайбаковой и др., двуязычие не должно развиваться стихийно, задачи нашего общества требуют перестройки билингвального образования. Исследования в данном направлении продолжают сегодня, в начале XXI в., ученые все больше говорят о дву- и многоязычии как о явлениях сходных или однопорядковых.

В начале XXI в. полиязыковая компетенция ученика стала педагогической проблемой. Чаще всего эта проблема обозначается как проблема мультилингвизма. Первые исследования на данную тему появились в печати в 60-х гг. XX в., а в 90-х гг. эта проблема заняла приоритетное положение в вопросах изучения и преподавания языка. Сейчас эра монолизма в западных странах закончилась, началась эра мультилингвизма и утвердилась парадигма мультикультурного образования и воспитания. Знание нескольких языков является государственной политикой в области образования многих стран (Франция, Бельгия, Нидерланды, Швейцария, Швеция, Люксембург, Финляндия и др.).

В 1997 г. Советом Европы был принят документ «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция», направленный на устранение языковых барьеров. Этим документом определялись цели, задачи и содержание обучения иностранным языкам, характеризовались итоговые уровни владения иностранным языком. Одновременно с процессами интеграции в странах ЕС принимаются документы (Европейская хартия языков региональных и национальных меньшинств, 1992; Конвенция о защите национальных меньшинств, 1994), регламентирующие сохранение исторически существовавших в Европе меньшинств и поддержание их языков. Такие меры призваны предохранить нации от ассимиляции, способствовать межкультурной коммуникации. Схема изучения предполагается следующая: каждый ученик европейской школы должен в совершенстве владеть тремя языками – родным, одним из трех рабочих языков ЕС (английским, немецким или французским), и еще любым государственным языком одной из стран ЕС. Опыт европейских школ по изучению языков сегодня принимается за образец двуязычных школ многих стран.

В справочной литературе понятия билингвизма, мультилингвизма, полилингвизма определяются как тождественные и означают употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности; употребление индивидуумом или группой людей нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией. Многоязычие как объект исследования охватывает лингвистический, психологический, социологический, педагогический и другие аспекты.

В образовательном пространстве Казахстана в настоящее время реализуется государственная программа «Культурное наследие», важным достижением образовательной политики является функцио-

нирование школ и классов на родном языке обучения: казахском, русском, узбекском, уйгурском, корейском, немецком и др. В этой связи этнокультурный компонент служит объектом для включения в содержание образования. Этнокультурное содержание в учебниках и программах презентуется путем выстраивания сквозных тем, включающих информацию о казахской культуре, персоналиях, национальных ценностях. К национальным ценностям этнокультурного ранга отнесено полиязычие, реализуемое в рамках программы «Триединство культур».

В настоящее время дефинициями «лингвистическое образование», «полилингвистическое образование», «полилингвокультурная личность», «билингвальное образование» пользуются более чем широко, в эти понятия зачастую вкладывают диаметрально противоположный смысл, так что иногда возникает впечатление, что участники разговора имеют в виду не одно, а несколько понятий. Мы, в какой-то мере обобщив некоторые определения полилингвального образования и соотнеся их с собственной педагогической практикой, руководствуемся следующей дефиницией: полилингвальным является такое образование, когда в процессе обучения используется более двух языков. При полилингвальном образовании языки одновременно являются и средством, и целью образовательного процесса. Такой подход позволяет воспринимать эти языки не просто как учебные предметы, а как одно из условий получения непосредственного знания.

Важный атрибут любого независимого и суверенного государства – это государственный язык. Статус государственного закрепляется за языком коренного населения, считающего эту землю своей исторической родиной. В нашей стране государственным языком утверждён казахский язык. По своей социальной значимости и функционированию казахский язык – один из самых развитых языков, а по статусу находится в числе двухсот государственных языков мира. Одно из важных условий функционирования казахского языка как государственного – совершенствование образовательного потенциала данного языка во всех сферах общественной деятельности с целью его использования как средства хранения и усвоения знаний и навыков, формирования и воспитания будущих руководителей, развития патриотических чувств наших граждан.

Казахский язык – язык казахского народа, а также всех носителей казахской культуры, образующих соответствующий языковой коллектив. Конституция Республики Казахстан закрепляет приоритетность казахского языка, именно казахский язык как символ государственности является основой полилингвального образования. По своей специфике и социальной значимости казахский язык – явление уникальное: он является частью национальной духовной культуры. Наибольшее количество государственных и частных программ поддержки развития казахского языка отражает общую тенденцию к усилению его влияния в стране. В настоящее время казахский язык – как один из более чем 30 языков тюркской группы – становится все более популярным для ряда новых независимых государств, прежде всего для Центральной и Средней Азии. Происходит не только укрепление казахского языка, но и обновление, «осовременивание» речи. Все это диктует необходимость совершенствования преподавания казахского языка во всех общеобразовательных учреждениях.

Придание казахскому языку статуса государственного активизирует проблемы полиязычия, в связи с чем возрастает значимость обучения русскому и английскому языкам в общеобразовательных школах. Русский язык как один из ключевых факторов формирования позитивного восприятия Казахстана в мировом сообществе продолжает быть де-факто средством межнационального общения между народами нашей республики, инструментом диалога в международных организациях. Русский язык широко функционирует во всех сферах общественной жизни согласно своему статусу второго официального языка. Параллельное функционирование казахского и русского языков оказывает существенное позитивное влияние на формирование евразийского мышления и евразийской культуры граждан многонационального Казахстана.

В современных условиях молодое поколение столкнулось с объективной необходимостью практического применения и изучения английского языка, что, в свою очередь, связано с приобретением знаний, соответствующих уровню международных стандартов. Кроме того, знание английского языка способствует получению образования в странах с высокоразвитой системой образования. Владение данным языком позволит учащимся ориентироваться в современном информационном потоке. Знание английского языка даст возможность расширить границы коммуникации в глобальном информационном пространстве, что создаст предпосылки для обновления содержания образования, удовлетворяющего потребностям современного общества. При этом наблюдается новая тенденция: параллельное использование казахского и английского языков без посредничества русского языка носителями языка,

для которых казахский язык является родным. Определенная часть молодого поколения владеет тремя языками в равной степени, и эта тенденция возрастает.

Другая новая тенденция, наблюдаемая в настоящее время, заключается в том, что соотношение изучаемых в школе, колледже, вузе иностранных языков изменяется, и обучающиеся желают изучать одновременно несколько языков. Наряду с английским возрастает интерес к китайскому, корейскому, арабскому, японскому и другим языкам, что свидетельствует о расширяющихся возможностях полилингвального образования.

Сегодня знание языков получает новое общественное измерение, оказываясь в одном ряду со «столпами», определяющими развитие общественного производства, – трудом, землей, финансовым капиталом и выдвигает образование в число глобальных факторов общественного развития. Эта новая роль образования переносит язык в число ценностей в качестве залога востребованности личности. Исходным пунктом в определении стратегической цели является социальный заказ общества. Закономерно, что ЮНЕСКО провозгласило современный XXI век веком полиглотов. Ведь неперенная составляющая самосознания современного человека – чувство его принадлежности к языковой общности. Понятно стремление личности иметь высокий речевой статус в этой общности: он стимулирует наиболее полное нравственное, духовное, интеллектуальное, национальное самовыражение человека.

Проблема развития языкового сознания в Республике Казахстан приобрела статус не только образовательной, но и политической ориентированности, стала вопросом государственной важности в условиях многонационального Казахстана. Сегодня актуальным является вопрос о триединстве языков, инициированный Президентом Н.А. Назарбаевым. В Послании народу Казахстана в числе 30 приоритетных направлений развития государства Н.А. Назарбаев называет такой компонент духовного развития народа Казахстана, как триединая языковая политика [5].

#### Литература

1. *Аймаутов Ж.* Сборник произведений / Ж. Аймаутов. Алматы: Рауан, 2005. 351с.
2. *Алтынсарин Ы.* Избранное / Ы. Алтынсарин. Алматы: Рауан, 1955. 415 с.
3. *Байтурсынов А.* Избранные произведения / А. Байтурсынов. Алматы: Наука, 1989. 252 с.
4. *Коменский Я.А.* Педагогическое наследие / сост. Я.А. Коменский, А.Н. Джурицкий, В.М. Клариин. М.: Педагогика, 1987. 412 с.
5. Новое десятилетие – новые экономический подъем – новые возможности: Послание Президента РК Н.Н. Назарбаева народу Казахстана. Астана, 2010. 36 с.

### КОНТЕКСТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДРАМАТУРГИИ МАРЫ БАЙДЖИЕВА (ПОЭТИКА ЧУЖОГО СЛОВА, ИЛИ ТЕКСТА В ТЕКСТЕ)

А.Г. Нарозя

*Мар Ташимович Байджиев* (род. в 1935 г.) – многогранно одарённая творческая личность. Писатель-билингв, он драматург, прозаик, сценарист, режиссёр театра и кино, переводчик, манасовед, но прежде всего и более всего он драматург. Его пьесы получили союзное, европейское и мировое признание. Они ставились в трех московских театрах, вошли в репертуар более ста театров Советского Союза, игрались на сценах театров Германии, Польши, Чехословакии, Румынии, Венгрии, Австрии, Швеции, Финляндии, Монголии, Канады, Коста-Рики и других стран. Более того, они обрели новую жизнь в других видах искусства – в кино, на телевидении, в опере и балете.

Цель нашей статьи – исследовать поэтику чужого слова, конкретно – цитаций из русских писателей, в пьесах кыргызского драматурга как звено содержательной формы и – шире – как факт интертекстуальности его творчества.

«*Текст в тексте* – это случай вторжения чужого текста в дискурс пьесы или её текстовую ткань» [11]. Данное определение является верным не только для драматургического, но и для любого литературного произведения. Более или менее близкие синонимы этого понятия – «чужое слово» (М.М. Бахтин), «неавторское слово» (В.Е. Хализев), «интертекст» (Ю. Кристева). Формы бытования чужого текста весьма разнообразны: цитаты, реминисценции, крылатые слова и выражения, пословицы и поговорки, стилизации, пародии, сказы, заимствования, подражания, даже

литературные имена (имена авторов, литературных героев, заглавия текстов, топонимы и т. д.). О том, насколько обширна эта область литературоведения, можно судить, например, по репрезентативному (дающему объективное представление) списку литературы для научной работы, составленному Е.А. Козицкой, который включает 621 источник [4, с. 177–212].

Мы остановимся только на ключевом понятии чужого текста – *цитате*, имея в виду, что в литературоведении это слово употребляется как общее, родовое, поэтому включает в себя *собственно цитату, реминисценцию и аллюзию*.

*Цитата* в узком значении слова – это точное воспроизведение какого-либо фрагмента чужого текста; «стилистический приём употребления словесного образования, вошедшего в общелитературный оборот» [2, с. 492]. Главная функция цитаты – *преобразование смысла авторского текста в процессе диалога с ним*, который обогащает авторское высказывание за счёт цитируемого текста. «Цитата становится как бы представителем чужого текста, запускающим механизм ассоциаций» [9, с. 480]. В этом смысле цитата (шире – текст в тексте, чужое слово) – *одна из форм литературной сценичности* в драматургическом произведении.

В драматургии М. Байджиева цитаты из произведений русской классики представлены в разных формах художественного бытования, в разных типах речи, в разных ассоциативных связях с авторским текстом. Обратим внимание на некоторые, наиболее удачные примеры использования цитат в заданном направлении. Начнём со *стихотворных цитат*, которые, во-первых, графически выделяются в прозаических текстах пьес, во-вторых, создают не только семантический, но и эмоциональный контекст восприятия авторского текста.

Пьеса «Криминальный случай» открывается ремаркой, в которой наличествует цитата со стихотворным текстом: «Слышится соло одинокой трубы. Мелодия напоминает плач одинокой женщины: “Так плачет мать во дни печали о сыне, павшем на войне”» [1, с. 268]. Устанавливаем текст-источник: поэма А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан», – попутно отмечая неточность цитирования (в оригинале – «падшем на войне», а не «павшем»). Вспоминаем, что в основе пушкинской поэмы лежит легенда о похищении крымским ханом Гиреем польской княжны Марии Потоцкой, которая предпочла смерть судьбе наложницы из ханского гарема. Гирей, безмерно страдавший от безответной любви и невозвратной потери, «воздвигнул мраморный фонтан» с изображением христианской звезды и магометанской луны и надписью, сохранившейся до пушкинского времени. Контекст цитаты:

За чуждыми её чертами  
Журчит во мраморе вода  
И каплет хладными слезами,  
Не умолкая никогда.  
*Так плачет мать во дни печали  
О сыне, падшем на войне.*  
Младые девы в той стране  
Преданье старины узнали,  
И мрачный памятник оне  
Фонтаном слёз именовали [6, с. 135].

Текст-источник значительно обогащает авторский образ «плач одинокой женщины»: и сравнением «Так плачет мать во дни печали / О сыне, падшем на войне», и метафорой «фонтан слёз», и эпитетами «хладные слёзы», «мрачный памятник». Благодаря читательским ассоциациям возникает повышенный интерес к заглавию пьесы («Криминальный случай»), к её жанровому обозначению («драма»); настраивается, как по камертону, художественный пафос произведения (драматический, а скорее всего – трагический); закрепляется образ «соло одинокой трубы», который затем трансформируется в образ-символ, проходящий лейтмотивом через всю пьесу.

Пьеса «Мы – мужчины» начинается эпизодом, в котором Учитель («в белой солдатской рубашке, в галифе защитного цвета и домашних тапочках на босу ногу») готовит себе завтрак и мурлычет песню.

«– Солдатушки, бравы ребятушки,  
Где же ваши жёны?  
– Наши жёны...  
(Уронил какую-то тарелочку и разбил.) М-м-да! На курорте наши жёны! (Поёт.)

Вот где наши жёны!

(Собирает осколки.)

– Солдатушки, бравы ребятушки,

Где же ваши деды?

– Наши деды – славные победы...

(*Поднял голову, принюхался.*) Горит! (*Бежит на кухню, приносит дымящуюся сковородку.*) Вот где наши деды! От яичницы с ветчиной один пепел!» [1, с. 77].

Текст-источник цитаты – русская народная строевая песня, построенная на диалоге. Для солдат жёны – «пушки заряжены», деды – «славные победы», сёстры – пики, сабли востры», детки – «ядра, пули метки», слава – «русская держава». Сколько лихости, удали и одновременно скрытой печали в этой песне, повествующей о нелёгкой солдатской доле! Столько же, видимо, должно быть бравады в заглавии пьесы – «Мы – мужчины», веселья и нравоученья в её жанровом обозначении – «весёлая притча». А почему драматург избрал строевую песню? Да потому, видимо, что Учитель, главный герой пьесы, в прошлом воин-снайпер, участник Отечественной войны, является учителем военного дела. А почему мурлыканье песни сопровождается комическими положениями в бытовой ситуации? Да потому, видимо, что «на курорте наши жёны». А почему песня имеет диалогическую форму? Да потому, видимо, что Учитель, которому уже шестьдесят лет, вступает в диалог со своим окружением и с самим собой в ситуации, заложенной в заглавии пьесы «Мы – мужчины». А мужчины – это кто? Так или примерно так должен реагировать читатель (режиссёр, актёр) на цитаты из маршевой песни, ибо цитата – это возможность диалога с другими текстами.

В пьесе «Жених и невеста» Невеста предлагает Жениху перед свадьбой дать взаимную клятву в дружбе, поясняя при этом: «Дружить – это значит ничего не таить друг от друга, радоваться и переживать всё вдвоём, вместе.

*Жених.* Ах, так! Тогда вот тебе! (*Артистично упал перед ней на колени, театрально распротёр руки.*)

Клянусь я первым днём творенья,

Клянусь его последним днём!

Клянусь позором преступления

И вечной правды торжеством...

Клянусь тебе землёй и адом!

Клянусь твоим последним взглядом,

Твоею первую слезой!» [1, с. 181].

Текст-источник – поэма М.Ю. Лермонтова «Демон». Замечено, что вторая строфа цитируется с пропуском второй строки, рифмующейся с четвёртой строкой, и лексическими ошибками в первой строке. Восстановим оригинал:

Клянуся небом я и адом,

Земной святыней и тобой,

Клянусь твоим последним взглядом,

Твоею первую слезой... [5, с. 395].

Реакция Невесты неожиданна: «(*опустила его руки, обиженно*). Я ведь серьёзно...» [1, с. 181]. Это, конечно, не о лермонтовских стихах, а о манере их декламации Женихом («*артистично*», «*театрально*»). Действительно, Жених, хотя и дал клятву, правда, далеко не в поэтической форме («Клянусь дружить с тобой до самой берёзки и даже после» [1, с. 181]), но сам же и нарушил её.

*Прозаические цитаты* в пьесах М. Байджиева более употребительны и более разнообразны по форме. Среди них условно можно выделить цитаты-реплики, цитаты-ремарки, цитаты-письма, цитаты-анекдоты. Оригинальны цитаты-радиоголоса в пьесах «Поезд дальнего следования» (голос Иосифа Кобзона) и «Дуэль» (голос Агнии Барто).

Напомним, что в своё время поэтесса А. Барто вела популярную радиопередачу «Найти человека». Её содержанием был поиск людей, потерявшихся, как правило, в годы военного лихолетья. Эту передачу слушает Нази в последний вечер пребывания на Иссык-Куле, оказавшийся для неё самым драматическим. Нази осознала, что любит Азиза, но тот находится на грани смерти. Собираясь уйти от Искандера, Нази сказала ему об этом, но была жестоко избита им. Затем последовало неожиданное примирение любовников – и Нази опять поверила Искандеру.

«Ночь. Светилось море. Над землёй плыли позывные “Маяка”».

*Взволнованный голос Агнии Барто.* Дорогие радиослушатели! Наша последняя передача “Найти человека” состоялась месяц назад, и вот сегодня передо мной новая пачка писем. Вот одно из них: “Дорогая Агния Львовна, Ваши стихи я помню с детства. Мы учили их до войны с братом Алексеем. Но Алексея нет. В сорок втором году в Ленинграде на наш дом упала бомба, мы с братом выбежали на улицу, и я потеряла его. Посылаю Вам своё фото, мы с Алексеем близнецы. Помогите нам найти друг друга...”. Другое письмо: “Товарищ Барто! Я, Герой Советского Союза Пётр Беспалов, прошёл от Москвы до Берлина без единой царапины. Но в сердце у меня большая рана. Я потерял жену Ирину Викторовну и сына Игоря”. <...>. [1, с. 73–74]. И т.д.

Все письма объединены одной мыслью – «Найти человека». И название радиопередачи обретает символический смысл: найти не только потерявшегося человека, но и человека в человеке, который сам потерял себя.

В самом широком значении цитата может стать знаком определённой концепции жизни, даже знаком общественного строя. Показательный пример – сценический эпизод из пьесы «Криминальный случай», в котором юноша Темир расстреливает из ружья своего друга Сагына. Их диалог насыщен цитатами-знаками, теми штампами, через которые реализовывалась социалистическая культура и обыденное сознание советского человека.

*Темир.* Я приговорил тебя к высшей мере и вынужден привести приговор в исполнение. Ты – враг народа. (*Взял ружьё.*)<...> Твоё последнее слово. (*Поднял ружьё.*)

*Сагын (кричит).* Слава КПСС!

*Темир (опустил ружьё).* Это старо.

*Сагын (кричит).* Пролетарии всех стран, соединяйтесь! Пойдёт?

*Темир.* Пойдёт. (*Поднял ружьё.*) Именем революции! (*Нажал курок, раздался щелчок.*) Осечка. Давай по новой.

*Сагын.* Я волком бы выгрыз бюрократизм!

*Темир (прицелился, перевёл палец на другой курок).* Прощай, друг!» [1, с. 276–277].

Весь этот текст представляет собой по сути комбинацию штампов и внешне напоминает центон – стихотворение, составленное из строк одного или нескольких поэтов.

**Реминисценция** – «содержащаяся в произведении неявная, косвенная отсылка к другому тексту, напоминание о другом художественном произведении, факте культурной жизни» [8, с. 870]. Реминисценция может быть эксплицитной, рассчитанной на узнавание, или имплицитной, скрытой. Во втором случае особенно важна проверка достоверности, так как реминисценция, в отличие от цитаты, может быть не осознанной самим автором.

Пример эксплицитной реминисценции, узнаваемой по подсказке автора, можно взять из пьесы «Наследники». Во втором действии Маке в полемике с Тендиком приводит по памяти суждения двух русских писателей об отношении мужчины к женщине.

«М а к е (*приняв нравоучительную позу*)<...> Цитирую: женщина знает, что мужчина всё врет о высоких чувствах, ему нужно только тело, а поэтому он простит все гадости, а уродливого, безвкусного, дурного тона костюма не простит!.. <...> Лев Толстой.

*Тендик.* <...> Но Толстой не прав! <...> Если серьёзно, любимая должна быть прекрасна во всех отношениях!

*Маке.* О-о! Это уже Антон Павлович Чехов. У человека всё должно быть прекрасно. <...> Два русских мудреца жили в одно время, а думали по-разному. Могли бы поспорить и договориться...» [1, с. 33].

Возникает закономерный вопрос, а как должен думать читатель (режиссёр, актёр)? Чтобы ответить на него, необходимо установить тексты-источники и идентифицировать (отождествить) с текстами-реминисценциями. Устанавливаем: текстами-источниками являются повесть Л.Н. Толстого «Крейцера соната» и пьеса А.П. Чехова «Дядя Ваня». Находим в них тексты, соответствующие текстам-реминисценциям. «Крейцера соната»: «Она (женщина. – *А.Н.*) знает, что наш брат (мужчина. – *А.Н.*) всё врёт о высоких чувствах – ему нужно только тело, и потому он простит все гадости, а уродливого, безвкусного, дурного тона костюма не простит» [7, с. 113] – слова героя-рассказчика Позднышева, «седого одинокого господина с блестящими глазами». «Дядя Ваня»: «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и тело» [10, с. 303] – слова доктора Астрова. Идентифицируем тексты и устанавливаем, что толстовский текст практически тождественен реминисцентному, а чеховский текст полнее, конкретнее, афористичнее. Кроме того, обращаем внимание на то, что оба текста принад-

лежат не авторам, а героям, однако Толстой дистанцируется от своего героя, а Чехов, наоборот, вложил в уста герою свои собственные убеждения.

В конечном итоге мы утверждаемся на позиции Чехова и тем самым разделяем точку зрения байджиевского героя Тендика, который обещает назвать именем своей невесты Гульбары выращенную им в Серой долине пшеницу.

Другой пример эксплицитной реминисценции взят из этой же пьесы – «Наследники». «И почему это я в вас такой влюблённый?» [1, с. 21], – шутливо обращается молодой муж Чарчы к своей молодой жене Джамал. Текст-источник – оперетта Бориса Александрова «Свадьба в Малиновке» на тему гражданской войны в Украине (1936). В 1967 г. по ней был создан широкоформатный цветной фильм в жанре музыкальной комедии. Он получил громадную популярность, а многие фразы из него стали крылатыми, в том числе и фраза «Гриш, а Гриш, и шо я в тебя такой влюблённый, а?» Она принадлежит комическому персонажу с греческой фамилией Попандопуло – адъютанту главаря банды Грицько, который присвоил себе титул пана-атамана Грициана Таврического.

В контексте пьесы М. Байджиева крылатая фраза Попандопуло, героя бравого, находчивого, остроумного, характеризует Чарчы как человека «весёлого, светлого», «сильного духом», по словам Джамал. Чарчы, проявив благородные чувства к Джамал, обманутой ловеласом, вернул её к нормальной жизни, предложил ей руку и сердце, удочерил внебрачного ребёнка.

В самом широком значении реминисценция, как и цитата, может стать знаком определённой концепции жизни, к которой адресуются автор или герой.

В пьесе «Поезд дальнего следования» Полупьяный мучает пассажиров вопросом: «Куда идёт поезд?», – повторяя при этом загадочную фразу: «Наш паровоз вперёд летит». Это чуть изменённая цитата из революционной песни «Наш паровоз», припев которой начинается словами:

Наш паровоз, вперёд лети!  
В коммуне остановка.

Знаковое содержание цитаты раскрывается в развёрнутой реплике Полупьяного: «“Наш паровоз вперёд летит”. А где была первая остановка? В коммуне? И что бы мы там делали? А кто нас послал туда, откуда нет возврата? Карл Маркс?» [1, с. 255]. И т. д.

**Аллюзия** – «одна из стилистических фигур: намёк на реальный политический, исторический или литературный факт, который предполагается общеизвестным» [3, с. 20]. Несколько примеров.

В пьесе «Жених и невеста» Невеста произносит монолог перед Женихом и Матерью, в котором рассказывает о себе, пародируя чтение с листа анкетных данных для отдела кадров. В завершении она сообщает: «Наград и взысканий не имеет, родственников за границей не имеет, в оккупированной зоне не была, <...> партийность – член ВЛКСМ» [1, с. 192]. Это аллюзированный факт, взятый из реальной жизни советского человека послевоенного времени. В контексте сценического эпизода он означает, что Невеста абсолютно ничего не скрывает из своей жизни, так как данные подобного рода перепроверялись органами государственной безопасности.

Один из ярких примеров аллюзии – комический образ хана Каракожо в пьесе «Древняя сказка», в поведении которого легко угадываются черты Генерального секретаря Л.И. Брежнева, ставшие анекдотическими в период его правления: чтение речей по бумажке, философствование по пустяковым темам, возведение в культ своей одиозной личности. В качестве иллюстрации приведём небольшой отрывок из эпизода, в котором хан Каракожо доводит до сведения народа предложение своей дочери Зулайки для её женихов: кто сойдёт стрелой серьгу, тот и станет её мужем.

*«Каракожо (читает по бумажке). Люди и народ! Братья и родичи! Дяди и племянники! Мужчины и женщины! Милые женихи, приехавшие оттуда и... э-э отсюда. Спасибо вам всем. Будь я девушкой, я бы вышел за любого из вас. Но я не девушка. (Хихикает.) Я дедушка! Э-э... М-да! Заметили ли вы мудрость жизни? От хорошего отца родится хорошая дочь, а от плохого отца родится плохая дочь. Поэтому у хорошей дочери всегда хороший отец, а у плохой дочери плохой отец.*

*Жасол. Верно! (Аплодирует.)*

*Народ тоже вынужден аплодировать. Аплодирует и сам Каракожо.*

*Каракожо (с видом мудреца). Потому что человек – есть человек, а собака – есть собака. Птица – есть птица. Ну, а воробей – есть воробей.*

*Жасол. И это верно!*

*Аплодисменты. <...>*

*Каракожо. Да проживёт ваш хан Каракожо сто пятьдесят лет! <...>*



Долгие, несмолкающие аплодисменты» [1, с. 157]. (Аллюзия на журналистские штампы. – А.Н.).

Нами рассмотрены лишь некоторые, наиболее употребительные формы бытования текста в тексте, или чужого слова, в качестве разновидностей литературной сценичности: цитаты, реминисценции, аллюзии. Некоторые другие формы мы только обозначим, приведя ряд примеров в качестве объектов при дальнейшем изучении поэтики драматургии М. Байджиева.

*Пословицы и поговорки:* Ухо не виновато в том, что не слышало. В каждом аиле есть свой дурачок. Коль не люб человек, так каждый недостаток в нём кажется страшнее черепахи. Не поспешишь – останешься с носом. Чужая душа потёмки. Вся рота идёт не в ногу, только один – в ногу. И др.

*Крылатые слова и выражения* (большинство из них основаны на аллюзии): Эврика! Блудный сын. Мёртвые сраму не имут. Летучий голландец. И ты, Брут? Офелия! О нимфа! Помяни грехи мои в молитвах. Вставайте, граф! Вас ждут великие дела. Мой друг, не говори так красиво! Дети – цветы жизни. Юноша бледный со взором горящим. И др.

*Литературные имена* («Ономастические цитаты – очень мощное средство аккумуляции реминисцентного содержания и его реализации в тексте. Более того, в определённом смысле любое имя реминисцентно» [4, с. 177]):

- *имена писателей:* Пушкин, Лермонтов, Тургенев, Толстой, Чехов, Горький, Пастернак, Айтматов и др.; *музыкантов:* Глинка, Рахманинов, Шостакович, Высоцкий, Окуджава и др.; *исторических деятелей:* Ленин и др.;
- *мифологические имена:* Кащей Бессмертный, Баба-Яга, Снегурочка и др.;
- *имена литературных героев:* Евгений Онегин, Чацкий, Базаров и др.

Таким образом, М. Байджиев-драматург проявляет явно повышенный интерес к чужому тексту как форме литературной сценичности. Кыргызский писатель-билингв придаёт очень важное значение использованию «чужих» текстов из русской литературы в «своих» текстах. Все они, повышая интеллектуальный уровень пьес, исправно выполняют свою главную роль: во-первых, обогащают авторский текст в качестве художественного контекста русской литературы и культуры читательскими / режиссёрскими / зрительскими ассоциациями; во-вторых, свидетельствуют о широте культурного диапазона Мара Байджиева; в-третьих, способствуют выходу пьес кыргызского драматурга на поликультурное пространство, о чём свидетельствует богатая сценическая судьба его драм.

### Литература

1. *Байджиев М.* На сцене / вступ. ст. Ю. Рыбакова / М. Байджиев. Бишкек: Фонд «Седеп», 2005.
2. *Гришунин А.Л.* Цитата / А.Л. Гришунин // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: Сов. энциклопедия, 1987.
3. *Квятковский А.П.* Поэтический словарь / науч. ред. И. Роднянская / А.П. Квятковский. М.: Сов. энциклопедия, 1966.
4. *Козицкая Е.А.* Цитата, «чужое» слово, интертекст: Материалы к библиографии / Е.А. Козицкая // Литературный текст: проблемы и методы исследования. Вып. 5. «Своё» и «чужое» слово в художественном тексте. Тверь, 1999.
5. *Лермонтов М.Ю.* Демон // Собр. соч.: в 4 т. Т. 2 / М.Ю. Лермонтов. Л.: Наука, 1980.
6. *Пушкин А.С.* Бахчисарайский фонтан // Собр. соч.: в 10 т. Т. 3 / А.С. Пушкин. М.: Правда, 1981.
7. *Толстой Л.Н.* Крейцеров соната // Собр. соч.: в 12 т. Т. 11 / Л.Н. Толстой. М.: Правда, 1987.
8. *Фёдорова Л.Г.* Реминисценция / Л.Г. Фролова // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 2001.
9. *Фоменко И.В.* Цитата // Введение в литературоведение / И.В. Фоменко. М., 2006.
10. *Чехов А.П.* Дядя Ваня // Собр. соч.: в 12 т. Т. 9 / А.П. Чехов. М.: Худож. лит., 1956.
11. *Чистюхин И.* Драма и драматургия / И. Чистюхин // Советский энциклопедический словарь. М., 1979.
12. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. М., 1997.
13. *Философский словарь.* М., 1975.
14. *Цветаева М.* Стихотворения. Поэмы / М. Цветаева. М., 1991.

## КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЕДИНИЦ ВРЕМЕНИ В ЛИРИКЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ

Л.И. Пушина

В последние десятилетия общепризнанным стал факт, что одним из перспективных направлений изучения языка и культуры народа является выявление ключевых понятий (концептов, констант), отражающих мировосприятие того или иного носителя языка. Концепты служат для описания взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета.

Концепт соотносится с мыслительными процессами человека и, с другой стороны, с реалиями окружающего мира и находит проекции в языке. Природа концепта зависит от данной конкретной культуры (он культурно специфичен). Не будем вдаваться в описание природы этого явления, заметим только, что некоторые концепты выражают национально-культурную семантику, т.е. «сгусток культуры в сознании человека» [2, с.40]. Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека, основной элемент культуры данного этноса (Ю.С.Степанов, Д.С. Лихачев и др.). С другой стороны, концепт вбирает в себя не только инвариант значений слова, но и инвариант словообразовательного гнезда одноименного семантического поля. Значения разных слов не совпадают (даже если они и даны в словарной статье). Они отражают образ жизни, образ мышления, характерный для того или иного носителя языка, и передают образ жизни, образ мышления, характерный для данного общества. Они являются бесценными ключами к пониманию культуры народа в целом и понимания личности отдельного его носителя (в данном случае речь идет о Марине Цветаевой).

Концепт проявляется или реализуется в слове. Поэтому можно назвать его словом-концептом. Такие слова-концепты способны характеризовать предметы материальной и духовной жизни народа. Например, концепты «душа», «дух» объединяют чувствительную картину мира (концепт «чувство»), ментальную (концепт «ум»), императивную (концепт «воля»), нравственную сферу (концепты «добро» и «зло») в единое целое.

Концепт имеет сложную структуру. С одной стороны, к нему относится все, что принадлежит структуре понятия, с другой, в структуру концепта входит то, что делает его фактом культуры – исходная форма (этимология), символика, особенности восприятия, оценки и т.п. Таким образом, концепт сложен не только по структуре, но и по содержанию. Концепт «время» является очень сложным еще и потому, что это явление не имеет физического выражения.

Если анализировать концепт время, то с помощью ассоциативных связей устанавливается связь, например, со словом «будущее».

Время неразрывно связано с пространством. В философии эти два понятия рассматриваются в тесной взаимосвязи: «Время и пространство неотделимы от материи. В этом проявляется их универсальность и всеобщность... время имеет одно и только одно измерение» [3, с. 69].

Время выражает свойства материальных объектов и процессов: длительность их существования, продолжительность изменения и развития его отдельных сторон, фаз, ступеней, порядок следования, смену состояний, последовательность (до, после, одновременно) и ритмичность.

Время объективно, безгранично, бесконечно и составляет единство прерывности и непрерывности, абсолютности и относительности, одновременности и однонаправленности. «Универсальные свойства времени – длительность, неповторяемость, необратимость» [1, с. 1083]. Время течет от прошлого к настоящему и от него к будущему. Время играет важную роль в производстве продукции, в развитии культуры, языка народа, в целом – развития человеческого общества. Но определить сам характер течения времени не представляется возможным.

И если человечество выработало некоторые единицы времени для удобства его исчисления, то способ течения времени не подвластен измерению. Зная, что время и пространство – неразделимые категории, и соглашаясь с тезисом, что время течет в пространстве, мы не имеем возможности даже представить это течение времени: оно течет горизонтально (с севера на юг, или с юга на север? с востока на запад или наоборот?).

Даже изображая (графически в виде линии) течение времени на бумаге, один человек будет чертить линию слева направо (с европейским видом письма или человек-правша), а другой – справа налево (например, носитель арабского письма). Или время течет вертикально? Оно течет прямо или

зигзагообразно, всплески, зигзаги имеют плавные очертания или угловатые? Как течет время? Этот вопрос не имеет ответа. Если согласиться с гипотезой, выдвигаемой учеными в последнее время, что существует возможность перехода или скачка из одного времени в другое, т.е. из прошлого в будущее или, наоборот, из будущего в прошлое, то следует принять, что время течет по спирали. Только при спиральном его течении есть шанс, возможность скачка из будущего в прошлое или из прошлого – в будущее. Только при спиральном развитии между прошлым и будущим наименьшее физическое расстояние (между витками спирали).

Можно высказать гипотезу: течение времени идет снизу вверх. Все живое зарождается на Земле, произрастает из земли и тянется кверху, к небу. Людские души после смерти покидают тело, Землю и устремляются в небо. Спираль времени, витки которой начинаются снизу и идут вертикально вверх, не является ровной, она (в виде детской игрушки волчка) может расширяться и сужаться. Расширение спирали – наиболее благоприятное и спокойное время в развитии общества или отдельной личности. Сужение, сжатие спирали (уменьшение ее в диаметре) ведет если не к глобальным, то, во всяком случае, к значительным изменениям в жизни общества, народа, да и планеты в целом. Это те моменты, которые называют беспокойным временем, смутным временем, временем коренных ломок и т.д. Это те моменты, которые называют безвременьем. Подметили это еще древние люди и отразили в пословицах: Время красит, безвременье чернит. Доля во времени живет, бездолье в безвременье.

Итак, человеку пока неизвестен способ движения времени. Разберемся с теми единицами времени, которые выработаны человечеством (или наукой) в ходе его развития. Это: век (столетие), год, времена года (сезоны): зима, весна, лето, осень; месяц, неделя, сутки, день, час, минута, секунда. Эти временные отрезки имеют числовое выражение. Но к концепту время относятся и такие единицы (меньшие секунды), как миг, момент, мгновение и единицы, превосходящие год и вместе с тем могущие быть меньше века или, напротив, более века – эпоха, эра.

Попытаемся проследить, какие отрезки времени нашли свое отражение в поэзии Марины Цветаевой и каково их контекстуальное значение.

Цветаева тот многогранный поэт, творчество которого исследуется не один десяток лет, но в ее лирических произведениях хранится еще много неизведанных тайн. Как писала сама поэтесса в «Поэме Горы», «...Говорят – тягою к пропасти / Измеряют уровень гор...». Чтобы «измерить уровень» поэзии Марины Цветаевой, вникнуть в суть, постичь величие, «высоту» ее произведений, необходимо заглянуть, погрузиться в «пропасть» – в глубину слова, его контекстуальные наращения смысла.

Рамки статьи позволяют остановиться лишь на небольшом количестве примеров и на некоторых единицах времени.

По мнению многих исследователей творчества Марины Цветаевой, она была поэтом, опережающим свое время, но при этом она тянулась к уходящей эпохе. «Двойственность ее природы и судьбы в том, что она, выражаясь ее же словами, была втянута в насильственный брак со своим временем. Ей не нравился ее век (как не понравился бы любой иной, если бы она в нем родилась)» [3, с. 23]. Сама Цветаева характеризовала свой век так: «Век мой – яд мой, век мой – вред мой, / Век мой – враг мой, век мой – ад» («О поэте не подумал»). Но она благоговела перед временем: «Через снега, снега – / Слышишь голос, звучащий еще в Эдеме! / Это твой слуга / С тобой говорит, Господин Время». Неслучайно, у нее много стихотворений и циклов, воспевающих разные отрезки времени.

Вероятно, отчасти из-за «двойственности ее природы и судьбы», время (единицы времени) в контексте ее лирических произведений приобретают дополнительные смысловые (надсмысловые) оттенки. Время судит, убивает, оправдывает, порождает. Оно универсально для всех и одновременно индивидуально для каждого – в нем противоборство общего и частного.

В лирике М. Цветаевой встречаются все единицы времени от мига до вечности. Вот примеры употребления слова миг: «Единый миг – она на воле: / В кошачьем сердце нет любви» («Кошки»); «Каждый миг, содрогаясь от боли» («Литературным прокурорам»).

Одной фразой поэт может объединить и раскрыть глубину содержания понятия время: «Времени у нас часок / Дальше – вечность друг без друга!... / Ты на солнечных часах / Монастырских – вызвал время? / На небесных на весах – / Взвесил час?»

Час у М. Цветаевой это не конкретные шестьдесят минут, а обобщенное значение «время», и это «Час монахов – и зорких птиц, / Заговорщиков час – и юношей, / Час любовников и убийц» («Спят трещотки»). Это «час братств», «час тишайших просьб», «час мировых сиротств» («На заре»), «час нестареющий» (Из цикла «Сивилла»), «голый час» («Берегись...»). Час – только в тексте Цветаевой! – «разверстый»: «А все

же в ненависти/ Час разверстый / Мы миру левую / Даем от сердца» («Ладонь»); «Час беспамятства», «час прозрения», «час слияния»: «В час последнего беспамятства/ Не очнись... / В час последнего прозрения / Не прозрей... / В час последнего слияния / Не проверь!» («Луна – лунатику»); «Час души» (название цикла), в котором «Есть час Души, как час Луны, / Совы – час, мглы – час, тьмы – час... Час Души, как час струны/ Давидовой сквозь сны... / час дрожи,... час грозы... Час сокровеннейших низов/Грудных», «час Души, как час Беды», «Час Души, как час ножа»(Цикл «Час Души»).

Через понятие «час» (и понятие «год») выражается вечность, это прослеживается в «Поэме воздуха». Здесь выплескивается дерзновение поэта «пощупать», ощутить вечность с ее «седьмыми» небесами, с раем, проникнуть в Нечто, находящееся над Землей, над головами людей. Это читаем в финале поэмы: «В час, года готический / Храм нагонит шпиль/ Собственный – и вычислив / Все, – когорты числ! – / В час года готический / Шпиль нагонит смысл / Собственный».

В понятие «час» вкладываются различные смыслы, интимные чувства и переживания, но эти переживания порой выражаются изощренно-зашифровано: «Есть час на те слова/ Из слуховых глушизн / Высокие слова / Выстукивает жизнь».

В эту единицу времени М. Цветаева вкладывает понятия «начало жизни», «конец жизни»: «Поколенье! Я – ваша!/ До последнего часа / Обращенным к звезде – / Уходящая раса, / Спасибо тебе».

Поэт вносит самые разные глубинные смыслы в слово час: «Ты – одиночества верховный час!». Верховный час, час высокий, час ученичества, час расставания, час одиночества:

Есть некий час – как сброшенная клажа:

Когда в себе гордыню укротим.

Час ученичества – он в жизни каждой

Торжественно-неотвратим / .../

Высокий час, когда сложив оружие

К ногам указанного нам – перстом ...

Час может быть «дурным»: «Каждое облако в час дурной/ Грудью круглится» («Хвала Афродите»).

И как обобщение – глубокое обобщение понятие часа как эпохи, жизни заключено в «Стихах к сыну»:

Езжай, мой сын, домой – вперед –

В свой край, в свой век, в свой час, –

В Россию – вас, в Россию масс,

В наш-час страну, в сей-час – страну.

День и ночь. Эта антонимическая пара в лирике М. Цветаевой вырастает до философского противопоставления царства света и тьмы. Но ночь – «Князь тьмы» – более любима Цветаевой:

Да будет день! – и тусклый день туманный

Как саван пал над мертвою водой.

Взглянув на мир с полуулыбкой странной:

– Да будет ночь! – тогда сказал другой.

И, отвернув задумчивые очи,

Он продолжал заоблачный свой путь.

Тебя пою, родоначальник ночи,

Моим ночам и мне сказавший: будь.

В единицах времени «утро», «день», «ночь», «вечер» также заключено значение «жизнь»: «Я думаю об утре Вашей славы / Об утре Ваших дней / Когда очнулись демоном от сна Вы / И стали богом для людей» («Байрону»). Как видим, утро в данном контексте – это пробуждение и расцвет жизни.

Но утро и день как время суток Марина Цветаева не очень любила: «Утро в карточный домик, смеясь, превращает наш храм!.. Тоска по утрам». «Только ночью душе просыпаются знаки оттуда, / Оттого все ночное, как книгу, от всех береги!.. / Будет утром – мудрец, будет утром – холодный ученый, / Тот, кто ночью – поэт» («Плохое оправданье»).

День – это житейские неурядицы, беды, тяготы существования за границей, это её бытие. Поэтому день для Цветаевой – это неясность, туман, серость: «Знай, не одна в тумане дней...» («Та же молодость и те же ночи»). «Что делала в тумане дней? / Ждала и пела...». Дни пустые, нелепые, бестолковые: «Мой день беспутен и нелеп: / У нищего прошу на хлеб, / Богатому даю на бедность / .../. А дура плачет в три ручья – / Над днем без славы и без толку». Дни, которые надо как одежду, как змея кожу, «снашивать» и сбрасывать: «Снашивай, сбрасывай/старый день» («Змей»).

В стихотворении «Ахматовой», характеризуя жизнь и век Анны Ахматовой, Цветаева сделала это одной фразой полно и ёмко: «Дни полночные твои/ Век твой таборный». Это в полной мере можно отнести и к самой Марине Цветаевой. Жизнь с ее постоянными переездами (таборная), с неустроенностью, безденежьем, потерями – это действительно черные «полночные» дни. Дни бывают чернее ночи, дни траура: «Быть может, я в тот черный день /Очнусь белей тебя!» («Суда поспешно не чини»).

Но и в бедах будней М. Цветаева оставалась стойкой: «Восхищенной и восхищённой / Сны видящей средь бела дня, / Неспящей видели меня, / Никто не видел сонной». Лексема «дни» имеет значение «жизнь», и это не раз подчеркивает поэт: «Я за стихами кончу дни» («Дом»); «Дети, сами пишите повесть/ Дней своих и страстей своих» («Стих к сыну»).

Ночь – любимое время суток Цветаевой: «Я полюбила / Мутную полночь...»; «...Нищеты надземной / Ставленник, в ночи я – шах!». Ночь – это время творчества, потому что день с его заботами, нуждой отнимает силы. В цикле «Бессонница» воспевается ночь: «Двери! / Настежь – в темную ночь!», и хотя «после бессонной ночи слабеет тело... После бессонной ночи слабеют руки», зато «Нежно светлеют губы, и тень золочет/ Возле запавших глаз. Это ночьзажгла/ Этот светлейший лик, – и от темной ночи / Только одно темней у нас – глаза».

Ночь у поэта – живое существо, которое видит, зрит «зоркое», впитывает, фиксирует:

Черная, как зрачок, как зрачок сосущая

Свет – люблю тебя, зоркая ночь. ...

Ночь! Я уже нагляделась в зрачок человека!

Испепели меня, черное солнце – ночь! (из цикла «Бессонница»).

Ночь – это время чар и колдовства: «Кто в ночи не варил варева и не жег зарева?»; время обмана и любви «Поделю ... / Бабью жизнь по-Божьи: / Сыну – день, а другу – ночь»; это время молитв: «Тебе одной ночами кладу поклонь». Ночь – праведница и лгунья, время гульбы: «Пять или шесть утра. Сизый туман. / Пили всю ночь, всю ночь, вплоть до седьмого пота». Ночь лечит и заставляет страдать. Она – хранительница тайн, она враг и союзница интриг: «Ночные ласточки Интриги – Плащ». Ночь объединяет, делает союзниками: «И ведут друг с другом разговоры / По ночам красавицы и воры».

Ночь многое знает, слышит и скрывает. Из поэмы «Стенька Разин»:

Ветры спать ушли – с золотой зарей / Ночь подходит – каменной горой. / ...

А над Волгой – ночь, ... / И уносит в ночь атамана челн / Персиянскую душу грешную... / Иуслышала ночь – такую речь ...».

Ночь прекрасна и безобразна, она богатая и нищая: «В черную полночь под логовом древних ветвей / Мы дарим прекрасных – как ночь – сыновей. / Нищих – как ночь – сыновей».

Ночь – это не просто время суток, это состояние души, мир каждого отдельного человека, способного воздействовать на другого. Это подчеркивает Цветаева в цикле «Ахматовой»: «...над червонным моим Кремлем / Свою ночь простерла, – / Что певучей негой, – как ремнем, – / Мне стянула горло».

М. Цветаева, употребляя различные единицы времени в контексте стихотворений, вводит их в виде эпитетов, сравнений, метафор, использует и прием аллюзии: «Омуза плача, прекраснейшая из муз! / Оты, шальное исчадие ночи белой!» («Ахматовой»).

Поэт по глубине чувств поднимается выше времени, бросая ему вызов: «Я тебя отвоюю у всех времен, у всех ночей /... / Оттого, что в земной ночи я вернее пса».

Понятиями единиц времени Цветаева смогла выражать глубокие философские взгляды на жизнь, свое мироощущение, отношение, давая характеристики людям, событиям и т.д. Так, например, в остроумной форме она излагала свою точку зрения на то, каким должен быть критик: «увидеть за триста лет и тридцать земель».

Все единицы времени у М. Цветаевой имеют не просто словарные значения, в контексте ее стихотворений они приобретают новые смыслы. Время бежит, мчится, оно убивает, может предать, убить, обмануть, подарить надежду. Оно может все! В стихотворении «Хвала времени»: «Время, я не поспеваю... Время, ты меня обманешь... Время, ты меня обмеришь... Время, ты меня предашь...». И там же Цветаева говорит, что «...мимо родилась Времени». Время может ранить, обижать: «...лечите /Обиду времени / Прохладой вечности».

Будущее Марина Цветаева «прозревала» философски и метафорически: в сновиденном «небе поэта»: «По нагорьям, по восхолмьям, Вместе с зорями, С колокольнями, Конь без удержу, – Полным парусом! – В завтра путь держу!»

Исследование употребления единиц времени в лирике, контекстуальные наращения их смыслов – это еще один штрих к глубокому, как бездна, и высокому, как небо, не раскрытому до конца, не описанному полностью «языковому портрету» Марины Цветаевой.

### Литература

1. Советский энциклопедический словарь. М., 1979.
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. М., 1997.
3. Философский словарь. М., 1975.
4. Цветаева М. Стихотворения. Поэмы / М. Цветаева. М., 1991.

## ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «РУССКОЯЗЫЧНЫЙ КЫРГЫЗСТАНЕЦ» (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

В.С. Салахиева

Новые направления в современном языкознании связаны с возникновением новой парадигмы, характеризующейся такими отличительными признаками, как антропоцентризм, экспансионизм и функционализм.

Междисциплинарность современной науки позволяет языкознанию привлекать методы других гуманитарных наук для исследования самосознания человека. Взаимосвязь языка, культуры и этничности разрабатывается различными науками: философией, психологией, этнологией, социологией и лингвокультурологией.

Новая наука, лингвокультурология, изучающая культуру народа, отображенную и зафиксированную в языке, появилась в 90-е гг. для решения лингвистических задач и определения способов фиксации, хранения и трансляции культуры посредством языка.

В последние десятилетия на передний план выдвинулись такие смежные направления лингвистики, как лингвокультурология и когнитивная лингвистика, предметом которой стали концепты, идеи и понятия, составляющие концептосферу современных носителей языков. Определение концепта, центрального понятия когнитологии, «как кванта структурированного знания», вслед за учеными воронежской школы когнитивной лингвистики, стало общеупотребительным. Следует разграничивать термины «концепт», «понятие», «значение», где концепт служит структурированной единицей сознания, понятие – единица, ограниченная областью логических операций, а значение является единицей области языка [4].

Когнитивная лингвистика, прежде всего, акцентирует внимание на организации ментальных пространств в сознании носителей языка, способах восприятия, хранения и переработки информации, изучает механизмы восприятия и порождения речи, между тем как в лингвокультурологии язык рассматривается как феномен культуры, орудие, составная часть и необходимое условие ее существования. Язык здесь выступает как инструмент выражения специфики национальной ментальности.

Термин «концептосфера» был введен в науку Д.С. Лихачевым и создан по словообразовательной модели слов «ноосфера», «биосфера». Он служит для обозначения «потенций, открываемых в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом» [3, с. 5]. Концептосфера нами мыслится как система лингвокультурных концептов, актуальных для конкретного лингвокультурного сообщества и ее носителей, как «коллективное когнитивное пространство – определенным образом структурированная совокупность знаний и представлений, которыми необходимо обладают все личности, входящие в тот или иной социум» [2, с. 61]. В этой связи основная задача лингвокультурологии заключается не столько в определении нескольких базовых концептов – лингвокультурологических универсалий, сколько в определении соотношения и специфики конкретной концептосферы сообщества.

Для современной лингвокультурологии актуальной является разработка теории лингвокультурных типажей как сообщества языковых личностей, обладающих общими ценностными, понятийными и образными составляющими коллективного языкового сознания (В.И. Карасик, О.А. Дмитриева, Е.А. Ярмахова, В.В. Деревянская, А.Ю. Коровина, Л.П. Селиверстова, Т.В. Бондаренко, И.А. Мурзинова и др.).

В лингвокультурном аспекте языковая личность изучается как концепт – типизируемая личность, носитель этнокультурных, социокультурных черт – как лингвокультурный типаж. Характерная черта лингвокультурного типажа «русскоязычный кыргызстанец» заключается в том, что в нем совмещаются черты этно- и социотипа, распространенного в обществе Кыргызстана.

Для определения особенностей концептосферы лингвокультурного типажа «русскоязычный кыргызстанец» был проведен направленный ассоциативный эксперимент среди студентов 1–2 курсов Кыргызско-Российского Славянского университета г. Бишкека (79 респондентов), свободно владеющих русским языком. Возраст респондентов колеблется от 18 до 20 лет. Выбор метода исследования – ассоциативного эксперимента – был продиктован простотой, эффективностью и большой информативностью данного метода исследования, который все чаще применяется в лингвистических исследованиях.

Студентам предлагалось быстро написать свои ответы на стимул «русскоязычный кыргызстанец» (по графам «кто», «что (предметы, ассоциируемые с данным понятием)», «какой» (постоянные признаки), «делать» (действие, ассоциируемое с данным типажом)). Проведенный эксперимент позволил выявить особенности концептосферы данного лингвокультурного типа: субъективную, пространственную и временную, а также его образную, понятийную и ценностную (аксиологическую) составляющие [5]. Чаще всего ядро концепта «русскоязычный кыргызстанец» строилось через его определение как гражданина Кыргызстана любой национальности, владеющего русским языком и проживающего с рождения или достаточно долгое время в республике. Понятийная сторона концепта «русскоязычный кыргызстанец», проявляющаяся в этой дефиниционной характеристике, составляет ядро концепта, его наиболее типично понимаемую часть.

В отдельных случаях определение конструировалось через принадлежность-непринадлежность к титульной нации и государственному языку. «Русскоязычный кыргызстанец» это: 1) человек не-кыргызской национальности; 2) «любой человек, не знающий кыргызского языка», «кыргыз, разговаривающий на русском», «кыргыз, проживающий в городе», «кыргыз, разговаривающий с детства на русском». Но наиболее частотным оказалось конструирование типажа, относящегося ко всем: «все жители», «все жители Кыргызстана», «больше половины населения Кыргызстана русскоязычны», «все независимо от нации», «нормальный человек», «обычный человек». Для идентификации лингвокультурного типажа актуальными оказались «гражданство КР», «рождение и проживание в стране», «знание традиций страны». Также данный типаж строится на идентификации русского языка как родного и русской культуры: «человек, который считает своим родным языком русский вне зависимости от национальности», «человек, смотрящий на мир через призму русской культуры и языка». Распространенность лингвокультурного типажа подчеркивается перечислением разнообразных профессий: «переводчик, турист, библиотекарь», «политический деятель, образованный человек, учитель», «студент, рабочий, пенсионер», «продавец, флорист, банкир», среди которых наиболее распространенные варианты ответа – «студент, учитель, образованный человек».

Среди аксиологических признаков концепта «русскоязычный кыргызстанец» отмечаются положительные и отрицательные оценки. Преобладание положительных характеристик, по всей видимости, связано с отнесением данного типажа к категории «свой», в противоположность к архетипической категории «чужой», обычно наделяемой негативными характеристиками [1]. Положительные аксиологические характеристики типажа отражаются в следующих определениях: «добросовестный, честный, трудолюбивый», «высокий, светлый, сильный», «веселый, жизнерадостный», «спокойный, уверенный, трудолюбивый», «культурный, образованный, интеллигентный», «начитанный», «уверенный в себе, работающий», «воспитанный, трудолюбивый, успешный», «пунктуальный», «аккуратный», «мобильный, интегрированный в мировую культуру», «общительный, интернациональный», «уважительный», «современный», «адекватный», «хороший», «нормальный». Наиболее частотными положительными аксиологическими признаками концепта являются признаки, подчеркивающие образованность, интеллигентность, широкий кругозор, коммуникабельность, оптимизм, высокую трудовую этику. И, кроме того, данный лингвокультурный типаж относится к эталонному социотипу, обладающему высоким социальным статусом, который вербализуется такими аксиологическими характеристиками, как «нормальный», «адекватный», «хороший», «пример для всех», «уважает старших», «любит свою родину». Лингвокультурный типаж «русскоязычный кыргызстанец» включается в личную, семейную сферу опрашиваемых, а также в ближайшее окружение: «это я», «я, мама, папа, подруги, друг, парень, тетя, брат, сестра, сосед, продавец», «я, семья, друзья, подружка». Положительные оценочные характеристи-

ки, свойственные процессу позитивного автостереотипирования, составляют ядро концепта «русскоязычный кыргызстанец». Среди немногочисленных негативных аксиологических признаков встречаются такие: «бедный», «вечно недовольный властью», «пытается строить из себя умного», «сам себе на уме», «непатриот», «ничего важнее работы для него нет», «не знает родного языка». Актуальным социальным компонентом языкового сознания современных кыргызстанцев, судя по результатам анкетирования, является знание родного языка и культуры, в частности, кыргызского языка и кыргызской культуры: «хороший – знает два языка, плохой – не знает свой язык и культуру».

Образная составляющая концепта не выделяет унифицированных, общих для всех респондентов характерных признаков по полу, возрасту (молодежь/пенсионеры), национальности (кыргыз/русский/любой национальности), вероисповеданию, внешности (смуглый/светлый).

Самые распространенные ассоциаты распределились в следующем порядке частотности:

*Кто* – человек, гражданин КР, кыргыз, русский, человек любой национальности, все, все жители, горожане, интеллигенция, деловой человек, ученый, билингв, профессионал, обычный человек, родственник, я, моя семья, друзья, знакомые, учитель, студент, современный человек.

*Что* – русский язык, литература, СМИ, город, институт, компьютер, сотовый телефон, учебники, словарь и учебник по русскому языку, русско-кыргызский словарь, орфографический словарь русского языка, место работы, традиции, язык, менталитет, юрта, платок, словарь, горы, леса, машина, дача, балалайка, государственная символика, комуз, крест, частушки, театр, хлеб и соль, понимание, совесть, творчество, рок-музыка, реклама, толковый словарь, общение, косичка, баня, водка, предметы быта, обычаи, традиции, культура, дом, фотоаппарат, смуглое лицо, мясо, кокошник, одежда с этническими элементами, одежда с «Дордоя».

*Какой* – образованный, интеллигентный, интеллектуальный, культурный, умный, трудолюбивый, добрый, хороший, адекватный, нормальный, воспитанный, успешный, аккуратный, честный, уверенный в себе, начитанный, веселый, жизнерадостный, вежливый, спокойный, общительный, деловой, активный, пунктуальный, смелый, дружелюбный, гостеприимный, перспективный, коммуникабельный, уважаемый, осторожный, любознательный, занятой, гордый, уверенный, целеустремленный, мыслящий, артистичный, понятливый, порядочный, упрямый, опрятный, чистый, грамотный, патриотичный, разносторонний, бескорыстный, осознающий свои действия, добродушный, разговорчивый, цивилизованный, продвинутый, забавный, ухоженный, интересный, интернациональный, интегрированный в мировую культуру, смешной, строящий из себя умного, чуть странный, высокомерный, глупый, тупой, озлобленный.

*Делать* – жить в Кыргызстане, родиться в Кыргызстане, разговаривать на русском, уважать традиции, владеть кыргызским языком, общаться, общаться на русском, думать на русском языке, читать русскоязычную литературу, учиться на русском языке, говорить на двух языках, грамотно говорить, обдумывать свои действия, отвечать за свои поступки, любить Родину, участвовать в формировании будущего КР, трудиться на благо страны, любить Кыргызстан, любить, уважать, руководить, преподавать, помогать людям, работать, изучать, изучать кыргызский язык, говорить, думать, жить, танцевать, петь, гулять, развиваться, отдыхать, путешествовать, не забывать родного языка, изучать русский язык в дальнейшем, развлекаться, лентяйничать, добиваться, обучать, просвещать.

Судя по количественному составу ассоциатов этих семантических полей, наибольшую группу составляет семантическое поле «какой», где представлены положительные национально-культурные коннотации лингвокультурного типажа «русскоязычный кыргызстанец», его характеристики со смысловой доминантой «образованный, хороший человек». Семантическая зона «делать», помимо глаголов, описывающих речевое поведение респондентов и обыденные действия, содержит также положительные аксиологические характеристики типажа, акцентирующие наличие патриотических социальных ценностей и их важность для будущего страны: «участвовать в формировании будущего КР» и др.

В результате проведенного ассоциативного эксперимента выявились такие актуальные для лингвокультурного типажа «русскоязычный кыргызстанец» концептосферы, как субъектная, временная и пространственная.

Субъектная концептосфера представлена ассоциатами: я, личность, моя семья, друзья, знакомые, соседи, коллеги, преподаватель, студент, молодежь, гражданин Кыргызстана, человек, родственник, кыргызстанец, Чингиз Айтматов, Пушкин.

Временная концептосфера: человек, с рождения живущий в Кыргызстане, долго живущий в КР, современный.



Пространственная концептосфера: все граждане Кыргызстана; городской; с севера; гражданин Кыргызстана, живущий в России; коренной бишкекчанин.

В целом, в языковом сознании кыргызстанцев лингвокультурный типаж «русскоязычный кыргызстанец» осмысливается как позитивный этно-социокультурный тип (в соответствии с архетипической идентификационной моделью построения автостереотипа «свой – хороший»), в котором значительно преобладают позитивные ценностные характеристики. Понятийное отображение данного лингвокультурного типа, которое дали респонденты, иллюстрирует высокий уровень самоидентификации «я – русскоязычный кыргызстанец» и наиболее полно раскрывает высокий уровень осознания себя как члена лингвокультурного сообщества Кыргызстана. «Русскоязычный кыргызстанец» – это гражданин КР любой национальности, разговаривающий и думающий на русском языке. Все описания концепта иллюстрируют идею его независимости от конкретного возраста, пола, национальности, подчеркивая идею «недискриминационного» характера идентификации и самоидентификации этого прототипического социокультурного типа. Пространственная концептосфера лингвокультурного типажа, помимо общих признаков «все жители Кыргызстана», включает следующие дифференциальные признаки: преимущественное отнесение русскоязычных кыргызстанцев к городским жителям, живущим на севере страны, имеющим опыт проживания в России, скорее всего, это типичные жители столицы.

В семантической зоне концептосферы эксплицитно и имплицитно выражаются ценностные характеристики лингвокультурного типа.

Образная составляющая концепта (семантическая зона «кто») в подавляющем большинстве представлена символами кыргызской и русской культур: «юрта, кымыз, платок», «еда, горы», «дача, бала-лайка», «юрта, герб, Иссык-Куль», «крест, частушки», «хлеб и соль», «косичка, баня, водка», «банный веник, калпак, одежда с этническими элементами», «книга, свеча», «кокошник», «юрта, сумка, серьги», «кымыз, юрта, корова», «герб, юрта, гимн», а также предметами, составляющими повседневный быт и характер занятий респондентов и отражающими реалии сегодняшней жизни: «паспорт, словарь, телефон, автомобиль, предприятия, ноутбук», «словарь, одежда с “Дордоя”», «книги», «работа, университет, зачетная книжка, сессия, книги», «школа, вуз, работа», «русский язык, философия, политология», «русско-кыргызский словарь», «хорошая работа, автомобиль, собственное жилье», «учеба, отдых, дом», «работа, хозяйство, культура».

В результате проведения ассоциативного эксперимента подтвердилась гипотеза об обусловленности концептосферы русскоязычных кыргызстанцев социальной, этнической и профессиональной идентичностью лингвокультурного типажа, общностью исторического, культурного, психологического склада. Выявились как общие (интегральные), так и дифференциальные (индивидуальные) признаки, на основе которых строится типизация языковой личности членами лингвокультурной общности Кыргызстана.

### Литература

1. *Выходцева И.С.* Концепт «свой – чужой» в советской словесной культуре: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / И.С. Выходцева. Саратов, 2006. 166 с.
2. *Красных В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. М.: Гнозис, 2003. 376 с.
3. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия РАН. Серия литературы и языка. Т. 52. № 1. С. 3–9.
4. *Медведева Т.В.* Формирование концептуального подхода к анализу художественного текста в лингвистической науке [Электронный ресурс] / Т.В. Медведева. URL: [http://smrgaki.ru/8/4/1\\_8/2.htm](http://smrgaki.ru/8/4/1_8/2.htm) (дата обращения: 15.10.11).
5. *Шелховская М.Р.* Ассоциативный эксперимент как источник изучения языковой картины мира современного студента [Электронный ресурс] / М.Р. Шелховская. URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/104/153.pdf> (дата обращения: 15.10.11).

## ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО РАСПРОСТРАНЕНИЯ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)

Т.А. Кузьмина

Функционирование современного общества невозможно представить без таких массовых средств коммуникации, как пресса, радио и телевидение, основной задачей которых является обеспечение граждан разнообразной информацией. Наряду с названными средствами коммуникации в последние годы широкое распространение получил Интернет. Всеобщая компьютеризация охватила все сферы жизнедеятельности общества, глубоко проникла в жизнь практически каждого современного человека. Компьютеризация общества проходит быстро и прогрессивно, новейшие технические средства и технологии, которые совершенствуются не только с каждым годом, но с каждым днем, предоставляют широкие возможности пользования Интернетом. Сегодня для миллионов пользователей Интернет стал наиболее актуальным и мобильным средством получения и передачи информации.

Следует отметить высокую оперативность этого нового средства. Если из газет, радио и телевидения мы узнаем о жизни страны и мира несколько, так сказать, с запозданием в силу объективных причин, то в Глобальной сети информация о происходящих событиях появляется практически мгновенно. Оперативность, мобильность, доступность, простота и многообразие интерфейсов, невысокая стоимость (всё шире распространяется практика бесплатного доступа к сети Интернет через Wi-Fi в кафе, барах, в общественных местах, где постоянно бывает много людей, в местах отдыха горожан) – всё это делает Интернет весьма привлекательным для людей разного возраста, уровня образования и достатка.

Интернет перестал быть только средством связи и превратился в глобальное средство коммуникации, включающее в себя сбор, хранение, передачу и распространение массовой информации. Он проник во все сферы жизни, однако до сих пор не нашел своего отражения в законодательстве Киргизской Республики. Множество проблем, так или иначе связанных с распространением массовой информации в сети Интернет, возникают вследствие его недостаточного правового регулирования. Думается, пришло время расширить понятие средств массовой информации и внести в закон КР о СМИ соответствующие дополнения.

Дискуссия о том, является ли Интернет средством массовой информации, на сегодняшний день еще не пришла к своему логическому завершению. Тем не менее можно согласиться с мнением специалиста РИА «РосБизнесКонсалтинг» О. Карташовой, что «Интернет гораздо шире подобных определений, поскольку является информационной средой, в которой помимо всего прочего присутствуют также и сами средства массовой информации (как они, кстати, себя и определяют) <...> Электронные газеты уже давно стали неотъемлемой частью сетевого контента» [13].

При этом следует учитывать, что в сети размещаются не только электронные дубликаты печатных СМИ, но и издания, которые «живут» только в электронном информационном пространстве. Кстати, сами их названия – «Независимая общественно-политическая газета “Белый Парус”», «Газета.ру», «Деловая газета “Взгляд”», «Соросовский образовательный журнал», «ЖЖ» (Живой журнал) и т. п. – имеют прямое отношение к традиционному пониманию СМИ.

Несмотря на то, что понятия «интернет-СМИ», «интернет-издание», «электронное издание» сегодня еще официально не признаны (за исключением понятия «сетевое издание», представленного в российском федеральном законе о СМИ), они широко используются в коммуникативной среде и рассматриваются как особый вид средств массовой информации. Соответственно, данные тенденции нельзя сбрасывать со счетов, и новые понятия должны найти свое отражение как в науке, так и на законодательном уровне. Это поможет решить множество проблем, связанных с распространением информации в этом коммуникативном пространстве.

Как уже было отмечено, в законодательстве Киргизской Республики Интернет никаким образом не представлен в качестве средства распространения массовой информации. Есть закон о СМИ, по которому «к средствам массовой информации относятся газеты, журналы, приложения к ним, альманахи, книги, бюллетени, разовые издания, предназначенные для публичного распространения, имеющие постоянное название, а также теле- и радиовещание, кино- и видеостудии, аудиовизуальные записи и программы, выпускаемые государственными органами, информационными агентствами, политическими,

общественными и другими организациями, частными лицами» [7], есть отдельный закон, регламентирующий деятельность радио и телевидения [4], создан Этический Кодекс журналиста [18], но нигде в них не встречается даже слово «Интернет» или сопутствующее ему понятие. Конечно, если мы посмотрим на даты принятия названных законов и последних дополнений в них, можем сделать однозначное заключение: в то время, когда эти законы принимались, Интернет не был так широко распространен (на постсоветском пространстве), как сейчас, и, соответственно, при создании законов не рассматривался как средство *массовой* информации.

В настоящее время можно говорить о стихийном развитии этого значимого для современного человека средства коммуникации. Отсутствие законодательных норм, регламентирующих функционирование Интернета в Киргизской Республике, в том числе в отношении распространения массовой информации, отношений с гражданами и организациями, прав и обязанностей авторов текстов интернет-изданий, а также ответственности за качество представляемого материала, влечет за собой массу проблем как правового, так и нравственного характера.

Новое состояние коммуникативного пространства давно требует внесения в закон о СМИ соответствующих коррективов. Можно также предположить, что, как и в отношении радио и телевидения [4], рекламы [3] (имеющей непосредственное отношение к СМИ), необходим отдельный закон об интернет-изданиях, или интернет-СМИ, так как данное средство массовой коммуникации обладает специфическими особенностями.

Следует отметить, что на постсоветском пространстве Интернет уже нашел отражение в законодательстве ряда государств. Так, в ст. 2 российского закона о средствах массовой информации в определение понятия включается, наряду с периодическим печатным изданием, телеканалом, радиоканалом, телепрограммой, радиопрограммой, видеопрограммой, кинохроникальной программой, так называемое «сетевое издание», а также формулировка «иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием (названием)» [10]. В законе также дается отдельное толкование термина «сетевое издание»: «под сетевым изданием понимается сайт в информационно-телекоммуникационной сети “Интернет”, зарегистрированный в качестве средства массовой информации в соответствии с настоящим Законом» [10]. Таким образом, Интернет в российском законодательстве рассматривается в качестве одного из средств распространения массовой информации, и, соответственно, на основе демократического принципа свободы массовой информации регламентируется его функционирование.

Интернет также упоминается в п. 5 ст. 8 федерального закона об информации и информационных технологиях: «Государственные органы и органы местного самоуправления обязаны обеспечивать доступ, в том числе с использованием информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети «Интернет», к информации о своей деятельности...» [17].

В региональном законодательстве Российской Федерации о СМИ используется и другая терминология в отношении электронных средств массовой информации. Так, в Кодексе Республики Башкортостан о СМИ под средствами массовой информации понимается «любое печатное издание, кинохроникальная, радио-, теле-, видео-, *компьютерная* или любая иная программа, выпускаемая периодически с целью распространения массовой информации» (здесь и далее в цитатах выделено нами. – *Авт.*) [14]. По всей вероятности, под компьютерной программой здесь понимается «сетевое издание», обозначенное в федеральном законе о средствах массовой информации.

В большинстве же региональных законодательств периодические информационные интернет-издания не представлены в качестве отдельного вида СМИ, тем не менее на основании федерального закона о СМИ они могут рассматриваться в составе «иной формы периодического распространения массовой информации» [2] (в случае, если в республике нет своего соответствующего закона, деятельность СМИ региона осуществляется в соответствии с федеральным законом).

Интернет уже нашел свое отражение в законодательстве Республики Казахстан. Так, п. 2 ст. 1 закона РК о СМИ гласит: «средство массовой информации – периодическое печатное издание, радио- и телепрограмма, кинодокументалистика, аудиовизуальная запись и иная форма периодического или непрерывного публичного распространения массовой информации, *включая WEB-сайты в общедоступных телекоммуникационных сетях (Интернет и другие)*» [6]. Данная формулировка дает наиболее полное представление об «иных» формах средств массовой информации с прямым указанием на интернет- и WEB-сайты в сети Интернет. При этом в п. 15 данной статьи представлено определение WEB-сайта: это «подготовленная при помощи специальных технических и программных средств электронная пред-

ставительская страница физического либо юридического лица Республики Казахстан, на которой собственник размещает информацию в целях массового распространения» [6].

Белорусские законодатели также уделили внимание глобальной информационной сети. Законом о СМИ Республики Беларусь «...информационные сообщения и (или) материалы, распространяемые в установленном порядке через глобальную компьютерную сеть Интернет», рассматриваются, наряду с печатными, радио-, теле- и кинохроникальными программами как «продукция средства массовой информации». При этом в п. 20 указывается, что «средство массовой информации – форма периодического распространения массовой информации с использованием печати, телевизионного вещания и радиовещания, *глобальной компьютерной сети Интернет*» [5].

В законе о СМИ Республики Узбекистан в перечне средств массовой информации фигурирует такое понятие, как «электронно-информационная связь» [9], которое, на наш взгляд, не совсем точно отражает вкладываемое в него значение и под которым, по всей видимости, подразумевается «информационно-телекоммуникационная сеть» – «технологическая система, предназначенная для передачи по линиям связи информации, доступ к которой осуществляется с использованием средств вычислительной техники» [16]. Тем не менее попытка узбекских законодателей идти в ногу со временем заслуживает внимания.

В большинстве же новых независимых постсоветских государств Интернет не только как средство массовой информации, но даже как способ ее передачи совершенно не представлен. В некоторых республиках до сих пор нет даже своего закона о СМИ. Так, в Украине деятельность СМИ регулируется законами «О печатных средствах массовой информации (прессе) в Украине», «Об информации», «О рекламе», «О телевидении и радиовещании», но вместе с тем там действует Закон СССР «О печати и других средствах массовой информации», согласно которому «под средствами массовой информации понимаются газеты, журналы, теле- и радиопрограммы, кинодокументалистика, иные периодические формы публичного распространения массовой информации» [11]. О каких-либо современных средствах коммуникации, в том числе об Интернете, речи не идет вообще. В законе Украины «Об информации» (ст. 20) особое внимание уделяется печатным и аудиовизуальным средствам: «Печатными средствами массовой информации являются периодические печатные издания (печать) – газеты, журналы, бюллетени и т. п., разовые издания с определенным тиражом. Аудиовизуальными средствами массовой информации являются: радиовещание, телевидение, кино, звукозапись, видеозапись и т. д.» [12], но современные сетевые издания в нем также не отражены. Думается, украинским законодателям следует доработать законы о СМИ с учетом развития информационно-компьютерных технологий.

В этом же ряду можно назвать закон о СМИ Таджикистана, в котором средства массовой информации интерпретируются узко и соответствуют состоянию СМИ доинтернетовской эпохи: «...средствами массовой информации являются газеты, журналы, бюллетени и другие периодические издания, предназначенные для публичного распространения и выходящие не реже одного раза в три месяца, а также телевизионные и радиопередачи, кинохроника, сообщения информационных агентств, аудио- и аудиовизуальные записи и программы» [8]. С учетом нового современного коммуникативного дискурса таджикским законодателям, как и украинским, следует доработать закон о средствах массовой информации и внести в него соответствующие дополнения.

Таким образом, на основании проведенного анализа законодательств о СМИ государств СНГ и регионального законодательства Российской Федерации установлено, что «Интернет» и сопутствующие ему понятия фигурируют в контексте определения средств массовой информации лишь в отдельных случаях, тем не менее в законах ряда стран уже учтены возможности информационно-телекоммуникационных сетей в передаче и массовом распространении информации, что, безусловно, дает основание говорить о таких видах СМИ, как интернет-издание либо интернет-СМИ («веб-сайт, ставящий своей задачей выполнять функцию средства массовой информации в сети Интернет. Как и печатные издания, интернет-издания руководствуются принципами журналистики» [1]) или «сетевое издание» [15].

Думается, пришло время обратить особое внимание на эту проблему и доработать закон Киргизской Республики о СМИ в соответствии с современными тенденциями. Законодательное определение статуса Интернета как средства распространения массовой информации послужит его переводу в цивилизованное русло, где будут действовать такие общепризнанные демократические принципы, как достоверность информации, законность, уважение прав и свобод человека, защита нравственности, соблюдение норм профессиональной этики журналистов и общепринятых норм морали, а также повышению как общей культуры в целом, так и культуры речи в частности. Выступить инициатором внесе-

ния данного предложения на обсуждение в Жогорку Кенеш с целью доработки закона о СМИ может, на наш взгляд, кафедра русского языка ведущего вуза Киргизской Республики – Киргизско-Российский Славянский университет.

### Примечания

1. Википедия // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Закон Алтайского края «О поддержке средств массовой информации и книгоиздания Алтайского края» от 11 июля 1996 г. // URL: [http://www.internet-law.ru/law/smi/altay/z\\_law\\_altay1.htm](http://www.internet-law.ru/law/smi/altay/z_law_altay1.htm); Закон Кабардино-Балкарской Республики «О средствах массовой информации и издательской деятельности» от 10 апр. 1996 г. // URL: <http://www.internet-law.ru/law/smi/kabardino/zakon1.htm>; Закон Краснодарского края «О государственной поддержке средств массовой информации Краснодарского края» от 3 марта 1997 г. № 66-КЗ // URL: <http://www.internet-law.ru/law/smi/krasnodar/zakon2.htm>; Закон Ханты-Мансийского автономного округа «О средствах массовой информации» от 5 марта 1996 г. // URL: <http://www.internet-law.ru/law/smi/hantimans/zakon4.htm> и др.
3. Закон Киргизской Республики «О рекламе» от 24 дек. 1998 г. № 155 (по сост. на 18 дек. 2009 г.) // URL: [http://www.fas.gov.ru/legislative-acts/legislative-acts\\_11052.html](http://www.fas.gov.ru/legislative-acts/legislative-acts_11052.html)
4. Закон Киргизской Республики «О телевидении и радиовещании» от 2 июня 2008 г. № 106 (с доп. от 18 мая 2011 г.) [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система «Токтом».
5. Закон Республики Беларусь «О средствах массовой информации» от 17 июля 2008 г. № 427-3 // URL: <http://www.mininform.gov.by/>
6. Закон Республики Казахстан «О средствах массовой информации» от 23.07.1999 г. № 451-І (по сост. на 3 мая 2001 г.) // URL: <http://www.pavlodar.com/zakon/?dok=00084&uro=08001>
7. Закон Республики Киргизстан «О средствах массовой информации» от 2 июля 1992 г. № 938-ХІІ (в ред. от 8 мая 1993 г. № 1228-ХІІ) [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система «Токтом».
8. Закон Республики Таджикистан «О печати и других средствах массовой информации» от 14 дек. 1990 г. № 199 (по сост. на 10 мая 2002 г.) // URL: <http://www.advertology.ru/index.php?name=Subjects&pageid=323>
9. Закон Республики Узбекистан «О средствах массовой информации» от 26 дек. 1997 г. (по сост. на 30 авг. 2002 г.) // URL: [http://www.old.eurasia-media.ru/law/uzb\\_o\\_smi.shtml](http://www.old.eurasia-media.ru/law/uzb_o_smi.shtml)
10. Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» от 27 дек. 1991 г. № 2124-1 // URL: [http://www.internet-law.ru/law/inflaw/smi\\_1.htm#a2](http://www.internet-law.ru/law/inflaw/smi_1.htm#a2)
11. Закон СССР «О печати и других средствах массовой информации» от 12 июня 1990 г. // URL: <http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sss0856.htm>
12. Закон Украины «Об информации» от 2 окт. 1992 г. № 2657-ХІІ // URL: [http://www.old.eurasia-media.ru/law/ukr\\_o\\_iinfo.shtml](http://www.old.eurasia-media.ru/law/ukr_o_iinfo.shtml)
13. Интернет-СМИ – особенности и преимущества // URL: <http://nauka.relis.ru/16/0001/16001048.htm>
14. Кодекс Республики Башкортостан «О средствах массовой информации» (в ред. от 31.10.96 г. № 54-з) // URL: [http://www.internet-law.ru/law/smi/bashkortostan/z\\_law\\_bash3.htm](http://www.internet-law.ru/law/smi/bashkortostan/z_law_bash3.htm)
15. Наиболее оптимальным, на наш взгляд, является термин «интернет-издание» (с присущими средствам массовой информации характерными признаками), хотя термин «сетевое издание», используемый в российском законе о СМИ, также заслуживает внимания.
16. Словарь финансовых и юридических терминов // URL: <http://www.consultant.ru/>
17. Федеральный закон РФ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ (в ред. от 14.06.2011 г.) // URL: <http://www.internet-law.ru/law/inflaw/inf.htm#a11>
18. Этический Кодекс журналиста Киргизской Республики от 8 дек. 2007 г. (по сост. на 16 апр. 2009 г.) // URL: <http://www.internews.kg/ru/library/legislation/1366-jeticheskij-kodeks-zhurnalista->

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ФИТОНИМОВ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ «НАКАЗАНИЕ»

А.А. Асанова

Фразеологизмы-идиомы указывают на две действительности. С одной стороны, это действительность, которая непосредственно отражена во фразеологической единице, благодаря чему мы можем интерпретировать культуру, ценности, историю. С другой стороны, эта та действительность, которая непосредственно оценивается и по отношению к которой данная ФЕ используется в речи. Благодаря этому мы можем судить о мировоззрении, картине мира того или иного народа.

В настоящее время во фразеологической науке актуален вопрос о фразеологии как не только языковом, но и культурном знаке. В связи с этим появился новый метод анализа фразеологических единиц – лингвокультурологический. М.Л. Ковшова в работе «Семантика и прагматика фразеологизмов (Лингвокультурологический аспект)» дает подробное описание лингвокультурологического комментария и выделяет три его составляющие:

1-я составляющая – «мифологическая» – «пробуждение» в памяти древнейших смыслов, относящихся к далекому прошлому культуры;

2-я составляющая – «научно-познавательная» – припоминание тех знаний и представлений, которые соединены в памяти носителя языка с происхождением фразеологизма и нужны для более точного и глубокого его употребления;

3-я составляющая – «наивная» – «соединение» образа фразеологизма, или его ассоциирование, с символами, эталонами, стереотипами, мифологемами и др. [3].

Поясним сказанное на примерах. Для анализа мы возьмем группу фразеологизмов-фитонимов (ФЕ, имеющих в составе название растения) с общим значением «наносить вред, эксплуатировать, наказывать, наказание» в русском и киргизском языках.

В русском языке выражение *выжимать соки* означает «жестоко эксплуатировать, всячески притеснять, доводить до крайней степени нужды». *Выжимать все соки* – в основе ФЕ лежит древнее архетипическое противопоставление «сильного» и «слабого», а также анимистическое представление о мире, то есть уподобление явления внешнего мира явлениям, связанным с человеком.

Компонент фразеологизма *сок* относится к растительному коду культуры, компонент *выжимать* – к антропному, т. е. собственно человеческому. Образ фразеологизма построен на метафорическом сравнении действия, производимого над растением – выжимание соков из растений, плодов и т. п. – с эксплуатацией человека, заставляя его работать до изнеможения, или же с отбиранием у него всего, с доведением до крайней степени нужды.

*Встречались помещики, которые буквально выжимали из барщинских крестьян последний сок, поголовно томя на господской работе мужиков и баб шесть дней в неделю и представляя им управляться с своими работами только по праздникам* (Салтыков-Щедрин. Пошехонская старина).

Эквивалентная фразеологизму *выжимать все соки* в киргизском языке идиома *элди карагаттай сыгуу* – выжимать из народа все соки, безжалостно эксплуатировать народ (букв. выжимать народ, как смородину). Компонент *карагат* – смородина соотносится с растительным кодом культуры, компоненты *эл* – народ, *сыгуу* – выжимать – с антропным кодом культуры. Образ фразеологизма построен на сравнении тяжелого положения народа, эксплуатируемого кем-либо, с выжиманием соков из смородины. При надавливании сок легко выдавливается и остается только сморщенная кожура смородины, возможно, именно это лежит в основе образа фразеологизма.

Фразеологизмы *выжимать все соки* и *эди карагаттай сыгуу* в целом выступают как стереотип жестокого обращения с человеком, находящегося в более слабом положении.

*Обдирать (обирать, обчищать, ободрать, обобрать, обчистить, облупить) как липку* – отбирать все дочиста у кого-либо, грабить.

*Разбойник мужика как липку ободрал* (Крылов. Крестьянин и Разбойник).

*«Надо виновных ободрать как липку, оштрафовать. Если человек не пускает незрячего на борт самолета, то он нравственно неизлечим», – заявил Лукин* (РИА Новости, <http://ria.ru>)

Фразеологизм восходит к крестьянскому быту. В старину на Руси использовали лапти и другие поделки из липового лыка для изготовления которых лыко сдирали с молоденьких деревьев. Образ

фразеологизма основан на метафорическом переносе действия, производимого над растением (ободранных липок), на человека, которого ограбили, оставив ни с чем. Компонент *ободрать* относится к антропному коду культуры, *липка* – к растительному. Производное от данной ФЭ сравнение *дранный как липка* говорит о человеке, ограбленном до нитки.

Близкое по значению выражение в киргизском языке *пияз аарчыгандай* – обокрасть, обокрасть до нитки. Образ фразеологизма восходит к древнему анимистическому восприятию мира, т. е. уподоблению явления внешнего мира явлениям, связанным с человеком. Фразеологизм построен на растительной метафоре: образ человека, оставшегося ни с чем, сравнивается с особенностью лука, слою которого обдираются без остатка.

Фразеологизмы *обдирать как липку* и *пияз аарчыгандай* в целом выступают как стереотип беспощадного обирания человека или людей.

**В капусту рубить/изрубить.** На мелкие куски, части.

– *Ах, Остап, Остап!* – кричал Тарас, пробиваясь у нему, *рубя в капусту встречных и поперечных* (Гоголь. Тарас Бульба).

*Охваченные безумной злобой за смерть начдива, эскадронцы изрубили в капусту взвод легионеров* (Н. Островский. Как закалялась сталь).

Фразеологизм восходит к древнейшей мифологической форме осознания мира – анимистической, т. е. одушевляющей неживое. Фразеологизм построен на сочетании компонентов растительного кода – *капуста* – и антропного – *рубить*. Если порубить капусту на части, ее листья распадаются еще на более мелкие части. Возможно, именно эта особенность растения лежит в основе фразеологизма.

**Таш талканын чыгаруу** – сильно наказать, разрушить до основания, разбить вдребезги. Фразеологизм восходит к древнему анимистическому восприятию мира. Образ основан на метафорическом сравнении разрушения с разбившимся вдребезги камнем. Камень, как сущность твердая, часто ассоциируется с прочностью; если его разбить, то это означает разбить до основания, не оставляя ничего. Фразеологизм примерно можно перевести как «превратить камни в пыль» – компонент *талкан* означает *крупномолотое зерно*. Использование этого компонента в данном выражении объясняется аллитерацией (ср. *таш* – *талкан*).

*Эки-үч жолу катуу камчыга алды эле Торуйайгыр астыңкы эки бутун асманга көтөрүп моюнчагынын таш талканын чыгара кое жаздады* (Аскарлов Чынтемир, Торуйайгыр).

**Задавать/задать перцу** – ругать, наказывать кого-либо.

*Как бы старика теперь поднять, он бы задал перцу и тебе, и приказчику твоему* (Писемский. Плотничья артель).

[Городничий:] *Теперь я задам перцу всем этим охотникам подавать просьбы и доносы* (Гоголь. Ревизор).

– *Ну не стоит вспоминать вчерашний день. Я уже знаю, что вы задали перцу нашим художникам за их иждивенческие замашки.* (Г. Матвеев. Новый директор).

Фразеологизм, возможно, восходит к жестоким наказаниям в Древней Руси, когда на раны провинившихся сыпали соль и перец.

В основе выражения **задавать/задать перцу** лежит метафора: боль от порки, наказания приравнивается к горечи перца. Неточная калька с немецкого *Pfeffer geben* (ср. задавать феферу, т. е. перцу, полукалька).

Фразеологизм, образ которого также восходит к древним видам телесного наказания, это **чычырка-накка бөлөө** в значении сильно наказать. Вид телесного наказания за измену или за большую вину розгами из облепихи. В переводе означает «привязать к кустарнику облепихи» (облепиха обычно имеет форму небольшого деревца или крупного кустарника, растение покрыто крепкими колючками от 2 до 7 см длиной).

Фразеологизм **дать/накормить березовой кашей** (наказать розгами; выпороть, высечь) также восходит к историческому прошлому. Обычно имеется в виду, что кто-либо, чаще всего ребенок, провинился в чем-то и за что был/будет наказан.

Образ фразеологизма уходит корнями в период крестьянской России. Своего рода родительский вид наказания преимущественно в крестьянских семьях. Из голых березовых веток делали розги и били ими детей за плохое поведение. Иногда применяли их и в школах. В некоторых источниках компонент «каша» объясняется тем, что в березовом пучке было много веток, и из-за того, что такое наказание всегда вызывало в теле жар [1]. По нашему мнению, так этот вид наказания называется потому, что его применяли к детям.

Компонент *накормить* в значении *наказать* встречается и в киргизском языке. Когда хотят кому-либо пригрозить, чаще ребенку, то говорят *таяк жейсин* – в переводе «ты у меня отведаешь дубинку».

*Разделять под орехи* имеет три значения: 1) сильно ругать, распекать, разносить; беспощадно критиковать за что-либо; 2) одерживать полную победу в драке, сражении и т. п.; 3) делать основательно, хорошо.

– *А ты, управляющий, слепой верблюд. Должно быть, и на плоту не бываешь? Вон та рябая под орех нас разделяет* (Ф. Гладков. Вольница).

– *Отбой тревоге, – весело приказал он, растёгивая канадку. – Их счастье, а то бы мы их под орех разделили* (В. Пикуль. Океанский патруль).

– *А мы без тебя тут, пока ты с обозом тащился, все дела под орех разделили. Продали шерсть Черепихину и так, как дай Бог всякому* (Чехов. Степь).

Фразеологизм возник из профессионального лексикона столяров-мебельщиков. Мебель из орехового дерева считалась очень качественной и ценной. Некоторые мебельщики изготавливали поделки из обычной древесины, придав ей вид «орехового дерева». Первоначальное значение этой идиомы было «сделать что-либо основательно, хорошо». Но затем значение поменялось, и выражение стало означать «сильно ругать, раскритиковать, иногда и избить». Возможно, это связано с тем, что образ фразеологизма также напоминает обычное «разделяние» орехов для еды.

Компонент *орех* соотносится с растительным кодом культуры, *разделить* – с собственно человеческим. В основе лежит метафорический перенос действия над растением на человека. И ФЕ в целом выступает стереотипом наказания, беспощадной критики или полной победы.

Фразеологизм *башына/төбөсүнө жаңгак чагуу* также имеет в составе растительный компонент *орех* (букв. колоть орехи об чью-либо голову). Близкое по семантическому составу выражение *башына/мэсине/чокусуна чай кайнатуу* (букв. кипятить чай на чьей-либо голове). Здесь значение наказывать необязательно означает наказание телесное, больше наказание психологическое – в значении ругать, читать мораль, нотации. Такое предположение позволяет нам сделать соматический компонент *баш-голова*, которое очень часто встречается во фразеологизмах со значением негативного психического состояния: *башым кайнап кетти* (голова скипела), *башымды айлантпачы* (вскружить голову, в смысле обмануть), *башым жарылайын дейт* (голова чуть не лопнула).

*Кой сага баш оорутуп кереги жок. Үйгө барганда катыныңдын башын оорут. Же кошуна кемпирлердин башына чай кайнат* ... (Источник: <http://apendi.akipress.org/showthread.php?p=20569>)

Наблюдаемая в ряде фразеологических единиц общность и различия метафорического переосмысления понятия «наказание» позволяет нам увидеть различия и общности в культуре носителей двух сопоставляемых языков. Различия в основном в растительных компонентах в составе ФЕ: в русском языке – *береза, перец, капуста, липка и т. д.*, в киргизском – *чычырканак, пияз, талкан* (случайное совпадение компонентов *орех* во фразеологизмах *разделить под орех* и *башына жаңгак чагуу*), которые определяются ареалом, в котором проживает или исторически проживал народ, и во внутренней форме единиц. Но нельзя не заметить и общность фразеологизмов, которая выражается в логике переноса некоторых исторических фактов в образ фразеологизма (ср. *здать перцу – чычырканака бөлөө*) или в образно-ассоциативной основе идиом (ср. *ободрать как липку – пияз аарчыгандай, выжать все соки – карагаттай сыгуу, накормить березовой кашей – таяк жейсин*). Как мы видим, лингвокультурологический анализ фразеологических единиц, обладающих национально-культурным своеобразием, позволяет наглядно проиллюстрировать неразрывную связь языка и культуры и способность фразеологических единиц отражать особенности менталитета народа и мировоззрения.

### Литература

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога / В.С. Безрукова. Екатеринбург, 2000.
2. Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В.Н. Телия. М., 2009.
3. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (Лингвокультурологический анализ): автореф. дис. ... докт. филол. наук / М.Л. Ковшова. М., 2009.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. М.: Школа «Языки русской культуры». 1996.



## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БИЛИНГВОВ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

А.М. Сальникова

Двуязычие и многоязычие – это наличие и функционирование в пределах одного общества (обычно – государства) двух или нескольких языков. Двуязычие (билингвизм) – гармоничное сочетание функции своего национального языка и языка международного, межнационального общения. «Для личности ее двуязычие – это средство выражения мысли, познания действительности и средство коммуникации в многоязычном обществе: при этом основной его компонент (родной язык) является характерным компонентом национального, другой же компонент (второй язык) – средством познания личностей, представляющих разноязычные национальности и освоение культурных ценностей других народов. Велика роль двуязычия в формировании гармонически развитой личности, для которого оно – важное средство всестороннего развития и самовыражения в многонациональном обществе» [1, с. 173].

Около 70 % населения Земли владеют, в той или иной степени, двумя или более языками, причем, это наиболее свойственно для регионов, на территории которых проживают люди разных национальностей. Для Кыргызстана, где существуют государственный кыргызский и официальный русский языки, также характерно многоязычие.

Различаются три основных типа индивидуального двуязычия. При субординативном билингвизме говорящие воспринимают второй язык через призму родного: понятия соотносятся с лексическими единицами родного языка, а последние – с единицами второго языка. При координативном (чистом) билингвизме два языка совершенно автономны, каждому соответствует свой набор понятий, грамматические категории двух языков также независимы. Смешанный билингвизм в идеале подразумевает единый механизм анализа и синтеза речи, а сосуществующие языки различаются лишь на уровне поверхностных структур.

В условиях дву- и многоязычия иногда достаточно нетривиальным оказывается вопрос о родном языке и в более общем плане об этническом самосознании. Не случайно эта проблема широко обсуждается в настоящее время. Следует отметить, что проблема языковой и этнической самоидентификации имеет не только теоретическое, но и прикладное значение, например, при подготовке опросных листов для проведения переписей населения [2, с. 136].

К сожалению, двуязычная и многоязычная личность сегодня еще не стала той моделью, на которую ориентировано общество. В основном, сейчас билингв владеет одним из языков настолько слабо, что его коммуникативные возможности на этом языке весьма ограничены. Если стремиться к формированию идеальной двуязычной/многоязычной личности, которая будет владеть двумя языками достаточно свободно и в зависимости от обстоятельств легко переключаться с языка на язык, то следовало бы внести некоторые инновации в рамках системы школьного образования, включив в нее двуязычное образование.

Хотя это совсем нелегкое дело, требующее больших затрат и предполагающее решение множества научных, методических, организационных, административных, социально-экономических, психологических вопросов, но в результате мы получим высокообразованных билингвов, одинаково свободно владеющих двумя литературными языками. Суть билингвального образования 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.

Страна, нация, народность, община, государство, школа, семья, культура – все эти понятия связаны с употреблением языка. Поскольку на свете больше одной страны, сотни государств и языков, множество семей, то комбинации языков в жизни людей встречаются самые разные. Политические, социально-экономические, духовные причины вынуждают людей менять свою жизнь, а вместе с ней – и язык. Иногда же, напротив, изучение языка приводит к изменению жизни. Двуязычным, или билингвом (билингвалом), считается человек, более или менее постоянно пользующийся в жизни двумя языками. Существуют также многоязычные люди (мультилингвы) и многоязычные (мультилингвальные) сообщества [3, с. 121].

Около половины населения земного шара живет в многоязычной среде, и это накладывает отпечаток на языковую политику и языковое планирование. Государственная языковая политика мультилингвальных сообществ бывает, в основном, двух типов: либо поддерживается одноязычие во всех входящих в них территориях, а двуязычие остается «частным делом» мигрантов и иммигрантов; либо в административных целях один или два языка становятся официальными, а в отношении языков национальных меньшинств проводится политика, позволяющая удовлетворять их этнокультурные потребности, прежде всего, в получении образования на родном языке.

ЮНЕСКО отводится важная роль в установлении международных рамок, касающихся политики и практики по ключевым и сложным вопросам в области образования. Одним из таких вопросов, по которому специалисты часто занимают противоположные и глубоко продуманные позиции, являются языки и, в частности, выбор языка обучения. Вопросы самобытности, государственности и власти тесно связаны с использованием конкретных языков в классе. Кроме того, у языка своя динамика развития, он носит устойчивый характер и в то же время постоянно изменяется, оказывая воздействие на формы общения в различных обществах по мере своего развития. Тем, кто разрабатывает политику в области образования, приходится принимать непростые решения в отношении языков обучения, образования и учебных программ, учитывая зачастую тесное переплетение технических и политических аспектов. Хотя имеются веские доводы в пользу обучения на родном (или первом) языке, необходимо также тщательно поддерживать равновесие между процессом содействия обучению людей на местных языках и процессом обеспечения доступа посредством образования к всемирным языкам коммуникации.

Однако за прошедшие пятьдесят лет произошли значительные изменения: глубокие политические преобразования привели к новой языковой политике, особенно в постколониальных и новых независимых странах; многие сотни языков в мире исчезли и гораздо большее их число находится под угрозой исчезновения; массовые миграционные движения содействовали распространению новых и разнообразных языков в других странах и на других континентах; Интернет коренным образом изменил применение языка и языков для целей коммуникации и обучения, и ускоряющийся процесс глобализации создает все большую угрозу для устойчивого существования многих небольших, местных самобытных общин, образованных зачастую по языковому принципу.

Во многих странах мира образование осуществляется в многоязычной среде. В большинстве многоязычных обществ сформировался этнос, который обеспечивает сбалансированное использование различных языков и уважительное отношение к ним в повседневной жизни. С точки зрения этих обществ и самих языковых сообществ многоязычие – это скорее образ жизни, чем проблема, требующая решения. Перед системами образования стоит задача адаптации к этим сложным реальным условиям и обеспечения качественного образования, учитывающего потребности обучающихся, наряду с поддержанием их сбалансированности с социальными, культурными и политическими требованиями [4, с. 25].

Языковое разнообразие отражает наличие в мире многочисленных языков, являющихся средством общения, которых, по разным оценкам, насчитывается от 6 000 до 7 000. Сохранить это разнообразие – такова безотлагательная задача, стоящая сегодня перед мировым сообществом. Согласно оценкам, по меньшей мере половина этих языков может исчезнуть в ближайшие годы. Хотя одни страны, например Исландия, однородны в языковом плане, многие другие страны и регионы отличаются богатым языковым разнообразием, например, в Индонезии насчитывается более 700 языков, а в Папуа-Новой Гвинее – свыше 800 языков. Фактическое распределение языков неравномерно. На 20 многонациональных государств, ряд из которых относится к числу беднейших стран мира, приходится более 70 % всех языков мира. Однако в целом двуязычие и многоязычие, т. е. наличие различных языковых групп, проживающих в одной стране, являются скорее нормой, чем исключением повсюду в мире, как на Севере, так и на Юге. Двуязычие и многоязычие, т. е. применение нескольких языков в повседневной жизни, станут нормальным явлением в этих условиях.

На различные в языковом плане условия распространяется ряд сценариев. Однако в целом эти сценарии соответствуют либо более традиционным различным ситуациям, когда несколько или даже много сотен языков используются жителями какого-либо региона в течение длительного периода времени, либо возникшим совсем недавно ситуациям (особенно в городах), что является результатом миграционных явлений, когда в некоторых городских школах могут обучаться дети, говорящие на своем родном языке и представляющие 30 или 40 различных национальностей. Во всех случаях необходимо учитывать конкретные образовательные потребности детей в связи с языком или языками, используемыми в семье и в школе.

Вместе с тем, сама концепция языкового разнообразия является относительной и обычно определяется национальными границами, причем за некоторыми языками закрепляется статус языка большинства, а за другими – языка меньшинств, в зависимости от конкретных национальных условий. Так, например, мандаринское наречие китайского языка, являющееся одним из наиболее широко распространенных языков мира, на котором говорит почти 900 млн. человек, язык большинства в Китае, однако в других странах, в которых только часть населения является носителем китайского языка и культуры, оно пользуется статусом языка меньшинств по сравнению с другими национальными языками или языком большинства этих стран. Аналогичным образом язык меньшинств в какой-либо крупной стране может считаться языком большинства в одной из малых стран. Хотя насчитывается более 20 государств, в которых не один, а несколько официальных языков (так, например, в одной только Индии 19 официальных языков, в то время, как в Южной Африке – 11), большинство стран мира – это одноязычные нации-государства в том смысле, что в них де-юре или де-факто официальным языком признан только один язык, используемый в правительственных и юридических целях, т. е. следует говорить не о том, что они не являются двуязычными или многоязычными обществами, а о том, что хотя в стране может быть много широко используемых языков, эти языки необязательно имеют юридический статус официального языка. Во многих странах, которые раньше были колониями, официальным языком обычно является язык бывших колонизаторов. Помимо официальных языков, несколько стран признают национальные языки, которые могут быть обязательными в образовании. Выбор языка в рамках системы образования определяет широкие возможности и престиж благодаря его использованию в качестве официального языка обучения. Речь идет не только о символическом аспекте, касающемся статуса и наглядности, но также и о концептуальном аспекте, касающемся общих ценностей и мировоззрения, выражаемых посредством этого языка и воплощенных в нем.

Язык обучения в школе или вне ее – это язык, используемый для преподавания основной учебной программы системы образования. Выбор языка или языков обучения (в зависимости от политики в области образования может быть рекомендовано использование нескольких языков обучения) является постоянной проблемой в процессе развития качественного образования. В то время как некоторые страны склонны использовать один язык обучения, зачастую официальный язык или язык большинства, другие страны предпочли использовать стратегии образования, в соответствии с которыми национальным или местным языкам отводится важное место в школьном образовании. Лица, говорящие на родном языке, который отличается от национального или местного языка, часто находятся в таком же невыгодном положении в системе образования, как и лица, обучение которых ведется на иностранном официальном языке [5, с. 90].

Обучение на родном языке обычно предполагает использование обучающимися родного языка в качестве средства обучения. Кроме того, оно может означать изучение родного языка в качестве учебного предмета. Обучение на родном языке считается важным компонентом качественного образования, особенно в младшем возрасте. По мнению экспертов, обучение на родном языке должно включать как изучение этого языка, так и преподавание на этом языке. Термин «родной язык», несмотря на его широкое применение, может охватывать несколько различных ситуаций. «Родной язык» может также означать «основной» или «первый язык». Термин «родной язык» обычно используется в политических заявлениях и общих дискуссиях по проблемам образования. Хотя следует отметить, что термин «родной язык» часто не позволяет провести различие между всеми вариантами языка, используемыми носителями языка, начиная с языка, на котором говорят в глубинке, и кончая общепринятым языком в городах, используемым в качестве родного языка в школе. Первые навыки ребенка, связанные с родной речью, необязательно соответствуют официальному школьному варианту так называемого родного языка.

Очевидный, но пока еще не общепризнанный факт состоит в том, что обучение на языке, который не является родным, связано с двумя проблемами: существует не только проблема изучения нового языка, но и проблема изучения новых знаний, которые включает этот язык. Данные проблемы могут еще более усугубиться в некоторых группах, например, неграмотных, национальных меньшинств и беженцев, которые уже испытывают стресс или трудности, связанные с образованием.

Результаты исследований показали, что во многих случаях обучение на родном языке способствуют более хорошему знанию первого языка, повышению успеваемости по другим предметам, а также изучению второго языка. Тем не менее, применение принципа обучения на родном языке отнюдь не является установленным правилом. При использовании родного языка в качестве языка обучения могут, в частности, возникнуть следующие трудности:

- иногда родной язык может не иметь письменности;
- иногда может даже отсутствовать общее признание этого языка в качестве законного;
- возможно, все еще существует потребность в разработке соответствующей терминологии для целей образования;
- на этом языке могут отсутствовать необходимые учебные материалы;
- наличие множества языков может затруднить обеспечение школьного образования на каждом языке, являющемся родным;
- может ощущаться нехватка учителей, обладающих необходимой подготовкой;
- обучающиеся, родители и учителя могут возражать против обучения на родном языке.

Язык – это не только средство общения и получения знаний, но также и неотъемлемая часть культурной самобытности и расширения прав и возможностей как личности, так и группы. Поэтому уважение к языкам лиц, принадлежащих к различным языковым сообществам, имеет важное значение для мирного сосуществования. Это касается групп большинства, меньшинств (как граждан, традиционно проживающих в стране, так и недавних мигрантов) и коренных народов.

В случае политических перемен и эволюции меньшинства в первую очередь выдвигают требования, касающиеся языка. Требования, касающиеся обеспечения языковых прав, носят самый разнообразный характер, будь то придание официального и юридического статуса языку меньшинств и коренных народов или преподавание и использование языка в школах и других учреждениях, а также в средствах информации. Что касается образования, то языковые права, закрепленные в международных соглашениях в отношении меньшинств и групп коренного населения, включают следующие:

- обучение в школе на родном языке (по желанию);
- доступ к языку более крупного сообщества и к языку национальных систем образования;
- межкультурное образование, содействующее формированию положительного отношения к языкам меньшинств и коренных народов и культурам, выражением которых они являются;
- доступ к международным языкам.

Образовательные права, сформулированные в международных соглашениях, касающихся трудящихся-мигрантов и членов их семей, предусматривают:

- оказание содействия интеграции их детей путем преподавания языка, используемого в школьной системе;
- создание возможностей для преподавания детям их родного языка и культуры.

Двуязычное и многоязычное образование означает использование двух или более языков в качестве средства обучения. В большей части специализированной литературы эти два вида обозначаются термином «двуязычное образование». Однако ЮНЕСКО в резолюции 12, принятой Генеральной конференцией в 1999 г., утвердила термин «многоязычное образование», означающий использование по меньшей мере трех языков, а именно: родного языка, регионального или национального языка и международного языка, в образовании. В резолюции подтверждается мнение о том, что потребности участия на глобальном и национальном уровнях и особые потребности конкретных общин, имеющих свою индивидуальную культуру и язык, можно удовлетворить лишь посредством многоязычного образования. В регионах, в которых язык обучающегося не является официальным или национальным языком страны, с помощью двуязычного и многоязычного образования можно осуществлять обучение на родном языке и наряду с этим обеспечивать изучение языков, используемых в более крупных районах страны и мира. Такой дополнительный подход к двуязычию отличается от так называемого субтрактивного двуязычия, цель которого заключается в переходе к обучению детей на втором языке [6, с. 56].

В межнациональных взаимоотношениях огромную роль играет русский язык, так как долгое время он функционировал как язык межнационального общения.

В настоящее время он не теряет своей актуальности, поскольку он рассматривается как связующее звено со всем постсоветским пространством, также обеспечивает делопроизводство, доступ к информации и высоким информационным технологиям, получение высшего образования.

Юг Кыргызстана представлен большим количеством узбекского населения, поэтому узбекский язык, наряду с кыргызским и русским, является доминирующими в южных регионах Кыргызстана.

Такая сложная языковая ситуация, несомненно, требует гибкой языковой политики, которая могла бы смягчить напряженность, вызываемую потенциальной дискриминацией на почве языковых и этнических конфликтов. В 2000 г. в Кыргызстане был принят закон о придании русскому языку статуса

официального. Однако несмотря на то, что Кыргызстан ясно показал свою приверженность политике кыргызско-русского двуязычия, ее претворение в жизнь оказалось задачей нелегкой. Как показывает практика, языковое деление в образовательной системе осталось пока нетронутым. Школьная система строго разделена на три части – кыргызскую, узбекскую и русскую.

К тому же органы народного образования не имеют в своем распоряжении достаточного педагогического и методологического инструментария для реформирования системы образования и приспособления ее к требованиям многоязычной политики.

Проект «Многоязычное образование в Кыргызстане» [7, с. 158] предполагает решение языковой проблемы на ранней стадии обучения – в детских садах и в школах. Проект начал свою работу в 2000 г. в детском саду № 35 г. Бишкека. На сегодняшний день по программе проекта работают 10 детских садов и 9 школ по всему Кыргызстану. Многоязычное образование имеет свои традиции в США, Канаде и Швейцарии. Из опыта этих стран ясно, что принцип «многоязычного образования» имеет много преимуществ не только в языковом плане, но и в решении межэтнических конфликтов.

Очень важно, чтобы воспитатель говорил только на одном языке и никогда не пользовался переводом. Это покажет ребенку, что этот язык является естественным способом общения с учителем и другими детьми. Вместо перевода можно использовать внеязыковую помощь (картинки, жесты, мимику и т. д.). Необходимо пользоваться разными формами методики, по которым происходит естественный обмен информацией, чтобы создать в классе настоящее общение на серьезном уровне.

Таким образом, проект содействует естественному освоению второго языка детьми еще в раннем возрасте, вместе с тем укрепляет значимость первого языка.

У кыргызскоязычного ребенка не развивается чувство неполноценности, если на его языке начинают говорить все дети.

При этом не «ущемляется» русский и другие языки. Все нужные языки могут успешно и равно сочетаться в одной группе. Система многоязычного образования очень гибкая и учитывает потребности каждого региона, каждой школы и каждого класса. Поэтому она рекомендуется для внедрения и в школах, где учатся дети с другим первым языком, не только с кыргызским, русским или узбекским. Она может стать моделью образования для всех национальных меньшинств, которые живут компактно и до сих пор сохраняют коренной язык как естественное средство общения.

Оригинальная методика, разработанная в рамках проекта «Многоязычное образование», позволяет прививать детям одинаковое восприятие и знание двух языков на стадии формирования личности. Предлагаемая модель многоязычного образования в школе содержит ротацию преподавания предметов в школе на обоих языках в кыргызских и русских классах или на трех языках в узбекских классах.

В двуязычных классах от 21 до 43 % предметов преподаются на втором языке, в зависимости от потребностей и возможностей каждой школы. В каждом классе работают два или три учителя. Один из них общается с детьми на кыргызском языке без перевода, а другой – на русском, а в трехязычных классах третий – на узбекском. При этом важно, чтобы этот принцип соблюдался не только во время уроков, но и во время перемен и даже вне школы, чтобы дети воспринимали каждого учителя как говорящего исключительно на том или ином языке. Таким образом, языки применяются как средство общения, что дает детям возможность освоить два или три языка без труда на высоком уровне. В намерение проекта входит воспитание детей в такой атмосфере, где они смогут сохранить свойственное им любопытство. Если ребенок будет чувствовать, что в любимые игры можно играть и на другом языке, то будет утверждаться его положительное отношение к этому языку, т. е. вместо утомительных упражнений и заданий по этому языку ребенок будет иметь дело с приятным ходом игры. Что касается учителей, то они должны наблюдать за своим языком и хорошо обдумывать, как они дают детям возможность общаться на новом языке.

### Литература

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа / В.А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972. С. 49–62.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. М., 1969. 607 с.
3. Конституция Кыргызской Республики. Бишкек, 1993. С. 4.
4. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика / Н.Б. Мечковская. М., 2000. 206 с.
5. Минасова К.Р. Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе / К.Р. Минасова // Социологические исследования. 2002. № 8 (220). С. 49–56.

6. Михальченко В.Ю., Крючкова Т.Б. Социоллингвистика в России / В.Ю. Михальченко, Т.Б. Крючкова // Вопросы языкознания. 2002. № 5. С. 116–142.
7. Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие / Б.Х. Хасанов. Алма-Ата, 1976. С. 216.

## INTERCULTURAL COMMUNICATION AS A FACILITATING FACTOR TO A SUCCESSFUL TRANSLATION

G.A. Turgunova

At present time intercultural communication takes on significance in translation process. In the period of globalization Intercultural communication acquires more and more actuality. Globalization itself enriches the methods of translation and simultaneously stipulates to achieve successful translation. What makes me to think and act in such way? I'll do my best to explain it.

The view of translation as of a means of intercultural communication follows from the idea of language as a culture component, and culture – as an aggregate of material and spiritual achievements of the society, including all the varied historical, social and psychological features of the ethnos, its traditions, views, values, institutions, behavior, living conditions – in short, all the sides of its life and consciousness, including language [9].

Language is a reflexion of an ethnic group's culture, a means of transmitting cultural values through generations and the major tool of cognition. As language sets the parameters of human perception of the world and stereotypes of daily behavior, any linguistic research in the field of language semantics deals with the interrelations of the concepts of language, culture, and personality.

The problem of relations between language, culture and speaker is one of the fundamental problems in translation. The whole problem of translation is very comprehensive and makes more difficulties for translators.

Before it we should clearly understand Intercultural communication principles. These principles guide the process of exchanging meaningful and unambiguous information across cultural boundaries, in a way that preserves mutual respect and minimizes antagonism. For these purposes, culture is a shared system of symbols, beliefs, attitudes, values, expectations, and norms of behavior. It refers to coherent groups of people whether resident wholly or partly within state territories, or existing without residence in any particular territory. Hence, these principles may have equal relevance when a tourist seeks help, where two well-established independent corporations attempt to merge their operations, and where politicians attempt to negotiate world peace. *What can go wrong?*

People from different cultures encode and decode messages differently, increasing the chances of misunderstanding, so the safety-first consequence of recognizing cultural differences should be to assume that everyone's thoughts and actions are not just like ours. Such assumptions stem from potentially devastating ignorance and can lead to much frustration for members of both cultures. Entering a culture with this type of ethnocentrism, the assumption your own culture is correct, is another byproduct of ignorance and cultural misunderstanding. Main types of misunderstanding are: rights, values, and needs.

Every nation, in our case Kyrgyz nation includes plenty of custom's traditions, beliefs and fundamental ideas which is differently accepted by other people. At the same time people's value, human rights and needs of other people are interpreted by us quite differently.

For example, issues of personal security, dignity, respect and control will be very different as between Kyrgyz and other peoples. Difference, there may not be problems of respect to any Kyrgyz person irrespective of his (her) status, sexism or religious intolerance in play. In such situations, the difference is fundamental when disputing the proper role or "place" of any person depends only on their ages. Why the question is. The answer should be that Kyrgyz people have the ancient tradition to respect elderly person without any viewing of his/her position in society, or material welfare and etc. It is proved in practice and shown in the proverb as «Улууга урмат, кичууга ызат» which means that elder person always deserves respect and younger one deserves indulgent or tolerance. This is an acting custom and we hope it never loses its meaning and destination. Another improving factor of it is «Аксакалдар соту» (court of aksakals). Aksakals are group of elderly respective people who can solve any people's problem' and make different judgments. In other cultures it should confuse people how the group of elderly people without any legislative power can make a court decision and how this decision is executed.

But nowadays in the time of globalization some cultural characteristics will be easy to identify, e.g. whether people are conscious of status or make displays of material wealth. But many rights are assumed, values are

implied, and needs are unspoken (e.g. for safety, security, love, a sense of belonging to a group, self-esteem, and the ability to attain one's goals). In other words, about who is in control of their lives, and how they present themselves to the outside world. But the reality is more deeply rooted in power relationships: about who is on top of the social, economic, and/or political hierarchy. Family members or long term rivals may be obsessed with their mutual competition. The relationships between racial or ethnic groups may be affected by economic jealousy. Nations may assert that their political systems are superior. Such conflicts are difficult to resolve because no-one wants to be the loser, and few are willing to share the winnings. Stereotyping can aggravate these problems and prevent people from realizing that there is another way to interpret a situation, or that other groups may define their rights in a different way. Hence, what may appear just or fair to one group can often seem unjust to an opposing group.

People may misinterpret each other's motives. For example, one group may assume that they are simply exchanging information about what they believe, but the other believes that they are negotiating a change in behavior. This is most likely to arise when the parties are not completely honest with each other from the outset. Individuals may wish to protect their privacy, corporations may be concerned about industrial and politicians may be bound by requirements of secrecy in the national interest. Nevertheless, clarifying the purpose of the interaction is essential to eliminating confusion, particularly if vested interests are involved.

Communication regardless of its kind may happen between people of same culture and language or of different cultures. There are often more problems in cross-cultural communication which happens between people of different cultural backgrounds than in communication between people of the same cultural background. Each participant may interpret the other's speech according to his/her own cultural conventions and expectations. If the cultural conventions of the speaker are widely different, misinterpretations and misunderstandings can easily arise, even result in total breakdown of communication [6]. Cross-cultural communication, also frequently referred to as intercultural communication, is a field of study that looks at how people from different cultural backgrounds communicate, in similar and different ways among themselves, and how they endeavor to communicate across cultures.

Culture is a set of beliefs, ideas, attitude, customs, behavior, festivals, cuisine and clothes style that differ from country to country. People living in same country have some similarities in their culture but, upon closer examination, one can also see differences. Expressions like working class culture, high culture and low culture refer to such differences.

Culture of a country changes over time. As an example, consider the way Kyrgyz people behave themselves and their attitude to national values, rights, and needs is changing. A person traveling from one cultural area to another does not change his or her culture. Therefore, cross-cultural communication requires caution.

Otherwise convergence of cultures stipulates better understanding and avoiding any mistakes in translation and communication activity. When people of different languages are to communicate, they need a common language for understanding each other. Translation is a reasonable way of communicating in these cases.

Translation is not only a linguistic act; it's also a cultural one, an act of communication across cultures. Translation always involves both language and culture simply because the two cannot be separated. Language is culturally embedded: it both expresses and shapes cultural reality, and the meaning of linguistic items can only be understood when considered together with the cultural context in which the linguistic items are used.

Serving as a means of communication between people of various ethnic groups, translation is a means of interlingual and intercultural communication. According to A.D. Schweitzer, "translation can be defined as a unidirectional and two-phase process of interlingual and intercultural communication, where a secondary text (metatext) text is created on the basis of the primary text subjected to purposeful ("translational") analysis, the secondary text replacing the primary one in another language and cultural environment" [7].

Translators should pay great attention to differences in kind and degree of conventionalization in the source and target cultures when transferring a text from one culture to another. One of the main characteristics of translation is its 'doublebind situation', where the translator has to link the source text in its cultural context to the target communicative-cultural condition[3].

But what are a practical solution/procedure to acquire a translation that is successful in cross-cultural communication? If time is not a factor and those interacting approach their meetings with good will and patience, effective communication is more likely. But, if the parties are under pressure (whether generated by external circumstances or internal needs), emotions may color the exchange. Prejudice is a short-cut decision-making tool. In a crisis, fear and anger may trigger more aggressive tactics, particularly if the meeting is being staged under the gaze of the news media. The translator plays an important role in the process of translation, since he/she has frequently not only to

translate sentences, but also to interpret the cultures of the communicants. He serves as the mediator for both sides explaining to them the main rules of behavior and customs of the countries. The translator should pick up an equivalent for the language phenomenon which directly reflects another culture.

What should a translator do to achieve a successful translation?

It is essential that people research the cultures and communication conventions of those whom they propose to meet. These will minimize the risk of making the elementary mistakes. It is also prudent to set a clear agenda so that everyone understands the nature and purpose of the interaction. When language, skills are unequal, clarifying one's meaning in five ways will improve communication:

- 1) *avoid using slang and idioms, choosing words that will convey only the most specific denotative meaning;*
- 2) *listen carefully and, if in doubt, ask for confirmation of understanding (practically important if local accent and pronunciation are a problem);*
- 3) *recognize that accenting and intonation can cause meaning to vary significantly;*
- 4) *respect the local communication formalities and styles, and watch for any changes in body language;*
- 5) *investigate their culture's perception of your culture by reading literature about your culture through their eyes before entering into communication with them. This will allow you to prepare yourself for projected views of your culture you will be bearing as a visitor in their culture.*

If it is not possible to learn the other's language, it is expedient to show some respect by learning a few words. In all important exchanges, a translator can convey the message. When writing, the choice of words represent the relationship between the reader and the writer so more thought and care should be invested in the text since it may well be thoroughly analyzed by the recipient.

It's a great insight for those who find the British communication style puzzling at times. We tend to beat around the bush a lot, rely on others to interpret what we are really trying to say and be as polite as we can. For more info on this topic let's see some British Culture and Customs:

If British say "Very interesting", we understand "They are impressed", but British mean "That is clearly nonsense".

If British say "I'm sure it's my fault", we understand "Why do they think it was their fault?", but British mean "It's your fault".

If British say "You must come for dinner", we understand "I will get invitation soon", but British mean "It's not an invitation, I'm just being polite".

If British say "I almost agree", we understand "He is not far from agreement", but British mean "I don't agree at all".

If British say "With the greatest respect", we understand "He is listening to me", but British mean "I think you are an idiot".

If British say "That's very brave proposal", we understand "He thinks I have courage", but British mean "You are insane".

There are several similar cases as mentioned above in comparing of English and Kyrgyz culture and customs.

Such big divergences between Kyrgyz and English people's understanding of the same notions and words show directly the differences of national cultural-specific of two nations. And the problem lies not to make mistakes during the conversation, considering a real meaning of words. Before translation or communication one should analyze the speech or source text according its importance of culture – specific words.

World cultures can be made more intelligible to each other within the framework of their own differences. Most scientists paid much more attention to componential analyses or transference.

For example: Newmark believes that using transference or componential analysis depends, firstly, on the particular text type; secondly, on the requirements of the audience or the client, who may also disregard the usual characteristics of the text type; and thirdly, on the importance of culture-specific words in the text. He believes a translation is normally written and intended for a target-language reader even if the SL text was written for no reader at all, for nothing but its author pleasure [5].

House believes that the local situational context has to do with the question of who wrote the text, when and why, who is to read it now and for what purpose. And these different questions are reflected in how the text is written, interpreted, translated, and read. The context of the situation is then itself embedded in the larger cultural world. The translator who finds the correct answer to these questions is successful in cross-cultural communication.



Translation is a process of replacing a text in one language by a text in another language. A text is never just a sum of its parts, and when words and sentences are used in communication, they combine to make meaning in different ways. Therefore, it is the whole text to be translated, rather than separate sentences or words. A communicative text will carry its cultural features while moving from one language to another. The translator should be familiar with SL and TL cultures, know the purpose of the communication and the audience for correct and on-time decision making to do his/her translation as effective cross-cultural communication. We ought to keep in mind that, due to differences, there is no exact translation between any two languages. What one can hope for is an approximation. The more similar the systems and cultures of the two languages, the more successful the translation in intercultural communication is.

Radical changes of a cultural and historical background of a translated material should always be justified, pertinent, plausible and consistent. Inappropriate or inconsistent cultural displacements deform the image and create the reader's incorrect idea of the initial culture and the author's intention.

Therefore, cultures are interchangeable; vocabulary of any language is enriched due to cross-cultural communication's development. The new way of translation theory and practice have been implemented into the translation industry continuously. Language and cultural globalization serve as the facilitating factors to a successful translation nowadays.

### References

1. *Barhudarov L.S.* Language and translation / L.S. Barhudarov. Moscow, 1975.
2. *Brandes M.* Translational text analysis / M. Brandes. Moscow, 2001.
3. *House J.* Translation / J. House. New York: Oxford UP, 2009.
4. *Komissarov V.N.* Introducing modern Translation Studies / V.N. Komissarov. Moscow, 2001.
5. *Newmark P.* A Textbook of Translation / P. Newmark. UK: Prentice Hall, 1988.
6. *Richards J.C. & et al.* Dictionary of Language Teaching, 1992.
7. *Schweitzer A.D.* Theory of translation: status, problems, aspects / A.D. Schweitzer. Moscow, 1988.
8. *Ter-minasova S.G.* Language and intercultural communication / S.G. Ter-minasova. Moscow, 2000.
9. *Valeyeva N.G.* Translation – language mediation, a means of intercultural and interlingual communication / N.G. Valeyeva. URL: <http://www.trpub.ru/valeeva-perevod-kommunik.html>
10. *Vereschagin E.M., Kostomarov V.G.* Language and culture / E.M. Vereschagin, V.G. Kostomarov. Moscow, 1988.

# КОГНИТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ

---

## ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

М.Х. Манликова

Сегодня все актуальнее становится вопрос о целесообразности формирования межкультурной компетенции студентов-филологов, которая понимается как знания и умения, необходимые для осуществления речевой деятельности на иностранном языке преимущественно в социокультурной сфере, для приобретения знаний в гуманитарной области, для знакомства с национальной культурой, в частности литературой и другими видами искусства [1].

И, как показывает практика, это дает возможность приобщения к общечеловеческим ценностям духовной культуры через приобщение к национально-культурным элементам художественного текста; получения историко-культурной информации о жизни нации через особенности языка художественного произведения.

По результатам этноассоциативных и этнопедагогических исследований, проведенных в русле **научно-методического направления – этнокультуроведения** (Шейман Л.А., Варич Н.М., Романевич Т.В., Манликова М.Х. и др.), по восприятию и пониманию произведений русской и киргизской (зарубежной) литературы наибольшие затруднения при чтении у иноязычных читателей вызывают слова и словосочетания, отражающие разнообразные явления культуры: реалии, традиции и обычаи, обряды и ритуалы, образные слова, слова-символы, сравнения и др., то есть этнокультуроведческая лексика и афористика, имеющая в своем значении национально-культурный компонент. «Ведь для того, чтобы человек, воспринимающий художественное явление, способен был адекватно реагировать на него, он должен располагать некоторым минимальным «фоновым» запасом – системно упорядоченным фондом знаний, ассоциаций, эмоционально-оценочных и побудительно-волевых импульсов, общих для автора и той среды, в том числе этнокультурной (или регионально-культурной) среды, к которой писатель принадлежит и на восприятие которой обычно прежде всего рассчитывает, создавая свое произведение» [2].

Следовательно, наша *первоочередная задача на занятии по дисциплине «Язык и культура» – сформировать навыки умения лингвоэтнокультуроведческого анализа художественного текста*: умение определить лексику, афористику и фразеологию с национально-культурным компонентом значения, обращая внимание на их роль в художественном тексте и совершенствовать умение извлекать этнокультуроведческую информацию из данных языковых форм и представлять ее в виде связного рассказа-комментария.

Каким образом проводилась работа по формированию межкультурной компетенции студентов-филологов на занятиях по дисциплине «Язык и культура» в Кыргызско-Российском Славянском университете? Приведем в качестве примера один из уроков.

Студентам были предложены текст и группа заданий и вопросов, направленных на применение полученных ими знаний, навыков и умений лингвоэтнокультуроведческого анализа художественного текста на новом литературно-художественном материале (фрагмент из повести Чингиза Айтматова «Белый пароход» был отпечатан и роздан каждому студенту). Предпосылкой к работе служило небольшое вводное слово преподавателя, дающее самые общие ориентиры по содержанию текста:

«...В дни похорон юрты всего племени расставляли в ряд по берегу, чтобы каждая семья могла проститься у своего порога с батыром, когда буду проносить его тело на погребение, склонить к земле белый флаг скорби, голосить и плакать при этом и идти дальше вместе со всеми к следующей юрте, где опять будут причитать и плакать и склонять белый флаг скорби и так до конца пути, до самой погребальной сопки. Утром того дня солнце уже выходило на дневной путь, когда закончены были все приготовления. Вынесены бунчуки с конскими хвостами на древках, вынесены бранные доспехи баты-

ра – щит, копье. Конь его был покрыт погребальной попоной. Трубачи приготовились играть в боевые трубы-керинеи, барабанщики – ударять в барабаны-добулбасы так, чтобы тайга закачалась, чтобы птицы тучей влетали к небу и закружились с гамом и стоном, чтобы зверь бежал по чащам с диким храпом, чтобы трава прижалась к земле, чтобы эхо зарокотало в горах, чтобы горы вздрогнули. Плакальщицы распустили волосы, чтобы воспеть в слезах батыра Кульче. Джигиты опустили на одно колено, чтобы на крепкие плечи поднять его брненное тело. Все были наготове, ожидая выноса батыра. А на опушке леса стояли на привязи девять жертвенных кобылиц, девять жертвенных быков, девять девяток жертвенных овец на поминальную тризну».

Формирование межкультурной компетенции проводилось поэтапно:

### ***I. Узнавание автора произведения, названия произведения и героев; ориентировочное определение темы***

1. Прочитайте отрывок из повести. Как вы думаете, кто автор данного произведения (русский, советский, зарубежный, киргизский и др. писатель)? 2. Вспомните название данного произведения. 3. Какие произведения данного автора вы знаете? Перечислите их. 4. Попробуйте определить тему этого произведения, чему оно посвящено, на ваш взгляд? 5. Какие события предшествовали этому событию, а также вспомните, что происходит с литературными персонажами после него.

подавляющее большинство студентов определило автора данного отрывка – киргизского писателя, нашего современника Чингиза Торекуловича Айтматова, а также название повести – «Белый пароход». Были названы и остальные произведения Айтматова, прочитанные ребятами на киргизском или русском языках: «Джамиля», «Материнское поле», «И дольше века длится день», «Плаха», «Ранние журавли» и др. Вспомнили главных героев повести: дядю Момуна и мальчика, коротко обрисовали сюжет произведения. Некоторое затруднение вызвало определение темы повести. Здесь были различные предложения: о любви к своей родине, к своему краю; об уважении к старикам и к своим обычаям, которые нельзя нарушать; о том, что нельзя бросать своих детей на произвол судьбы, об ответственности родителей за своих детей и др.

Были ответы, в которых предполагалось, что данный отрывок – это прозаический пересказ эпизода из эпоса «Манас», так как речь идет о старине, о древних обычаях похорон, а также какие-то легенды киргизского народа или сказки.

### ***II. Характеристика национально-культурной принадлежности текста по специальным литературно-языковым признакам***

1. Выделите из данного отрывка такие слова и словосочетания, которые содержат в своем значении какую-то информацию о культуре, истории, быте, традициях и обычаях народа. 2. Какие слова и выражения говорят о том, что речь здесь идет именно о Кыргызстане давно прошедших лет? 3. Какие слова и словосочетания сигнализируют о том, что события происходят в старину, а не в наши дни? 4. О каком обряде здесь рассказывается: о мусульманском, о православном или языческом обряде похорон?

Студенты продемонстрировали свое умение найти при чтении нового художественного текста слова и словосочетания с национально-культурным компонентом, то есть этнокультуроведческую лексику разных стилистических пластов, опираясь при этом на конкретные этнокультурные детали текста, мотивированно, а не только интуитивно. Отметили, что речь здесь идет о древнем обычае похорон у киргизов. Этот печальный, но неизбежный в жизни каждого человека, обряд совершается у всех народов, но у каждого народа этот ритуал прощания с умершим или погибшим человеком происходит по своим традициям. Что-то есть похожее и вместе с тем много и различий. Но, читая художественное произведение, считают ребята, мы всегда можем сказать: мусульманский этот обряд или православный, древний или современный обычай, примерно в какой стране, у какого народа есть подобные обряды. Из данного текста сразу ясно, что рассказывается о традиционном киргизском обряде похорон. Так хоронили в старину киргизы, об этом свидетельствуют и эпизоды из эпоса «Манас». Кроме того, это можно определить по таким словам и словосочетаниям: *юрта, расставлять юрты по берегу, чтобы каждая семья могла проститься у своего порога, батыр, белый флаг скорби, погребальная сопка, бунчуки с конскими хвостами, щит и копье, керинеи, барабан-добулбас. плакальщицы распустили волосы, чтобы воспеть в слезах батыра Кульче, джигит, девять жертвенных кобылиц, девять жертвенных быков, девять девяток овец на поминальную тризну.*

### ***III. Семантизация этнокультурной лексики***

– Ваши рассуждения показывают, что события, происходящие в повести «Белый пароход», близки и понятны вам, потому что все это происходит на киргизской земле, среди родных гор и долин. И рас-

сказывает нам обо всем этом наш, киргизский, писатель. А давайте подумаем: если бы это произведение читали бы представители других национальностей, читатели из других стран (как это происходит с произведениями Чингиза Айтматова и других киргизских писателей), например, ваши же товарищи, студенты-иностранцы, которые учатся в нашем университете, которые еще ничего не знают о нашей земле – Кыргызстане, не имеют представления ни о нашей культуре, традициях и обычаях, ни о наших древних легендах и сказаниях, известных нам от наших дедов и отцов, по эпосу «Манас». Как вы думаете, все ли в этом отрывке (как и во всем произведении) было бы понятно им? Смогут ли иноязычные и инонациональные читатели так сопереживать вместе с героями и понять мотивы их поступков, их характеры?

– Для этого, считают студенты, надо родиться здесь, в Кыргызстане, жить здесь. Но можно и не живя здесь, получить достаточно широкий круг сведений из области национальной культуры, о национальных традициях, иметь представление о своеобразии социально-исторического развития народа через язык этого народа. И тогда, даже, если человек не родился англичанином или французом, русским или киргизом, он сможет понять произведение и английского, и французского, и русского, и киргизского писателей, а через понимание языка мы приходим и к пониманию другой культуры, так как именно язык наш сохраняет в себе всю информацию о нашей культуре и истории и через язык мы можем приобщиться к другой культуре, литературе, искусству, а значит, и начнем понимать и уважать не только культуру своего народа, но и культуры других народов и других стран.

– Посмотрите, ребята, в этом небольшом отрывке из повести «Белый пароход» вы выделили свыше двадцати слов и словосочетаний, которые, на ваш взгляд, содержат в себе национально-культурную информацию, без знания которой инонациональному читателю невозможно будет понять и прочувствовать содержание произведения так глубоко, как киргизскому читателю. Но не кажется ли вам, что не только представитель другого народа, другой страны и культуры не сможет это все понять, но и наш современный киргизский читатель также не сможет представить себе какие-то древние обычаи и традиции и может не знать многих старинных слов и предметов?

Поэтому попробуем объяснить все эти этнокультурные слова и сочетания слов. Помогут нам в этом не только те знания, которые мы получили из наших предыдущих занятий, не только те рассказы и сказки наших дедушек и бабушек и эпизоды из эпоса «Манас», но и как всегда, наши словари: «Кыргызско-русский словарь», «Русско-кыргызский словарь» К.К. Юдахина и «Словарь русского языка» С.И. Ожегова.

На этом этапе работы студенты отвечают на вопросы и выполняют задания, выявляющие уровень знакомства со словами, обозначающими реалии, характерные для киргизского быта и киргизской культуры:

1. Опишите *юрту*. Что это за вид жилища? 2. Кого киргизы называли *батыром*? 3. Чем занимались *джигиты*? 4. Опишите боевое снаряжение киргизского воина (*копье, щит*). 5. Что такое *погребальная сопка, погребальная попона, поминальная тризна*? 6. Как вы представляете себе *бунчуки с конскими хвостами*?

Объяснение этнокультурным словам учащиеся дают по словарям, выписывают толкование, обобщают информацию и представляют ее в виде связного рассказа-комментария, который затем зачитывают в аудитории. В результате получается **этнокультуроведческий комментарий в виде связного рассказа**, в ходе которого воссоздается национально-культурный фон не одного слова, встречающегося в анализируемом тексте в данный момент, а целой семантической группы тематически объединенных этнокультурных лексических единиц. Примечательно то, что студенты сумели не только выделить этнолексику, но смогли и объяснить её значение, а также связать все это в единый комментарий (конечно, под руководством преподавателя).

Приведем пример: «Кыргызы-кочевники жили издавна, как и другие кочевые народы, (казахи, калмыки, монголы, кыпчаки и др.) в особых жилищах – *юртах*. Для кочевого образа жизни, когда быт определялся скотоводческим хозяйством, а кочевка носила сезонный характер, удобны были легкие переносные и разборные юрты из конусообразных деревянных дуг, покрытых *кошмой* – войлоком (ковры из овечьей шерсти, изготавливаемые киргизскими женщинами вручную).

Общественные отношения киргизов характеризовались строем военной демократии. Он сложился в результате постоянных военных столкновений как внутри общества, так и с соседними племенами и народами. Во главе кыргызских родов, на которые был расчленен кыргызский народ по родственным признакам, стояли *бии* – судьи, регулирующие общественную жизнь по традиционным обычаям, *маналы* – родоплеменные вожди. *Манал* был окружен свитой подвластных ему *биев, баев* – богатых и знат-

ных людей рода, передающих свой титул по наследству, а также вооруженной охраной – отборными воинами-джигитами, молодыми и сильными, искусными наездниками и храбрцами, вооруженными *копьем и щитом*, которыми они отлично владели на полном скаку коня, не останавливаясь. Мальчиков еще с малых лет начинали готовить к войне, чтобы они росли бесстрашными, умелыми воинами. Воинскую повинность несли 15–50 летние мужчины, но в боях участвовали и 60–70 летние старики. Киргизы воевали и сражались только верхом. Верховых лошадей держали всегда под седлом, привязав у *юрты*, а любимых скакунов вводили в *юрту*. *Копье* прислоняли к стенке юрты, спали чутко, готовые в любой момент соскочить в седло и выступить навстречу врагу. Поэтому конь сопровождал воина-киргиза и в последний путь. Коня покрывали специальным покрывалом – *погребальной попоной* и часто хоронили вместе с воином в *погребальной сопке* – небольшом возвышении, холме, предназначенном для захоронения.

Войско предводителя рода выступало под своими знаменами, древки которых были украшены конскими или волчьими хвостами, что символизировало покровителя рода. В свите *манана* или *бая* находились и придворные певцы, музыканты, сказители, сопровождавшие своего предводителя во время его торжественных выездов, и славословившие его *акыны*. *Акыны*, играя на традиционном киргизском музыкальном струнном инструменте *комузе*, импровизировали по случаю, воспевали в стихах и песнях своего *бая*. От *акынов-сказителей* народ узнавал о своих *батырах* – богатырях-воинах, прославивших свой народ военными подвигами.

#### ***IV. Уточнение понимания идейно-художественного содержания сюжета с опорой на этнокультурные детали***

Следующая группа вопросов и заданий включает в себя слова и словосочетания, отягощенные коннотативным содержанием, и выявляет ассоциативно-образный фон, связанный с этнокультурным словом. Комплекс заданий и вопросов должен помочь учащимся глубже понять через этнокультурное слово существенные аспекты идейно-художественного содержания произведения и системы его образов:

1. Объясните слова *кошок*, *кошокчул*, *плакальщица*. 2. Почему вдовы и дочери покойного должны были *плакать и причитать*? 3. Что означает обычай *бросать горсть земли в могилу*? 4. Для чего *юрты* *всегоплемени* *расставляли в ряд по берегу*? 5. Что означает обычай *склонять белый флаг скорби*? Почему *флаг белого цвета*? Чем является *белый цвет* для киргизов? Какой цвет считается у киргизов священным? 6. Как вы думаете, почему *плакальщицы* *распустили волосы*? Вспомните, какие традиционные головные уборы носили киргизские женщины. 7. Почему на *поминальную тризну* (аш) были приготовлены *девять жертвенных кобылиц*, *девять жертвенных быков*, *девять девяток жертвенных овец*? С чем связано *число девять* у киргизов?

На данном этапе студенты также пробовали изложить свои знания в виде *связного рассказа-комментария*, включив в него толкования этнокультурных слов и словосочетаний так, чтобы каждый, кто ознакомится с ним, смог представить себе всю торжественность и красоту древнего обряда похорон у киргизов, проникнуться уважительным отношением к умершему человеку. Приведем один из лучших студенческих комментариев:

«У киргизов похороны, поминки справлялись с соблюдением многих обрядов, условностей, традиций, поэтому у них получил огромное распространение жанр *кошоков* – песен-причитаний. Существовали профессиональные *плакальщицы* (кошокчул). Они приглашались на похороны, слагали и исполняли *кошоки* громким голосом, сопровождая плачем и рыданиями, они рассказывали об умершем. Когда умирал *бай* или *манан*, известный своими подвигами *батыр*, приглашались *акыны*, которые сочиняли торжественные *песни-кошоки*. *Плакальщицы* *распускали волосы, чтобы воспеть в слезах покойного*. Вдовы и дочери умершего должны были также громко *плакать, причитать* и рассказывать в плаче о своем муже или отце только хорошее. Женщины распускали волосы потому, что теперь они остались без своего кормильца, без отца, мужа или сына, то есть «без защиты», «без покрытия, без головы». Выйдя замуж, киргизская женщина надевала на голову традиционный женский убор – *элекек* (высокий тюрбан из 7–9 слоев тонкой дорогой материи белого цвета), который она носила и зимой и летом, без него замужняя женщина не могла нигде появиться, в нем выполняла и домашнюю работу. А девушки до замужества носили шапочки из бархата ярких цветов, обрамленные мехом. Богатые женщины украшали верх шапочки журавлиными перьями, а бедные – совиными.

Уважительное отношение к умершему проявлялось во всем обряде. Родственники, где бы они ни находились, должны были присутствовать во время погребения и *бросить горсть земли в могилу*, попрощаться с покойным, отдать ему последнюю дань уважения. И никакие причины не могли оправдать

отсутствие кого-либо из близких. Семья умершего навсегда порывала отношения с теми, кто не был на похоронах. Весь род простался с *батыром Кульче*. *Юрты всего племени были расставлены в ряд по берегу. Джигиты опускались на одно колено, чтобы на плечи поднять его брненное тело и, повернув на четыре стороны света, показать батыра в последний раз небу, солнцу, земле и воде. И каждая семья, прощаясь со своим батыром, склоняла к земле белый флаг скорби.*

Хоронили батыра, как и знатных баев и манаров, *на белом войлоке*. *Белый цвет* у киргизов издревле считался священным. Это цвет молока, которое дает жизнь. Белый цвет упоминают, когда говорят о боге, о чистых и светлых делах, когда гадают или дают клятву. Молодую невесту наряжают *в белый платок* – символ чистоты. Конь белого цвета также высоко ценился у киргизов, на них садились только знатные люди, герои, таких коней приносили в жертву богам. Так, легендарный конь Манаса носит имя Аккула, то есть Белосаврасый. И сам Манас родился в тот же миг, что и белый жеребенок.

Племя просталось с батыром, а на опушке леса стояли на привязи *девять жертвенных кобылиц, девять жертвенных быков, девять девяток жертвенных овец на поминальную тризну*... Следует отметить, что *число девять* означает день, когда Чолпон, звезда-покровительница киргизов, сходит на землю и помогает людям, которые просят у нее совета, покровительства, защиты и поддержки. Так считают киргизы. С древних времен киргизы платили *калым* – выкуп за невесту, *кун* – выкуп за убитого, скотом в количестве *девяти* голов. Вот как рассказывается в эпосе «Манас» о том, как платили за работу на поминках по Кокетею: Акысан санап дал алып, *Алты тогуз* мал алып (За свой труд сполна – шесть раз по девять голов).

Подарки ханам делали, исходя из числа: девять верблюдов, девять иноходцев, девять баранов, девять соколов, или беркутов, девять седел, девять сбруй для верховой езды, отделанные золотом или серебром, девять соболиных шкур, снежного барса и т. д. В народе бытовало выражение: «Хан тарту-усу – тогуздан» – «Подношение хану по девяти». Чтобы поправился больной человек или не сбился плохой сон, специально пекли девять тонких лепешек – *калама* и угощали ими людей, чаще детей. А чтобы не сглазили единственного сына или красавицу-дочку, им на шею или на запястье завязывали нитку с девятью красными бусинками. При этом говорили: «Касиеттуу Чолпон өзү жардам бер» (Да сохранит нас Чолпон-покровительница).

– Итак, ребята, словно кадры из кинофильма проходят перед нами печальные сцены похорон батыра Кульче. Настолько образно, зримо описаны эти картины у Чингиза Айтматова. Горюет весь народ, плачут вдовы и дочери, слагают песни-кошоки акыны, голосят и причитают плакальщицы. Скажите, а зачем в такой момент играть в боевые *трубы-керинеи* и ударять в *барабаны-добулбасы*, да так, «чтобы птицы тучей взлетали к небу и закружились с гамом и стоном, чтобы зверь бежал по чащам с диким храпом, чтобы трава прижалась к земле, чтобы эхо зарокотало в горах, и горы вздрогнули?»

– Чтобы все вокруг: и люди, и природа, и звери, и птицы, и горы – все знали, что умер батыр Кульче и попрощались с ним и погоревали вместе со всем племенем о нем. Чингиз Айтматов показывает пейзаж, окружающий человека, потому что природа вся и сам человек – это одно единое целое. Природа тоже голосит и плачет по батыру. А *керинеи* – длинные боевые трубы, *барабаны-добулбасы* – походные барабаны, обтянутые с одной стороны кожей. Они возвещают о проводах батыра Кульче в последний путь так же, как возвещали о начале военных походов, о бранных подвигах, о победах в битвах с врагом.

*Вопросы и задания, выявляющие с опорой на этнокультуроведческую лексику идейно-художественное содержание текста:*

– А кто рассказывает в повести «Белый пароход» эти старинные легенды и предания?

– Дед Момун рассказывает мальчику, своему внуку. Чингиз Айтматов пишет: «Дед говорил, что каждый, кто живет на Иссык-Куле, должен знать эту сказку. А не знать – грех». Дед имеет в виду сказку про Рогатую мать-олениху, которая покровительствует, по преданиям, роду Бугу (весь киргизский народ разделен на роды: Бугу, Сарбагыш, Солто и др., и каждому из них покровительствует какое-то животное или птица). Действительно, если мы не будем знать свою историю, которая складывается также и из древних преданий и легенд, можно забыть даже из какого рода племени ты происходишь, на каком языке ты говоришь. А такой человек не может уважать не только других, но и себя самого.

– Вспомните, в каких еще произведениях Чингиза Айтматова высказана подобная мысль о том, что нельзя быть, как гласит русская пословица, «Иванами, не помнящими родства»? Какие легенды дошли до нас благодаря повестям и романам писателя, нашего современника?

– В романе «И дольше века длится день». Там есть рассказ о том, как вражеские племена превращали своих пленников не только в рабов, но и лишали их памяти – самого дорогого, что есть у человека.

Их называли *манкуртами*. *Манкурты* могли делать любую работу, исполнять любой приказ, им все было безразлично. Страшен эпизод, когда манкурт, сын Найман-ана, лишенный памяти, убивает по приказу хозяина свою родную мать...

– Так вот и в повести «Белый пароход» на глазах у мальчика убивают Рогатую мать-олениху. Неуважение к своим обычаям и традициям проявляется у этих людей во всем: и в отношении к старикам, к родителям, и в поведении в семье, и в безразличии к судьбе ребенка, и в варварском уничтожении окружающей природы и всего живого. А чтобы не стать манкуртами и Иванами, не помнящими родства, нам всем следует изучать свою историю, культуру, читать литературу, знакомиться со своим фольклором. И знать так свою культуру, чтобы мы могли рассказать о ней всем другим народам: о старинных и красивых обычаях и традициях, суть которых заключается в неизменном уважении к человеку и природе, где прославляются такие качества, как честь и доблесть, доброта и терпимость, любовь к своему народу и к своей земле. К таким важным выводам мы пришли, проанализировав лишь небольшой отрывок из повести Чингиза Айтматова «Белый пароход».

Подводя итоги работы по формированию межкультурной компетенции студентов на занятиях по дисциплинам лингвокультурологического цикла на филологическом факультете, можно сказать, что она очень эффективна. Комментирование этнокультуроведческих единиц (лексики, афористики, фразеологии) с национально-культурным компонентом в художественном произведении киргизского писателя на русском языке, как показывает наш опыт, способствует не только более глубокому восприятию и пониманию произведений мировой литературы и приобщению через нее к культуре разных народов, но и помогает глубже освоить и постичь идейно-художественные ценности родной культуры и ее литературы, развивая тем самым их культурно-эстетический кругозор и чувство эмпатии – симпатизирующего интереса к другим культурам, народам и языкам.

#### Литература

1. *Чернявская Т.Н. и др.* Формирование страноведческой, лингвострановедческой и культуроведческой компетенции учащихся на материале художественной литературы (К постановке вопроса) // *Т.Н. Чернявская, Н.В. Кулибина, Е.Г. Ростова, Л.В. Фарисенкова, О.Е. Фролова* / тез. докл. и сообщ. 7-й Международный конгресс преп. рус. яз. и лит. М. 10–17 августа, 1990.
2. *Шейман Л.А.* Проблемы этнокультуроведческого обеспечения русскоязычной литературной коммуникации в национальной школе / Л.А. Шейман // *Русский язык и литература в киргизской школе.* 1983. № 4. С. 2–17.

### ПРОБЛЕМА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА (СИМВОЛ «ПУСТЫНЯ» В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА)

**М.И. Лазариди**

Духовной жаждой томим  
в пустыне мрачной я влачился...

*А.С. Пушкин*

Одним из основных принципов лингвистики нового времени является принцип антропоцентризма, провозглашенный еще в античности и развитый в трудах В.фон Гумбольдта. Язык стал пониматься как инструмент познания мира и средство проявления духовной сокровищницы народа; был признанным фактом, что человек мыслит концептами.

По А. Вежбицкой, слово, в котором отражается понятие, может быть *концептом*, если оно отвечает следующим требованиям: 1) быть общеупотребительным; 2) находиться в центре фразеологического семейства; 3) часто использоваться в какой-то семантической сфере; 4) часто встречаться в пословицах и изречениях, в популярных песнях и названиях книг; 5) быть в состоянии выразить в данной культуре что-то существенное и нетривиальное [5]. Думается, что концепт «пустыня», рассматриваемый в данной статье, в определенной мере соответствует данным требованиям.

Проблемы природы концептов связаны с теоретическими исследованиями поэтики слова, ее смысло- и стилеобразующих свойств, построенной на этой базе концептуальной картине мира. *Концепт* как

сгусток культуры в сознании человека входит в его ментальный мир, с другой стороны, это то, посредством чего человек сам входит в культуру и в некоторых случаях влияет на нее [13, с. 40]. Имплицировано в концепте может быть заключена система понятий, несущая в себе определенную идею, тенденцию, воззрение, обобщение.

**Символ** (из греч. σύμβολον) – это знак, изображение какой-нибудь вещи или животного для означения качества предмета; условный знак каких-либо понятий, идей, явлений (*Википедия*). Всякий **символ** включает в себя вещь (образ), но не сводится к нему, поскольку подразумевает присутствие некоего смысла, нераздельно слитого с образом, но ему не тождественного. Образ и смысл образуют два элемента символа, немыслимые друг без друга. Посему символы существуют как символы (а не как вещи) только внутри интерпретаций [9].

Представим алгоритм вербализации концепта «пустыня» на примере поэтических шедевров, принадлежащих русской литературе. Что может представить себе человек, услышав слово **пустыня**?

Из энциклопедического словаря можно узнать, что *«это тип ландшафта, сложившийся в областях с постоянно или сезонно жарким климатом и характеризующийся очень разреженными и обедненными фитоценозами. В зависимости от характера почв и грунтов различают след. типы П.: песчаные, галечные, щебнистые гипсированные, каменистые, суглинистые, лёссовые, глинистые такыровые, глинистые, солончаковые бедлендовы, солончаковые»* [3, с. 695]. **Климат П.** континентальный, с жарким летом (от 32 до 50 градусов С), и холодной морозной зимой (от -7 до -42 градусов С) [3, с. 690].

Научный стиль энциклопедий характеризуется обилием специальных терминов, точными выверенными данными, которые являются результатом многолетних исследований в разных уголках земного шара и могут уточняться. Энциклопедические знания носят общечеловеческий характер. Таким образом, **пустыня** – это пустое (пустынное) место с континентальным климатом; это (почти) необитаемое место со скудной флорой и фауной, чаще всего пустыни песчаные или глинистые; это обширная территория.

Первичные ассоциации, возникающие в сознании исследователя, могут быть дополнены сведениями из словарей различного типа: этимологических, толковых, словообразовательных, синонимических, антонимических, фразеологических и др.

В качестве примера приведем дефиниции концепта пустыня из Словаря русского языка [12, с. 562–563].

Пустыня 1. Обширная засушливая область с небольшим количеством осадков, резкими колебаниями температуры воздуха и почвы и скудной растительностью. 2. Безлюдное незаселенное место.

Для достижения смысла концепта **пустыня** должны быть изучены значения родственных слов: пустой, пустота, пустошь, пустынный/ница, пустынно, пустынный, пустынь, пустыня [12, с. 561–562]. Возникает система переносных значений, которые интуитивно ощущаются носителями языка: Пустой 1. Ничем не заполненный. 2. *перен.* Опустошенный, не способный чувствовать, мыслить. 3. *перен.* Неосновательный, лишенный серьезного значения. В толковании концепта пустыня (во втором значении) уже появляется смысл опустошенность – такое соотношение природы и личности, которая характеризуется потерей способности чувствовать и мыслить, пустотой в душе человека.

Концепт пустыня вербализуется в качестве синонимического ряда [1, с. 439–440]: Пусто 1. Ничего (нет); хоть шаром покати; 2. Никого (нет), безлюдно, пустынно; ни (одной) (живой) души (разг.); Пустой 1. *см.* пустынный; Пустынный, пустой, безлюдный, нелюдимый, необитаемый, ненаселенный, нежилой.

Данные словаря антонимов русского языка [8, с. 511–512] предоставляют дополнительный материал для размышлений: Полнота – Пустота, Полнота жизни – пустота жизни. Полный – Пустой. Я пришел в этот город с пустыми руками, Но зато с полным сердцем И не пустой головой (Есенин. Страна негодяев).

Полно – пусто. Наполнить – опустошить.

В словаре В.И. Даля, талантливого исследователя русского слова и языкового сознания, находим смыслы, почти утраченные, относящиеся к так называемой возвращенной лексике [6, с. 543]: Пустыня ж., необитаемое обширное место, простор, степи; Пустынь, пустыня ж. уединенная обитель, одинокое жильё, келья, лачуга отшельника, одинокого богомольца, уклонившегося от сует; Пустынный/ница, отшельник, живущий одинокою, созерцательною жизнью в безлюдье; монах – отшельник.

Уточнению смысла концепта и рождению новых оттенков значения служат литературные тексты, в которых наиболее адекватно выражен дух народа, его национальное чувство. Вот в каких словах ветхозаветный пророк Иеремия изображает пустыню, по которой евреи странствовали 40 лет: [Иегова] вел нас по пустыне, по земле пустой и необитаемой, по земле сухой, по земле тени смертной, по которой



никто не ходил, и где не обитал человек [2, с. 548]. В тексте Библии можно проследить следующее соотношение ПУСТЫНЯ – ОДИНОЧЕСТВО (никто не ходил, и где не обитал человек) – СМЕРТЬ (по земле тени смертной).

Концепт пустыня представлен также в несвободных словосочетаниях. Приведем в качестве примера выражение *Глас вопиющего в пустыне* (книжн.) – напрасный призыв к чему-либо, остающийся без ответа, без внимания [14]. Добавим к дефиниции фразеологизма, что речь обычно идет о чем-то очень важном, существенно необходимом. Источником крылатого выражения служит Библия (Ис. 40, 3). Это призыв Иоанна Крестителя (Предтечи): «Приготовьте путь господу, прямыми сделайте стези ему» [10].

Пустыня для русского поэта – это двуединство значений – прямого и переносного. Но в России нет пустынь, поэтому для русского это понятие экзотическое. И стало оно концептом, чем-то очень важным для национального менталитета, потому что произошло переосмысление понятия. Оно приобрело следующий смысл: место для общения с высшими силами, способ утоления духовной жажды и овладения особым даром ощущения и понимания миропорядка.

В качестве эпиграфа использованы слова А.С. Пушкина, которые и послужили одной из причин включения концепта пустыня в концептосферу русского читателя. «Духовной жаждою томим в пустыне мрачной я влачился», – пишет А.С. Пушкин. И далее: «Восстань, пророк, и виждь, и внемли, Исполнишь волею моею, И обходя моря и земли, Глаголом жги сердца людей!» [11, с. 82–84]. Общение с богом, приобретение новых свойств, позволивших человеку стать пророком, утолить свою жажду познания и ведущих его на подвиг духовного обогащения людей – вот что дало поэту пребывание в пустыне.

ПУСТЫНЯ – ОДИНОЧЕСТВО – духовная жизнь. В стихотворении «Выхожу один я на дорогу...» М.Ю. Лермонтов описывает состояние душевной тревоги, мучительных раздумий о своей судьбе, о надеждах и чаяниях своей измученной души; поэт тоже стремится в пустыню, где он может услышать и понять себя: «Ночь тиха. Пустыня внемлет богу. И звезда с звездою говорит» [7, с. 222–223].

Но может наступить остановка на пути к духовности, может быть нарушена преемственность постижения высот истины и красоты, божественной сущности мироздания. И тогда наступает остановка в пустыне. Так называется известное стихотворение И. Бродского, полное тревоги и раздумий о разрушающемся мире духовности [4, с. 73–75].

Молодой поэт был свидетелем уничтожения греческой церкви св. Дмитрия в Ленинграде в 1966 г. Акт вандализма был приурочен к столетию со дня основания: храм был построен в 1866 году на средства губернатора Санкт-Петербурга Е.Д. Бернардаки. Описывая это событие как трагедию, поэт размышляет вместе с нами о судьбах мира, о непреходящих ценностях, отход от которых грозит людям бедами и катастрофами. Приведем шедевр И. Бродского с небольшими сокращениями. Думается, что формат статьи позволяет углубиться в изучение тех нюансов смысла, которые актуальны и сегодня, сейчас. В этом-то и состоит прелесть описания концепта, в который каждый может поместить свой мир. Итак, читаем И. Бродского:

Теперь так мало греков в Ленинграде,  
что мы сломали Греческую церковь,  
дабы построить на свободном месте  
концертный зал. «...»  
Так мало нынче в Ленинграде греков,  
да и вообще – вне Греции – их мало.  
По крайней мере, мало для того,  
чтоб сохранить сооруженья веры.  
А верить в то, что мы сооружаем,  
от них никто не требует. Одно,  
должно быть, дело нацию крестить,  
а крест нести – уже совсем другое. «...»  
Непаханое поле заросло. «...»  
Сегодня ночью я смотрю в окно  
и думаю о том, куда зашли мы?  
И от чего мы больше далеки:  
от православья или эллинизма?  
К чему близки мы? Что там, впереди?  
Не ждет ли нас теперь другая эра?

И если так, то в чем наш общий долг?  
И что должны мы принести ей в жертву?

Обратим внимание на игру слов: крестить нацию (имеется в виду принятие христианства в Византийском варианте; вхождение в православие) и нести крест (сравнение с образом Христа, несущего крест на Голгофу и принявшего мученическую смерть на кресте). Рассмотрим этимологию слова «жертва», чтобы понять значение фразеологизма принести в жертву.

**Жертва.** Заимств. из ст.-сл.яз. В ст.-сл. слово жертва образовано с помощью суффикса -тва от жрети – приносить в жертву (ср. греч. *geras* – почетный дар) [15, с. 145]. Поэт размышляет о том, к какой катастрофе может привести человечество бездуховность, какую цену заплатит человечество за возврат к идеалам, провозглашенным в Нагорной проповеди.

Для определения смыслового диапазона концепта следует привлечь все источники его существования, не ограничиваясь только лингвистическими описаниями в специальной литературе. Выявление концепта, анализ пути его вербализации, показа того, как мысль обретает плоть, определение культурной ценности системы концептов способствует познанию алгоритма формирования концептуальной картины мира. Размышления над внутренней сущностью концепта приводят нас к выводу, что для человека, воспитанного на русской культуре, пустыня, в первую очередь, – это отсутствие любви, духовная пустота.

### Литература

1. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов / З.Е. Александрова. М.: Рус. яз., 1986.
2. Библейская энциклопедия. М.: Терра, 1990.
3. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. М.: Сов. энциклопедия, 1975.
4. *Бродский И.* Часть речи. Избранные стихи 1962–1989 / И. Бродский. М.: Худ. лит., 1990.
5. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. М., 2001.
6. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. III / В.И. Даль. М.: Рус. яз., 1982.
7. *Лермонтов М.Ю.* Сочинения: в 2 т. Т. 1 / М.Ю. Лермонтов. М.: Правда, 1966.
8. *Львов М.Р.* Словарь антонимов русского языка / М.Р. Львов. М.: Рус. яз., 1984.
9. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. Метафизические размышления о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. М., 1997.
10. Мифологический словарь / под ред. Е.М. Мелетинского. М.: Сов. энциклопедия, 1991.
11. *Пушкин А.С.* Собр. соч.: в 10 т. Т. 2 / А.С. Пушкин. М.: Худ. лит., 1974.
12. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. В 4 т. Т. 3. М.: Рус. яз., 1987.
13. *Степанов Ю.С.* Словарь русской культуры: Опыт исследования / Ю.С. Степанов. М., 1997.
14. Фразеологический словарь / под ред. А.И. Молоткова. М.: Рус. яз., 1978.
15. *Шанский Н.М. и др.* Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский и др. М.: Просвещ., 1971.

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УДАРЕНИЯ В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Ч.С. Тулева

В лингвистике общепринятым является мнение, что «ударение (акцент) – это выделение в речи той или иной единицы в последовательности однородных единиц с помощью фонетических средств» [8, с. 530]. Из этого следует, что ударение – это супрасегментное свойство звуков, слогов, слов, словосочетаний и даже предложений быть выделенными каким-либо фонетическим способом. Такое выделение происходит через интенсификацию напряжения голосовых связок при артикуляции, повышение силы звука, изменение тона при интонировании, изменение количественной составляющей звука в сторону его протяженности, изменении качества звука через темп речи и тембр голоса.

Различают разные типы ударения, например, при динамическом ударении акцентирование (выделение) языковой единицы достигается через усиление выдоха при дыхании; при музыкальном ударении акцентирование достигается через варьирование качественной и количественной составляющей

тона; в последнем случае варьирование (изменение) мелодики тона распространяется не только на слог и слово, как при динамико-количественном словесном ударе, но и группу слов или даже на все предложение-высказывание.

Исследователи ударения в тюркских языках при фонетическом анализе просодии слова указывают на следующие типы ударения:

- силовое (экспираторное или динамическое), когда выделение одного из слогов происходит с помощью силы воздушной струи;
- музыкальное (мелодическое или тоническое), если слог выделяется с помощью движения голосового тона;
- количественное (квантитативное), если слог может быть выделен по долготы/краткости звука [10, с. 403].

Сопоставление ударения в русском и немецком языках позволяет констатировать следующее: «Der deutsche Wortakzent ist wie der russische dynamisch, aber er ist infolge einer kräftigen Muskelspannung des Sprechapparats bedeutend stärker als der russische» [7, с. 167–168]. «Немецкое словесное ударение, как и русское, динамическое, однако вследствие сильного напряжения голосовых связок оно более твердое, чем русское» (перевод наш – *Ч.Т.*).

Ударение в кыргызском языке также динамическое. Но наряду с этим ударный слог в слоговой структуре характеризуется несколько большей протяженностью [2, с. 75]. Таким образом, можно отметить, что ударение в кыргызском, русском и немецком языках является сходным – динамическим и силовым. Ударение как лингвистическое явление в разных языках имеет различные предназначения, варианты, функции, качества и свойства. Вопрос типологии явления ударения на материале русского и сербохорватского языков первым исследовал русский языковед А.А. Потебня. Выбор именно сербохорватского языка для сравнения с русским ученый мотивировал таким образом: «Из славянских наречий западные потеряли разнообразие и подвижность ударения, свойственные русскому языку: в чешско-словацком и лужицком ударение падает на первый слог слова; в польском – на предпоследний слог; полабский отклоняется по ударению от польского, но в этом отношении малоизвестно. Из задунайских для нас наиболее важно сербское, как по древности своего тонического строя, так и по относительному богатству пособий для изучения его» [9, с. 22].

Сопоставительное изучение фонетико-фонологических систем немецкого и кыргызского языков [13, с. 201–211], а также опыт сопоставления кыргызского и русского языков [5, с. 63–71] позволяют ставить вопрос об определенных фонетических (vs) лингвистических особенностях, а именно функциях словесного ударения в кыргызском и русском языках.

Характер и место словесного ударения в сопоставляемых кыргызском и русском языках имеет значительное расхождение. По поводу локализации словесного ударения в тюркских языках, в том числе и в кыргызском языке, существует однозначное и общепринятое мнение, согласно которому грамматики различных тюркских языков содержат обычно одно емкое правило: «ударение всегда падает на конечный слог слова». В тюркологии существует гипотеза о первоначальном ударении в тюркских языках на первом слоге, которая была сформулирована М.А. Черкасским [14]. Однако, по мнению А.М. Щербака, в тюркском языке ударение было силовым и приходилось на конечный слог многосложного слова [15]. В русском языке сильная позиция для гласных совпадает с ударным слогом, в тюркских языках сильная позиция – это начальный слог, ударный же (сильноударный) – конечный слог, так как в тюркских языках ударение выполняет другую функцию – узкоделIMITATивную [15, с. 146].

Основоположник кыргызского языкознания И.А. Батманов, отмечая характер и место словесного ударения в кыргызском языке, пишет: «Экспираторное ударение в кыргызском языке в значительной части корней и произведения образований падает на последний слог. Оно не зависит от долготы гласного (суулар – воды, тоолор – горы, окуучулар – учащиеся и т. д.). Стремление же у некоторых индивидов передать русские ударные гласные через долготу (напр. 'вата' – через 'ваата' и т. п.) объясняется отнюдь не тем, что ударение и долготы гласного в кыргызском языке тождественны, а тем, что русские ударные гласные, сравнительно с неударными, оказываются более протяжными, а потому в отдельных случаях могут восприниматься как долготы» [3, с. 58].

В последнее время в тюркологии началась дискуссия о наличии или отсутствии словесного ударения в тюркских языках. Так, словесное ударение в тюркских языках, и именно в казахском языке, в работе известного казахского исследователя А. Жунисбека «Введение в сингармоническую фонетику» (2009) представлено в новом видении. В разделе, посвященном словесному ударению в тюрколо-

гии и казахском языке, автор приходит к выводу, что «...словесного ударения как словесной просодии в тюркских языках (и казахском языке) нет. Коммуникативно-интонационную оформленность и логико-экспрессивную выделенность того или иного слога в составе того или иного, якобы многосложного слова в составе «скрытого» текста нельзя считать словесным ударением» [6, с. 41].

Рассмотрение проблемы словесного ударения в контексте тюркского сингармонизма позволяет констатировать автору влияние «европоцентризма» на тюркологическую фонетическую традицию, что привело к стремлению «найти в звуковой системе тюркских языков место как ударению, так и сингармонизму (ссылка автора на Алымову, Нурумбетову). В результате появились различные модификации сосуществования сингармонизма и ударения в тюркских языках. При этом ударению отводится главенствующая роль, а сингармонизму – дополнительная» [6, с. 41–42]. Следовательно, интерпретация словесного ударения в тюркских языках как «слабого ударения», «неинтенсивного ударения» – «ничто иное, как оправдание не подлежащего оправданию». Ибо когда говорят о «слабости» ударения, о том, что его «трудно установить на слух», то это недоразумение: как всякое фонологическое явление, ударение либо наличествует, либо отсутствует – вне зависимости от интенсивности и прочих параметров соответствующих фонетических коррелятов» [6, с. 42].

Автор, анализируя результаты исследований «словесного ударения» в тюркских языках, показывает, что «следует говорить не о словесном ударении, а о коммуникативно-фразовой, ритмико-синтагматической, логико-экспрессивной выделенности того или иного слога в слове. Тюркское «словесное ударение» не обладает главным качеством индоевропейской словесной просодии (откуда оно «перекочевало») – быть обязательным элементом звукового облика слова» [6, с. 39] (выделено автором – А.Ж.). В казахском языке, замечает автор, «нет словесного ударения... которое могло бы служить фонологической меткой слова» (ссылка на Ж. Абуова и А. Джунисбекова), и это подтверждают многочисленные опыты по восприятию казахского словесного ударения [6, с. 40–41].

В кыргызском языкознании и соответственно в кыргызских фонетических и фонологических исследованиях мы, однако, не находим утверждения об отсутствии словесного ударения. Имеются исследования о дифференциации словесного ударения, его функций в слове, как это указывают кыргызские ученые. В кыргызском языке словесное ударение выполняет морфологическую дифференциацию слова (Т.К. Ахматов), а также организует сегменты слов в законченные единства (А.О. Орусбаев).

В кыргызском языке ударение определяется как супraseгментная единица, которая наряду с сингармонизмом объединяет слово в единую грамматическую и смысловую словоформу. Морфология слова структурируется посредством наращивания аффиксов, и при каждом присоединении аффикса ударение переходит на последующий гласный последнего аффикса: балá – ребенок, балдár – дети, балдаргá – детям и т.д. «При дальнейшей аффиксации ударение последовательно переходит на присоединяющийся слог, сохраняя конечное положение: жуму́ш – работа, жумушчú – рабочий, жумушчулар – рабочие, жумушчулары – их рабочие, жумушчуларыбыз – наши рабочие, жумушчуларыбызга – нашим рабочим» [11, с. 69]. Однако в этом правиле есть исключения: словесное ударение остается на предпоследнем слоге, если в конечной позиции в слове оказываются: 1) аффиксы сказуемости: «-мын, -сын, -быз, -сыз ударение падает не на последний слог слова, как обычно, а не предыдущий слог (например: учкúчмун, окучúнуз, күчтúүбүз); 2) при присоединении аффиксов -бы и -чы (например: сэнби, э́лби, жёрби, ба́рчы, эмгектэнчи, жа́зчы, ша́шчы); 3) при присоединении к глагольным словам аффиксов типа: -аным, -алы, -алык (напр., кайталáйын, агарáлы, жөнөкúйлүк); 4) при присоединении окончаний, -ов, -ев, -ова, -ева (например, в фамилиях Султáнов, Эсенамáнов, Кененба́ева, Алáшова) ударение падает на предпоследний слог» [11, с. 124]. Следовательно, словесное ударение в кыргызском языке, в силу его локальной связанности с конечной морфемой, выполняет слово-формообразующую функцию.

Вместе с тем, словесное ударение в тюркских языках может выполнять также дистинктивную (смыслоразличительную) и делимитативную (разграничительную) функции. Так, И.А. Бодуэн де Куртенэ отмечает, что в тюркских языках разграничительную функцию выполняет сингармонизм, тогда как русское ударение выполняет как смыслоразличительную, так и объединяющую функцию [4]. По определению Н.С. Трубецкого, если расположенные рядом слова «разнотональны», то отпадает необходимость в использовании ударения для их разграничения. Если же рядом расположенные слова «однотональны», то ведущая роль в словоразграничении принадлежит ударению [12].

Исследователи сингармонической теории полагают, что сингармонизм выполняет в тюркских языках те же функции, что и словесное ударение в акцентных языках, и подчеркивают, что нет случая,

при котором ударение выполняло бы дистинктивную функцию. И напротив, сторонники классической фонемной школы (традиционная фонология) считают, что ударение выполняет несколько функций: разграничительную, смысловозначительную и определительную. Эти же функции определяют роль ударения и в объединении частиц (окончаний): ударение связывает окончания (частицы) в одно целое и тем самым обеспечивает равномерность высказывания или слова [1]. «Словесное ударение вряд ли может служить в казахском языке фонологической меткой словоопознавания и словоразличения, как в русском», пишет А. Жунисбек [6, с. 51]. Исследователь кыргызского словесного ударения А.И. Васильев [5, с. 66] отмечает, что в силу привязанности в кыргызском языке ударения к последнему слогу оно «служит лишь для определения границы слова в предложении» и не является «фонологическим средством», т. е. не способно «различать слова по смыслу», хотя есть единичные случаи проявления ударения как «фонологического средства». И поэтому при изучении русского языка учащимися-кыргызами им обычно трудно выделить ударение в русских словах. Эти наблюдения А.И. Васильева середины XX столетия относительно кыргызского ударения в определенной степени перекликаются со взглядами на сущность словесного ударения в тюркских языках, в частности в казахском языке, современных ученых-тюркологов. Природа ударения в кыргызском языке как языке агглютинативного строя и действия законов сингармонизма в корне отличается от природы ударения в русском языке, где ударение является одним из основных детерминантов типа языка и является морфологическим, семантическим, стилистическим маркером русского слова и соответственно функциональных особенностей, функциональной нагрузки ударения в сравниваемых нами языках.

Изучение эволюции взглядов фонологов на природу ударения в тюркских языках, как показывают наши наблюдения, позволяют констатировать, что начатая дискуссия по этой проблеме должна быть продолжена.

#### Литература

1. *Аралбаев Ж.* Вокализм казахского языка: Очерки по экспериментальной фонетике и фонологии / Ж. Аралбаев. Алма-ата: Наука, 1970. 179 с.
2. *Ахматов Т.К., Өмүралиева С.* Кыргыз тили: фонетика, лексика / Т.К. Ахматов, С. Өмүралиева / Жогорку окуу жайынын журналистика фак. студенттери үчүн окуу китеби. Фрунзе: Мектеп, 1990. 236 б.
3. *Батманов Н.А.* Современный киргизский язык / Н.А. Батманов. 4-е изд. Фрунзе: Изд-во АН Кирг. ССР, 1963. Вып. I. 166 с.
4. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Опыт фонетики резьянских говоров / И.А. Бодуэн де Куртенэ. Варшава – СПб., 1875. 128 с.
5. *Васильев А.И.* Сопоставительная фонетика русского и киргизского языков / А.И. Васильев. Фрунзе: Мектеп, 1968. 85 с.
6. *Жунисбек А.* Введение в сингармоническую фонетику / А. Жунисбек. Алматы: Арыс, 2009. 108 с.
7. *Козьмин О.Г., Богомазова Т.С., Хицко Л.И.* Теоретическая фонетика немецкого языка / Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / О.Г. Козьмин, Т.С. Богомазова, Л.И. Хицко. М.: Высш. шк., 1990. 223 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энц., 1990. 686 с.
9. *Потебня А.А.* Ударение / А.А. Потебня / Подгот. к изд. Франчук В.Ю. Киев: Наук. думка, 1973. 172 с.
10. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Фонетика / отв. ред. Э.Р. Тенишев. М.: Наука, 1984.
11. *Сыдыков Ж.К.* Фонетическая структура современного кыргызского языка и диалектов / Ж.К. Сыдыков. Фрунзе: Илим, 1990. 176 с.
12. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии / Н.С. Трубецкой. М.: НИЛ, 1960.
13. *Тулеева Ч.С.* Типология фонетико-фонологических систем языков (на материале сопоставления немецкого и кыргызского языков) / Ч.С. Тулеева. Бишкек, 2008. 271 с.
14. *Черкасский М.А.* Тюркский вокализм и сингармонизм / М.А. Черкасский. М.: Наука, 1965. 141 с.
15. *Щербак А.М.* Сравнительная фонетика тюркских языков / А.М. Щербак. Л., 1970.

## ТРУДНОСТИ В УСВОЕНИИ ОППОЗИЦИИ СОГЛАСНЫХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТВЕРДОСТИ/МЯГКОСТИ В КЫРГЫЗСКОЙ АУДИТОРИИ

Р.Р. Сыдыкова

Наибольшую трудность для изучающих русский язык учащихся-кыргызов представляет оппозиция согласных фонем современного русского языка по твердости/мягкости, что объясняется их отсутствием в фонологической системе тюркских языков.

В фонетико-фонологической литературе имеется много различных толкований понятия *оппозиции*, которые освещают и представляют данное языково-фонетическое явление с самых различных сторон, аспектов и ракурсов, акцентируя ту или иную часть сложного феномена фонетической оппозиции [11, с. 5–7; 17, с. 4–5].

Однако, как нам представляется, наиболее четкое и емкое определение фонетико-фонологической оппозиции дал основоположник фонологии Н.С. Трубецкой: «Понятие различия предполагает понятие противоположения, или оппозиции. Две вещи могут отличаться друг от друга лишь постольку, поскольку они противопоставлены друг другу, иными словами, лишь постольку, поскольку между ними существует отношение противоположения, или оппозиции. Следовательно, признак звука может приобрести смысловозначительную функцию, если он противопоставлен другому признаку, иными словами, если он является членом звуковой оппозиции (звукового противоположения). Звуковые противоположения, которые могут дифференцировать значения двух слов данного языка, мы называем фонологическими (или фонологически-дистинктивными, или смысловозначительными) оппозициями» [16, с. 38].

В фонологической оппозиции фонемы находятся между собой в определенных отношениях. В зависимости от типа отношений различают оппозиции: 1) *привативные*; 2) *градуальные*, или *ступенчатые*; 3) *эквиполентные*.

**Привативные** оппозиции являются такими фонологическими противопоставлениями, когда одна фонема отличается от другой наличием или отсутствием фонематического признака, который обычно называют коррелятивным признаком. Например, фонемы [п] – [б], [т] – [д] отличаются друг от друга наличием или отсутствием признака глухости – звонкости.

**Градуальные** или **ступенчатые** оппозиции являются такими фонологическими противопоставлениями, когда одна фонема отличается от другой степенью одного и того же фонематического признака. Например, фонемы [а] – [о] – [и] отличаются друг от друга разной степенью открытости, т. е. амплитудой раствора рта.

**Эквиполентные** оппозиции являются такими фонологическими противопоставлениями, когда фонемы как члены оппозиции являются по какому-либо признаку равноправными. Например, фонемы [м], [н] обладают признаками назальности.

Таким образом, понятие оппозиции является многомерным явлением по отношению к фонетико-фонологическим свойствам звуков речи.

В современной кыргызской консонантной системе представлены два типа оппозиций: 1) **привативные** – одномерные пропорциональные привативные оппозиции, образующие коррелятивные пары; 2) **эквиполентные**, – эксплицирующие один или два сходных признака и вследствие этого являющиеся несколько похожими друг на друга.

Ошибочное произношение объясняется, прежде всего, интерферирующим влиянием родного языка, обусловленным определенными различиями двух языков, т. е. русского и кыргызского; и основной задачей, реализуемой в ходе обучения, является корректировка устойчивых навыков неправильного произношения.

Палатализация, т. е. смягчение согласных в кыргызском языке, в отличие от фонетической системы русского языка, не имеет фонологической значимости, она обусловлена лишь позицией в слове и определяется дополнительной артикуляцией согласных при произношении передних гласных. В русском языке данная категория автономна по своей функциональной значимости, что подтверждено экспериментально [13, с. 176–174; 7, с. 212–220].

Н.С. Трубецкой подчеркивал, что «непалатализованный согласный в русском языке является веляризованным». Палатализация и веляризация обладают своими, только им свойственными импульсами артикуляторной энергии: для палатализации характерны подъем средне-передней части спинки языка

к верхнему небу и подтягивание всего языка вперед, для веляризации – подъем задней части спинки языка к мягкому нёбу, напряжение корня языка и притягивание его к глоточной области [16, с. 61–62].

Кроме наличия или отсутствия палатализации, парные мягкие и твердые согласные отличаются друг от друга объемом фабрикса. При твердых объем фабрикса постоянно меньше, чем при мягких [16, с. 66].

Характерно, что эти движения взаимно исключают друг друга, и каждое из них фонологически значимо, т. е. определяют оппозицию фонем по твердости-мягкости. Если в языке отсутствует оппозиция по твердости-мягкости, то согласные не палатализованы и не веляризованы, и, следовательно, в артикуляционном укладе отсутствует мускульное напряжение, сопровождающее палатализацию и веляризацию.

Эти положения имеют большое методическое значение, так как ставят перед необходимостью обучения нерусских учащихся не только палатальному, смягченному произношению согласных, но и веляризации, т. е. твердому произношению согласных, связывая эти два момента с выработкой определенных артикуляторных навыков у обучаемых.

Категория *твердости-мягкости* является наиболее значимой в русской фонетике. Поэтому самой большой трудностью для кыргызских учащихся является овладение русской артикуляционной базой.

В современном русском языке твердые и мягкие согласные различаются по произношению в одинаковых позициях независимо от окружения: ср. перед [о]: *ток* [т] – *тёк* [т']; перед [у]: *лук* [л] – *люк* [л']; перед [а]: *лаг* [л] – *ляг* [л']; в конце слова: *мел* [л] – *мель* [л'] и т. д.

При произнесении мягких согласных звуков, в отличие от соответствующих твердых согласных, средняя часть спинки языка стремится к центру твердого неба (к этой точке ближе всех артикуляция [j]). От движения языка при твердости-мягкости согласных – хотя это и неоспоримый момент – зависит и форма глотки (сужение в нижнефарингальной полости при твердых, расширение всей фарингальной полости, особенно в верхней ее части – при мягких). Соответствующий мягкий согласный отличается не только положением языка по отношению к зонам нёба, но и некоторым сдвигом задней части языка вниз и расширением задней полости рта и зева, что сопровождается ощутимым мышечным напряжением [14, с. 8].

Чтобы правильно произносить мягкие согласные русского языка, надо знать, *как они образуются* в отличие от твердых согласных. При образовании мягкого согласного язык занимает положение, близкое к тому, в котором он бывает при произношении [и] или [j], т. е. средняя часть спинки языка высоко поднимается к соответствующей части нёба. Твердые согласные образуются без этой дополнительной «йотовой» артикуляции: средняя часть спинки языка при произношении твердых согласных бывает опущена. Это можно легко заметить, произнося твердые и мягкие пары согласных [т] и [т'], [с] и [с'] и т. д.

Мягкие и твердые согласные в русском языке различаются и произносятся в следующих положениях:

1. В конце слова и перед некоторыми согласными. В этих положениях мягкость согласных (кроме шипящих [ш], [ж], произносящихся всегда твердо, и [ч'], [ш':], произносящихся всегда мягко) обозначается буквой *ь*: например, слова *печать, гусь, сталь, огонь, фонарь; банька, из ларька, просьба, молотья* произносятся: *печа*[т'], *гу*[с'], *ста*[л'], *ого*[н'], *фона*[р']; *ба*[н']ка, *из ла*[р']ка, *про*[з']ба, *моло*[д']ба.

2. Перед гласными [а], [у], [о]. В этом положении мягкость согласных (также кроме шипящих) обозначается соответственно буквами *я, ю, ё*. Например, слова *мял, люди, тюк, нёс, вёсла, зёрна* произносятся [м'а]л, [л'у]ди, [т'у]к, [н'о]с, [в'о]сла, [з'о]рна.

Мягко произносятся согласные также перед безударными гласными, обозначаемыми буквами *я, ю, е*. Например: [т'и<sup>е</sup>]ни (*тяни*), [л'у]бить (*любить*), [т'у]лень (*тюлень*).

Следует иметь в виду, что в русском языке все согласные (кроме твердых шипящих *ш, ж, ц*) в середине слова перед гласными, обозначаемыми буквами *и* и *е*, произносятся мягко. Например, слова *вилка, мил, пил, синька, зимний* произносятся: [в'и]лка, [м'и]л, [п'и]л, [с'и]нька, [з'и]мний.

Мягкие согласные в русском языке произносятся мягко в результате смягчения твердых согласных перед мягкими. Например: *те*[ст]о – в *те*[с'т']е, *вме*[ст]о – *вме*[с'т']е, *пу*[ст]о – *пу*[с'т']и, *е*[зд]а – *е*[з'д']ить и т. д. В этих случаях мягкость согласного на письме не обозначается. Например, в правописании: *тесто* – в *тесте, место* – *месте* и др.

Особенности артикуляции палатализованных согласных обусловлены их акустическими характеристиками. Спектральный анализ обнаруживает более высококачественные показатели в их спектре по сравнению с твердыми. Если учесть взаимообусловленность тональности согласного и гласного в русском слоге, станет очевидным большое значение палатализации в тембровой окраске речи

в целом: «...в современном русском языке тембровая консонантная корреляция по твердости-мягкости «управляет» варьированностью гласных фонем» [4, с. 30; 3, с. 49].

Парные по *твердости-мягкости* согласные фонемы являются характерной особенностью фонологической системы русского языка явно противоположной сингармонизму слога кыргызского языка. Сингармонизм слога, как основная особенность кыргызского языка, состоит в том, что в слоге могут быть или только мягкие согласные и передние гласные, или только твердые согласные и задние гласные. Однако и русскому языку не чужды сингармонические слоги, т. е. слоги типа *мал, там, тот, мель, тень* и т. п. В то же время в русском языке, в отличие от кыргызского языка, имеются и так называемые ломанные, несингармонистические слоги, т. е. слоги *мял, жарь, мель* и т. п., специфические особенности которых будут усвоены учащимися-кыргызами гораздо легче, если они будут даны не изолированно, а в сопоставлении с сингармоническими слогами русского и кыргызского языков.

Привитие навыков правильного произношения русских сингармонических слогов не вызовет особых затруднений, тем не менее работа в данном направлении должна быть одной из важных задач преподавателя. Это объясняется прежде всего тем, что в русском языке согласные являются более мягкими, нежели в кыргызском языке.

Постановку произношения *мягких согласных* можно проводить с опорой на родной язык, сообщив ученикам о том, что в кыргызском языке, в зависимости от качества гласных, согласные произносятся по-разному, например, *кылым* (век), но: *келем* (приду); *болом* (буду), но: *бөлөм* (разделю); *барам* (пойду), но: *берем* (дам). При этом надо объяснить, что для кыргызского языка твердость/мягкость согласного не имеет существенного значения, в то время как для русского языка это важно, поскольку в русском языке при помощи твердости и мягкости согласных слова различаются по значению, например: *мел – мель, угол – уголь, стал – сталь* и т. п.

Следующий этап работы заключается в том, чтобы показать разницу в произношении мягких согласных русского и кыргызского языков на примере типа: *делить – делегей* (явно, открыто) и др. После усвоения учащимися мягких согласных русского языка можно сразу же переходить к обучению парным по твердости-мягкости.

Обучение парным по твердости-мягкости желательно начинать с примеров типа *был – быть, жал – жаль, дал – даль, угол – уголь, караул – карауль, суда – сюда* и т. п., с одной стороны, и с примеров типа *мал – мял, мол – мёл, сёл – соль, вол – вёл*, – с другой.

Здесь необходимо объяснить ученикам, что мягкость согласных на письме в русском языке обозначается в одних случаях мягким знаком, т. е. в словах типа *даль, мать, весь*, а в других случаях буквы *я, ё, ю, и, е* обозначают на письме мягкость согласных и гласных.

Данная методика позволяет учащимся сознательно и наглядно усвоить не только произношение, но и графический образ мягкости и твердости согласных звуков. Для примера можно дать транскрипцию следующих слов: *мал – м'ал, тук – т'ук, лог – л'ог*.

Кыргызский язык относится к типу языков с ярко выраженной вокалической структурой, доминирующей ролью слога, тембровой окраской слова. Если в русском языке активная роль внутрислоговой аккомодации принадлежит согласному, то в тюркских языках эту роль выполняет гласный: в сочетании с гласными переднего ряда как предшествующий согласный, так и последующий будут артикулировать с известным смягчением. Уровень этого смягчения значительно отличается от русской палатализации меньшей степенью интенсивности. В сочетании с гласными заднего ряда оба согласных будут веляризованными. В кыргызском языке в фонетическом слове есть либо передние, либо задние гласные, следовательно, не может быть стечения мягких и твердых согласных в пределах слога и слова. Как правило, этот закон сохраняется и при грамматическом формообразовании. Например, в кыргызском языке: *ат* (лошадь), *ат-тар* (лошади), *ат-тар-ды* (лошадей); *бет* (лицо), *бет-тер* (лица). В первом примере согласные, примыкающие к задним гласным, являются твердыми, их артикуляция сдвинута назад; во втором – в сочетании с передними они артикулируются смягченно.

Таким образом, закон сингармонизма определяет единство тембра гласных и согласных звуков при определяющей, «программирующей» роли гласных фонем. Можно сказать, что явления сингармонизма в кыргызском языке и дизно-бемольного сингармонизма в русском языке контрастно противопоставлены, и эта контрастность не может не отражаться на овладении учащимися фонологической оппозиции твердости/мягкости в русском языке.

О закономерности и оправданности ошибок тюркских учащихся в произношении таких слов, как *тил – пыл, бил – был*, пишет и М.А. Баскаков [2, с. 134].



Итак, отработка произношения согласных на уровне оппозиции по твердости/мягкости является важной методической проблемой. Задача заключается в отработке или коррекции не только мягких согласных, но, как справедливо отмечает В.А. Виноградов, и твердых: «В произношении иностранцев не только русские мягкие звучат искаженно, но и русские твердые: в первых отсутствует необходимая палатализация, во-вторых – веляризация. В этом отношении, – продолжает он, – корреляция по твердости/мягкости может считаться более трудной по сравнению с корреляцией по глухости/звонкости...» [5, с. 34].

В кыргызском языке, как правило, согласные перед передними гласными [е, и] смягчаются, а перед непредними [а, о, у] и др. остаются твердыми. В таких словах, как *тихий, сирень*, учащиеся склонны произносить согласные смягченно (хотя степень палатализации значительно меньше). Явления ассимилятивной мягкости согласных не свойственны кыргызскому языку. По этой причине учащиеся испытывают большие трудности при изучении фонетики русского языка.

Процесс ассимилятивного смягчения согласных не выдерживается последовательно в современном русском языке. Имеются случаи двойного произношения: [ф,п']еред и [вп']еред; [т',в]ерь и [тв']ерь; [з',м']ея и [зм']ея; [с',п']есней и [сп']есней и т. д. Учащимся следует давать такой материал, в котором наиболее последовательно проводится смягчение согласных, например: [з, с, н] перед мягкими зубными: [н] перед мягкими зубными: [н] перед [ч', ш]; [т, д] перед мягкими [н] (*степень, кандидат, кончик, гонщик, женщина; пятница, от него, дни*).

Особо следует выделить сочетания *дн* и *тн*, которые артикулируются одинаково: язык поднимается вверх средней частью и прижимается к верхним боковым зубам, как при [т]. Одновременно происходит притягивание нёбной занавески, вследствие чего воздух проходит через нос. С такой артикуляцией произносятся слова: *прошлогодний, плотник, пятница, наследник, одни, от него* и др.

Наряду с коррелятивными противопоставлениями не менее важным объектом системы языка выступают некоррелятивные категории согласных, не зависящие от позиции и характеризующиеся различиями по данным признакам, например, по месту и способу образования фонем.

Таким образом, сопоставительный анализ систем русского и кыргызского языков позволяет определить локальные поля вероятности интерференции на системном и функциональном уровнях. Наблюдения над акцентом учащихся выявляют наиболее характерные отклонения в реализации согласных фонем, объединенных по признаку места и способа образования.

Таким образом, конкретное лингвометодическое обоснование при обучении кыргызских учащихся и студентов русскому произношению зависит от сопоставительной характеристики фонетических систем обоих языков, при котором родным, исходным является кыргызский язык, а неродным (сравниваемым) русский; необходимо привлекать данные как схождения в фонетических системах обоих языков, так и расхождений; при этом именно расхождения будут являться основой лингвометодического обеспечения преподавания неродных языков, в частности, русского в кыргызскоязычной аудитории.

## Литература

1. *Аванесов Р.И.* Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. М., 1968.
2. *Баскаков М.А.* Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Фонетика / М.А. Баскаков. М., 1955.
3. *Бондарко Л.В.* Некоторые количественные характеристики неоднородности русских ударных гласных / Л.В. Бондарко // Вопросы фонетики. М., 1964.
4. *Барановская С.А.* О слоговом дизно-бемольном сингармонизме в русском языке / С.А. Барановская // Материалы международной конференции МАПРЯЛ. М., 1969.
5. *Виноградов В.А.* Консонантизм и вокализм русского языка / В.А. Виноградов. М.: Русский язык, 1971.
6. *Васильев А.И.* Сопоставительная фонетика русского и языков / А.И. Васильев. Фрунзе: Мектеп, 1968.
7. *Гируцкий А.А.* Общее языкознание / А.А. Гируцкий. Минск, 2001.
8. Грамматика киргизского литературного языка // Фонетика и морфология. Фрунзе, 1987.
9. *Зиндер Л.Р., Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А.* Акустическая характеристика различия твердых и мягких согласных в русском языке / Л.Р. Зиндер, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая // Вопросы фонетики. Л., 1964.

10. Зубкова Л.Г. Фонетические характеристики русских твердых и мягких согласных, их постановка и дифференциация в нерусской аудитории. Л.Г. Зубкова // Русский язык в национальной школе. М., 1972, № 1.
11. Каспранский Р.Р. Принципы звукового состава языка / Р.Р. Каспранский // Фонетика языков Сибири и сопредельных регионов. Новосибирск, 1986.
12. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
13. Общее языкознание: Внутренняя структура языка. М.: Наука, 1972.
14. Русская грамматика. М.: Praha, 1979.
15. Скалозуб Л.Г. Палатограммы и рентгенограммы согласных фонем русского литературного языка / Л.Г. Скалозуб. Киев, 1963.
16. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Н.С. Трубецкой. М., 1960.
17. Торсуева И.Г. Принципы описания звукового строя языка / И.Г. Торсуева // Фонетика языков Сибири и сопредельных регионов. Новосибирск, 1986.

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КИРГИЗСКИХ АФОРИЗМОВ В ЭПОСЕ «МАНАС»

Э.Ш. Абакирова

Каждый народ стремится донести в будущее самое сокровенное духовное богатство – веками накопленную мудрость. Родные слова, обычаи и традиции, произведения устного поэтического и музыкального творчества, народное прикладное искусство – это самое дорогое, бесценное духовное богатство любого народа. Язык, память и культура – вот трилогия народного менталитета. Богат киргизский фольклор: в нем сконцентрированы все оттенки и нюансы народной педагогики и народной психологии кочевников. В соответствии со своеобразными особенностями социально-экономических, культурно-исторических, природно-климатических условий у киргизов-кочевников сложились свои требования к обучению и воспитанию молодежи.

В воспитании детей широко использовались все жанры устного народного творчества. Сказки, легенды, санжыра и дастаны рассказывались с большим мастерством, с учетом уровня развития воображения, мышления, с использованием наглядных методов в сочетании с образным, выразительным языком. В арсенале народной педагогики имелись своеобразные средства и приемы воспитания кочевников – благословение, клятва, напутствие, айтыш (песенные состязания) и др. Народные традиции обеспечивают особую психологическую среду, выступая важнейшим средством воспитания растущих детей. Основу народной педагогики составляет духовная культура, народные обычаи, традиции, социально-этические нормы. Во все времена все народы, независимо от верований, культур, учили детей брать пример с родителей. В созданных киргизским народом и передаваемых из поколения в поколение пословицах и поговорках, легендах и сказках – огромное богатство. В них педагогическая культура народа. У киргизов существовала своя система традиционного воспитания детей. Главной целью воспитания являлось последовательное включение детей в реальную жизнь, в жизнь своих родителей. Многие народные пословицы, которые дети слышали, определенным образом настраивали на встречу с трудностями, на необходимость их преодоления. Например, «Барда көппө, жокко чөкпө» (Не гордись богатством, не унывай в бедности). По утверждению народа, пословицы и поговорки служат примером для подражания, как добрый советчик и пример образного мышления. Среди киргизов широко распространены различные наставления для детей: *не смейся над престарелым и калеками, не обижай сироту; не вмешивайся в разговор старших; проси совета у старшего человека; без разрешения старших ничего не бери. У матери бери теплоту, у отца – советы. Не зарься на чужое. Любовь матери нежнее, чем солнечное тепло. Прежде старших не садись.*

Если провести сопоставительный анализ творчества великих мыслителей и народного взгляда на воспитание, то можно обнаружить полное их единство, в большей степени в виде просто запоминающихся афоризмов. Образное слово, выполняя, с одной стороны, изобразительно-выразительную, с другой – информационно-коммуникативную функцию, служило в известной мере связывающим звеном между наиданиями мыслителей и богатейшими афоризмами народа. Афоризмы, пословицы, поговорки – родник народной мудрости. Они отражают быт, обычаи, очень часто перекликаются со

сказками. Это проверенная тысячелетиями форма сохранения в народе назиданий, нравочений, поучений, заповедей. В пословице заключается народная оценка жизни, наблюдения народного ума, утверждаются общечеловеческие ценности: *Где работа, там и благо. Не плюй в колодец – пригодится воды напиться.*

Народные афоризмы имеют форму, благоприятную для запоминания, что усиливает их значение как этнопедагогических средств. Их запоминание облегчается игрой слов, разными звучаниями, рифмами, ритмикой, порой весьма искусной. В данном случае поэзия выступает как форма сохранения и распространения мудрости.

Наиболее распространенная форма пословиц и афоризмов – **наставления**. С педагогической точки зрения, интересны наставления следующих категорий: поучения, наставляющие детей и молодежь в добрых нравах, в том числе и правила хорошего тона; поучения, призывающие взрослых к благопристойному поведению, и наконец, наставления особого рода, содержащие педагогические советы, констатирующие результаты воспитания, что является своеобразной формой обобщения педагогического опыта. В них содержится огромный образовательно-воспитательный.

В афоризмах и пословицах получили отражение педагогические идеи, касающиеся рождения детей, их места в жизни народа, целей, средств и методов воспитания, поощрения и наказания, содержания обучения, трудового и нравственного воспитания, наследования детьми черт поведения родителей, влияния окружающей среды и общественного мнения и т. д. Важный педагогический смысл имеет народное мнение о результатах воспитания, это – оценивающие суждения о людях, о чертах их личности: *«Вспыльчивый нрав не бывает лукав», «Злой человек, как уголь – если не жжёт, то чернит», «Добрая совесть – глаз божий. Добрая совесть любит обличение»* и др.

Многочисленные характерологические пословицы и афоризмы интересны тем, что свойства личности оцениваются в них по поступкам и действиям, рассматриваются в связи с воспитанием.

Киргизский эпос «Манас» считается энциклопедией жизни киргизского народа. В результате работы над фразеологией данного эпоса мы вполне могли бы сказать, что «Манас» является прежде всего произведением, включающим в себе этнопедагогику, народную педагогику, передаваемую в устной форме нравственные нормы с древнейших времён.

В эпосе «Манас» выделяется большой пласт изречений, характеризующих женские образы. В центре образной системы эпоса среди героинь стоит идеал жены, матери, предводительницы народа, воплощённой в образе Каныкей, например:

1. Эркебиз айым – Каныкей,  
Эркектин сөзүн алып жүр,  
Эч болбосо, ойлонуп,  
Кулагыңа салып жүр.  
\*\*\*

Наша любимица – Каныкей,  
Послушай слова мужчины,  
Хотя бы задумайся над словами его.

Народная этика не позволяет делать замечания, наставления женщинам, невесткам прямо в лицо, особенно со стороны свёкра, старших братьев мужа. Недовольство поведением невесток выражается в завуалированной, иносказательной форме, например:

1. Айымдын күчү кан менен.  
\*\*\*

Ханша сильна ханом своим.

2. Катындын күчү эр менен.  
\*\*\*

Жена сильна мужем своим.

В эпосе «Семетей» звучат наставления, обращённые к жене Семетея – Айчүрөк, женщине с сильным и своевольным характером, часто идущей наперекор мужу:

1. Бек зааданын зайыбы  
Тулпар минген болобу?  
Кан зааданын катыны  
**Баши жок жүргөн** болобу?

\*\*\*

Жене бека достойно ли  
Сидеть на коне?  
Жене хана можно ли *ходить без головы?*

2. Катын деген адамдын  
Казан менен иши бар.

\*\*\*

Женщина должна иметь дело только с казаном.

В киргизских афоризмах закреплён этикет сватовства, отношение к дальнейшей судьбе дочерей, в старинные времена родители не могли сами решать судьбу дочери, всё зависело от понятия “эль” – народ, то есть общественного мнения, это было важным элементом воспитания девушек:

1. Эби келсе кыздарды  
Эли бийлеп берүүчү,  
Калайыкка эп келсе,  
Бары бийлеп берүүчү!

\*\*\*

Если надо, девушек отдавал народ,  
Если устраивало, то её судьбу решал весь народ.

2. «Ат уяты – сатуу» – деп, –  
Кыйладан угуп жүргөмүн,  
«Кыз уяты тартуу» – деп.

\*\*\*

«Позор коню, если его продадут»,  
С давних пор слышу я,  
«Позор девушке, если её в дар отдадут».

В эпосе можно выделить группу афоризмов-наставлений на тему «О единстве народа». Мудрые изречения не остались застывшими формулами, а существуют в национальном самосознании кыргызов как наставления предков. К примеру, часто встречается в прессе и современной устной речи такое изречение о единстве народа:

Бөлүнсөк бөрү жеп кетет,  
Бөлүнүп калды кыргыз-деп,  
Бөлөк элге кеп кетет.  
Жарылсаң ууру алуучу,  
Жай уксаң акыл нак ушу.

\*\*\*

***Если отобьёшься (от своих), волки загрызут,***

Будут говорить: «Кыргызы разделились»,  
Чужие народы (такие) разговоры начнут.

***Если разделишься, нападёт вор,***

***Если послушаешь – вот истина эта».***

В эпосе встречаются ***афоризмы-советы*** умному правителю:

***Улуктун күчү эл менен.***

\*\*\*

***Правитель силён народом своим.***

Киргизские афоризмы передают народное мнение об отношениях между отцами и детьми, например, большое значение имеет то, какое имя даёт отец при рождении ребёнка, от этого зависит дальнейшая судьба человека.

1. ***Ат асмандан дечү эле,***  
***Жакшы ат коёр бекен? – деп.***

\*\*\*

Имя ведь свыше, говорят,  
Назовут ли хорошим именем его?

## 2. *Атын жакшы койбогон*

### *Атасынын чатагы.*

\*\*\*

В том, что хорошее имя не дали ему,  
Вина (моя) – его отца.

О роли отца и матери в становлении человека народная мудрость говорит следующее:

### *Атасы барда эл көрсүн,*

### *Аңгемени кең көрсүн,*

\*\*\*

Пусть повидает людей, пока жив отец,  
Пусть хорошенько посмотрит (на всё).

Киргизские афоризмы *о богатстве и бедности* звучат как наставления:

1. Мурункулар айткан кеп:

### *«Бир адамдын ырыскы*

### *Бирөөгө ырыс болбойт» – деп.*

\*\*\*

Жившие до нас говорили:

### *«Доля, принадлежащая одному,*

### *Счастье другому не принесёт».*

В эпосе много афоризмов *о труде и лени*:

1. *Бекер жатыш эп болбойт.*

\*\*\*

### *Не годится без дела лежать.*

2. *Малды бакса сан болот.*

\*\*\*

### *Если выхаживать скот – умножится он (скот).*

Афоризмы, мудрые изречения, пословицы, являющиеся творением устного творчества, входящие в народную мудрость, можно объединить в большую группу единиц, составляющих не только семантическую картину того или иного языка, но и педагогическую систему взглядов на воспитание молодого поколения.

## Литература

1. *Абакирова Э.Ш., Караханиди К.С., Шевченко Н.М.* Афоризмы в эпической трилогии «Манас» / Учебное пособие для высших учебных заведений / Э.Ш. Абакирова, К.С. Караханиди, Н.М. Шевченко. Бишкек: КГУСТА, 2010. С. 25–31.
2. Манас. Киргизский героический эпос. М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1884. Книга 1 – 1988. Книга 2 – 1990. Книга 3.
3. Семетей: Эпос / Саякбай Каралаевдин варианты б-ча / редколл. Ч. Айтматов (башкы ред.) ж. б. Фрунзе: Адабият, 1989. 2 китеп. 1989.
4. Сейтек: Эпос / Саякбай Каралаевдин варианты боюнча / редколл. Ч. Айтматов (башкы ред.) ж. б. Фрунзе: Адабият, 1990.
5. *Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И.* Афористика / Н.Т. Федоренко, Л.И. Сокольская. М.: Наука, 1990.

## КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ В ЗЕРКАЛЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е.И. Жоломанова

Слово *концепт* в переводе с латинского (*conceptus*) означает «понятие». Оно употреблялось в математической логике, а сейчас закрепилось в культурологии, лингвистике и лингвокультурологии.

Широкое хождение в лингвистической науке термин «концепт» получил в восьмидесятые годы благодаря переводам статей англоязычных авторов. Затем внутриязыковые изыскания сменились экс-

тралингвистическими, и изучение термина «концепт» продолжилось на границе языкознания и философии, языкознания и психологии [1, с. 242–243].

Обсуждение термина «концепт» в последнее десятилетие занимает лидирующие позиции среди других ключевых терминов когнитивистики, таких, как антропоцентрическая парадигма, языковая картина мира, языковая личность, синергетика, межкультурная коммуникация, лингвоментальность, лингвокультурология, фрейм, скрипт и др.

Лингвистов волнуют многие вопросы, связанные с феноменом «концепт»: Что такое концепт? Какие существуют типы концептов? Каковы основные аспекты изучения концепта? Каким образом концепт репрезентируется в языке? Как соотносятся между собой термины «концепт» и «понятие»? Что такое лингвокультурный концепт?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, современные языковеды предлагают различные трактовки понятия «концепт», высвечивая его различные аспекты. Остановимся на некоторых из них.

Известный отечественный лингвист и философ языка Е.С. Кубрякова занимается когнитивными аспектами языка. Она считает, что связь между словами и вещами опосредована ментальными структурами. Основной единицей ментального лексикона признается концепт [2, с. 210]. «Концепт (concept) – оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (linguamentalis), всей картины мира, отраженной в психике [4, с. 46–48].

Авторитетный лингвист, историк и теоретик культуры Ю.С. Степанов является одним из создателей концептуально-филологического направления в современной гуманитарной науке. Свои труды он посвятил исследованию концептов – «объединяющих идей русской культуры». Концепты в его понимании «представляют собой в некотором роде «коллективное бессознательное» современного российского общества». Концепт может быть воплощен не только в вербальной, но в изобразительной и других формах [5, с. 43].

Известные специалисты в области когнитивной лингвистики З.Д. Попова и И.А. Стернин представляют одну из лингвистических российских школ, сложившихся в Воронежском и Тамбовском университетах. Они дают следующее определение концепта: «Концепт понимается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания» [7, с. 2].

Исчерпывающий анализ современных дефиниций термина «концепт» дается в книге Ю.Е. Прохорова. Его монография носит название «В поисках концепта» и посвящена рассмотрению понятия «концепт» в трудах отечественных лингвистов. В книге дается оценка многочисленным определениям концепта и показывается их место в системе современных направлений лингвистики – лингвокогнитологии, психолингвистики, лингвокультурологии – и культурологии. Автор доказывает, что многообразные трактовки термина отражают конкретные специфические черты концепта, поэтому все они могут быть сгруппированы по соответствующим основаниям. Считаю целесообразным щедро процитировать автора, поскольку он приводит наиболее известные высказывания о концепте авторитетных ученых. Ю.Е. Прохоров в детальном исследовании выделил все те основные составляющие концепта, которые определяют понимание данного термина: 1. Концепт есть нечто, неразделимо соединяющее в себе элементы сознания, действительности и языкового знака. 2. Концепт есть нечто, объединяющее на разных уровнях людей с точки зрения их отношения к действительности и способов общения с ней. 3. Концепт есть нечто виртуальное и реальное одновременно, при этом его составляющие и всеобщие, и национально-культурно детерминированы [8, с. 28].

Совокупность концептов, объединяясь между собой, формирует концептосферу и картину мира в определенной лингвокультуре.

Остановимся подробнее на термине «картина мира».

В монографии «Когнитивная лингвистика» З.Д. Поповой разъясняется содержание этого термина. Она предлагает разграничивать понятия *непосредственная* и *опосредованная* картина мира. Под непосредственной картиной мира понимается адекватное отражение действительности органами чувств. Опосредованная картина мира – это та же непосредственная картина мира, но уже выраженная с помощью (или посредством) языка, литературы, музыки, архитектуры и т. д.

*Языковая картина мира* – это один из видов опосредованной картины мира. Языковая картина мира передает представления о мире с помощью данного языка, для которого характерна своя специфическая категоризация и концептуализация сведений о мире [6, с. 38–40].

Приведем цитаты из упомянутой монографии, где даются определения терминам *непосредственная* (когнитивная) и *опосредованная картина мира, языковая картина мира*:

«Когнитивная картина мира (*непосредственная* – прим. автора) – это совокупность концептосферы и стереотипов сознания, которые задаются культурой» [6, с. 38]. «*Опосредованная* картина мира – это результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную когнитивную картину мира. Таковы языковая и художественная картина мира» [6, с. 39].

«*Языковая картина мира* – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в значениях языковых знаков – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [6, с. 40].

С языковой картиной мира тесно связано понятие *национальной* языковой картины мира. Национальная языковая картина мира реализуется в национально специфичных концептах. Специфика концептов проявляется в различиях между концептами разных культур, в наличии безэквивалентных концептов, свойственных лишь для одной культуры. В схожих концептах различных культур национальное своеобразие проявляется в том, что сопоставимые концепты не полностью совпадают по своему содержанию, один из сравниваемых концептов имеет какие-либо смысловые дополнения либо усечения. Подобные различия могут быть существенными для межкультурной коммуникации [6, с. 101].

З.Д. Попова в монографии «Когнитивная лингвистика» пишет, что наиболее рельефно национальная специфика концептов проявляется в наличии безэквивалентных концептов: «Безэквивалентные концепты могут быть выявлены через безэквивалентные единицы. Безэквивалентные единицы – всегда показатель наличия некоторой уникальности, национального своеобразия концепта в сознании народа. Сравните, русские безэквивалентные единицы – и, соответственно, представляемые ими концепты – авось, духовность, интеллигенция, непротивление, пошлость, порядочность, смекалка, разговор по душам, выяснение отношений, соборность» [6, с. 102].

Совокупность концептов данного народа, данной культуры называется концептосферой. В современной лингвистике широко практикуется сопоставление различных концептосфер между собой. Это позволяет выявить национальную специфику концептуализации сходных явлений сознанием разных народов, выявить безэквивалентные концепты и концептуальные лакуны, то есть отсутствие концепта [6, с. 28].

Наряду с такими понятиями современной лингвистики, как концепт, языковая картина мира, национальная специфика концепта, концептосфера, особое внимание уделяется *языковой личности*. Вокруг этого термина разворачивается обсуждение наиболее интересных проблем общего и русского языкознания. Выявить черты языковой личности помогает ассоциативный эксперимент.

Нами был проведен ассоциативный эксперимент среди студентов-медиков КРСУ с целью выявить лингвокультурную специфику концепта «любовь». Национально-культурная специфика проявилась в ответах студентов-билингвов (русско-киргизский билингвизм). При проведении ассоциативного эксперимента в результате анкетирования было установлено, что стереотипные представления информантов национально детерминированы. Например, красоту девушки русские студенты сравнивают с морем, небом, солнцем. Киргизские студенты связывают красоту девушки с луной, солнцем, с лебедем, с Каныкей. На следующем этапе эксперимента, в процессе написания небольшого эссе «Что такое любовь?» студентами-медиками, в работах была отражена национально-культурная специфика языкового сознания. У киргизских студентов чаще встречались поэтические строки и метафорические выражения о любви. В их ответах преобладали образно-метафорические коннотации.

Аналогичный ассоциативный эксперимент, направленный на выявление национальной специфики концепта «любовь» в сознании монолингвов и билингвов, был проведен нами среди студентов-филологов КазНУ имени аль-Фараби. Результаты эксперимента дают основание сделать некоторые выводы о национальной специфике исследуемого концепта, о существовании этнонациональных различий в ассоциативном восприятии концепта «любовь».

Приведем данные, собранные при описании респондентами субконцепта «женская красота». При описании глаз чаще всего и русские, и казахи сравнивают их с объектами природы – с небом, морем, океаном; с драгоценными камнями – с бриллиантами, алмазами, жемчугом. Казахские студенты считают, вероятно, на подсознательном уровне, что волосы – всегда черные (*глаза черные, как волосы*). Глаза у казахов могут быть и голубыми (*глаза голубые, как у Айганыш, у Хавима, у Айжан*). Национально специфичными можно признать сравнения: *глаза блестят, как у верблюжонка; глаза черные/голубые, как у верблюжонка; глаза черные, как у барана; глаза голубые, как горы; глаза красивые, как у Баян Слу*.

Анализ ядра фрагментов языкового сознания данных групп показал, что существуют как общие стереотипные представления о женской красоте, так и собственные, специфические.

Изучение отдельно русских и казахских ассоциаций позволяет говорить об особенностях русских и казахских ассоциативных реакций; а также это помогает гораздо четче очертить русскую и казахскую языковые картины мира в рамках концепта «любовь» и субконцепта «женская красота».

Образ мира, который складывается у людей разных национальностей в процессе постижения ими действительности, накладывает отпечаток на язык. Например, образное сравнение казахских студентов *глаза девушки голубые, как у верблюжонка* говорит о важности и привлекательности этого животного в языковом сознании представителей данной культуры. В процессе исследования субконцепта «женская красота» в связи с ассоциативным экспериментом появляются такие лингвокультурные аспекты, которые могут ускользать при традиционном компонентном анализе концептов. Картина мира является одним из основных понятий, выражающих специфику отношений человека с окружающим миром. Картина мира – это призма, сквозь которую преломляется мир. Картина мира – составная часть национального менталитета, она тесно связана с этнокультурными особенностями человека. Сопоставительное изучение различных картин мира в настоящее время является одним из наиболее перспективных направлений в лингвокультурологии.

В центре внимания языковедов оказывается человек как носитель языка и представитель той или иной культуры. Теснейшим образом связанный с материей и духовной жизнью этноса, существующий в культуре, язык обладает «свойством накопления культуры и способностью к его наследованию (трансляции). Это позволяет отдельной языковой личности приобщиться к культурному сознанию, став носителем и частью определенной этнической культуры» [3, с. 95].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Языковое сознание является ненаблюдаемой материей. Но свободный ассоциативный эксперимент позволяет сделать срез *языкового сознания* представителей разных культур. Языковое сознание отражает этнокультурные особенности *языковой личности* в условиях билингвальной среды. Языковая личность дает возможность составить представление об особенностях концепта, концептосферы и национальной языковой картины мира.

#### Литература

1. Актуальные проблемы современной лингвистики. М.: Флинта: Наука, 2009. 416 с.
2. *Зинченко В.Г.* Межкультурная коммуникация: От системного подхода к синергетической парадигме / В.Г. Зинченко. М.: Флинта: Наука, 2008. 224 с.
3. *Канафиев Р.Н.* Структурно-семантический и лингвокультурологический анализ полевой организации лексики (на материале семантического поля оружие в русском языке): дис... канд. филол. наук / Р.Н. Канафиев. Иваново, 2005. 180 с.
4. *Кубрякова Е.С. и др.* Краткий словарь когнитивных терминов/ *Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина.* М.: Наука, 1996.
5. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 314 с.
6. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Воронеж: Воронежский ГУ, 1999.
7. *Прохоров Ю.Е.* В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. М.: Флинта: Наука, 2009. 176 с.
8. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. М.: Академический Проект, 2001.

### НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТОВ «ВПЕРЕД – НАЗАД»)

**Б.Т. Борчиева**

Методологический подход, используемый в данной статье, связан с пространственным представлением о языке, согласно которому он рассматривается в трех измерениях – семантике, синтактике и прагматике. Как утверждает Ю.С. Степанов, наиболее естественным оказывается взгляд на язык как



на некое пространство или объем, в пределах которого люди формируют свои идеи и мысли [2]. Подходы, связанные с описанием языка на базе различных типов полей (семантических, грамматических, функционально-семантических), хорошо вписываются в пространственную модель языка.

В свете сказанного отметим, что национально-культурная специфика пространственных концептов русского и кыргызского языков может быть ярче вскрыта при использовании прагматического подхода для описания фактов данных языков. Прагматика – это направление в пространственной модели языка, связанное с изучением отношения знаков к человеку, который пользуется языком. Стремясь подчеркнуть антропоцентрический характер прагматики, Ю.С. Степанов предлагает данное измерение языка назвать дектикой, обосновывая это утверждение следующими положениями: 1) прагматика обозначает не просто отношение знаков к носителю языка, а к такому носителю, который актом своего утверждения как «Я» присваивает весь язык; 2) говорящий помещает себя в центр ситуации, является активным началом, обладает свободой выбора в отношении таких параметров, как время говорения и место произнесения речи. При всем этом он заставляет адресата речи принять эти координаты [2, с. 224].

Таким образом, ориентационные координаты «вверх – вниз» и «вперед – назад» направлены на «Эго», определяются по отношению к «Я» говорящего и оказываются наиболее важными при восприятии мира человеком. «Я» говорящий становится главным участником дискурса и становится призмой, через которую проецируется национальная картина мира. Человек своим видением вносит в картину известный порядок, становится точкой отсчета, относительно которой выстраивается система координат. Получается, что мир существует только в человеческом измерении. В этой связи координаты «вперед – назад» обозначают не только вектор реального, механического движения субъекта, но и обретают метафорическое значение и философское звучание.

С позиций реального перемещения концепты «вперед – назад» обозначают соответствующие векторы движения. «Вперед» и «назад» представляют собой прототипичные семантические категории, которые выражают соответствующие векторы горизонтального движения в направлении перед собой, по направлению поступательного движения и в направлении, противоположном предшествующему движению. Образуя антонимическую пару, данные концепты конструируют систему с центром и периферией, в пределах которой объединяются различные языковые средства их объективации. Слова *вперед* и *назад* представляют собой производные наречные формы, которые образовались с помощью приставок, соотносительных с предлогами пространственной семантики. В кыргызском языке данные семантические категории также обозначаются производными словами *алдыг* и *артка*, в которых выделяются суффиксы, соотносительные с флексиями дательного-направительного падежа. Аффиксы, выделяемые в данных словах, вносят в данные слова сему динамики, благодаря которой они вступают в синтаксические связи с глаголами движения.

Для определения национально-культурной специфики важным представляется использование концептуальных метафор. Одними из них являются ориентационные метафоры, когда вторичная, метафорическая система создается по образцу некоторой другой системы. Такие случаи Дж. Лакофф и М. Джонсон называют ориентационными метафорами, в основе которых лежит пространственная ориентация с противопоставлением типа “верх – низ”, “внутри – снаружи”, “передняя сторона – задняя сторона”, “глубокий – мелкий”, “центральный – периферийный” [1, с. 387–415].

Следующие схемы организации данных концептов служат образцом для организации метафорических переносов. Концепты «вперед – назад» обозначают векторы горизонтального движения, в котором принимают участие такие актаны, как: 1) предмет, совершающий движение в прямом или обратном направлении; 2) локум, относительно которого данный предмет движется. Так, например, *На черной глади озерной / Танцующий белый лебедь / Плывет себе к горизонту...; В наши дома без стука входи – / Друга сердечно прижмем к груди...*

Локумом в горизонтальном движении может являться 1) конечный пункт движения (финиш) – *Баягы көртирилик да, Бекназар. Базарга кетип баратам. – Да все забота о хлебе насущном гонит, Бекназар! На базар собрался;* 2) исходный пункт движения (старт) – *Приехали из города. – Шаардан келишти;* 3) трасса движения – *Приехал по полю. – Талаа менен келдим.*

Каждое из этих значений включается в различные типовые ситуации. В первой ситуации субъектом горизонтального перемещения является сам субъект. *Экик үндөн кийин мен үйгө кайтып келдим. – Через два дня я вернулся домой.* Во второй – перемещается объект действия. *Женицины ввели в юрту Айзаду. – Айзаадыны зайыптар үйгө алып киришти.*

Вектор движения «вперед» в кыргызском языке по сравнению с русским языком имеет ярко выраженный дектичный характер, указывая языковыми средствами на вектор движения субъекта. Срав-

ните: 1. *Мен мектепти көздөй жөнөдүм.* – \*Я отправился (определяя направление глазами) в сторону школы. 2. *Мен мектепти карай жөнөдүм.* – \*Я отправился (определяя направление взглядом) в школу. 3. *Ал мектепти карай бет алды.* – \*Он направился, глядя лицом в школу. Послелогии *көздөй*, *карай* и фразеологизированный предикат *бет алды* обладают прозрачной внутренней формой, соотносимой с именами существительными *көз* «глаз», *кара* «смотреть», *бет* «лицо». Все эти слова связаны с лицом человека как с вектором, определяющим направление движения человека. Кроме того, аффиксы притяжательности, выделяемые в словах *алд-ы*, *арт-ы*, указывая на лицо, подчеркивают эгоцентричность данных слов, что не характерно для их русских эквивалентов.

Прототипичные концепты «вперед – назад» вмещают в себя множество различных ситуаций, в которых обнаруживается сема, указывающая на вектор движения, и выражается самыми различными лексико-грамматическими средствами.

Для киргиза концепты «алдыга – артыга» связаны с течением человеческой жизни, в которой данные концепты указывают на векторы движения между локумами: старт (рождение человека), восхождение к пику и финиш (закат). Субъектом движения и точкой отсчета, служащей для определения вектора движения, является человек. В отношениях слов «вперед – назад», «алдыга – артка» представлены не только противоположные векторы, указывающие на движение к полярным точкам. Причем, эти точки в отношении человека создают положительную и отрицательную векторность, так как исходят из эгоцентрического перцептуального пространства, связанного с видимостью. Вектор «алдыга» – «вперед» (пределы видимого) в сознании ассоциируется с будущим, надеждами и чаяниями людей и воспринимается как нечто светлое, положительное, неопасное по сравнению с его антонимом «артка» – «назад» (пространство вне поля зрения человека). Содержание и смысл паремиологических средств киргизского и русского языков строится на положительном и отрицательном смысле этих векторов. Сравните, в кирг. *Алдыңбир кара, артыңбеш кара.* – Вперед посмотри раз, а назад – пять раз; в русск. *Всякий человек вперед смотрит, думает о будущем. Иди вперед, а оглядывайся назад (Даль). Ырысалды – ын-тымак.* – *Согласие впереди счастья* выражает смысл *Согласие – залог счастья*.

*Алды* (перед) как пространство, видимое глазу, становится ценностным полем, которое оберегается, а предметы и процессы, происходящие в его пределах, получают аксиологическую характеристику. Такая семантика представлена в выражениях киргизского языка: 1) *алдына ат салдырбаган* – такой, который не допустит нахождения кого-нибудь перед собой (в пределах видимого), т. е. самодостаточный, независимый; 2) *алдынан кыялтогөн* – такой, который не пересечет пространство перед собой наперерез, т. е. скромный, робкий; 3) *алдынанөтүү* – пройти перед чьим-то передним пространством (но не наперерез), т. е. повиниться, принять вину на себя.

В русском и киргизском языках вектор «вперед – алдыга» воспринимается как пространство неизвестного, содержание которого зависит только от Божьего промысла. Сравните: *Что впереди, Бог весть: а что мое, то мое. Валяй, не гляди, что будет впереди. Богу молиться вперед пригодится (Даль).* В отличие от русского, в киргизском языковом сознании семантика пространства неизвестного связана с неизбежностью и фатальностью того, что находится впереди: *Пешенеге жазган болот* – случится то, что предначертано Богом на челе.

В сочетании с антонимом *арты* образуется парное сочетание *алды-артынкарабай*, которое имеет значение «действовать, не задумываясь о положительных или отрицательных последствиях какого-либо поступка». Антонимичные пары «вперед – назад», «взад – вперед» сочетаются с целым рядом глагольных форм со специфичной семантикой неоднаправленного движения, характерной для русского языка: *ходить, бегать, ездить, качаться, курсировать, сновать, шмыгать, продергивать* и др. В киргизском языке слово *алды* (перед) может образовать антонимичную пару с *үстү* (верх), необычную для русского языкового сознания. Сравните, *алды-үстүкылуу* – устроить беспорядок. В основе этой метафоры лежит ориентационная схема «перед – верх».

Слово *алды* (перед) образует синонимичную соотносительность со словом *асты* (низ), которое вносит в ориентационные метафоры свои коллизии. *Асты* создает вектор по вертикали, направленный в нижнее пространство от говорящего. Поэтому выражение *асты-үстүнөтүшүү* (падать вниз-вверх) приобретает значение *лебезить, пресмыкаться перед кем-либо*.

Ориентационные векторы «вперед – назад» используются для организации метафорических выражений, связанных с осмыслением человеком своего жизненного пути. Так, выражение *кудайартыно досун* – пусть Бог исправит зад (конец) жизненного пути, иначе, *пусть мои годы перед завершением моего жизненного пути пройдут безмятежно* – могло появиться как результат метафорического ос-

мысления следующей ориентационной схемы: с рождения до мыслимого пика своих жизненных сил человек движется вперед, обозревая все, что впереди, после чего идет движение вспять, и ракурс видения меняется на противоположный, в результате чего перед глазами человека чаще возникает картина прошлого. Эта же схема лежит в основе ласкательного выражения *алды акетейин*, имеющего смысл *ты живи долго, я уйду в иной мир перед тобой*.

Таким образом, национально-культурная специфика пространственных концептов русского и киргизского языков заключается в метафорическом осмыслении и создании национально обусловленных лингвокультурных смыслов на базе ориентационных пространственных схем.

### Литература

1. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем: Теория метафоры / Дж. Лакофф, М. Джонсон. М., 1990. С. 387–415. ULR: <http://www.philology.ru/linguistics1/lakoff-johnson-90.htm> – (12.03.2013).
2. *Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка / Ю.С. Степанов / Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1985.

## ВЫРАЖЕНИЕ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КЫРГЫЗСТАНА И РОССИИ

О.П. Попова

Политические события, происходящие каждый день в мире, постоянно привлекают внимание общественности. О них мы узнаем из телевизионных выпусков новостей, радиотрансляций, из глобальной сети Интернет. Масс-медиа в сфере политики – эффективный инструмент воздействия на сознание людей: средства массовой информации помогают политикам завоевать расположение широкой аудитории, создать необходимое общественное мнение. Политика – это всегда борьба за власть, и в этой борьбе победителем обычно становится тот, кто лучше владеет «коммуникативным оружием».

В связи с этим актуальным и перспективным представляется исследование политического дискурса. Целью данной статьи является характеристика лингвистических средств, служащих для выражения позиции субъекта в политическом дискурсе Кыргызстана и России.

Для сопоставительного лингвистического исследования были произведены записи публичных речей кыргызстанских и российских политиков: *Алмазбека Атамбаева, Омурбека Бабанова* (Президента и Премьер-министра Кыргызстана); *Дмитрия Медведева, Владимира Путина* (Президента и Премьер-министра Российской Федерации), – за период с августа 2011 г. по август 2012 г.

Речи политических лидеров, транслируемые в выпусках новостей, записывались как видеофайл, затем производилась расшифровка речей и запись их в текстовом формате. Для исследования привлекались также интервью с политиками, помещённые на интернет-сайтах (текстовые и аудиофайлы). Зафиксированные таким образом речи политиков послужили материалом для лингвистического анализа. Отметим, что анализу подвергались лишь тексты *неподготовленных* публичных выступлений, произносимых политиком, к примеру, на встрече (со студентами, работниками бюджетной сферы, с деятелями культуры и др.), во время интервью, форумов и пресс-конференций.

Политический дискурс – это явление не только лингвистическое, но и социальное. И потому формирование и развитие дискурса, определение его коммуникативных механизмов и набора средств выражения зависит от ситуации общения и требований общества. Выступая перед аудиторией, политик «надевает на себя речевую маску», соответствующую ситуации общения, выбирает речевое поведение в зависимости от той социально-коммуникативной роли, которую он исполняет. Личная же позиция остаётся «за кадром». Политик, как умелый актёр, прячет за нужным образом своё «Я». Но если отвлечься от образа, созданного политиком, и обратить внимание на *речь*, на её структуру и содержание, то можно заметить проявление субъективной позиции говорящего, которая с помощью разноуровневых средств языка выражается в его речи.

При анализе текстов речей политических деятелей нами было замечено, что *значение субъекта* реализуется говорящим в процессе коммуникации через *субъектные* и *субъективные* значения, которые необходимо различать, так как они выполняют разные функции, связанные с определением позиции говорящего.

Субъектные значения служат для представления субъекта (говорящего) в речи, определяя его позицию по отношению к самому себе и к окружающей действительности. Субъективные же значения характеризуют отношение говорящего к содержанию высказывания, а также к конкретной речевой ситуации. «Говорящий не может проявить себя в предложении только как наблюдатель мира и как обычный мыслящий субъект. Роль автора речи обязывает его, во-первых, актуализировать передаваемое в предложении объективное содержание, т. е. соотнести его с ситуацией речи, опираясь на понятия «я – здесь – сейчас», и, во-вторых, выразить целый ряд обязательных субъективных значений» [5, с. 682].

В результате исследования было определено, что значение субъекта реализуется в речи политиков целым комплексом морфологических, лексических, синтаксических, интонационно-синтаксических и стилистических средств, которые можно представить в виде функционально-семантического поля.

Способ классификации лингвистических средств языка в виде поля был применён и подробно описан российским учёным А.В. Бондарко. Он положил начало функциональному исследованию грамматики языка, разработал концепцию **функционально-семантического поля**, которое определял как «*систему разноуровневых средств языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т. п.), взаимодействующих на основе общности их функций, базирующихся на определённой семантической категории*» [4, с. 566].

Основными структурными блоками поля являются *ядро, центр и периферия*. Однако это деление условно, так как элементы, входящие в каждый блок, могут занимать и промежуточное положение.

**Структура исследуемого ФСП субъекта** включает *ядро, центр, ближнюю и дальнюю периферию*. Расположение средств языка в той или иной части поля определялось особенностью реализации в речи политиков субъектных и субъективных значений. Субъектные значения связаны с грамматической структурой языка и обладают регулярностью в языковом выражении. Субъективные же значения реализуются в зависимости от индивидуальности говорящего, его стиля и манеры речи. Таким образом, в ядерной части ФСП субъекта помещены те средства языка, которые могут выражать субъектные значения, в центральной же части поля и на периферии находятся выразители субъективных значений в языке.

**Ядро.** Ядром любого функционально-семантического поля является «единица языка, наиболее специализированная для выражения данной семантической категории» [4, с. 567]. В русском языке характерными выразителями семантической категории субъекта являются *личные местоимения и глаголы в личной форме*.

По словам Э. Бенвениста, личные местоимения следует рассматривать «не как простые фигуры, а как языковые формы, обозначающие “лицо”», потому что «среди знаков любого языка, любого типа, какой бы эпохе или области земного шара он ни принадлежал, всегда обнаруживаются «личные местоимения». Язык без выражения лица немислим» [2, с. 295].

Категориальное значение субъекта проявляется в формах личных местоимений 1-го, 2-го лица единственного числа (*я, ты*), а также 1-го лица множественного числа (*мы*). Наиболее полно субъектная семантика личных местоимений выражается в форме именительного падежа, когда они выступают в предложении в роли подлежащего. В формах косвенных падежей личных местоимений (*меня, мне, нам, нас* и т. п.), в формах притяжательных местоимений (*мой, твой, наш* и т. п.) семантика субъекта также сохраняется. «То же лицо, которое в субъектной позиции выступает как *я*, в позиции объекта закономерно и обязательно выступает как *меня*, и в этом объекте *меня* находит выражение своего рода обратная (объектная) сторона субъектно-объектного отношения» [3, с. 16–17].

Категориальное значение субъекта реализуется также и в глагольных флексиях. «Глагольные и местоименные формы лица взаимодействуют друг с другом и с иными средствами выражения отношения к лицу» [3, с. 14]. В их взаимодействии устанавливается соотношение между субъектом речи (говорящим) и субъектом самого действия, обозначенного глаголом.

#### **А. Атамбаев:**

– Да, **мы** маленькая страна – **я** сказал об этом и Владимиру Владимировичу, и Дмитрию Анатольевичу, – но **мы** уже независимая страна. И **мы** гордая страна.

Употребление местоимения *я* в данном примере указывает на самого говорящего, в то время как местоимение *мы*, неоднократно произнесённое в этом высказывании, обозначает не только говорящего, но и множество других людей (в данном примере, граждан Кыргызстана).

**В. Путин:**

– *Я* (сам говорящий) не случайно как раз напомнил, что *мы* (говорящий и правительство) существенные, большие деньги направили в рамках нацпроекта «Здоровье» на обновление, в том числе, и базы скорой помощи.

**О. Бабанов:**

– *Хочу* (сам говорящий) сказать огромное спасибо всем **нашим** гражданам (гражданам Кыргызстана), кто искренне поддерживал **нас** (говорящий и правительство).

В некоторых случаях субъект может быть выражен от 3-го лица с помощью предметных существительных, например: *государство, страна, Россия, Российская Федерация, Кыргызстан, Киргизия, Кыргызская Республика*, – или в таких сочетаниях, как: *автор этих строк, ваш покорный слуга* и т. п.

**Д. Медведев:**

– *Россия считает, что Киргизия является стратегическим партнером, это близкая нам страна, мы будем им помогать...*

Такая форма персонификации в речи кыргызстанских политиков практически не встречается. Зато в их речах часто используется указание на неопределённый, собирательный субъект. К примеру: *некоторые депутаты, один депутат* (в значении: ‘какой-то депутат’); *те, кто говорит; такие, которые; многие* и т. п. Как отмечает А.В. Бондарко, «такие местоимения в сочетании с названиями лиц служат для выражения значения неопределённость + личность» [3, с. 41].

**О. Бабанов:**

– *Но в отличие от необоснованных обвинений некоторых политиков, критика граждан всегда была объективной и конкретной.*

**А. Агамбаев:**

– *Плохо, что эту ситуацию кто-то хочет довести до абсурда. Вот накануне один депутат от «Ата Мекена» предлагал уже и начальников РОВД избирать.*

В результате создаётся такое впечатление, что политик знает, о каких именно людях он говорит, но в силу определённых причин не называет их, используя завуалированную форму.

**Центр.** Центр поля составляют **вводные слова и конструкции, обозначающие эмоции, чувства; оценочная лексика**, а также **средства авторизации субъекта**.

Вводные слова и конструкции, обозначающие эмоции, чувства (*разумеется, судя по опыту, к сожалению и т. п.*), формально выражают отношение автора к высказыванию. Они как бы создают второй модальный план высказывания – субъективный, накладываясь на выражаемый в каждом предложении объективный план.

Оценочная лексика, как отмечает Т.В. Анисимова, «становится проявлением единства объективного и субъективного. Объективность оценки заключается в том, что она обусловлена признаками, присущими самому предмету. Субъективность оценки проявляется в том, что эти признаки, присущие предмету, оцениваются говорящим с его субъективной точки зрения и сопровождаются соответствующей эмоциональной реакцией» [1, с. 123]. Оценочная лексика не только украшает речь, но и служит более точному выражению смысла речи и позиции автора.

**А. Агамбаев:**

– *Потому что очень развита швейная промышленность, мы не хотим ее угробить* (оценочный предикат). *Там 200 тысяч человек работает.*

– *Например, один из этих тоже... семейного клана* (о бывшем президенте и его родственниках – прим. авт.; сочетание употреблено с выраженной негативной коннотацией) *прячется* (оценочный предикат) *в Лондоне.*

**В. Путин:**

– *Нам интересен опыт наших шведских друзей* (выраженная положительная коннотация), *аа... по сопряжению науки и производства.*

Использование в речи политиков средств авторизации субъекта (вводных слов со значением источника информации: *по оценкам специалистов, по словам экономистов* и т. п.) снимает ответственность с говорящего за истинность или ложность высказывания. Автор речи лишь передаёт информацию, полученную им ранее из других источников, заменяя тем самым реальный субъект формальным.

**В. Путин:**

– *Обстоятельная международная оценка воздействия проекта на окружающую среду зафиксировала отсутствие экологических рисков.*

**А. Агамбаев:**

– *Потому что последняя власть, вот, это не мои слова... один швед написал докторскую диссертацию, и пишет о том, что последняя власть... при ней коррупция уже была не явлением, а методом государственного управления.*

**Ближняя периферия.** На ближней периферии находятся *синтаксические особенности построения фразы: порядок слов в предложении; выбор активной или пассивной конструкции, а также наличие парцелированных конструкций.*

В русском языке с формальной точки зрения порядок слов в предложении относительно свободный. Но часто может наблюдаться и инверсия. Отклонения от речевой нормы порядка слов носят субъективный характер и зависят от содержания, которое вкладывает в высказывание говорящий.

**А. Агамбаев:**

– *...если какое-то экономическое пространство создается, то чем оно будет больше и крепче, тем оно будет сильнее, это пространство. Это закон рынка.*

В большинстве случаев говорящий, подвергая отдельные слова или части высказывания инверсии, делает акцент на несущей более важную информацию части.

Использование активной конструкции в построении предложения свидетельствует о выдвигании субъекта действия на первый план – он активный производитель действия. В пассивной же конструкции семантический субъект трансформируется в грамматический объект и переносится таким образом на второй план.

**Д. Медведев:**

– *... задача Правительства региональных властей заключается в том, чтобы не допустить экономически необоснованного роста цен на сельхозпродукцию и продовольствие. Надо вести мониторинг. Такие поручения уже были даны. (Ср.: Я уже давал такие поручения.)*

Использование в речи политиков парцелированных конструкций также указывает на проявление субъективных значений. Парцелляция представляет собой один из способов смыслового членения предложения. «Поскольку парцелляты всегда резко акцентированы и рематизированы, парцелляция является также средством речевой экспрессии» [4, с. 369].

**В. Путин:**

– *Что касается тринадцати процентов: мы ввели это не от хорошей жизни, а от того, что мы администрировать не можем. Потому что жульничество и коррупция. И уходы от уплаты.*

**А. Агамбаев:**

– *Ваша (российская – прим. авт.) власть понимает уже, что нужны изменения. Глубочайшие. Демократические.*

**Дальняя периферия.** В этой части функционально-семантического поля субъекта находятся *средства выразительности речи: различные образные средства (метафоры, эпитеты, образные сравнения, пословицы и поговорки, фразеологизмы); слова-паразиты (вот, знаете, понимаете, так сказать и т. п.), а также речемыслительные паузы и их заменители (ээ..., аа..., мм..., вот, ну... и др.).*

Выразительная, образная, насыщенная яркими сравнениями речь привлекает внимание слушателей и лучше запоминается. Поэтому в речи политиков наблюдается частое использование изобразительно-выразительных средств.

**А. Агамбаев:**

– *...вы знаете, что «Манас», эпос «Манас» – это для киргизов и Ветхий Завет, и Новый Завет, и Талмуд, как говорится.*

– *Вот как надо объединяться – в стратегический союз, а не под угрозой какого-то кнута или пряника. Кыргызстан и кнутов не боится, нам и пряники не нужны, мы себя сами прокормим.*

**В. Путин:**

– *Мы знаем, какие у нас пенсии. Но мы их не замораживаем. Они у нас, тем не менее, они скромные.*

Все политики в своей речи употребляют так называемые «слова-паразиты». Они не несут в себе смысловой нагрузки, а только препятствуют пониманию высказывания, увеличивая его объём. Это такие слова, как: *вот, знаете, понимаете, так сказать* и т. п.

В речи политиков часто используются краткие остановки, паузы. Они помогают оформить мысли в предложении, найти наиболее точную и ясную форму изложения. В качестве заменителей пауз обычно используются вводные слова и звукосочетания типа: *ээ..., аа..., мм..., вот, ну* и др.

Таким образом, мы попытались структурировать лингвистические средства реализации субъекта в дискурсе политиков, представив их в виде функционально-семантического поля, и дать им краткую характеристику.

**В ядре** ФСП субъекта находятся *личные местоимения и глаголы в личной форме*.

**Центр** поля составляют:

- 1) *вводные слова и конструкции, обозначающие эмоции, чувства* (к счастью, к сожалению, надеюсь, честно сказать и т. п.);
- 2) *оценочная лексика*;
- 3) *средства авторизации субъекта* (по оценкам специалистов, согласно международной оценке и т. п.).

На **ближней периферии** находятся *синтаксические особенности построения фразы*:

- 1) *порядок слов в предложении* (прямой порядок или инверсия);
- 2) *использование активной или пассивной конструкции*;
- 3) *наличие парцелированных конструкций*.

На **дальней периферии** функционально-семантического поля субъекта находятся *средства выразительности речи*:

- 1) *образные средства* (метафоры, эпитеты, образные сравнения, пословицы и поговорки, фразеологизмы);
- 2) *слова-паразиты* (вот, знаете, понимаете, так сказать и т. п.);
- 3) *речемыслительные паузы и их заменители* (ээ..., аа..., мм..., вот, ну... и др.).

Как видим, значение субъекта выражается в речи политиков не только грамматически, а целым комплексом морфологических, лексических, синтаксических, лексико-синтаксических, интонационно-синтаксических и стилистических языковых средств.

Подводя итог, следует сказать, что список лингвистических средств репрезентации субъекта, предложенный в статье, не является ни исчерпывающим, ни единственно возможным. В ходе дальнейших исследований могут быть получены дополнительные сведения, которые уточнят его и расширят.

### Литература

1. *Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г.* Современная деловая риторика: учебное пособие / под ред. Д. И. Фельдштейн / Т.В. Анисимова, Е.Г. Гимпельсон. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2002.
2. *Бенвенист Э.* О субъективности в языке // *Общая лингвистика* / под ред. Ю.С. Степанова / Э. Бенвенист. М.: Прогресс, 1974. С. 292–300.
3. *Бондарко А.В.* Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / А.В. Бондарко. СПб.: Наука, 1991.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь* / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990.
5. *Современный русский язык: учеб. для филол. спец. ун-тов* / под ред. В.А. Белошапковой. М.: Высш. шк., 1989.
6. Материалы сайтов: [www.knews.kg](http://www.knews.kg); [www.news-asia.ru](http://www.news-asia.ru); [www.fergana.ru](http://www.fergana.ru); [www.gezitter.org](http://www.gezitter.org); [www.tazar.kg](http://www.tazar.kg); [www.kyrtag.kg](http://www.kyrtag.kg); [www.echo.msk.ru](http://www.echo.msk.ru); [www.ru.euronews.net](http://www.ru.euronews.net); [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

## О НЕКОТОРЫХ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЯХ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА

Г.П. Потехина

Что такое коммуникативный процесс, как происходит человеческое общение, каковы его составляющие, взаимосвязи и факторы, влияющие на функционирование в обществе людей? Что нужно для того, чтобы один человек стал задавать вопросы другому человеку, предостерег его, сделал какое-либо замечание, выразил сочувствие, одобрил или укорил его в чем-либо? Конечно, нужны сами собеседники, которые владеют одним и тем же языком (по-другому общение не состоится). Но этого недостаточно. Необходимо, чтобы у собеседников присутствовал определенный стимул к общению, т. е., используя терминологию, своеобразная коммуникативная задача. Например, один собеседник желает

что-то узнать, а второй может и готов эту любознательность удовлетворить. Но и это еще не все. Собеседникам необходимо обладание некоторыми знаниями об окружающем мире, и такие знания должны быть приблизительно одинаковыми по своему уровню. Кроме перечисленного, необходим определенный жизненный опыт, практика, которые являются своеобразным критерием правильности нашего понимания, и они же создают основу для коммуникативного акта. Чем более похожими, близкими оказываются знания о мире двух людей, чем больше общего в том опыте, которым располагают люди, тем успешнее будет их общение. Например, один человек, увлеченно интересующийся вопросами исторического происхождения человечества, спросит другого: «Какова роль палеоантропологических открытий для эволюционной теории гоминид?» И если второй человек не ученый-антрополог или историк, а младший школьник, то общение, видимо, не состоится. Или наоборот, предположим, что первый собеседник – школьник, а второй – сосед, дедушка-ученый, а вопрос задается первым второму: «Стоит ли дымовуху на жвачку менять?». Вероятно, вопрос останется без должного ответа. И причина этому – также разница в жизненном опыте. Именно всевозможные сведения о мире составляют основу той информации, которая закрепляется и передается в языковых знаках. Непонимание между людьми, возникающее из-за несоответствия в опыте собеседников, встречается довольно часто. Рассмотрим еще один пример. В известной песенке в исполнении Марка Бернеса о Косте-моряке есть слова: «Фонтан черемухой покрылся..., и «... Но и Молдаванка и Пересыпь обожают Костю-моряка...». Слушатели понимают эти строки каждый по-своему, потому что не все знают, особенно в настоящее время, что Фонтан – это название одного из пригородов Одессы, а Молдаванка и Пересыпь – названия одесских районов. Отсутствие соответствующих знаний об окружающем мире и в указанном случае приводит к непониманию определенного факта.

Рассматривая подобные примеры, делаем вывод, что основное непонимание связывается с лексическим составом языка. Значение слова должно соотноситься с определенным денотатом (предметом, явлением) и подкрепляться жизненной практикой. Однако общность опыта, конечно же, не является последним и единственным условием для понимания в общении. Собеседники выступают представителями некоторого коллектива. Они могут быть соседями, коллегами, знакомыми, родственниками, и их общение подчиняется соответствующим социальным законам и правилам. Поэтому, если знания об окружающей действительности, то есть «о чем говорить» – это первое важное условие коммуникативного акта, то второе значимое условие – это знания о собеседнике, то есть «с кем говорить». В данной ситуации мы затрагиваем проблемы социолингвистического характера. Функционирование языка в рамках одного общества может резко различаться в зависимости от социальных групп, в которых находятся собеседники. Подобные различия связаны со сферой общественной деятельности, с уровнем образования, с различиями в воспитании собеседников и затрагивают и грамматический, и лексический, и фонетический уровни языка. Примером являются ситуации, когда угнетенные и правящие классы даже в составе одного государства разговаривали на разных языках. Так, в Российской империи определенное время языком аристократии выступал французский язык. К тому же, человек по-разному говорит в зависимости от профессии, пола или возраста (своего и собеседника). Интересно вести наблюдение за одним и тем же человеком, общающимся с разными людьми. Молоденькая мама будет разговаривать со своей маленькой дочкой не так, как со своей бабушкой или матерью. Разными будут и интонация и лексика. Или два молодых человека будут делиться новостями не так, как они делали бы это с собеседниками противоположного пола. Затрагивая профессиональную речь, следует обратить особенное внимание на соответствующую лексику. Профессиональная терминология используется, например, не только в деловой сфере, но и в повседневной жизни. Такие выражения, как разделить под орех (из речи мастеров столярного дела), задействовать (из речи чиновников) или финт (из спортивной терминологии) постепенно вливаются в сферу литературного языка.

Кроме названных особенностей, каждый участник коммуникативного акта выполняет в своей жизни еще и множество «переменных социальных ролей» [4, с. 16]. В жизни он является членом какого-либо производственного коллектива: квартиросъемщиком или пассажиром, или покупателем, гостем, зрителем и т. п. Эти роли требуют и соответствующего типа речевого поведения. Значит, выбор грамматических, лексических, фонетических языковых средств зависит и от того, к какому коллективу или микроколлективу относятся в каждом конкретном случае собеседники. Надо отметить, что, вступая в процесс общения, говорящий рассчитывает на то, что и его собеседник будет соответствовать отведенной ему роли: сосед будет держаться как сосед, директор будет вести себя как начальник, рабочий – как подчиненный и т. д. При всем многообразии ролей, которые выполняет человек, в речевом от-



ношении их возможно классифицировать, сводить к каким-либо общим правилам, например, статусу старшего и младшего или равных. Заметим, что это параметры не возрастные, а социально-психологические: «младший» может быть старше «старшего» по годам, и наоборот. В таких группах речевые процессы собеседников взаимодействуют, и неправильный выбор языковых средств может привести к коммуникативному «сбою», непониманию и даже конфликту. Следовательно, заняв определенное место в обществе, в коллективе, человек стремится систематически управлять установленными отношениями с помощью речевых средств. Большей частью это касается тех социальных ролей, которые важны «для формирования и сохранения личностных свойств говорящего, его внутреннего мира» [4, с. 125]. Наконец, соответствующего внимания заслуживает еще одна важная составляющая коммуникативного процесса – область стилистики. Кроме владения информацией «о чем говорить» и «с кем говорить», коммуникант должен четко представлять себе, «зачем» и «как» говорить. Особо значимое место здесь надо отвести цели коммуникативного акта. Иногда говорящий пытается сообщить информацию собеседнику, в другом случае хочет убедить в чем-то партнера, в третьем – эмоционально увлечь за собой, иногда – всего лишь поддержать контакт. При этом цель сообщения тесно связана с определенной ситуацией речевого действия. С такой целью соотносится как тема разговора, так и личность собеседника. Поэтому официально-деловой стиль, необходимый для составления различных документов: приказов, постановлений, заявлений, доверенностей и т. п., соответствующе выглядит в служебной сфере, при обращении к должностному лицу (или от имени должностного лица). Но этот стиль будет нелепо выглядеть вне казенной сферы, в семейно-дружеской обстановке. Различные иностильные вставки представляют тексты в пародийно-юмористическом освещении. Например: «...Я проделал определенную работу по сниманию шляпы, плаща, ботинок, переодеванию в пижаму и шлепанцы и усаживанию с газетой на диван...».

Подобные «шедевры» смешны потому, что являются примером несоответствия функции (стиля) и предмета (темы) речи. Если передать такой текст соответствующим теме языком, то художественно-юмористический эффект исчезнет. Следовательно, в течение коммуникативного процесса сочетание цели общения с его темой и сферой обслуживания предопределяет выбор говорящим языковых средств. Каждый функциональный стиль имеет соответствующие нормы, свою систему единиц. Рассматривая некое языковое явление с позиции его правильности – неправильности, мы делаем это применительно к конкретному стилю. Даже безупречно правильная речь в определенных условиях может выглядеть неестественной и неправильной. Обращая внимание на языковые единицы, которые характеризуют определенный стиль, сделаем акцент на стилевое расслоение лексики. Употребляя в речи такие слова, как маркированный, дискурс, маркетинговый, лизинг, логистика, или прикид, бомжатник, заначка, понты и т. п., отмечаем, что все они достаточно четко и ясно указывают на тот стиль, к которому принадлежат. Грамматика также не является безразличной к коммуникативным целям и обстановке речевого процесса. Например, в разговорной речи функционируют конструкции с именем существительным, подчиняющим себе инфинитивный оборот со значением цели: «Возьми карандаш телефон записать». И наоборот, существуют клише, конструкции, свойственные исключительно книжным стилям. Примером выступают трехчленные страдательные обороты: «Исследователями были обнаружены направления», «Силлабусы составляются преподавателями» и др. Представленные конструкции практически не встречаются в разговорной речи. Однако необходимо отметить: как бы ни были разнообразны особенности использования языка, определяемые и целью, и обстановкой общения, в любом языке значительно больше средств, нейтральных и универсальных в стилевом отношении.

Из сказанного следует, что осуществлению коммуникативного действия способствуют определенные факторы. И одним из наиболее важных компонентов коммуникативного акта является функционирование языка. Без этой составляющей коммуникативный процесс не будет полноценным. Чтобы человек общался, он должен владеть каким-либо языком. А все процессы, происходящие в системе языка, любые изменения, развитие, систематизация отражаются в поведении участников коммуникативного действия. Все языковые трансформации непосредственно связаны с общением людей.

Так как язык – явление постоянно совершенствующееся, движущееся, то целесообразно акцентировать внимание на современных языковых процессах, которые оказывают значительное влияние и на человеческое общение. Соответственно, коммуникативный процесс не предстает явлением статичным, а постоянно изменяется, развивается, «пульсирует», как и его основная составляющая – язык. Поэтому все языковые изменения четко прослеживаются, отмечаются и усваиваются участниками коммуникативного акта.

Перечислим наиболее заметные современные процессы, активно проявляющиеся в русском языке и влияющие на коммуникативную сферу. Состояние современного русского языка анализируется, изучается учеными-филологами. Наиболее заметными и поэтому широко обсуждаемыми являются, конечно, различные изменения в лексической системе. В последнее время русский язык пополнился огромным количеством новых слов, это связано с теми изменениями, которые произошли в обществе. Подобные слова все чаще употребляются носителями языка: риэлтор, модератор, имиджмейкер, твиттер, стайлинг, Интернет-серфинг, гаджет, дресс-код, слоган, хедлайнер, креативный, тренд, провайдер, маркетинг, менеджмент, чизбургер, джакузи, топless, хоспис и т. п. Основным источником неологизмов является английский язык (американский вариант). Сначала внедрение заимствований подобного толка учеными-лингвистами было воспринято достаточно отрицательно. Однако со временем понимание того, что заимствование – это один из объективных компонентов развития современного языка, закрепилось среди филологов, отношение к этому явлению стало более терпимым. Надо отметить, что русский язык не в первый раз испытывает подобное внедрение, его результаты так же экспрессивно обсуждались интеллигенцией, например, во времена А.С. Пушкина. Но в меру устойчивая и развитая система языка осваивает новые слова, которые со временем становятся измененными под законы и правила русского языка. Таким образом вместе с соответствующими реалиями в русском языке появились слова: экзамен, аппарат, телевизор, пальто, сеанс и т. п., которые на данном этапе развития языка не воспринимаются как неологизмы. Конечно, отмечается, что для закрепления заимствований необходимо существование определенных психологических предпосылок. Обратим внимание на то, что с новыми реалиями появляются и новые русские слова: омоневец, беспредел, разборки, крыша (защита) и т. п. Следующий обратный и довольно заметный процесс – это исчезновение из активного употребления слов, обозначающих советские реалии, например: активист, соцлагерь, комсомолец, октябренок, пионер, соцсоревнование, стахановец, чекист, комсорг, соцобязательства и др. Но, напротив, возвращаются к употреблению вместе с реалиями такие слова, как губернатор, казачество, лицей, меценат, благотворительность, кадетство, управа, Дума и т. п. Заметным, конечно, является возвращение к использованию слов, связанных с религией: батюшка, причащаться, поститься, отпевание, крещение, приход, венчание и др. Исследуя изменения в лексическом составе языка, О.А. Лаптева выделяет своеобразные слова-лидеры, которые вытесняют синонимы, становятся все более популярными среди носителей языка. «Степень экспансии такого слова становится столь сильной, что оно захватывает максимум возможных позиций употребления и празднует победу во всех социальных, возрастных и профессиональных слоях и у интеллигенции, и у широких слоев, легко минуя границу в разнице образования» [6, с. 87]. К подобным словам относятся следующие: крутой, отморозок, понты, пиар, гламурный, – которые почти не имеют синонимов в нейтральной сфере. Интересно отметить и такое явление языка, как появление новых значений у распространенных слов. Например, с этой позиции можно рассмотреть значение слова «правильный», в котором лингвист М. Кронхауз в книге «Русский язык на грани нервного срыва» выделяет проявление своеобразной идеологической направленности. Ходить надо в правильные заведения, смотреть правильные фильмы, вести правильный образ жизни – и ты будешь соответствовать самым высоким стандартам.

Еще одним значительным и позитивным процессом в современном русском языке является отказ от «канцелярита» – казенных, бюрократических единиц языка, которые считались некоторыми языковедами явлением худшим, чем использование арго или жаргонизмов, в течение определенного времени. Довольно нелепой будет выглядеть, например, фраза, произнесенная священником: «Передо мною была поставлена задача: отработать духовно-нравственные мероприятия по работе с личным составом». Перечисленные изменения наблюдаются в большей мере в сфере функционирования языка, в речи. Конечно, значительные трансформации в системе языка менее заметны. К таким изменениям можно отнести: 1) ослабление парадигмы склонения, особенно в составе числительных. Большинство людей старается избегать склонения, например, в сложных словах (в связи с восьмисотлетием вместо: восьмисотлетием, или в двухтысячи десятом году вместо: в две тысячи десятом). В склонении имен существительных отмечается активизация именительного падежа (по маршруту Москва – Бишкек, проблема солнце – земля, проблема номер один и т. п.). 2) Наблюдается предпочтение конструкций с предлогами (изменение маршрута – изменение в маршруте, ей свойственно – для нее свойственно, ссора подруг – ссора между подругами, и др.). 3) Рост количества составных прилагательных (кофе-брейк, Интернет-серфинг, компакт-диск, шоу-бизнес, эконом-класс, бизнес-класс и т. п.). 4) Активизируются различные образования от аббревиатур (элдэпээровец, эсэмэски, энтэвэшники, оэртэшник), а также активны приставки де-, псевдо-, сверх-

анти-, супер- (денационализация, псевдонаучный, сверхпозитивный, антидопинговый, суперинформация, и др.). Довольно интересным и заметным процессом на современном этапе развития языка является взаимопроникновение, смешение стилей в русском языке. Особенно влиятельным явлением языка становится проникновение разговорной речи во все стили языка. Происходит смешение стилей. Это явление, конечно, беспокоит современных филологов. С точки зрения лексикологии заметно частое употребление ненормативной, сниженной стилистически лексики, особенно в языке газеты, где наблюдается своеобразная «демократизация» (крутой, разборки, тусовка, чернуха, порнуха, откат (взятка), зарубить (не позволить), оттянуться (отдохнуть, расслабиться) и т. п.). Элементы жаргонизмов, разговорные, просторечные слова встречаются, как правило, в любом номере газеты, журнала, звучат с экранов телевизора. В области синтаксиса русского языка, наиболее консервативной сфере, также происходят изменения. Они связаны, например, с выдвижением в начало фразы наиболее значимых частей, с усечением предложений и конструкций, с началом предложения предлогами и т. д. Подобные явления характерны для разговорного стиля. «Влияние разговорной речи на все подсистемы языка – один из активнейших процессов, происходящих в современном русском языке» [8, с. 9].

Следовательно, все активные явления в русском языке на современном этапе его развития оказывают значительное влияние на коммуникативный процесс в обществе, так как человеческое общение выступает естественным выражением всех закономерностей, правил, существующих и функционирующих в системе языка.

### Литература

1. *Валгина Н.С.* Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. М.: Логос, 2003.
2. *Васильев А.Д.* Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления / А.Д. Васильев. М.: Наука, 2003.
3. *Вербицкая Л.А.* Русский язык сегодня. Президиум МАПРЯЛ 2003–2007.
4. *Дерягин В.Я.* Беседы о русской стилистике / В.Я. Дерягин. М.: Знание, 1998.
5. *Земская Е.А.* Активные процессы в русском языке последнего десятилетия XX в. / Е.А. Земская. URL: <http://www.gramota.ru>
6. *Лаптева О.А.* Живая русская речь с телеэкрана / О.А. Лаптева. СПб., 2007.
7. *Норман Б.Ю.* Язык: знакомый незнакомец / Б.Ю. Норман. Минск, 1998.
8. *Степаненко В.А.* Современное состояние русского языка в аспекте обучения русскому языку как иностранному / В.А. Степаненко // Проблемы преподавания русского языка как иностранного. М., 2008.

## ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЧИННЫХ ЗНАЧЕНИЙ ПРИ ПОМОЩИ ПОДЧИНИТЕЛЬНЫХ СОЮЗОВ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ КОНСТРУКЦИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

**Т.И. Иманалиева, Е.У. Арзыматова**

Структурным сходством между данными сложными конструкциями является то, что придаточные причины присоединяются к главным частям при помощи подчинительных союзов, которые выполняют важную грамматическую роль, выступая в качестве средств связи, а также являются главными показателями синтаксических отношений между частями сложноподчиненных конструкций.

Причинные союзы в русском и киргизском языках различаются между собой как по степени употребительности, так и по стилистическим оттенкам, вносимым в предложения. Так, самыми распространенными причинными союзами русского языка являются союзы «потому что» и «так как», выражающие наиболее широкое обобщенное причинное значение.

Союз «потому что» считается стилистически нейтральным. Он одинаково свободно употребляется как в книжной, так и в разговорной речи. Этот союз может выступать и в расчлененном виде. Когда «потому что» является цельным, он занимает место в начале придаточной части предложения. При расчленении же первая половина союза «потому» входит в состав главной части, а вторая «что» остается в части придаточной. Расчленение «потому что» и других сложных причинных союзов (оттого что, благодаря тому что, в силу того что и др.) особенно часто происходит тогда, когда указание

на причину подчеркивается посредством усилительных и ограничительных частиц (именно, особенно, еще, только, лишь и т. д.). Также вводных слов, к примеру: главное, может быть, кажется, во-первых, вероятно и т. д., например: 1) А как можно выполнить такой план, когда каждый чабан только и кружит, как коршун, чтобы перехватить у другого выпас лучше, потому что земля общая, никто ей не хозяин. 2) В горы большей частью двигались гуськом и потому молчали, да и настроение у Базарбая после скандала с женой не очень-то располагало к разговорам. 3) Потому он всю дорогу помалкивал, лишь изредка оборачивался к идущим позади геологам – предупреждал, где какая опасность...

Причинный союз «так как» считается союзом ярко выраженного книжного характера и всегда выступает в причинных отношениях. Ярко выраженный книжный характер также имеют союзы ибо, в виду того что, благодаря тому, что и другие, употребляющиеся преимущественно в научно-технической и публицистической речи и в художественных произведениях.

Например: Таким раздумьям о житье-бытье предавался порой Авдий Каллистратов, и в этот раз, когда в неизмеримой протяженности мышления ему легко было проникнуть в минувшее, в суть тех событий, что были до него, как новая вода протекает мимо старых берегов...

В киргизском языке для связи придаточных частей причины с главными частями служат разнообразные грамматические средства. Количество причинных союзов в киргизском языке, по сравнению с русским языком, значительно меньше, однако при помощи таких союзов как «анткени», «себеби», «ошондуктан» можно выразить самые разнообразные оттенки причинных отношений.

Придаточные причины в киргизском языке, помимо союзов, могут присоединяться к главным частям посредством неличных форм сказуемых, из которых широко используется причастие прошедшего времени на -ган. Это причастие на -ган, выступая в функции сказуемого придаточной части, для выражения синтаксических отношений между частями сложноподчиненных конструкций обычно сочетается с различными послелогоми, служебными словами в определенном падеже. Так, для связи придаточных причины с главными частями причастная форма на -ган может выступать в сочетании с аффиксом имени действия -лык в исходном падеже -тан, т. е. -ганлыктан, соответствуя при этом по значению русским союзам причины.

Сказуемое придаточной части на -ган, для выражения значения причины и соединения с главной частью, может сочетаться также со служебным словом себептуу (по причине) или послелогоми сон и учун.

Например: 1) Ал себептер тармакташып туташып бир оорусун бут денеге тараткан кан тамырлары сыяктанып, бир караганда колго кармалгыс да жоюшка моюн бербегендей. 2) Бул себептерден тамырынын тубун жекече издей беруудон аз гана тугул, тап-такыр жыйынтык чыккандай эмес. 3) Тихо завели они песни отцов, и тихо нарастала она, журча, как родник со склона, все семеро превосходно пели, ибо нет не поющего грузина, пели, каждый по-своему и в свою силу, и песня разгоралась, подобно костру, вокруг которого они стояли... 4) Жизнь, смерть, любовь, сострадание и вдохновение – все будет сказано в музыке, ибо в ней, в музыке, мы смогли достичь наивысшей свободы, за которую боролись за протяжении всей истории, начиная с первых проблесков сознания в человеке, но достичь которой нам удалось лишь в ней.

Познакомившись с основными грамматическими средствами русского и киргизского языков, употребляемых для связи придаточной причинной части с главной, отметим, что эти грамматические средства выполняют в составе сложноподчиненных предложений одинаковые функции.

Это функция соединения составных частей сложного целого и выражения причинных отношений, при этом каждому русскому причинному союзу можно найти в киргизском языке грамматическое соответствие.

Однако в практике перевода данных сложных конструкций с одного языка на другой необходимо учитывать не только семантические или стилистические признаки причинных союзов, но и другие факторы, в частности, такой, как месторасположение частей в составе сложноподчиненных конструкций.

В обоих языках придаточные части причины могут располагаться перед главной частью, например, придаточные конструкции с союзами «потому что» и «ибо».

Но союз «потому» может во многих случаях занимать препозицию, что увидим в следующих примерах: 1) И потому, когда меня не станет и некому будет просить, пусть тот корабль плывет по океану за пределы вечности. 2) Потому-то им необходимо было встретиться в последний раз, чтобы поставить все точки над «и», прежде всего относительно их сына.

То в препозиции, то в постпозиции по отношению к главной части могут выступать придаточные предложения с союзами «так как», «оттого что», «из-за того что», «ввиду того что», «вследствие того

что», «в силу того что», «благодаря тому что». А различное местоположение частей оказывает огромное влияние на смысл сложного предложения в целом. Так, если придаточная часть в составе аккумулятивных конструкций занимает место перед главной частью, то в сложноподчиненном предложении выражаются, как правило, причинно-следственные отношения: придаточная часть в этом случае показывает причину, а главная – следствие, причем значение следствия при этом подчеркивается употреблением заключительных союзов – частиц, например: 1) И оттого собравшихся безотчетно переполняла благодать, их лица были взволнованы, у некоторых поблескивали слезы. 2) Это все оттого, что чувства переполняют меня, оттого, что я постоянно думаю о тебе.

Если же придаточная часть располагается после главной части, то в сложноподчиненном предложении выражаются причинные отношения без значения следствия. В этом случае главная часть называет какой-либо факт, а придаточная часть сообщает о его причине. Например: Ну, ясное дело, женщина боится волчьего воя, а малыш спит, потому что он чист, потому что он дитя невинное, потому что дан он мне за муки мои, за то, что мне пережить пришлось, в нем кровь и плоть моя, он мой слепок последний.

Составные части сложноподчиненных предложений киргизского языка располагаются строго в определенном порядке. Так, всегда занимают место после главной части придаточные конструкции с союзами: «себеби», «андыктан», «ошондуктан», «ошол учун», «ошол себептуу».

Союзы «анткени», «ошол учун» в киргизском языке могут занимать положение перед главной частью, но есть случаи, когда союзы находятся в постпозиции. Например: 1) Анткени баарына тен болуп берем дегенде эч кимге эчтеме тийбей калат, ошон учун кесарлар ар кимдин жана баарынын устунон бийлик жургузууго жаралган. 2) Ошон учун бешенеме жазылган кыйноону айбанча божуроп уят болбой наркым менен которгудой ал – кубат бер деп, жаратканыман, Баарыга кенпейил Атаман суранып турамын... 3) Ошон учун бул отургандар жыргалдуу магдыроого балкып, жуздору балкып, жуздору жаркып, кээ бирлеринин коздору жашылданып отурду.

Придаточные причины, сказуемые которых выражаются неличными глагольными формами в сочетании с различными аффиксами, послелогоми и служебными словами, в киргизском языке, как и в других тюркских языках, занимают позицию преимущественно впереди главных частей. Такой порядок расположения частей в сложноподчиненных предложениях с придаточными, сказуемые которых выражаются неличными формами, используется в тюркских языках в качестве одного из способов связи. Поэтому русским причинным союзам в составе препозитивных придаточных частей в киргизском языке грамматически соответствуют неличные формы сказуемых подобных придаточных частей: форма на -ган (-лык) в исходном падеже; форма на -ган + послелог сон и др. Например: Иштен тараган эл толуп кетер кечки учур али эрте болгон сон ала-була жарыгы очуп – жанып шуулдаган метро менен борбордун чок ортосуна ээн – эркин жетип бардым.

Причинные союзы «потому что» или «так как» в составе постпозитивных придаточных частей можно передать на киргизский язык не союзами «анткени», «себеби», а посредством неличных форм сказуемых, например, формы на -гандыктан, но в этом случае в киргизском переводе части русской сложноподчиненной конструкции необходимо поменять местами.

Таковы главные сходные и различительные моменты в структуре сложноподчиненных предложений с придаточными частями причины в русском и киргизском языках. Деепричастный оборот – полупредикативный обособленный оборот с главным членом-деепричастием, может носить причинное значение.

Как известно, деепричастие, сохраняя в современном русском второстепенное действие, которое осуществляется субъектом (последовательно и одновременно) вместе с главным, основным действием и имеет для него обстоятельственное значение.

Таким образом, деепричастие представляет собой в современном русском языке комбинацию двух значений: второстепенного сказуемого и обстоятельства, и по существу выполняет в предложении двойную синтаксическую функцию.

Деепричастные обороты употребляются в основном в книжной речи. Несомненное их преимущество по сравнению с параллельными им придаточными обстоятельственными предложениями заключается в их краткости и динамичности.

Им присуща также большая выразительность, благодаря чему они широко используются в языке художественной литературы.

Обстоятельства, выраженные деепричастиями, поскольку они выполняют в предложении двойную семантико-синтаксическую функцию, выступают одновременно в роли обстоятельства и второстепенного сказуемого, так что мы будем называть их обособленными, предикативными обстоятельствами.

Рассматривая в современном русском языке грамматическую природу предикативных обстоятельств, выраженных деепричастиями, мы, естественно, не можем не учитывать вопроса о происхождении деепричастий, ибо, только опираясь на историю языка, можем понять все разнообразие смысловых функций деепричастий и их особую синтаксическую роль в современном русском языке.

Общее мнение исследователей таково: деепричастие в русском языке возникло из кратких форм действительного причастия. Следовательно, обособленное предикативное обстоятельство исторически – это осложненный в процессе длительного развития грамматический строй русского языка с обстоятельственным значением одного из членов предложения – сказуемого, выраженного краткой формой действительного причастия.

Все больше примыкая по смыслу и грамматически к сказуемому в силу синтаксического положения и развития обстоятельственного значения, краткие формы действительного причастия постепенно приобретали неизменяемую форму и стали выступать в предложении в роли обособленного обстоятельства с полупредикативным значением.

В соответствии с синтаксической ролью в предложении деепричастия и деепричастные обороты могут выражать значения времени, места, причины, цели и т. д. Мы считаем, что будет излишним подробно останавливаться на морфологических особенностях деепричастий, поскольку это не входит в планы нашего сопоставительного анализа, а подробнее остановимся на синтаксических функциях деепричастных оборотов и, прежде всего на, выражении причины.

Деепричастия имеют место в киргизском языке. Они существовали еще в раннем состоянии тюркского языка. Как и в русском языке, в киргизском языке деепричастия, в отличие от спрягаемых глагольных форм, не выражают предикативность самостоятельно.

В киргизском языке, кроме выражения синтаксических функций, некоторые виды деепричастия участвуют в образовании временных глагольных форм, представляя основу времени: бар-а-мын – Я пойду (основа будущего определенного времени); бар-ып-тыр-сын – Ты, оказывается, пошел (основа прошедшего неожиданного времени) и т. д.

Деепричастия причины указывают в обоих языках на причину основного действия в предложении. Деепричастия причины обозначают:

А) дополнительное действие, совершающееся одновременно с действием, выраженным глаголом – сказуемым. Например: Ташчайнар-Камнедробитель, прозванный так окрестными чабанами за сокрушительные челюсти, подполз к её ложу и успокаивающе заурчал, как бы прикрывая её телом от напасти.

Это значение в киргизском языке передается деепричастием на -ып, обычно к нему может присоединиться вспомогательное слово «жатып», которое передаёт одновременность с главным действием. Например: 1) А волки, учуяв запах похищенных детёнышей, о своём молились, о своём сокрушались. 2) Борулор уурдалган болтурукторунун жытын искеп алгандан кийин ого бетер жаалданып, булар да оздорунчо табийгаттан жалынып – жалбарып, суранып, ат бир жерден мудурулуп кетсе экен, куусунон коз ирмеге да болсо оксуй тушсо экен деп тилек кылышты.

Б) Обозначает разного рода обстоятельства, которые выступают как дополнительные действия, уточняя причину совершения основного действия. Например: Он был и наделён им от природы, и развил его в процессе жизни, качество это вселенского порядка, им этим качеством, должны быть наделены все люди, только одни его развивают в себе, это качество, а другие нет.

Это же значение в киргизском языке выражается деепричастиями с аффиксами -ин, -ип, -п. Например: Эрназардын мына ошол башкы касиети анын бардык ойлогон оюн, кылган ишин аныктап турчу – иштегенде кудум озу учун иштеп жаткандай иштешуу, чарбага озунун жеген нанына, ичкен суусуна кам коргондой камкордук жасачу.

Деепричастные формы на -о, -а, -бай, -пой и т. д. и удвоенная форма на -а встречаются редко, «основная причина угасания деепричастия на -а, (отрицательная форма) очевидно, в том, что оно в ряде случаев создавало омонимию с другими формами). Во многих языках оно легло в основу образования настоящего времени».

Итак, самыми продуктивными формами деепричастия причины в киргизском языке являются -ин, -ын, -п, а также личная форма глагола с союзным словом деп.

Придаточные причины не могут существовать отдельно от главного компонента, они находятся в отношении зависимости, так как причина – это раскрытие сути события (явления действия) главной части.

Предикативность в конструкциях раскрывает наличие придаточного предложения, т. е. это неотъемлемый компонент при анализе сложноподчинённых конструкций и при отделении главной части от зависимой части.

В русском языке сложноподчинённые предложения причины объединяются (главное и придаточное) с помощью союзов и союзных слов.

А компоненты СПП в киргизском языке объединяются с помощью союзов и союзных слов, при помощи послелогов, вспомогательных слов, причастной формы сказуемого с аффиксом имени действия в исходном падеже, при помощи причастных, деепричастных, отглагольных и именных форм сказуемых придаточного.

### Литература

1. *Абакумов С.И.* О придаточных предложениях / С.И. Абакумов // Русский язык в школе. 1938. № 2.
2. *Альпиев Н.А.* К вопросу о сопоставительной характеристике некоторых особенностей грамматического строя русского и киргизского языков / Н.А. Альпиев. Фрунзе, 1953.
3. *Батманов И.А.* Способы выражения синтаксических отношений в киргизском языке / И.А. Батманов. Фрунзе, 1970.
4. *Джапаров А.Д.* Синтаксический строй киргизского языка / А.Д. Джапаров. Бишкек: Мектеп, 1992.
5. Причина и следствие / *Философский энциклопедический словарь.* 2-е изд. М., 1989. С. 511.
6. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Морфология. М., 1988.

## НОМИНАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ «УДИВЛЕНИЕ»

**Г.Ж. Болотакунова**

Теория поля в языкознании начала разрабатываться с XIX века. В данной статье мы рассмотрим различные концепции полей в языкознании, представим некоторые результаты нашего исследования.

Нами ставится задача лингвистического описания психического состояния “удивление” в виде номинативно-функционального поля, поскольку оно объединяет структурное и когнитивное описание лингвистической природы.

Материалом для исследования стали данные словарей (толковых, синонимических, этимологических, фразеологических), конструкции, выражающие данное состояние. Материалом исследования послужили рассказы А.П. Чехова. Исследование будет продолжено на материале произведений И.С. Тургенева, поскольку оба писателя жили и творили в одно время и являются мастерами психологической прозы.

Среди лингвистов нет однозначного мнения относительно понятия поля, его объема, лексического содержания, структурной организации. Языковеды выделяют различные типы полей: семантическое поле, понятийное поле, ассоциативное поле, синтаксическое поле, трансформационное поле, синтаксическое поле предложения, функционально-семантическое поле и т. д.

Лингвистический энциклопедический словарь дает такое определение поля:

«Поле – совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединённых общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [5, с. 380].

Б.И. Косовский считает, что основоположником теории семантического поля можно считать крупного русского специалиста по классической филологии и общей лингвистике М.М. Покровского и указывает, что «принцип взаимной ассоциации слов» Покровского и есть основа, на которой в лингвистике более позднего времени возникает теория семантического поля [3, с. 104–105].

Распространение понятия поле связано с именем Г. Ипсена, который определял поле как «совокупность слов, обладающих общим значением [9, с. 22]. В основу семантического поля Г. Ипсена положен парадигматический подход. Синонимы, слова одной тематической группы, значения многозначного слова, производные, находящиеся на одной ступени словообразования, составляют парадигматическое поле. Парадигматические поля были объектом исследований таких ученых, как В.И. Кодухов, Ф.П. Филин, О.Г. Ревзина и др.

Понятийному полю Трира в языке соответствует словесное или лексическое поле, которое накладывается на соответствующее понятийное поле. «Заслугой И. Трира обычно считают то, что он расчленил понятия «лексическое» и «понятийное» поле и ввёл в лингвистический обиход эти термины» [9, с. 23]. Вслед за Триром, теорию семантического поля продолжали разрабатывать другие ученые, например, О. Духачек, Э. Косериу, А. Рудскогер.

Своеобразной является трактовка поля Л. Вайсбергера, «различающего несколько типов полей». В его понимании «языковое поле образуется группой взаимодействующих знаков и является частью промежуточного мира. Промежуточный мир определяется как результат взаимодействия мира вещей и мира сознания» [9, с. 49]. В зависимости от того, со скольких точек зрения можно анализировать поле, Л. Вайсбергер выделяет однослойные, двухслойные и многослойные поля.

Синтагматический подход характеризует «синтаксическое поле» В. Порцига, который в качестве объектов исследования взял словосочетания и синтаксические комплексы, «в которых явно проступала возможность семантической совместимости компонентов» [9, с. 53]. Порциг указывал на существование между компонентами словосочетания не только грамматической, но и смысловой связи, обнаруживаемой между глаголом и его субъектом.

Психолингвистический подход положен Ш. Балли в основу ассоциативных полей. «Отличие семантических полей такого рода от семантических полей Г. Ипсена и его последователей состоит, прежде всего, в том, что при их установлении сознательно используются слово-стимул и его ассоциаты, а установление объема поля происходит в результате эксперимента с испытуемыми, следовательно, опирается на анализ не текста, а психики испытуемых. Кроме того, измеряется семантическое расстояние между ассоциатами с помощью математического аппарата [9, с. 83].

М.М. Гухман в своей концепции поля вводит понятие грамматического поля. Трактовка частей речи как полей, которые обладают центром и периферией и пересекаются с другими полями, представлена в работах Н.Г. Адмони.

В монографии «Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии» А.В. Бондарко даёт своё определение функционально-семантического поля, рассматриваемого им в рамках функциональной грамматики: функционально-семантическое поле – это двухстороннее (содержательно-формальное) единство, формируемое грамматическими (морфологическими и синтаксическими) средствами данного языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами, относящимися к той же семантической зоне [1, с. 40].

Наше исследование номинативно-функционального поля (НФП) строится на «исследовании семантики и функционирования лексико-семантических полей» [4, с. 35]. НФП соотносится с такими понятиями, как ассоциативное поле, семантическое поле, функционально-семантическое поле. «Номинативно-функциональное поле, как и функционально-семантическое, имеет двусторонний характер, у него есть план содержания и план выражения. К плану выражения относится формально-структурная сторона всех тех разнородных языковых средств, которые являются элементами данного поля. К плану содержания относятся значения этих языковых средств, охватываемые общим инвариантным семантическим признаком данного поля» [4, с. 39]. НФП отличается от ФСП тем, что в его основе лежат лексико-семантические категории, а не морфологические. М.И. Лазариди выделяет три признака НФП:

1. НФП понятийное, в том смысле, что в его основе лежит понятие «психическое состояние», хотя и выражается средствами языка;
2. НФП лингвистическое, поскольку смысл «психического состояния» представлен языковыми средствами: лексическими, фразеологическими, синтаксическими;
3. НФП функциональное, так как репрезентации поля «определяются не только по номинативным значениям, но и по функциональной семантике, реализующейся в текстах» [4, с. 45–46].

НФП психического отношения “удивление” выражается лексическими, синтаксическими и фразеологическими средствами. Для определения лексического состава поля “удивление” обратимся к толковым и синонимическим словарям. Приведём определения из словарей В.И. Даля, Ушакова, С.И. Ожегова.

**Удивленье** – действие и состояние по глаголу удивлять [2, с. 780].

**Удивление** – состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-н., поражающего неожиданностью, необычайностью, странностью, или непонятностью [7, с. 896].

**Удивление** – впечатление от чего-н. неожиданного и странного, непонятного [6, с. 828].



В словарях слово «удивление» определяется как действие и состояние, впечатление, вызванное чем-либо необычным, неожиданным, странным.

Подобрав синонимы к словам *удивление, удивительный, удивить*, а также подобрав синонимы к их синонимам, мы составили следующий список слов, представляющих лексический тип поля «удивление»: *изумление, ошеломление; поразительный, дивный, потрясающий, ошеломляющий, разительный, головокружительный, умопомрачительный, сногшибательный, потрясенный, чудный, странный, необычайный или необычный, чрезвычайный, дивный, изумительный, необыкновенный, исключительный, ахальный, несравненный, восхитительный, волшебный, упоительный, чудный, чудесный, дивный, сказочный, золотой; бесподобный, замечательный, исключительный, великолепный, роскошный, божественный, классический, шикарный, мировой, единственный; удивительно, удивленно, изумительно, изумленно, странно, надивно, ошеломительно, ошеломляюще, чудно; изумить, потрясти, поразить, вызвать сенсацию, ошеломить, ослепить; огорошить, оглушить, перевернуть, ошарашить, эпатировать, фразировать, остолбенеть; обомлеть, ахнуть*. Глагол удивлять также включаем в состав поля «удивление» как видовой коррелят к глаголу удивить, а также глагол удивляться.

Ядром поля синтаксического типа является модель « $N_1 V_f$  – Я удивился», которая наполняется различным содержанием: «Я изумился», «Я поразился». В центре находятся модификации, в которых представлены категории времени, наклонения, конверсии: «Я удивился», «Я не удивился бы», «Я удивляюсь», «Удивляйтесь», «Меня удивило». Приведем примеры: – *Тьфу!* – удивилась Раиса, пожмая плечами и крестясь (Ведьма, с. 377, т. 4). *Я не удивился бы, если бы застал в своей комнате пожар, вора, бешеную собаку...* (Страшная ночь, с. 141, т. 3). – *Батюшки!* – изумился тонкий (Толстый и тонкий, с. 250, т. 2). *Слушайте и удивляйтесь, старина!* (Шведская спичка, с. 215, т. 2) 180. – *Да ведь она же была отперта!* – удивляются санитары, переглядываясь (Надлежащие меры, с. 64, т. 3). Исследуемый материал показывает, что данные структуры характерны для конструкций с прямой речью, так как в данном психическом состоянии должен быть субъект, испытывающий удивление, и объект, вызывающий это удивление.

К ядру поля относятся также наречно-предикативные конструкции «**Praed** – Удивительно». В данных конструкциях имеет место и предикат *странно. У-ди-вительно! Она! Кротость, невинность, бланманже и прочее! А? Ведь и она польстилась на деньги!* (На магнетическом сеансе, с. 32, т. 2); *Удивительно и чувствительно оно было, Петр Егорыч!* (Он понял!, с. 174, т. 2); *«Ее волосы кудрявы не от природы, она завивается. Удивительно. Работает с утра до ночи и успевает завиваться».* (Дорогие уроки, с. 390, т. 6); *Филипп идет в участок, чтобы прописать жильцов, – и странно, даже в этом суровом месте говорят только об умном и везде на столах лежат книжки* (Умный дворник, с. 73, т. 2).

Сюда же мы отнесли конструкции « $N_3$  Praed + дополнение», указывающее на объект удивления. То, что вызывает удивление, в данных конструкциях может быть выражено придаточным обстоятельством со скрепами как, что: *Ему даже удивительно, как это я смог такую важную паву побить* (Женское счастье, с. 134, т. 4). – *Я чувствую, что я говорю искренно, и мне удивительно, что вы, образованные люди, не можете отличить искренности от притворства* (Драма на охоте, с. 392, т. 3)! *Аргумент, который все лентяи приводят в свою пользу, всегда один и тот же: они прекрасно выдержали по всем предметам, срезались только на моем, и это тем более удивительно, что по моему предмету они занимались всегда очень усердно и знают его прекрасно; срезались же они благодаря какому-то непонятному недоразумению* (Скучная история, с. 265, т. 7). Частотны конструкции с прямой речью с предикатом удивительно. – *Удивительно... – бормочет Дырявин. – Ничего в ней нет хорошего...* (В пансионе, с. 151, т. 5); – *Удивительно! – пожал он плечами* (Открытие, с. 322, т. 4).

В центре поля находятся субстантивные у  $N_2 N$ , предложно-падежные  $N_1$  в  $N_6$ , адъективные  $N_1$  Adj и причастные  $N_1$  Part модели. В субстантивных предложениях субъект состояния выражается в форме синекдохи (лицо, глаза, голова). *В голове Саньки копошилось еще одно недоумение: почему клады ищут только старики и к чему сдалось земное счастье людям, которые каждый день могут умереть от старости* (Счастье, с. 218, т. 6). *На лице его появилось выражение крайнего удивления* (Тайный советник, с. 142, т. 5). Во многих субстантивных структурах наименование лица может быть выражено притяжательным местоимением или родительным падежом субъекта. *Каково же поэтому было удивление монахов, когда однажды ночью в их ворота постучался человек, который оказался горожанином и самым обыкновенным грешником, любящим жизнь* (Без заглавия, с. 456, т. 6). *Можете себе представить мое изумление: за дверью на площадке лестницы стояла дама с вуалью* (Рассказ неизвестного человека, с. 150, т. 8).

Предложно-падежная модель демонстрирует ситуацию погруженности в состояние. В нашем материале представлены конструкции данного типа, где в роли предикатов выступают «недоумение», «изумление», так как конструкция «Я в удивлении» считается ненормативной для русского языка. – *Что же я тебе сделал? – спросил он в недоумении, моргая глазами.* (Дома, с. 99, т. 6); *Поздравьте меня, – говорит он часто Ивану Дмитричу, – представлен к Станиславу второй степени со звездой. Вторую степень со звездой дают только иностранцам, но для меня почему-то хотят сделать исключение, – улыбается он, в недоумении пожимая плечами* (Палата №6, с. 81, т. 8); *Когда моя матушка начала уже забрасывать удочку на тот счет, что с моими замечательными способностями мне не мешало бы поступить в кадетский корпус на казенный счет, и когда я, согласно церемониалу, должен был заплакать и попросить у дядюшки протекции, дядя вдруг остановился и в изумлении расставил руки* (Тайный советник, с. 131, т. 5). В большом количестве исследованы конструкции с предикатами удивление, изумление, недоумение в творительном падеже с глаголами зрения, речи. *А она смотрела на него с изумлением и с тревогой и спрашивала: – Володичка, о чем же мне говорить* (Душечка, с. 109, т. 10)?; *Мамаша взглянула на меня с удивлением* (Исповедь, с. 27, т. 2). – *Неужели меня так трудно понять? – спросила Анна Акимовна с изумлением, и глаза ее заблестели от слез* (Бабье царство, с. 282, т. 8).

В предложениях адъективного типа выражается качество объекта, которое вызывает у субъекта удивление. Предикаты удивительный, странный, нелепый, диковинный, поразительный чаще всего употребляются в форме сравнительной степени. Примеры: *Но страннее и нелепее всего лошади. Гриша глядит на их двигающиеся ноги и ничего не может понять. Глядит на няньку, чтобы та разрешила его недоумение, но та молчит.* (Гриша, с. 84, т. 5); *А что диковиннее всего, он перестал ходить в кабак и занялся работой.* (Капитанский мундир, с. 166, т. 3); *Новый сюрприз, который был поднесен молодым судьбою, был еще диковиннее* (Драма на охоте, с. 320, т. 3).

В причастных конструкциях в роли предикатов выступают краткие причастия удивлен, изумлен, поражен, ошеломлен: *Саша только удивлена, четырнадцатилетний же Гриша нахмурен и глядит исподлобья.* (Драма на охоте, с. 318, т. 3); *Ей казалось, что все смотрят на нее и все изумлены тем важным шагом, на который она решилась, что все ждут от нее чего-то особенного, и убедить ее, что на таких маленьких и неинтересных людей, как я и она, никто не обращает внимания, было невозможно.* (Моя жизнь, с. 267, т. 9); *Они удивлены, поражены и не слышат, как ворчит погнавшаяся за ними нянька.* (Событие, с. 424, т. 5); *Все трое были приятно ошеломлены.* (Толстый и тонкий, с. 251, т. 2).

Таким образом, мы представили лексический тип поля и ядерные модели синтаксического типа. Нам предстоит проанализировать периферийные структуры, представляющие метафорические выражения, конверсивные структуры, а также невербальные средства выражения психического состояния удивления.

## Литература

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Изд. 2-е, стереотипн. / А.В. Бондарко. М.: УРСС, 2001.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание. Т. 4 / В.И. Даль. М.: Астрель – АСТ, 2001.
3. Косовский Б.И. Общее языкознание: Учение о слове и словарном составе языка / Б.И. Косовский. Минск: Вышэйшая школа, 1974.
4. Лазариди М.И. Психические состояния в полевом описании: Монография / М.И. Лазариди. Бишкек, 2011.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990, 685 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: ООО «ИнфоТЕХ», 2009, 944 с.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 4. М.: Астрель – АСТ, 2000.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / А.П. Чехов. М.: Наука, 1975.
9. Щур Г.С. Теории поля в лингвистике / Г.С. Щур. М.: Наука, 1974.

# ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

---

## ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.Е. Саденова

Создание любой методики предполагает разработку принципов и приемов обучения. Принципы обучения – это правила, предписания, следование которым обеспечивает эффективное протекание процесса обучения. На основе принципов разрабатываются приемы обучения, к которым относят, прежде всего, способы объяснения материала и комплекс упражнений.

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали обновленному содержанию и стандартам образования.

В вузе особое место занимают такие формы обучения, которые обеспечивают активное участие на занятиях каждого студента, повышают знания и индивидуальную ответственность обучающихся за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать с помощью педагогических технологий.

Основная цель обучения иностранным языкам – формирование и развитие коммуникативной культуры студента, их практическое овладение языком.

Задача – создать условия для практического овладения языком каждому учащемуся, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить активность, творчество, активизировать познавательную деятельность.

Изучение иностранного языка – эффективное средство социализации личности, интеллектуального развития студента, выработки новых стандартов разных форм деятельности, ориентированных на мировую практику. Знание иностранных языков необходимо для продолжения обучения и осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде. Овладение лингвистическими знаниями и умениями в области иностранных языков поможет специалисту быстро адаптироваться в иноязычной среде и успешно осуществлять свои профессиональные функции.

Получаемые в процессе изучения иностранного языка страноведческие знания расширяют общий кругозор, позволяют студенту лучше оценить существенность и социальную значимость своей будущей профессии.

Бесспорно, что обучение вне языковой среды имеет свою неоспоримую специфику, поскольку формирование речевых навыков и умений происходит исключительно в рамках заданной учебной модели. Конечный результат определяется, прежде всего, тем, насколько та или иная модель отвечает поставленной цели и позволяет в дальнейшем использовать сформированную языковую и коммуникативную компетенции в реальных ситуациях общения. И все же тот факт, что речевая деятельность учащихся на иностранном языке ограничена рамками учебной аудитории, вне которой они общаются на родном языке, живут в атмосфере родного языка, а преподаватель к тому же, как правило, не является носителем изучаемого языка, все это не обеспечивает оптимальных условий для автоматизации языковых и речевых навыков на данном языке и сказывается на формировании грамматических навыков.

В современных условиях налаживание и укрепление взаимоотношений, преодоление искусственных барьеров между народами невозможны без глубокого и всестороннего изучения и знания друг друга. Исходя из этого, можно сказать, что сегодня изучение языков – это веление времени.

В последние годы особенно большой интерес вызывает изучение иностранного языка, в том числе и у студенческой молодежи. И это вполне объяснимо. Расширяющиеся контакты страны с другими странами в различных областях открывают широкие возможности в практическом использовании иностранного языка. Они связаны с углублением взаимовыгодных торгово-экономических, культурных и научных связей. Немаловажную роль играет активное использование иностранного языка в научно

-исследовательской работе студентов, магистрантов и докторантов. Знание иностранного языка значительно расширяет источниковую базу исследований, так как появляется возможность знакомства со многими материалами и документами на языке оригинала.

В сложившейся ситуации особое значение приобретает формирование у студентов, изучающих иностранный язык, навыков и умений устной речи, а также овладение чтением, поскольку умение работать с литературой по специальности является базовым компонентом любой информационной и научной деятельности.

В связи с этим в новых условиях особую роль играет взвешенный, научный подход к проблеме преподавания иностранного языка в студенческой аудитории. Прежде всего, требуется переосмысление целей и задач обучения, разработка методики создания программ, учебников и учебных пособий.

Восприятие иностранного языка в иноязычной аудитории наталкивается на целый ряд трудностей. Во-первых, это совершенно иной понятийный аппарат, существенно отличающийся от других языков. Во-вторых, следует максимально внимательно и осторожно относиться к тому, как произнесено то или иное слово, так как от этого зависит перевод и обозначение на письме.

Также необходимо овладеть совершенно другим способом выражения своих мыслей. Грамматический строй иностранного языка существенно отличается от родного. Если переводчик с европейского языка может синхронно переводить речь говорящего по частям, то переводчик с восточного языка обязательно должен выслушать мысль до конца, так как все определения предшествуют определяемому слову.

Все эти трудности можно преодолеть только при наличии научно-обоснованной методики преподавания иностранного языка. На наш взгляд, на первый план должна выйти задача внедрения современной технологии обучения, обеспечивающей наиболее эффективные пути формирования языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. Преподаватели практического иностранного языка ставят своей задачей обучить языку как средству общения, что означает развитие у студентов навыков во всех видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме.

Творческий поиск предполагает переход старания в упорство, в увлеченность, в горячий интерес к делу. Это качество в себе можно развить, но предмет, которым человек может увлечься, всегда индивидуален, избирателен.

Работа над произношением, выработка навыков плавной, содержательной речи требует значительных усилий как у студентов, так и у преподавателя. Как показывает практика, навыки монологической речи и разговора в режиме диалога формируются достаточно медленно. В качестве слабых сторон речи на иностранном языке можно назвать синтаксическую упрощенность, хаотичность выражения мыслей, непоследовательность в их изложении. В связи с этим на первый план выдвигается задача понимания текста и речи, а затем и выражения мыслей на иностранном языке. На иностранном языке все это базируется на детальном и всестороннем знании системы его служебных слов, которые в структуре предложения являются четкими ориентирами, помогающими правильно понять смысл предложения.

Общеизвестна ошибка многих студентов – переводить предложения, связывая слова только по смыслу. Однако добраться до смысла предложения можно только с учетом всех данных: структуры предложения в целом, типа сказуемого, наличия и расстановки служебных слов. Средством, побуждающим к этой деятельности, выступают речевые игры, поисковые задания. Упражнения должны быть связаны с коммуникативными потребностями студентов, направлены на пробуждение интереса к познавательной деятельности.

Необходимо использовать следующие задания:

- пересказать или записать своими словами текст (ответить на вопросы, составить тезисы, аннотацию, реферат);
- проанализировать текст (его идею, вид текста, его композицию, грамматические конструкции, лексические особенности);
- прочитать или пересказать текст с выражением, с учетом интонации каждого предложения, ударения в каждом слове;
- трансформировать предложенный текст (высказать свое мнение, расширить, дополнить по своему усмотрению, продолжить его).

Изучение иностранного языка должно быть комплексным, обеспечивающим охват всех элементов языка. Только в этом случае можно говорить о его эффективности. На начальном этапе необходимо глубокое и всестороннее изучение звукового состава, интонации иностранного языка, грамматики.

В дальнейшем необходимо обеспечить приобретение навыков устной речи и чтения текстов. В целях закрепления лексико-грамматического материала и последовательного развития навыков устной речи нужно также уделить внимание работе с магнитофонными упражнениями.

Практическая и теоретическая подготовка по иностранному языку, полученная студентами на первом этапе обучения, составляет базу, на основе которой начинается специализация на втором этапе обучения. Специальная научно-теоретическая подготовка студентов на втором этапе обучения органически увязывается с их практической языковой подготовкой, с приглашением носителей данного языка. На данном этапе изучение терминов является составной частью общего процесса освоения иностранного языка. Знание терминологии будущей специальности на иностранном языке является профессионально значимым, от него в определенной степени зависит глубина и степень усвоения языка.

Во время обучения студенты приобщаются к научному стилю иностранной речи, постепенно овладевают специальной терминологией, навыками письменной профессиональной речи. Этот процесс осуществляется в ходе длительного изучения и освоения иностранного языка. В начале проходит ознакомление с научным стилем иностранного языка. В этих целях для получения большей информации рекомендуется использовать, кроме учебников и учебных пособий, статьи из научных журналов, разные виды словарей. Изучение терминов будущей специальности на иностранном языке осуществляется при работе над учебными текстами. Узнавание термина, вычленение его из структуры текста, определение его границ – главные цели этапа освоения терминов, которые обуславливают характер заданий и упражнений.

Студент, изучающий иностранный язык, должен уметь не только читать литературу на языке по своей специальности, но и уметь передавать полученную информацию в письменной форме в виде перевода, реферата или аннотации, а также кратко, обобщенно излагать ее в устной форме. Как показывает практика, именно текст по специальности позволяет анализировать языковые явления и профессионально их осмысливать, выявлять общие и особенные признаки в значении и употреблении языковых единиц, отличать правильное употребление от неправильного, анализировать ошибки, систематизировать языковой материал. Важно, чтобы текст содержал материал для анализа языковых явлений, обучал стилистическим нормам с точки зрения истории и современного состояния иностранного языка. Для научного стиля иностранного языка характерна точность понятий, четкость формулировок, стройность изложения. Терминологическая лексика в иностранном языке это слова, выражающие специальные понятия. Эти слова призваны точно обозначать предметы, процессы и явления, имеющие отношение к той или иной части (области) научного знания, к конкретной отрасли науки.

На данном этапе студенты знакомятся с основными положениями общей теории перевода, необходимыми для овладения практикой перевода и лексическими проблемами перевода. В лексических проблемах перевода выделяются следующие темы: нахождение смыслового соответствия между многозначными словами иностранного и родного языков; перевод фразеологических единиц; перевод терминов и имен собственных, неологизмов и заимствованных слов. Увеличивается объем чтения иностранной периодики (газет и журналов), прослушивания магнитофонных записей, домашнего чтения. Особое внимание обращается на автоматизацию всех навыков, в том числе навыков ведения целенаправленной беседы в определенной ситуации на все лексико-семантические цели, навыков интуитивного понимания прочитанного текста и прослушанного сообщения, письменного перевода и реферирования.

Среди многочисленных форм и средств овладения иностранным языком в рамках вузовского образования определенное место отводится самостоятельной работе студентов. Она заключается в написании реферата по одной из предложенных тем с обязательным использованием как учебной, так и научной литературы по практическому курсу иностранного языка, в чтении, переводе и лингвистическом анализе отрывков из письменных источников. Самостоятельная работа студентов осуществляется под руководством преподавателя в виде индивидуальных и групповых консультаций и контролируется на специальных занятиях (защита рефератов, дискуссии по актуальным проблемам развития иностранного языка, литературы, театра и кино).

Условием успешности овладения иностранным языком является наличие обратной связи, т.е. посылаемой от студента к преподавателю информации о выполнении задач на каждом этапе обучения. При этом вопросы контроля должны быть тесно связаны с целью, содержанием и этапом обучения. Текущий контроль усвоения пройденного материала, подлежащего активизации, осуществляется в виде письменных и устных контрольных работ после отработки соответствующих грамматических и лексико-семантических тем. Формы такой проверки определяются преподавателем в зависимости

от специфики аспекта, этапа обучения и его раздела. Контроль является той обратной связью, которая содержит информацию о степени усвоения материала, необходимости корректировок и изменений в изучении иностранного языка.

Таким образом, изучение иностранного языка предполагает достаточно высокий уровень мотивации личной деятельности студентов, осознание ими необходимости изучения именно этого языка, а также четкое представление о тех сложностях, с которыми им придется столкнуться в процессе обучения.

Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных, творческих, социокультурных стремлений. Процесс преподавания иностранных языков приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций.

#### Список использованных источников

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О.М. Казарцева. М., 1998.

Московкин Л.В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). СПб.: СМИО-Пресс, 1999.

Настольная книга преподавателя иностранного языка (Текст): справочное пособие / под ред. Е.А. Маслыко. Минск: Высшая школа, 2001. 315 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

А.Е. Саденова

Овладение языком может быть коммуникативным, если студенты овладевают системой языка в ситуациях общения. Это означает, что на занятиях студенты должны иметь возможность вступить в естественное общение.

Коммуникативность стимулирует речемыслительную активность, она предусматривает обеспечение индивидуализации, учет функциональности, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны учебного процесса (Рогова Г.В., 1991). Чтобы научить коммуникации, нужно вовлечь обучаемых в различного рода деятельность, имитируя реальные ситуации, тогда обучение максимально будет приближено к реальному общению.

Главная цель обучения иностранным языкам – свободное ориентирование в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях, т. е. общению. В свою очередь, общение – это не простой обмен информацией, направленный на достижение определенной цели, а активное взаимодействие участников этого процесса (Зимняя И.И., 1991).

Современная методика преподавания иностранного языка разграничивает языковые и речевые упражнения. Языковые (тренировочные) упражнения предназначены для введения, тренировки и закрепления в памяти студентов необходимого для общения языкового материала. Речевые же упражнения ставят своей целью введение этого материала в речь и дальнейшую его активизацию в процессе коммуникации на изучаемом языке.

Речевые упражнения делятся на *ситуативные и проблемные*. И те, и другие носят творческий характер, способствуют развитию навыков неподготовленной речи в отличие от подготовленных ее форм.

«Ситуация – это совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положения» (Скалкин В.Л., 1989).

Ситуации могут быть разными, например, сказочными, реальными, воображаемыми, главное, нужно придумать их, а затем изобразить при помощи наглядных пособий. Студенты высказывают на изучаемом языке свои мнения, спорят, соглашаются или опровергают речь преподавателя или товарища по группе. Обсуждение проблемы – есть реальное общение на занятии. Обучаемые должны прочувствовать ситуацию, это повышает эффективность усвоения иностранного языка. Такая технология способствует развитию навыков устной и письменной речи, расширяет словарный запас и лингвистический кругозор студентов. Также есть приемы обучения говорению, такие как импровизация и ролевые игры.

По сравнению с традиционным занятием, где студенты не заинтересованы процессом обучения, «урок-общение» проходит непринужденно, студенты выражают свои собственные мысли, суждения, позиции; самое главное, они понимают, что говорят. Они слушают друг друга внимательно, чтобы узнать что-то интересное или неизвестное, пытаются согласовать со своими товарищами те или иные действия, работая в группах (Гальскова Н.Д., 2003).

Психологи рекомендуют исходить в своей деятельности из принципа активности обучаемых как одного из ведущих принципов современной дидактики, который поможет студенту развить необходимое для него качество – познавательную активность и познавательный интерес.

Стойкий познавательный интерес к изучаемому предмету, к своей будущей специальности позволяет лабильзовать все познавательные процессы личности и достичь оптимального результата в обучении. В группу методов стимулирования познавательного интереса психологи рекомендуют включить учебные и научные дискуссии, деловые игры, задания для разрешения инцидентов с прогнозированием последствий, работу над проблемой в микроколлективах, использование возможностей видеотехники, учебного телевидения и т.д.

Планируя этот или другой вид учебно-познавательной деятельности, необходимо четко представить, какие именно познавательные умения необходимо развивать, т.е. студентам должна быть дана целевая установка.

Под *целевой установкой* психологи понимают особое состояние личности, предполагающее единство мотивов поведения и ситуации общения. Целевая установка должна способствовать повышению эффективности действий, активизировать мышление, память, сделать восприятие более точным, направить на предмет и объект познавательной задачи.

Рекомендации психологов по развитию познавательных интересов к изучению предмета все больше используются преподавателями иностранных языков при построении конкретных систем обучения студентов в языковых и неязыковых вузах.

Развитию стойких познавательных интересов в обучении иностранному языку помогает создание преподавателем на своих занятиях естественных ситуаций общения и постановки различных задач творческого характера: работа над рефератами, составление различных ситуаций по заданной тематике и т.д. Естественная ситуация возникает, в частности, в процессе подготовки и проведения различных внеаудиторных мероприятий: заседания кружка, просмотра спектакля, кинофильма, посещения музея, экскурсии по городу и др.

Создать при обучении устной иностранной речи естественную речевую ситуацию – это значит поставить обучаемого в такие условия, в которых осуществление акта общения становится для него насущной необходимостью.

Предвидя возможности использования естественной ситуации, преподаватель заранее продумывает систему речевых упражнений, учитывая при этом предполагаемый ход беседы, возможные ответы. При выполнении упражнений у студентов возникает свободная речевая реакция на услышанное или увиденное, они получают возможность убедиться в том, что могут свободно использовать в общении усвоенные слова, конструкции, выражения. При отсутствии естественной ситуации на помощь преподавателю приходят так называемые учебно-речевые ситуации. Они позволяют активизировать изучаемый лексический и грамматический материал, не заостряя особенно внимания на нем, развивать воображение обучаемых, снимать напряжение, испытываемое ими на занятиях. Учебно-речевые ситуации должны не копировать, а моделировать естественные – это первое условие при их разработке.

При выполнении ситуативных упражнений студенты не ограничены запрограммированным ответом, каждый выбирает ответ в зависимости от собственной оценки предложенной ситуации.

Следует иметь в виду, что не все ситуации, даже естественные, могут выступать в качестве речевых. Важно учитывать потребностно-мотивационный план, ведь может случиться и так, что обстоятельства действительности не вызовут у речевых партнеров желания поговорить, что-либо выяснить, уточнить, обменяться мнениями. Ситуация должна представлять интерес, вызывать речевую реакцию.

Ситуативные упражнения следует предлагать студентам не от случая к случаю, а систематически, постепенно усложняя их, наращивая детали.

Однако создавать естественную ситуацию общения при обучении иностранному языку достаточно трудно. Возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации имеют, во-первых, узкую содержательную задачу, во-вторых, они с очень большой вероятностью реализуются на родном языке. Обучаемый склонен рассматривать иностранный язык как объект изучения, а не как средство общения.

Проблема в том, что в естественных ситуациях общения учение должно проходить латентно (скрыто), обучаемый должен включать в свое поведение речевые действия на иностранном языке, не ставя специально перед собой такой цели.

Главным препятствием к созданию естественных ситуаций общения в учебной обстановке является то, что обучаемый традиционно все связанное с учебным процессом относит к учебной активности, в том числе и своего преподавателя. Для того чтобы преодолеть это препятствие, преподаватель должен обладать способностью перевоплощаться из человека обучающего в человека беседующего.

Другим препятствием может быть отношение обучаемых к ошибкам, которые они допускают. Страх перед будущей ошибкой стимулирует появление у студентов стратегии «молчание». Безопаснее промолчать, чем дать неверный ответ и получить нелестную оценку. Страх препятствует творческому развитию, креативному познанию мира. Состояние тревожности (не допустить ошибку) создает трудность вовлечения обучаемого в естественную ситуацию.

Психологи рекомендуют на первом и втором этапах обучения культивировать дифференцированное отношение к ошибкам, основанное на стремлении допустить как можно меньше ошибок. В связи с этим целесообразно планировать не слишком частое создание естественных ситуаций, причем они должны быть относительно краткими.

На третьем же этапе должны создаваться условия, так сказать, легкого отношения к ошибкам.

Необходимо учесть, что исправление ошибок в процессе общения, беседы вообще недопустимо. Этот учебный прием обучения не благоприятствует развитию познавательного интереса и может свести на нет все усилия преподавателя придать беседе естественность.

В крайнем случае, преподаватель может подсказать, например, правильную грамматическую форму или нужное слово, ни в коем случае не подчеркивая при этом ошибочность речи обучаемого.

При создании естественных ситуаций общения в учебной обстановке не имеют в виду ситуации, которые возникают сами по себе по мере рутинного развития учебного процесса.

Процедурные условия учебного процесса чрезвычайно ограничены и однообразны. Они приводят к тому, что он превращается в своеобразное клише. В учебную обстановку необходимо вводить не свойственное ей содержание.

Одним из основных условий успешного создания естественной ситуации общения является соответствие привносимого содержания системе потребностей обучаемого.

Когда личностная значимость содержания высказывания высока, обучаемый быстрее находит свою тему, и его высказывания на данную тему намного больше, чем когда личностная значимость низка.

Вводить в учебную обстановку естественную ситуацию можно при любом удобном случае, даже при выполнении предречевых и речевых упражнений или грамматических упражнений.

Создание естественных ситуаций общения на основе текстов подразумевает создание естественной ситуации общения на основе словесно не выраженных, а подразумеваемых сюжетных звеньев текста. Суть приема заключается в том, что преподаватель тем или иным путем (обычно это ряд заранее продуманных вопросов) побуждает обучаемых заполнить опущенные звенья текстов нужным содержанием.

Другой способ создания естественных ситуаций общения с использованием вербального материала – подбор текстов, допускающих возможность активного оценочного отношения к излагаемым в тексте фактам, явлениям, событиям. Задача преподавателя – вызвать у студентов различные отношения к одним и тем же фактам.

На основе таких текстов можно создать ситуацию естественного общения, т.к. у каждого человека есть установившиеся взгляды на те или другие явления, он редко остается пассивным, особенно когда сталкивается со взглядами, которые противоречат его собственным.

Так, при создании естественных ситуаций общения на основе содержания рисунков желательно использовать рисунки юмористического содержания.

Достоинством таких рисунков является то, что смысл их содержания скрыт за внешними деталями.

При этом хорошего эффекта можно достичь, если сначала задать вопрос, что изображено на рисунке, затем – что привело к этой ситуации, в конце – чем все это кончится.

Все описанные средства регулирования активности обучаемых в естественной ситуации общения и выполнения студенческих задач творческого характера относятся к разряду скрытых приемов обучения. Их суть заключается в том, что шаги, предпринимаемые преподавателем с целью регулирования творческой деятельности студентов и общения в естественных ситуациях, не должны восприниматься ими как приемы обучения.



Естественность данной ситуации будет сохранена только в этом случае. И наоборот, она сразу примет форму обычной учебной ситуации, как только студент обнаружит, что его обучают (хвалят, порицают, исправляют ошибки в устной речи).

Нужно также отметить, что для развития активности обучаемых в работе преподавателя предпочтительна демократическая форма общения со студентами. Педагог с выраженным авторитетным стилем не может рассчитывать на успех в процессе обучения. Чтобы создавать естественные ситуации общения на содержаниях, свойственных системе потребностей обучаемого, преподаватель должен воспринимать данные содержания как собственные. Иными словами, он должен стать на позицию обучаемого.

Изучение иностранного языка предполагает достаточно высокий уровень мотивации личной деятельности студентов, осознание ими необходимости изучения именно этого языка, а также четкое представление о тех сложностях, с которыми им придется столкнуться в процессе обучения.

Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных, творческих, социокультурных стремлений. Процесс преподавания иностранных языков приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций.

Использование естественных ситуаций в процессе обучения языку дает возможность успешно сочетать индивидуальные и коллективные формы работы – в этом еще одно их достоинство.

### Литература

1. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
2. *Зимняя И.И.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 221 с.
3. *Рогова Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 187 с.
4. *Скалкин В.Л.* Обучение диалогической речи: пособие для учителей. Киев: Род. Школа, 1989. 156 с.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Е.Р. Игнатова, Д.С. Толмачева**

Межкультурная компетенция является необходимой составляющей, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. во время межкультурной коммуникации. В современном мире многоязычие является неотъемлемой частью существования общества. Образование в современном мире формирует и развивает личность не только посредством накопления определенных фактов, но и посредством усвоения определенного содержания. Процесс обучения русскому языку как иностранному должен использоваться для межкультурного обучения, способствующего развитию толерантности. Толерантность образованного человека вырабатывает признание другого мировоззрения, признание другой личности и культуры как необходимого обогащения своего существования в современном мире. В настоящее время при обучении русскому языку учебный процесс имеет коммуникативную направленность. Целью обучения является не просто овладение языком, но и формирование межкультурной (социальной) компетенции.

Формирование межкультурной компетенции позволяет развивать способность личности принимать участие в диалоге культур на основе объединения, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям.

Межкультурная коммуникация – адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

В сознании каждого участника общения имеется запас понимания своей собственной культуры и противопоставленного этому чужого мира. Эти понятия формируют диалогичность личности. Именно это позволяет учащимся участвовать в диалоге культур. При обучении русскому языку у иностранцев формируется вторичное языковое сознание, что позволяет им участвовать в межкультурном общении.

Межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира другой социокультуры, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и использовать их в ходе межкультурного общения.

Язык и культура представляют собой единство, в котором ведущую позицию занимает культура. Привлечение материалов культуры повышает мотивацию учения. Россия и Казахстан – многонациональные государства, что дает возможность формировать у студентов-иностранцев межкультурную компетенцию.

На начальном этапе обучения преподаватели Казахского национального университета имени аль-Фараби используют учебный комплекс «Дорога в Россию», подготовленный московскими специалистами и изданный в Москве. Уже с первых страниц учебники знакомят иностранных студентов с общественно-политическим устройством России, культурными ценностями. Учебники составлены с использованием прекрасных иллюстраций. Согласимся, что, изучая русский язык, студенты-иностранцы должны овладевать не только фактами истории и культуры России, но и изучать национальную психологию, жизненные ценности. Студенты-иностранцы, обучающиеся в Казахстане, конечно, параллельно изучают исторические, политические, культурные и национальные ценности государства Казахстан. На уроках русского языка используется разнообразная информация о Казахстане. У студентов это вызывает живой интерес, так как они проживают на территории Казахстана, оказываются в самой гуще реальной жизни, осознают, что в Казахстане, имеющем государственный язык – казахский, используется русский язык как язык межнационального общения. Президент Казахстана Н.А. Назарбаев поставил задачу перед гражданами Казахстана – овладеть тремя языками: казахским, русским, английским. Студенты, изучающие русский язык на факультете довузовского образования КазНУ имени аль-Фараби, в обязательном порядке изучают казахский язык, точно так же, как и студенты-иностранцы, изучающие казахский язык, изучают русский язык.

В программе обучения есть курс «История Казахстана», который позволяет всем студентам не только изучать язык, но и познать ценностную систему общества Казахстан, осознать взаимосвязи Казахстана с Россией и со всем мировым сообществом.

Представления о чужой культуре делятся на первоначальные и специальные. Первые формируют восприятие и программируют действия стереотипно. Вторые позволяют анализировать частные ситуации и определяют индивидуальное отношение к этим ситуациям.

Реальные условия межкультурного общения вводят обучаемых в диалог культур, формируют их социокультурное поведение и отношение к миру.

Формирование межкультурной компетенции – это образовательно-развивающий процесс, в ходе которого обе культуры (родная и иноязычная) имеют большое значение и проявляются как культурные сближения, так и удаления. В результате этого процесса у студентов-иностранцев появляется третья культура, формирующая новый взгляд на окружающий мир и на собственную личность.

Для реализации задач, стоящих в настоящее время перед методистами, необходимо искать и использовать новые методические принципы и направления, пути воспитания толерантной личности XXI в.

Принцип трехязычия, провозглашенный в Казахстане, позволил студентам-иностранцам изучать как русский, так и казахский языки, что не только обогащает их духовно, но и позволяет в дальнейшем использовать эти языки во время обучения в вузах Казахстана, в бизнесе и совместной работе на всем постсоветском пространстве.

Для развития многоязычия необходимы изменения в традиционной системе обучения русскому языку как иностранному, используя следующие виды работ:

- разработку методики обучения языку с использованием интенсификации учебного процесса;
- использование средств мультимедиа в обучении языку;
- построение занятий с учетом родной и иноязычной культур;
- проведение различных мероприятий во внеурочное время (экскурсии, беседы, посещение исторических мест с дальнейшим обсуждением), которые способствуют формированию межкультурной компетенции;
- индивидуализацию учебного процесса, когда учитываются свойства человеческой индивидуальности.

Для студентов-иностранцев, обучающихся в Казахстане, имеются все условия для поликультурного образования, политико-образовательная направленность процесса обучения создает необходимую базу для развития многоязычия. Чтобы человек мог легко ориентироваться в различных ситуациях, он должен обладать многоязычной и поликультурной компетенциями, которые формируются на базе более чем двух языков и культур. Студенты очень часто по-разному используют языковые и поликультурные знания. Иногда студенты недостаточно владеют речевыми умениями, но знают нормы этического

поведения. Доброжелательность, открытость в общении позволяют восполнить имеющиеся пробелы в речевых умениях.

Вместе с тем преподаватели должны уделять большое внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. Собственный культурный опыт у студентов всегда первичен при восприятии чужой культуры. Поэтому очень важно, когда преподаватели не просто называют факты, а стараются сопоставить их с социокультурным знанием родной страны учащихся. Преподаватели должны обсуждать не только историко-культурную жизнь Казахстана, России и стран, из которых приехали студенты-иностранцы, но и обсуждать проблемы, актуальные для поликультурного мира: защита прав национальных меньшинств, экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные).

Формирование вторичной языковой личности происходит одновременно с формированием у студентов межкультурной компетенции. Во время обучения в другой стране чужая культура включена в реальный жизненный процесс учащихся. Исторически сложившаяся поликультура в Казахстане позволяет студентам почувствовать межкультурные отношения, сформированные у народов Казахстана.

Использование при обучении русскому языку не только текстов и материалов о России, но и обширный материал о Казахстане, других постсоветских республиках (Киргизии как о ближайшем соседе Казахстана) способствует расширению и углублению сведений о мире, интересному и увлекательному использованию нового языка.

#### **Список использованных источников**

- Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2008.  
*Земская Е.А.* Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Наука, 2006.  
*Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 1990.

### **ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛЕ АСПЕКТНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ)**

**Т.Я. Семенова, Т.А. Шуховцова**

На начальном и продвинутом этапах обучения РКИ занятия по русскому языку на кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев факультета довузовской подготовки КазНУ чередуются с рядом дисциплин, способствующих более полному и глубокому овладению языком обучения. Наиболее стабильные из так называемых аспектных дисциплин: русская литература и культура, язык средств массовой информации, язык делового общения. Интеграция практического курса русского языка и аспектных дисциплин – одно из новых педагогических решений в области преподавания русского языка иностранным студентам. Межпредметная координация способствует преодолению фрагментарности в знаниях иностранных учащихся, служит формированию системно-целостного взгляда на мир.

На уроках русского языка происходит предварительное знакомство с активизируемой на уроках литературы лексикой, с ее стилистической дифференциацией, с разными значениями слов. В практическом курсе русского языка литературные тексты используются в качестве материала для наблюдений над языковыми явлениями, закрепления грамматических правил, служат материалом для диктантов и изложений. Уроки языка помогают овладеть некоторыми навыками, которые затем отрабатываются на уроках литературы. Так, например, обучение выразительному чтению невозможно без осмысления синтаксического строя предложения. С другой стороны, ответы на вопросы, составление плана, пересказ содержания и анализ художественного произведения на уроках литературы одновременно закрепляют и определенные знания по грамматике.

Среди аспектных дисциплин курс «Русская литература и культура» занимает приоритетное место. Русская литература является не только объектом, но и средством обучения русскому языку. Знакомая учащимся с жизнью и творчеством крупнейших русских писателей-классиков, курс не претендует на специальный образовательный статус, он преследует свои «аспектные» цели, среди которых можно выделить наиболее значимые для обучения именно русскому языку. Это умножение лексического запаса (в том числе и терминологического), привитие навыков лексико-синтаксического оформления высказывания (формируется и закрепляется пересказом разного уровня сложности и разной направленности текстов), развитие навыков коммуникации. Изучая тексты русской классической литературы, ино-

странные учащиеся осваивают грамматическую структуру русского языка, получают представление о многообразии изобразительно-выразительных средств, имеют возможность лучше понять особенности русской культуры. Благодаря чтению художественной литературы, иностранный студент получает возможность познакомиться с системой взглядов русского человека на мир и на себя, с традициями и образом жизни народа, чей язык он изучает. Лингвострановедческая компетенция обеспечивает и облегчает межкультурное общение и взаимопонимание. Наконец, высокая духовность русской классической литературы помогает воспитывать эстетический вкус молодого человека, пробуждать добрые чувства и живое воображение.

Для преподавания курса литературы авторами данной статьи составлен учебный комплекс из трех пособий. Для студентов первого года обучения русскому языку используется пособие «Знакомимся с русской литературой» (сост. Т.А. Шуховцова), для студентов второго года обучения – «Продолжаем знакомство с русской литературой» (сост. Т.Я. Семенова и Т.А. Шуховцова). Для самостоятельной работы – «Хрестоматия по русской литературе» с аудиоприложением (сост. Т.Я. Семенова и Т.А. Шуховцова).

Курс русской литературы для начинающих изучать русский язык основной своей задачей ставит развитие речевых навыков и умений иностранных студентов на материале фольклорных и литературных текстов. На занятиях используются такие интерактивные методические приемы, как «творческие задания», «работа в парах», «познаем в сравнении», «ученик в роли учителя» и др. Творческие задания приучают студентов-иностранцев использовать активный способ мышления, логику, догадку, способствуют быстрому выходу в речь. Это особенно важно на начальном этапе обучения русскому языку. Эвристические вопросы и открытые задания не имеют запрограммированного ответа, и студент должен подключить фантазию, сделать предположения, допущения, чтобы выполнить задание, ответить на вопрос.

На начальном этапе обучения иностранные студенты знакомятся с русскими пословицами, скороговорками, загадками, сказками. В учебном пособии «Знакомимся с русской литературой» предлагаются продуманные и доступные задания при изучении пословиц. Одно из таких заданий в более сильных группах можно превратить в беседу. Например, анализируя пословицу: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей», можно задать вопрос: «В каких случаях друзья могут оказать большую помощь, чем деньги?» При этом можно довольствоваться самыми простыми ответами: человек заболел, у него много денег, но нет друзей, и никто не знает, что ему надо помочь. Можно обсудить целый ряд возможных ситуаций. Такая работа помогает студентам преодолеть языковую стеснительность, замкнутость, провоцирует оперативный и продуктивный словарный поиск.

На начальном этапе с целью повторения и закрепления материала можно предложить найти из пословиц фразы: а) с однотипной композицией; («Ум – хорошо, а два лучше» и «Ученье – свет, а неученье – тьма»); б) с близким, синонимичным, смыслом («Один в поле не воин» и «Ум – хорошо, а два лучше»); в) пословицы на определенную тему (учеба, дружба и т.д.). Активно работают студенты в парах, составляя пословицы из половинок. Подобная работа, связанная с многократным повторением текстов, направлена на лучшее понимание и запоминание как лексики, так и самих пословиц. На продвинутом этапе обучения интересная работа с пословицами проходит в рамках «диалога культур». Студенты отмечают сходства и различия русских пословиц с пословицами родного языка, высказывают предположения о причинах сходства, переводят с родного языка на русский любимые пословицы, придумывают ситуации, в которых можно употребить ту или иную пословицу.

Скороговорки, к которым многие преподаватели обращаются лишь в качестве фонетической зарядки, также открывают широкие возможности для формирования лексических и грамматических навыков. Если скороговорки предназначены для заучивания, их смысловое содержание можно объяснить рисунком («На дворе трава, на траве дрова»), дать задание перевести слова, несущие основной смысл. В любом случае, скороговорки нуждаются в толковании. Важны и содержание, и форма. Так, например, в скороговорке «До города дорога в гору, от города – с горы» следует обратить внимание студентов на грамматическое оформление знакомых слов. Объясняя существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, встретившимися в скороговорках (кукушонок, щучка, бычок, тупогубенький и др.), подводим студентов к пониманию того, как образуются слова в русском языке.

В работу со скороговорками легко включается игра. При начальном, медленном чтении необходимо добиваться тщательного проговаривания слов. При повторении можно организовать соревнование на скорость и безошибочность чтения. Выбрать победителя могут сами участники, замечая ошибки читающего и следя за исправлениями преподавателя. Желательно предложить студентам выучить наи-

зуть 1–3 скороговорки на выбор. Можно неоднократно возвращаться к скороговоркам при изучении других тем, особенно если у студентов есть проблемы с различением и произношением тех или иных звуков. При повторении скороговорок на основе одного лишь предложения – скороговорки «У Саши нос в саже, скажи об этом Саше» – преподаватель может создать в группе учащихся творческую атмосферу, разбудить их мысль и фантазию, способствовать проявлению активности, развитию смекалки и побудить к неподготовленному высказыванию. При этом стимулирование должно быть естественным, вопросы интригующими, например:

Как вы думаете, Саша – мальчик или девочка?

Почему у него/нее нос в саже?

Где он/а испачкал/а нос – дома или на улице?

Чем он/а занимался/лась?

Как вы думаете, сколько ему/ей лет?

Какой у него/неё характер?

Что он/а любит делать?

Что скажет ему/ей мама? Что ответит Саша?

Как без слов дать понять Саше, что его/ее нос испачкан? и т.д.

Можно подключить игровое задание в парах (стимул-реакция): вы заметили непорядок в одежде/внешности товарища. Скажите ему об этом и выслушайте его ответ.

Методический прием можно считать удачным, если студенты раскрепостились, вышли на общение, увидели за цепочкой грамматически связанных слов чужого языка персонаж, оживленный их фантазией. В процессе выполнения заданий преподаватель может провести контроль знаний студентов: выявить уровень владения речью учащихся, их реакцию, степень воображения, знание грамматики и пр.

Изучение загадок начинается с различения глаголов: «загадать – отгадать», предварительно выяснив, на какой вопрос они отвечают (что сделать?), и подчеркнув, что это антонимы. Потом следует добиться того, чтобы студенты сами сообразили, что существительное «загадка» (что?) образовано от глагола «загадать». Следующая задача – по аналогии образовать существительное «отгадка» от глагола «отгадать» и прийти к выводу, что у загадки должна быть отгадка.

Загадки – тема, чаще всего, не проблемная, она легко оживляется предложением дать другие загадки. Это требует перевода с родного языка на русский язык, поэтому не все сразу могут справиться с задачей, зато она заставляет думать, подыскивать верные слова. Наблюдения показывают, что сильные студенты с этим заданием справляются. Подбор текстов загадок в учебном пособии для первого года обучения позволяет обратить внимание на употребление родительного падежа (примерно в это время родительный падеж изучается на уроках русского языка) единственного и множественного числа имен существительных и числительных (примеры: матерей, сыновей, рта, ног, двух, пяти и др.).

Изучение фольклора завершается сказками. В учебном пособии предлагаются сказки: «Колобок» и «Золотая рыбка». Обе сказки с простой, так называемой кумулятивной, или цепочной структурой, где основой композиции служит построение сюжета. Весь повествовательный материал распределяется в зависимости от хода действия, однотипные эпизоды нанизываются друг на друга. Тексты с такой структурой очень удобны для обучения, просты для пересказа: студентам достаточно усвоить одну лексико-синтаксическую конструкцию и слегка варьировать ее.

Поэтика такого типа сказок также удобна для первого года обучения. Их началу свойственна конструкция «Жили-были старик и старуха», обе сказки так и начинаются. Важно акцентировать внимание студентов, что так начинаются обычно только сказки. В противном случае, при пересказе, например, рассказа Тургенева «Муму» можно услышать: «Жили-были барыня и Герасим».

Облегчает изучение кумулятивных сказок и другой поэтический прием – диалогизм. Он раскрывает ситуации, показывает состояние и характер персонажей. Диалоги в сказках, как и эпизоды, однотипны. Животные (заяц, волк, медведь) в сказке «Колобок» используют одни и те же фразы, ответы колобка также однообразны. Диалоги старика со старухой и рыбкой тоже дублируются. При пересказе студенты, многократно повторяя похожие фразы, хорошо запоминают их. Диалогизм сказок подталкивает к ролевому чтению, разыгрыванию подобию мини-спектаклей. Интересно, когда студенты сами выбирают роли. Перед выбором ролей следует еще раз подчеркнуть особенности персонажей. В сказке «Колобок»: колобок – веселый, игривый; волк – злой; лиса – хитрая, говорит ласково. В сказке «Золотая рыбка»: старик – добрый, покладистый; старуха – злая (сварливая); рыбка – ласковая. Голос, интонации должны соответствовать этим характеристикам. Для поэтики подобных сказок характерны

и песенки. Простенький, ритмичный текст песенки колобка, повторяемый четыре раза, способствует отработке произношения и интонации.

При работе с лексикой русских народных сказок максимально используется наглядность. К сказке «Колобок» – книжные иллюстрации, рисунки животных, к сказке «Золотая рыбка» – мультфильм «Сказка о рыбаке и рыбке».

Сначала сказка предлагается на аудирование: преподаватель читает текст сказки, параллельно демонстрируя иллюстрации в качестве зрительной опоры. Затем задаются вопросы для проверки понимания. Навыки аудирования помогает формировать и прослушивание аудиозаписей.

Инсценировка сказок способствует лучшему усвоению как лексики, так и сюжета. Слова, сопровождаемые жестами, движением, запоминаются лучше. Сначала студенты читают (разучивают) текст по ролям, затем (на следующем уроке) разыгрывают мини-спектакль.

Обобщить пройденную тему преподаватель может как в вопросно-ответной форме, так и в процессе беседы, во время которой студенты могут согласиться/не согласиться с утверждениями преподавателя. Дает хорошие результаты эвристический метод: система наводящих вопросов, заставляющих студентов думать, извлекать информацию из подтекста, способствующих развитию логики, находчивости, активности, стимулирующих неподготовленную речь.

При демонстрации мультфильма «Сказка о рыбаке и рыбке» (после чтения и изучения сказки «Золотая рыбка» в аудитории) студентам дается задание: проговаривать (на паузе) диалоги персонажей. Все перечисленные методические приемы и задания в комплексе служат единой цели – развитию речевых навыков.

Художественные тексты русских писателей-классиков также используются в практическом курсе русского языка и русской литературы. Работа над художественными текстами осуществляется методом взаимосвязанного обучения чтению, письму (запись плана, вопросов по содержанию) и говорению, которое используется для устного сжатого или подробного пересказа текстов и участия в дискуссии о прочитанном.

После того как студенты познакомились с содержанием романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», им предлагается:

1. Придумать другой конец романа: «Давайте «поможем» Пушкину закончить роман по-другому!».
2. Определить, кто является положительным героем.
3. Дать варианты названия романа («Драма любви», «Поздняя любовь»).
4. Ответить на вопросы:
  - а) согласны ли вы с высказыванием Ф.М. Достоевского: «Может быть, Пушкин даже лучше бы сделал, если бы назвал свой роман именем Татьяны, а не Онегина, ибо бесспорно она главная героиня романа»? Почему?
  - б) Как вы думаете, почему Татьяна полюбила Онегина?
  - в) Правильно ли она поступила, когда решила написать письмо Онегину и открыть свое сердце? Аргументируйте свой ответ.
  - г) Почему Татьяна отказалась от личного счастья с любимым человеком (Онегиным), когда он пришел к ней объясниться в любви?
  - д) Как поступили бы вы на месте Татьяны?

Активно работают студенты, прочитав рассказ «Злой мальчик» и выполняя задания:

1. Закончите фразы, начатые Иваном:
  - а) при объяснении в любви:  
Когда я увидел Вас в первый раз...  
Скажите, моя дорогая, могу ли я рассчитывать...
  - б) в разговоре с Колей:  
Надеюсь, что Вы, как честный человек...  
Полагаю, что Вы, как благородный человек...
2. Сравните «предложение выйти замуж» в русском и родном языках. Скажите, какие слова употребляет корейский (китайский, турецкий...) юноша, объясняясь девушке в любви, и что отвечает девушка, соглашаясь выйти замуж.

Непосредственная работа над художественным текстом даёт широкие возможности для творческих заданий. В качестве примера обратимся к отрывку из романа Л.Н. Толстого «Война и мир», приведенному в учебном пособии – «Встреча князя Андрея с Наташей». После чтения отрывка студенты отвечают на вопросы:

1. Почему князь Андрей обратил внимание именно на Наташу из группы девушек? Чем она заинтересовала его?
2. Какое мнение создалось у Вас о характерах Наташи и Сони по их ночному разговору у открытого окна? Какие чувства они испытывали?
3. Почему после услышанного князем Андреем разговора девушек в его душе «неожиданно проснулись молодые мысли и радостные надежды»?
4. Что подтолкнуло князя Андрея вспомнить лучшие моменты жизни и сделать вывод, что «жизнь не кончена в 31 год»?

Чем разнообразнее мнения студентов, тем интереснее проходит работа.

Таким образом, изучение русской литературы на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся ведет к формированию у них и лингвистических, и страноведческих, и коммуникативных компетенций, а также к скорейшей психологической адаптации в незнакомой стране, и, следовательно, к способности свободно общаться, жить и получать образование в новой социокультурной среде. «Чтение» художественных текстов – наиболее эффективный способ научиться языку, – утверждал Л.В. Щерба.

#### Список использованных источников

Методика преподавания русской литературы в национальной школе: пособие для студентов национальных групп педагогических институтов. СПб.: Просвещение, 1992. 416 с.

Чернобродова Ю.О. К проблеме изучения литературы на факультетах и отделениях предвузовской подготовки иностранных граждан // Литературоведение. Вестник Нижегород. ун-та, 2009. № 6 (2). С. 142–145.

Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки, ч. III. Чтение книг на иностранном языке. М., 1929. URL: <http://dmtr.nm.ru/scherba/index.html>

## ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В.П. Каипова, Ч.М. Чокошева

### *Введение и постановка задачи*

В 1990 г. О.Д. Митрофанова писала: «Перешагнув порог коммуникативного направления обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингводидактического поиска» (Крючкова Л.С., Мошинская Н.В., 2011).

Те же мысли в последние годы активно озвучивает Е.И. Пассов. Он называет современное состояние методики РКИ посткоммуникативным этапом в методике преподавания неродных языков, разрабатывает культуuroобразующую концепцию обучения иностранным языкам. Пассов предлагает заменить понятие «обучение иностранному языку» понятием «межкультурное образование», в котором расширяются цели образования, а «результатом должна быть не столько коммуникативная, сколько межкультурная компетенция» (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011).

Однако, зачем такая категоричность, ведь и в коммуникативной методике также придерживались мнения, что язык является частью культуры, а обучение языку предполагало знакомство с культурой неродного языка, выявление не только их различий, но и их общих составляющих. Обучение русскому языку как иностранному никогда не подразумевало забвения иностранцами родного языка, родной культуры.

*Цель данной статьи* – рассмотреть, что же принципиально новое вносит внедрение межкультурного аспекта обучения в преподавание русского языка как иностранного; обсудить роль межкультурного аспекта в сохранении и развитии русского языка, в развитии русскоязычного образовательного пространства в Кыргызстане; попытаться определить некоторые направления подготовки будущего преподавателя РКИ и реализовать межкультурный аспект в преподавании русского языка иностранным учащимся.

В предлагаемой статье определены некоторые пути решения одной из задач вузовского курса «Методики преподавания русского языка как иностранного» – задачи подготовки будущего преподавателя к реа-

лизации межкультурного аспекта в преподавании русского языка, напрямую связанного с освоением культурных традиций русского народа, с формированием межкультурной компетенции иностранных учащихся.

В настоящее время положение, что «язык усваивается через культуру, а культура – через язык», принято всем сообществом специалистов, обучающих русскому языку иностранцев. Споры идут о том, какой русской культуре нужно обучать и как нужно строить процесс овладения русской культурой.

Содержание модели культуры, по мнению Е.И. Пассова, включает следующие компоненты:

- реальную действительность, представленную предметно (фотографии, иллюстрации, фильмы и т.д.) и предметно-вербально (фильмы, программы радио и телевидения и т.д.);
- изобразительное искусство;
- художественную литературу, словари и справочники, научную литературу;
- средства массовой информации;
- учебные тексты;
- общение с русскими людьми, в первую очередь с учителем;
- русский язык как иностранный – неотъемлемый компонент культуры: знания о строе языка, его функциях, нормах речевых отношений; фоновые знания;
- знания невербальных средств общения (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011).

Определившись с содержанием модели культуры, рассмотрим, что стоит за понятиями «межкультурное образование», может быть оно не отрицает коммуникативности, а является дальнейшим развитием её, проявлением особого внимания к каким-то её составляющим, углублением и расширением понятия «коммуникативное обучение».

Межкультурным образованием Ю. Рот и Г. Котельцева называют «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанный с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» (Рот Ю., Котельцева Г., 2006).

В страноведческой информации, которая добавлялась в программы и учебники по методике РКИ, изучалось «типичное» в культуре народа изучаемого языка и индивидуальность ограничивалась лишь функцией представителя своей культуры. В межкультурном образовании «выделяется и индивидуальность другого» (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011). Здесь осознаётся, что собеседник – представитель чужой культуры и необходимо понять его и принять его индивидуальность. Причем ожидается, что это будет взаимный процесс, который не способствует автоматическому пониманию другой культуры (другого языка) и к взаимопониманию между общающимися. Это понимание необходимо формировать осознанно в процессе обучения.

Новые цели иноязычного образования обязательно предполагают новый подход к другим компонентам системы обучения РКИ: содержанию, принципам, методам и приёмам, средствам и способам организации процесса обучения. В Европе предмет изучения иностранного языка сейчас называется «межкультурной коммуникацией».

Всё сказанное является теоретическим обоснованием положения, что при обучении русскому языку как иностранному необходимо выйти за пределы техники языка и обратиться к изучению русской национальной культуры средствами языка.

Составляющие подхода – личностный и деятельностный характер обучения – предполагают такую организацию занятий, которая направлена на постановку и решение иностранцами конкретной учебной задачи: «научить языку нельзя, можно научиться». Учитель должен управлять самообучением иностранцев, учить их учиться. При этом нужно действовать по формуле: «Пусть учитель меньше учит, пусть ученик больше учится».

Решением задач обучения культуре (как своей собственной, так и страны изучаемого языка) средствами русского языка занимается специальная область методики преподавания РКИ – методика межкультурного образования.

Дадим определение основным понятиям этой методики.

«*Межкультурная коммуникация* – это совокупность разнообразных форм отношений и общения между представителями разных народов (разных языков и культур)» (Ходякова Л.А., 2010).

«*Межкультурная компетенция* – это интеграция культуроведческих знаний и ценностного отношения к ним, обеспечивающая сформированность ориентации личности на равноправный диалог языков и культур; это умение общаться с представителями другой культуры» (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011).



Межкультурная коммуникабельность – это «умение человека легко вступать в контакт с представителями иной культуры, учитывать его менталитет, владеть речевым этикетом, невербальными средствами общения, понятными собеседнику» ( Ходякова Л.А., 2010).

Теоретическая модель формирования межкультурной компетенции у студентов на основе коммуникативно-деятельностного подхода включает следующие блоки: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный (Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе):

- 1) определение целей и задач в соответствии с базовым понятием;
- 2) создание содержания предмета «межкультурная практика обучения русскому языку как иностранному» (условное название), имеющего культуuroобразующее значение и способствующее формированию у студентов межкультурной компетенции;
- 3) педагогические условия и вариативные технологии (средства, формы, методы);
- 4) методика диагностики сформированности межкультурной компетенции в соответствии с разработанными критериями и показателями уровней.

Обратимся к личному опыту реализации межкультурной концепции в лекционном курсе «Методика РКИ» при изучении темы «Цели обучения РКИ». В ходе беседы студенты выясняют, что цели обучения (заранее планируемый результат деятельности) определяются потребностями и социальным заказом общества, достигаются при помощи методов, приёмов и средств обучения. Л.В. Щерба выделяет практическую, общеобразовательную, воспитательную цели обучения русскому языку как иностранному. В настоящее время ведущей целью обучения А.Н. Щукин, Б.А. Глухов называют практическую: формирование коммуникативной компетенции, овладение новым (по сравнению с родным языком) способом общения» (Ходякова Л.А., 2010).

Студентам задаётся вопрос: «При изучении РКИ человек овладевает только новым способом общения?» После обсуждения вопроса и высказываний студентов обращаемся к информации о естественном пути овладения человеком родным языком. Студенты формулируют ответ и соотносят его с информацией из слайда следующего содержания:

#### ***Цели обучения РКИ:***

1. Человек одновременно с овладением иноязычным способом общения проникает в новую национальную культуру, получает новое духовное богатство, хранимое русским языком.

Значит, цель все-таки практическая, но глубже, многозначное: овладение иноязычным и межкультурным общением.

Изучая русский язык, иностранец знакомится с русской культурой, русской историей, с современной жизнью России (у нас – Киргизии).

В этом нет ничего неожиданного, ведь ребенок, осваивая родной язык, становится членом определенной национальной культуры.

2. При изучении другого языка знание родного языка проявляется в виде интерференции родного языка. Так, употребляя русские лексемы, иностранец может вкладывать в них свое национально-культурное содержание.

После просмотров студенты делают вывод, что всё сказанное является теоретическим обоснованием положения: при обучении РКИ необходимо выйти за пределы не только языка, но и утилитарного общения и обратиться к изучению русской национальной культуры средствами русского языка. Студенты узнают, что решением этой задачи раньше занималась специальная область методики преподавания РКИ – лингвострановедение, потом этнокультуроведение (Л.А. Шейман), в последнее время – методика межкультурного образования, предложенная авторским коллективом: А.Л. Бердичевским, И.А. Гиниатуллиным, И.П. Лысаковой, Е.И. Пассовым (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011).

Этот переход также необходимо реализовать в вузовском методическом образовании при подготовке преподавателей РКИ и учителей русского языка как неродного. Первый шаг сделан авторами учебного пособия по методике РКИ (Л.С. Крючковым, Н.В. Мошинской), они включили в курс методики тему «Межкультурная коммуникация в практике обучения РКИ» (Крючкова Л.С., Мошинская Н.В., 2011).

В теоретической модели «формирование межкультурной компетенции студентов-иностранцев» на основе коммуникативно-деятельностного подхода выделены следующие блоки: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный:

- 1) цели и задачи в соответствии с базовым понятием;

- 2) содержание предмета «Русский язык как иностранный», имеющее культуuroобразующее значение и способствующее формированию у студентов межкультурной компетенции;
- 3) педагогические условия и вариативные технологии (средства, формы, методы);
- 4) методика диагностики сформированности межкультурной компетенции в соответствии с разработанными критериями и показателями уровней» (Ходякова Л.А., 2010).

Формирование межкультурной компетенции, обеспечивающей человеку умение общаться с представителями другой культуры и умение переключаться на другие языковые и неязыковые нормы поведения – требование времени.

Формирование межкультурной компетенции осуществляется в учебном процессе через межкультурное образование – «индивидуальный процесс развития личности, которая понимает и принимает культурно-специфические формы поведения представителей других культур» (Методика межкультурного образования средствами русского языка, 2011).

Познание, постижение русской культуры, отражённой в языке, – это формирование контекста русской культуры. Предполагается, что при обучении русскому языку иностранцев в содержание обучения русскому языку включается следующий материал:

- тексты с национально-русским компонентом;
- национально-маркированные единицы русского языка;
- экстралингвистический материал;
- высказывания писателей, учёных о русском языке и русской культуре;
- концепты духовной культуры русского народа;
- сведения о духовных и материальных ценностях русского народа;
- стереотипы речевого поведения, речевой этикет (Ходякова Л.А., 2010).

При подготовке студентов-филологов к работе с иностранцами необходимо требовать, чтобы в уроки включались также тексты о реалиях России и Киргизии и стереотипы поведения носителей русского языка. Незнание норм поведения может нарушить иноязычное общение, привести к непониманию, коммуникативному дискомфорту или к культурному шоку. Для обучения нужны соответствующие учебники и учебные пособия.

В условиях усиления межкультурной методической подготовки студентов-филологов в КРСУ, а также кардинальных информационно-технологических изменений общества важно расширить круг современных учебных пособий для подготовки учителей-словесников путём использования компьютерных технологий.

В последние годы на гуманитарном факультете КРСУ при изучении методических дисциплин будущие учителя русского языка знакомятся с пособием «Презентации уроков русского языка», где особое внимание уделяется единицам языка с национально-культурным компонентом.

Назначение пособия (уроки разработаны студентами предыдущих лет обучения) – углубить практическое представление студентов об эффективности использования компьютерной презентации материалов межкультурной направленности, помочь будущим преподавателям РКИ приобрести свой собственный взгляд на решение этой проблемы, включить их в поисковую творческую работу по их решению.

Системный характер заданий, предлагаемых при работе с пособием-диск, максимальная индивидуализация работы, интеграция приемов позволяют студентам пополнить свою методическую копилку интересным методическим материалом по межкультурному общению, профессионально овладеть методикой формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся.

Приобретённый на занятиях по методике преподавания русского языка практический опыт работы с уроками-презентациями культуроведческой направленности, самостоятельная разработка и создание подобных занятий станут для будущего преподавателя РКИ руководством к обеспечению презентациями своих занятий по русскому языку как иностранному на практических и лабораторных занятиях, во время педагогической практики, в будущей самостоятельной педагогической деятельности.

### ***Заключение***

Знакомство студентов-филологов на занятиях по методике преподавания РКИ с новой концепцией иноязычного образования поможет им осознать специфику подготовки иностранцев к результативному общению с представителями другой культуры. Они должны понять, что главным для иностранца при обучении является формирование межкультурной компетенции. Иностранные учащиеся приобретают не только умение обмениваться информацией с представителями другой культуры, но и умение переключаться на другие культуры, а также другие языковые и неязыковые нормы поведения.

## Литература

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. Электронный курс. [dissercat.com/content/formirova](http://dissercat.com/content/formirova).
2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1999. 371.
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебн. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 480 с.
4. Методика межкультурного образования средствами русского языка. Книга преподавателя / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов / под ред. проф. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.
5. Рот Ю., Котельцева Г. Межкультурная коммуникация и тренинг. М., 2006.
6. Ходякова Л.А. Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного / Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации. М.: МПГУ, 2010.

## УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 5-Х КЛАССОВ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Л.М. Бреусенко, Т.А. Матохина

### Проблематизация

В Кыргызстане русский язык имеет статус официального языка и является родным (или вторым родным) не только для русского этноса, но и для других народов (украинцев, дунган, татар, уйгуров, и др.) Русский язык для всех этих народов служит орудием познания, средством общения и осуществления межкультурного диалога. Потребность в получении образования на русском языке остается высокой на всем пространстве Кыргызстана. Практика показывает, что «в Киргизии заметно увеличилось количество школьников, обучающихся русскому языку, и продолжает ежегодно увеличиваться на 5–6 тысяч. Примерно 28 % от общего числа школьников учатся в русскоязычных среднеобразовательных учреждениях страны» (Афанасьева Н., URL: [http://russiancouncil.ru/inner/id\\_4=455#top](http://russiancouncil.ru/inner/id_4=455#top)). В то же время максимальное сужение русскоговорящей среды привело к резкому снижению уровня владения языком. В условиях сокращения учебных часов, выделенных на изучение русского языка, требуются незамедлительные изменения в подходах к преподаванию и изучению русского языка. Такие изменения, в первую очередь, должны коснуться учебника – основного инструмента преподавания и организации образовательного процесса.

Традиционно учебники русского языка для русскоязычных школ Кыргызстана приобретались в России. Их качество в дидактическом и методическом планах неоспоримо. Однако российские учебники не могут в полной мере удовлетворять потребности граждан Кыргызстана, так как они, в первую очередь, позиционируют русский язык как государственный язык Российской Федерации и формируют у учащихся приверженность к национальным ценностям русского народа, что не отвечает государственному статусу русского языка в Кыргызстане. То же можно сказать о современных учебниках русского языка Казахстана, культурологическая составляющая которых отражает контекст Республики Казахстан.

При создании нового учебника для русскоязычных школ нашей страны необходимо учитывать специфику Кыргызстана, образовательные потребности и интересы детей и подростков, изменения в подходах к обучению в целом, заявленных в основных образовательных документах Кыргызстана (Рамочный Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской республики), (Предметный куррикулум родного языка). Основной задачей при этом становится формирование у учащихся речевой, языковедческой и культуроведческой компетентностей, овладение которыми позволят выпускнику средней школы в полной мере реализовать свой потенциал в любой сфере общественной жизни.

Авторы представляемого учебника не претендуют на то, что разработали единственно правильный и всеобъемлющий инструмент обучения русскому языку, а исходят из того, что учитель, преподающий русский язык, должен иметь возможность выбрать тот учебник, который максимально обеспечит достижение поставленных целей и поможет организовать соответствующую для их достижения среду обучения.

## **Концепция учебника**

При разработке модели учебника авторы руководствовались рекомендациями Рамочного Национального куррикулума, заявленными в нём подходами и обозначенными ключевыми компетентностями, а также Предметным куррикулумом русского языка, в котором представлена программа обучения русскому языку в классах с русским языком обучения. Авторы также учитывали современные достижения в методике преподавания языка и требования к учебнику нового поколения.

### **• Подходы**

Подходами, определившими теоретическую и методическую базу учебника, стали *коммуникативно-деятельностный, системно-функциональный и лингвокультурологический (культурологический)*.

*Коммуникативно-деятельностный подход* предполагает максимальное приближение учебного процесса к реальному процессу общения. Объектом изучения при таком подходе является речевая деятельность во всех её видах: слушание, говорение, чтение и письмо, отбор и организация речевых ситуаций, направленных на формирование ключевой – социокоммуникативной компетенции и предметной – речевой компетенции. В учебнике учитываются коммуникативные потребности учащихся и их опыт во всех сферах деятельности: общественно-политической, социокультурной, правовой и официально-деловой, учебно-научной, сфере художественной литературы и искусства. Предлагаемые задания позволяют совершенствовать навыки произношения, интонирования, понимания содержания речи, оформления высказывания в соответствии с нормами языка, составления целого из частей, комбинирования, замены, принятия решений в выборе языковых средств и их организации для осуществления речевых действий.

*Системно-функциональный подход* предусматривает усвоение системы русского языка, единиц разного уровня с точки зрения значения, строения и назначения в речи, отбор и организацию языкового материала, направленного на формирование ключевой информационной компетенции и предметной – языковедческой. Для обеспечения системно-функционального подхода учебник предлагает работу с информацией посредством вопросов и упражнений, требующих построения собственного высказывания на основе данной информации, преобразования графического материала в словесный и наоборот, приведения собственных примеров, подтверждающих новую теоретическую информацию, анализа языкового материала, работу с деформированными текстами, нахождение ошибок и др. В учебнике степень сложности теоретического и практического материалов соответствует ожидаемым результатам, прописанным в предметном куррикулуме, и возрастным особенностям учеников. Набор предлагаемых заданий и упражнений даёт учителю возможность вариативной организации процесса обучения в зависимости от уровня знаний и навыков учащихся, возможностей среды обучения.

*Лингвокультурологический подход* предполагает ознакомление учащихся с духовными ценностями, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, овладение умениями создавать (строить) собственные тексты в зависимости от ситуации общения. Такой подход в организации учебного материала обеспечивает условия для формирования ключевой компетенции – «самоорганизация и разрешение проблем» и предметной – культурологической компетенции. В учебнике это, в первую очередь, тексты, отражающие культуру, историю, географию народов мира, России и Кыргызстана, создающие положительный образ Кыргызстана и страны изучаемого языка в мировом пространстве. А также сведения о русско-киргизских культурных связях и культурно-исторических ценностях, способствующих осознанию учеником причастности себя к великой культуре, развитию языкового эстетического вкуса. Задания учебника обеспечивают активное осмысление текстов-образцов через систему открытых и закрытых вопросов, работу со словом, предложением. Разнообразие типов заданий и предоставление права выбора способа познания (выполнение по образцу, по инструкции, создание собственных вариантов) позволяют индивидуализировать процесс обучения.

### **Текстоцентрический принцип**

В основу построения учебника положен текстоцентрический принцип. Авторы исходили из определения, что текст есть речевое произведение, результат использования системы языка, всех её грамматических категорий и языковых явлений (Ларионова Л.Г., 2010). На основе текста осуществляется изучение языка в действии, усваиваются закономерности функционирования языка в речи. Текст выступает как основное средство овладения устными и письменными формами русской речи, речевой деятельностью во всех её видах (слушании, говорении, чтении, письме). Текст в учебнике является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение. На основе текста происходит познание системы языка и овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях.

В учебнике достаточно заданий, предполагающих работу с деформированными текстами и текстами с ошибками, построение собственных высказываний на основе текста, создание собственных текстов в соответствии с коммуникативной целью, их редактирование и исправление ошибок. Язык и нормы правописания в этом случае становятся средством реализации коммуникативной задачи. Опора на текст обеспечивает единство процессов формирования ключевых (информационной, социально-коммуникативной, самореализации и решения проблем) и предметных (языковедческой, речевой, культуроведческой) компетенций, заявленных в Предметном курсе родного языка для школ и гимназий с русским языком обучения.

В соответствии с рекомендациями Предметного курса учебник предлагает разные виды текстов согласно всем функциональным стилям литературного языка: официально-деловому, научному, художественному, публицистическому (таблица 1).

**Таблица 1 – Стилевое распределение текстов согласно классам обучения, %**

	Разговорный	Художественный	Публицистический	Учебно-научный	Официально-деловой
5–7	5	45–50	30–35	10	5
8–9	5	30–35	25–30	15–20	15
10–11	5	15–20	30–35	20–25	20

• *Содержание и структура*

Учебник включает 97 параграфов, которые сгруппированы в 7 основных разделов:

1. Язык и общество.
2. Текст.
3. Слово и предложение в тексте.
4. Слово и его звуковая оболочка.
5. Слово и его лексическое значение.
6. Образование слов.
7. Слово как часть речи.

Число основных разделов соответствует количеству содержательных линий, рекомендованных Предметным курсом. Название каждого раздела отражает основную тему, которая изучается наряду с остальными содержательными линиями. Учебник также включает заключительный раздел «Повторение изученного в 5 классе» и справочные материалы к учебнику. В справочные материалы включены «Планы и образцы языкового разбора», «Алгоритмы создания различных текстов», «Орфографический словарь», «Орфоэпический словарь», «Толковый словарь», «Словарик синонимов», «Ключи к упражнениям», «Перечень орфограмм и пунктограмм».

Каждый раздел состоит из определённого числа параграфов, основная часть которых является учебной составляющей раздела, другая часть – творческой составляющей, и завершает раздел рефлексивная составляющая. Каждая часть имеет свои цели, возможности и структуру. Самая большая по объёму (73 параграфа) – учебная составляющая. Её цель – решение языковых задач в реальных условиях речи (письменной и устной). Каждый параграф в ней конкретизирует одну тему из раздела. Цель творческой составляющей – создание собственных текстов на основе осмысления текста-образца. Творческая составляющая имеет постоянное название: «Мастерская чтения и письма...», в ней всего 16 параграфов. Цель рефлексивной составляющей – обобщение знаний и умений по определённому разделу (всего 8 параграфов). Постоянное её название: «Повторение, или проверьте себя».

Структура параграфа учебной составляющей имеет трёхчастное строение и соответствует базовой модели обучения программы «Чтение и письмо для развития критического мышления» (И.А. Низовская, 2003). В первой части параграфа предлагаются упражнения занимательного характера: загадки, небольшие познавательные тексты, позволяющие активизировать познание учащихся и изучить учителью их первичный опыт по теме (пример 1).

Пример 1. Из параграфа «*Правописание звонких и глухих согласных*», раздел «*Слово и его звуковая оболочка*»

**Упражнение.** Представьте, что вам нужно объяснить младшим школьникам, для чего нужны правила написания слов. Используйте в своём объяснении данную ниже информацию.

«Почему бы не писать, как слышится? Всё было бы просто, и никакой диктант не страшен!» Такие «хорошие» мысли когда-то приходят на ум каждому школьнику.

Давай прикинем, что из этого может получиться. Запиши несколько слов с приставкой от-, но так, как она звучит. Пишем: «отпуск», «одблеск», «атхот», «адгадать», «ащепить», «атьтеснить», «адьделить». С каким трудом узнаёшь ты знакомые слова и понимаешь, что лучше всё-таки не всегда писать так, как слышишь.

Для того чтобы нам было удобнее читать и писать, устанавливаются единые правила написания слов – орфография.

Во второй части параграфа вводится теоретическая информация, которая затем поддерживается системой разнообразных упражнений, позволяющих идентифицировать языковое явление в речи и овладеть необходимыми речевыми и языковыми навыками (примеры 2, 3)

Пример 2. Из параграфа «Лексическое значение слова», раздел «Слово и его лексическое значение»

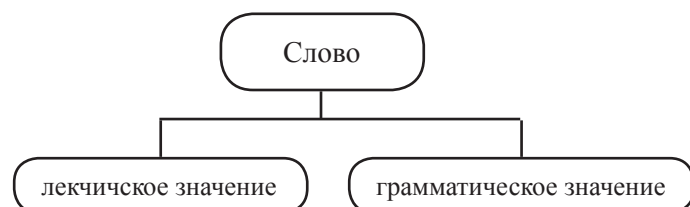
**Упражнение.** Прочитайте словарную статью из толкового словаря и комментарии к ней. Сделайте вывод, что можно узнать о слове из словарной статьи.

Словарная статья	Комментарии
Безбре'жный, -ая, -ое; -жен, -жна. Такой широкий, что не видно берегов, простирающийся на необозримое пространство, безграничный. Безбрежное море. Безбрежные степи. Безбрежная тоска (перен.)	Из этой словарной статьи мы узнали, что безбрежный – значит такой широкий, что не видно берегов, простирающийся на необозримое пространство, безграничный. Это лексическое значение слова. Ударение в слове падает на второй слог, в именительном падеже единственного числа это имя прилагательное имеет безударные окончания: в мужском роде – -ый, в женском – -ая (безбрежная), в среднем – -ое (безбрежное), при образовании краткой формы в мужском роде между корнем и суффиксом появляется беглая гласная е (безбрежен). Это грамматическое значение слова. В статье даны примеры употребления слова. Это слово может употребляться в переносном значении.

- Найдите в толковом словаре словарные статьи к словам радость, скакать, тепло. Каково их лексическое и грамматическое значения? Приведите собственные примеры употребления этих слов.
- Выпишите словарную статью к одному из слов толкового словаря и сделайте к ней комментарий. Оцените работу друг друга.
- Каким образом располагаются слова в толковых словарях? Почему в словаре слова стоят в их начальной форме (имя сущ. – Им. пад, ед. число; имя прил. – Им. пад., муж. род, гл. – неопределённая форма)?

Пример 3. Там же.

**Упражнение 3.** Рассмотрите данные схемы и расскажите о том, как составляется словарная статья.



**Строение словарной статьи**

- 1) заголовочное слово в начальной форме;
- 2) грамматические пометы;
- 3) толкование лексического значения;
- 4) пример употребления слова в речи.

- Выпишите из толкового словаря (см. с. ...) любые три слова: существительное, прилагательное, глагол. Расскажите по словарным статьям о каждом из этих слов.
- Составьте с этими словами простые предложения с однородными членами. Начертите схемы предложений.

Третья часть параграфа – консолидирующая, в ней обычно приводятся тексты, высказывания, кроссворды, мотивирующие учащихся совершенствовать собственную речь (пример 4).

Пример 4. Из параграфа «Признаки текста. Простой план», раздел «Текст»

**Упражнение.** Прочитайте и запишите высказывание известного педагога Марии Александровны Рыбниковой, вставляя вместо точек необходимые слова.

Работать над планом – это значит ... в смысл читаемого, ... построение произведения, ... в его язык и в его образы.

Слова для справок: вникать, проникать, изучать

- Как Вы поняли высказывание? Как Вы думаете, кому адресовано высказывание?
- К какой части речи принадлежат вставленные слова? Что Вы знаете о ней?
- Подготовьте сообщение. Для этого разработайте схему, включающую ключевые понятия, на которые Вы будете опираться в своем сообщении, определите последовательность каждой части схемы. Нарисуйте схему в тетради.

В учебную составляющую включена так называемая «стимульная» информация, представленная в афоризмах, пословицах к теме параграфа для отражения его основной идеи или демонстрации многообразия возможностей языка, а также интереса к языку известных деятелей культуры, науки, бизнеса. Интересные факты о языке, происхождении слов для формирования у учащихся языкового чутья, рисунки, репродукции, фото, графические организаторы (таблицы, схемы) и т.д.

Разнообразие типов упражнений и обеспечивает целостный подход к изучению языка и совершенствованию собственной речи учащихся:

- Работа с деформированными текстами и текстами с ошибками. Анализ текстов- образцов, их интерпретация с использованием различных способов пересказа. Создание собственного текста. Редактирование собственных текстов, исправление ошибок в них.
- Работа со словом, предложением через задания различного уровня сложности: выполнение по образцу, инструкции, создание собственных вариантов.
- Работа с теоретической информацией посредством вопросов и заданий. Её анализ, приведение собственных аналогичных примеров, подтверждающих новую теоретическую информацию.
- Работа со схемами, таблицами, иллюстрациями, репродукциями. Построение собственного высказывания на основе текста, схемы, преобразование графического материала в словесный и наоборот.

Структура параграфа рефлексивной составляющей также трёхчастная. Первая часть «Вопросы» позволяет учащимся систематизировать свои знания по определенному разделу, мотивирует излагать, совершенствовать навыки речи учебно-научного стиля. Во второй части даны упражнения, позволяющие учащемуся проверить себя в применении правил на практике. Это тесты, задания закрытого (например, вставьте букву, знак препинания и т.д.) и открытого типа (например, допишите слово, фразу и т.д.). Такого рода задания позволяют формировать орфографическую и пунктуационную грамотность. Третья часть «работает» на формирование и развитие речевой культуры и не случайно называется «Текст», так как задания направлены на изучение текста-образца, осмысление его содержания и структуры (пример 5).

Пример 5. Из параграфа «Повторение, или Проверьте себя», раздел «Слово и его звуковая оболочка».

### III. ТЕКСТ

О каком озере идёт речь в тексте? Что Вы о нём знаете? Определите, к какому стилю принадлежит текст. Обоснуйте своё мнение. Составьте простой план текста. Перескажите текст.



Летом 2003 года в заливе Кара-Ой, что вблизи города Чолпон-Аты, были обнаружены два бронзовых жертвенных котла. Возраст клада насчитывает около 2, 5 тысяч лет! Московский профессор Станислав Прапор рассказывает: «Мы люб...вались бронзовым к...тлом, на б...ках которого перел...валось солнеч...ное с...яние. С...суд прекрас...но украшен: в художественной манере вып...лнены витые руч...ки.

Обнаруженные на дне озера развалины и ценности, как считают археологи, являются не чем иным, как остатками мифического города Чигу, одного из богатейших поселений древнего мира. (По В. Воронаевой)

- Спишите часть текста, в которой пропущены буквы. Вставьте буквы, где это необходимо. Объясните правописание.
- Выберите из первого и третьего абзацев 10 слов, в которых имеется «ошибкоопасное» место. Проведите взаимодиктант, проверьте правильность написания слов друг у друга.
- Выпишите словосочетания «сущ +прил», «гл.+сущ. в косв. пад.»
- Объясните значение слов: археолог, профессор. Проверьте своё понимание этих слов в толковом словаре.
- Сделайте фонетический разбор слов Кара-Ой, насчитывает, богатейших.

Творческая составляющая представляет собой мастерскую, в которой учащиеся учатся мастерству вдумчивого чтения и письма. Тема мастерской называет тип письма, над которым предстоит работать. Например: «Мастерская чтения и письма: сочинение-рассуждение», «Мастерская чтения и письма: подробное изложение» и т.д. Мастерская имеет четырёхчастную структуру: 1) работа с текстом; 2) работа с предложением; 3) работа со словом; 4) создание черновика. В первой части даются вопросы на вызов интереса учащихся к теме, затем предлагается теоретическая информация о возможностях и особенностях того или другого типа письма. Следующий шаг – это текст-образец и комплекс вопросов и заданий на восприятие текста. Убедившись в полном понимании учащимися, «зачем» нужен тот или иной тип письма, «о чём» хотел сказать автор текста-образца, учитель с учащимися изучают текст «под микроскопом», переходя от более крупной единицы – текста к более мелким: абзацу, предложению, слову. Вопросы и задания помогают увидеть, как строение абзацев, предложений, использование слов определенной части речи, синонимов, антонимов и др. «работает» на раскрытие основной мысли, которую хочет донести до читателя автор. В заключение авторы дают советы по созданию первого варианта (черновика) собственного текста учащихся.

### **Заключение**

В главном образовательном документе – Рамочном Национальном curriculumе среднего общего образования Кыргызской Республики – заявлен компетентностный подход в обучении, который должен обеспечить овладение учащимися ключевыми компетентностями, необходимыми для жизни в современном быстроменяющемся мире.

Новый учебник русского языка учитывает образовательные потребности и интересы учащихся, способствует развитию их коммуникативных навыков и социализации, формированию активной гражданской позиции. Учебник предоставляет возможность создания активной среды обучения посредством выстраивания диалога между авторами учебника и читателем (учеником, учителем, родителем). Предложенная модель учебника призвана обеспечить выпускнику средней школы в полной мере реализацию его потенциала в любой сфере общественной жизни.

### **Литература**

1. *Афанасьева Н.* Русский язык как предчувствие изменений. Раздел «Россия/Аналитика». URL: [http://russiancouncil.ru/inner/?id\\_4=455#top](http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=455#top)
2. *Ларионова Л.Г.* Методика преподавания русского языка. М.: Просвещение, 2010.
3. *Низовская И. А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: учебно-методическое пособие. Бишкек: ОФЦИР, 2003. 148 с.
4. Рамочный Национальный curriculum среднего общего образования Кыргызской Республики. Бишкек, 2010. 66 с.

## **РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**И.В. Мацко, А.С. Айтпаева**

В настоящее время в оценке уровня владения иностранным языком (в нашем случае русским языком) в научно-методическом обиходе утвердилось понятие коммуникативной компетенции, или способности средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности.

Иностранный учащийся в ходе обучения русскому языку образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного и русского языков, так называемый «смешанный/межъязыковой код», а также свои собственные специфические особенности. При этом он строит свои собственные индивидуальные гипотезы (предположения) относительно усваиваемых элементов языка. Он осознает наличие или отсутствие в своем родном языковом и речевом опыте и в русском языке адекватных для общения средств и самостоятельно принимает решение относительно того, какую стратегию общения избрать, чтобы акт общения состоялся. В этих целях он перефразирует те или иные высказывания, стремится догадаться о значении неизвестных слов, избежать обсуждения неизвестных ему тем, использовать средства, компенсирующие



его недостаточные знания. Ошибки свидетельствуют, что учащийся пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности.

В данной статье использован термин «инофон», а не иностранный учащийся, поскольку в анализе представлены примеры общения не только со студентами нашего факультета, а вообще с иностранцами, говорящими на русском языке.

На определённом этапе овладения языком (в данном случае не учитывается нулевой уровень и уровень свободного владения иностранным языком, т. к. в первом случае вообще не может быть никакой результативной вербальной коммуникации, а во втором – языковые аномалии более соответствуют уровню носителей языка) инофон уже имеет возможность осуществлять некие коммуникативные намерения, но в значительной степени испытывает затруднения из-за нехватки лексического запаса. В таких случаях и прибегают к словотворчеству по принципам внешней аналогии. В процессе продуцирования речи инофон использует имеющиеся в его распоряжении модели, шаблоны словообразования, компенсируя, таким образом, дефицит лексических единиц.

В речевой практике нередко встречаются речевые аномалии, которые могут быть вызваны либо сознательным нарушением языковых правил, либо эти аномалии являются неосознанными, и тогда они представляют собой речевые ошибки. При коммуникативно-направленном обучении речевые ошибки, или ненамеренные аномалии, связанные с адекватностью решения коммуникативных задач, с умением выбрать нужные интенции и т.д., стали оцениваться дифференцированно.

Анализируя языковые аномалии, можно говорить о фонетических, морфологических, синтаксических аномалиях, неправильной аргументации. Именно глубокое различие в типе нарушаемых правил часто позволяет отличить собственно языковую аномалию от логического противоречия.

В случае аномалий, порождающих новый смысл, правило нарушается намеренно. Результатом нарушения оказывается появление в высказывании дополнительного смысла или полное переосмысление каких-либо его компонентов. Но, разумеется, чаще всего источником новых смыслов служат семантические аномалии: нарушения ограничений семантической сочетаемости, тавтологичные и логически противоречивые высказывания, буквальное осмысление которых аномально в том или ином отношении, но которые могут получить семантически стандартную интерпретацию. Возможность переосмысления семантических аномалий, сведения их к семантическому стандарту обусловлена существованием особых правил переосмысления, которые говорящий может эксплуатировать. Тем самым семантически аномальное высказывание перестаёт быть аномальным, точнее, оно аномально относительно базовых правил, но вполне закономерно относительно правил переосмысления.

Ошибки, которые допускают в речи инофоны, относятся, как правило, к ненамеренным аномалиям. Сознательное же нарушение языковых норм неродного языка с определёнными целями (экспрессия выражения, эмоциональное воздействие, шутка и т.д.) становится возможным, как нам представляется, только на уровне свободного владения неродным языком, близкого к уровню носителей.

По мнению Ю.А. Караулова, на производство речи на чужом языке: «... влияют всего две формообразующие силы – либо это чистое воспроизведение, основанное на подражании речи носителей или же на самоподражании, которое может закреплять в том числе неправильно усвоенные и ставшие автоматизированными формы, либо это творческое конструирование формы по законам чужого языка (внутренняя аналогия, которая тоже может приводить к ошибкам) или по законам родного языка (внешняя аналогия, т. е. интерференция) (Ю.Н. Караулов, 2006).

Ошибки, допускаемые инофонами, могут быть связаны с нарушением правил любого уровня языковой системы: от фонетических и орфоэпических норм до тонких семантических закономерностей. В пределах одной статьи невозможно проанализировать сколько-нибудь значительную часть ошибок, встречающихся у инофонов в процессе продуцирования речи, поэтому более подробно остановимся только на анализе ошибок, допускаемых при конструировании словообразовательных форм по принципам внешней аналогии.

Одним из наиболее часто встречающихся вариантов словообразования в речи инофонов является образование новых слов по принципу внешней аналогии с помощью словообразовательных суффиксов.

Рассмотрим несколько примеров: */Он настоящий фотоаппаратист // Это самый известный китайский спортсмен // У меня нет разбудника/ Мы одногодники/*

В первом случае существительное мотивировано существительным фотоаппарат и образовано при помощи продуктивного суффикса -ист- по аналогии с такими словами, как: *артист, таксист*; во втором и третьем вариантах словообразование осуществляется при помощи продуктивного суффикса -ник-

от существительного *спорт* и глагола *разбудить* соответственно; по аналогии со словами художник (в первом случае) и работник (во втором). В случае со словом *одногодник*, которое было использовано в значении *ровесник*, инофон опирался на такие известные ему слова, как *одноклассник*, *однокурсник*.

Как видно из приведённых высказываний, словообразовательные суффиксы довольно успешно используются при попытке образовать необходимую лексему, при этом в этих новообразованиях легко просматривается заданная семантика. Так, совершенно понятно, что в первом случае речь идёт о *фотографе*, далее о *спортсмене* и *будильнике*.

Из возможных вариантов словообразования нередко встречается способ сложения с сочинительным и подчинительным соотношением основ. Так, в предложении / *Вечером мне нужно поехать в аэропорт*/ слово *аэропорт* представляет собой сложение с подчинительным соотношением основ, где в качестве одной из составляющих в первом компоненте выступает усечённое прилагательное (*авиационный*) по типу *авиалиния*.

В практике общения с инофонами нередко встречаются лексические новообразования имён прилагательных, продуцированные от различных частей речи по принципу внешней аналогии.

Проанализируем это на примере следующих высказываний:

/ *На этой улице есть очковый магазин* // *Мы были на поезническом вокзале* /.

В первом случае прилагательное мотивировано знакомой лексемой *очки* и образовано при помощи продуктивного суффикса *-ов-*. В ассоциативно-грамматической сети актуализируется определённая словообразовательная модель по типу *продуктовый магазин*. В этом случае задействован характерный для русского языка принцип экономии языковых средств. Так, вместо того чтобы сказать, что *оптика* – это *магазин*, в котором продают *очки*, субъект говорения предпочитает использовать окказионализм *очковый*. Во втором высказывании прилагательное *поезднический* мотивировано существительным *поезд* и реализовано при помощи сразу нескольких продуктивных суффиксов.

В качестве примера словообразования имён прилагательных путём сложения с подчинительным соотношением основ можно привести следующий иллюстративный материал: / *На улице убрали все плоховидные киоски* // *Они очень дружелюбивые* /

В первом случае речь идёт о киосках старых, грязных, т. е. они выглядели плохо. В качестве предшествующего компонента здесь выступает наречие *плохо*, которое комментирует значение опорного компонента.

Во втором высказывании суффиксально-сложное прилагательное содержит глагольную основу. В структуре слова использован суффикс *-ив-*, который возможен только в сочетании со словом *любить*. В качестве первого компонента выступает основа существительного. В данном случае явно угадывается аналогия со словами *миролюбивый*, *жизнелюбивый*.

Для анализа глагольных словообразований остановимся на следующих высказываниях: / *Студенты весь день туристили по городу* // *Я не люблю чаепитничать*/. В первом случае глагол мотивирован существительным *турист* и обозначает действие, субъект которого является лицом, названным мотивирующим существительным по типу *работа* – *работать*, *друг* – *дружить*. Во втором высказывании в качестве словообразовательных средств задействован способ сложения основ и суффиксальный способ. При этом нужно отметить, что суффикс *-нича-* в речи носителей используется в глаголах, мотивированных существительными или прилагательными. В нашем же случае второй компонент можно определить как мотивированный глаголом *пить*.

Однако не в каждом случае так легко угадывается смысл сказанного. Например, в высказывании / *Это очень бойкая посуда* / грамматические нормы полностью соблюдены, однако невозможно понять, что хотел сказать говорящий, если не знать, что прилагательное образовано от глагола *бить*, т.е. *эта посуда легко бьется*. Можно предположить, что в основе данного окказионализма лежат звуковые ассоциации по типу *стойкая*.

Ещё более трудно определить смысл прилагательного в следующем высказывании: / *Это дваковые книги* /. Образование нового слова в данном случае обусловлено нелогичностью, на взгляд студента, лексического значения прилагательного *одинаковые*. Познакомившись со словом *одинаковые*, студент, опираясь на имеющиеся знания, выделил известную ему значимую часть *один*, и, следуя своей логике, пришёл к выводу, что два одинаковых предмета должны называться *дваковые*. Как нам представляется, в данном случае задействован принцип не только внешней, но также и внутренней аналогии.

Часто инофоны переносят свой языковой опыт на продуцирование высказывания на русском языке. Например, китайцы используют глагол играть в значении весело проводить время: /Приезжайте в гости. Мы будем играть вместе/, что подразумевало / Мы весело проведем время вместе/.

Анализ приведенных примеров позволяют сделать вывод, что ненамеренные аномалии в речи инофонов, в том случае, когда соблюдаются грамматические нормы, объясняются недостаточным усвоением семантики языковых единиц. Т.е. в речи инофонов ассоциативно-грамматическая сеть актуализируется по чисто внешним, формальным признакам, что позволяет сделать вывод о явном преобладании грамматикализации неродного языка на этапе его усвоения, тогда как в речи носителей процессы лексикализации, семантизации и грамматизации протекают одновременно.

Согласно утверждениям Ю.А. Караулова « ... в процессе овладения иностранным языком продвижение к удовлетворительной степени владения есть процесс усвоения лексикализованных явлений, лексикализованной части вербально-ассоциативной сети, поскольку знание лексикализованных явлений – один из первых показателей овладения языком» (Караулов Ю.Н., 2006).

С точки зрения З.М. Цветковой (Цветкова З.М., 1991), самостоятельное выражение чувств и мыслей средствами неродного языка представляет наивысшую степень трудности, поскольку говорящий должен преодолеть ошибки, связанные не только с морфолого-синтаксическим строем языка, но и со сложной системой сочетаемости слов.

Используя соответствующие шаблоны, стереотипы, с помощью наиболее продуктивных, наиболее частотных формообразующих и словообразовательных формантов, инофон способен достаточно грамотно реализовать свои интенции, и коммуникативно-незначимые ошибки, чаще всего являющиеся нарушением тех или иных норм русского языка, не влияют на успешный ход коммуникации. Такие ошибки являются важной частью процесса овладения иностранным языком, хотя продуцируемые инофонами лексемы не могут быть идентифицированы как русские слова, так как решающая роль в этом принадлежит русскому языковому сознанию.

### Литература

1. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М.: КомКнига, 2006. 264 с.
2. *Цветкова З.М.* Обучение устной речи // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия.* М.: Русский язык, 1991.

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК ВИД УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Д.С. Толмачева, Е.Р. Игнатова**

Самостоятельная работа иностранных студентов (СРС) – это вид учебной деятельности, выполняемый ими без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано, через специальные учебные материалы обязательное, неотъемлемое звено процесса обучения, предусматривающее индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или рекомендацией учебника, программы обучения. Самостоятельная работа может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторном занятии в письменной или устной формах. Учебные материалы для самостоятельной работы методически организуются так, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления работой учащихся (Лингводидактический энциклопедический словарь, 2006).

В некоторых дидактических исследованиях выделяется система методов самостоятельной работы. Так, Ю.К. Бабанский выделяет методы самостоятельной работы на основании степени самостоятельности учеников в приобретении новых знаний, навыков и умений. Наиболее характерной чертой методов самостоятельной работы является выполнение учебных заданий учеником без непосредственного управления этим процессом со стороны преподавателя (Хавронина С.А., 2009).

Под самостоятельной работой учащихся на уроках русского языка как иностранного понимается выполнение учащимися самостоятельных действий, операций по формированию и совершенствованию речевых навыков, развитию речевых умений с заданной дидактической задачей и методами, определенными логикой учебного процесса.

Итак, основное значение в самостоятельной работе над изучаемым языком имеет не только и не столько расширение и углубление знаний, полученных ранее, сколько поддержание и совершенствование иноязычных коммуникативных умений на адаптивном уровне. Это предполагает «включение» иноязычной речевой деятельности с различными функциональными целями. При этом реально осознаваемые потребности самостоятельного совершенствования языковой подготовки обусловлены главным образом трудностями («болевыми точками» владения русским языком во внеучебных ситуациях общения, а также потерями практического уровня владения языком).

Приоритетные потребности самостоятельной работы над изучаемым языком и, соответственно, содержание этой работы определяются необходимостью и потребностью компенсации «разрыва» между учебным и реальным использованием языка.

Эффективность самостоятельной работы будет зависеть не только от ее удельного веса, но и от ее организации, от умелого продумывания сочетания самостоятельной работы с другими видами работы на занятиях в аудитории.

В качестве основных видов самостоятельной работы – работы над текстом как продуктом лингвокультуры и объектом филологического чтения можно выделить:

- использование различных словарей для анализа лингвострановедческой и лингвокультурологической семантики лексических единиц;
- составление собственных словариков-справочников;
- составление справочных комментариев к прочитанному тексту в форме «фактической справки», «комментирование широкого контекста», «комментирование позиции автора по отношению к лингвострановедческому факту и его использования в данном контексте» ( Орехова И.А., 2008).

При разработке планов индивидуальной самостоятельной работы на занятиях по русскому языку следует соблюдать некоторые условия:

- учет степени сложности учебного материала;
- отношение учащихся к русскому языку;
- соотношение предлагаемого задания для самостоятельной работы с общей нагрузкой учащегося в соответствующий период времени;
- учет уровня работоспособности и состояния уровня компетентности данного учащегося;
- учет уровня сформированности у учащегося навыков самостоятельной работы по русскому языку.

Организация самостоятельной работы на начальном этапе требует большой предварительной работы. Она предполагает:

- формирование навыков и умений работы с учебником, книгой для чтения, справочниками (грамматическими, страноведческими), различными видами словарей, специальными памятками, с техническими средствами обучения;
- развитие у учащихся навыков рационального выполнения домашних заданий, навыков планирования своей учебной деятельности;
- инструктирование учащихся о порядке выполнения домашних заданий для самостоятельной работы;
- определение приемов оказания оперативной помощи учащимся при выполнении самостоятельной работы;
- оперативный контроль за ходом самостоятельной работы и выявление типичных ошибок, затруднений;
- поощрение, стимулирование учащихся, успешно выполняющих самостоятельные задания.

Организация самостоятельной работы на уроках русского языка может осуществляться в двух направлениях. Первое – использование на уроках русского языка разного рода памяток. Второе – использование специальных упражнений, развивающих самостоятельность учащихся..

Так, каждая памятка учит осознавать цель и условия работы, помогает учащимся усвоить действия, обеспечивающие понимание официально-информативных текстов. Отработка содержания памятки начинается на уроке и проводится на небольшом учебном материале сначала с помощью преподавателя, а затем – только под его наблюдением. После такой подготовки в аудитории, овладев навыками пошаговых действий, учащиеся могут работать дома самостоятельно, а памятки осуществляют опосредованное руководство их самостоятельной деятельностью по овладению русским языком.

Можно привести несколько примеров памяток, которые предлагаются студентам на начальном этапе формирования приемов самостоятельного чтения текстов повествовательного характера:

**I. Приступая к работе**, помните, что ваша цель – понять основное содержание текста.

Читая текст, постарайтесь понять значение новых слов по контексту, не обращаясь к словарю.

В процессе чтения найдите для себя ответы на вопросы: Кто? Где? Когда? Почему? Зачем?

Прочитайте текст еще раз. Отметьте отрывки, раскрывающие основное содержание текста.

Опираясь на содержание текста, мысленно восстановите сюжет (последовательность основных событий).

**II. Приступая к работе**, помните, что вы готовитесь к пересказу текста.

Подумайте о том, что в тексте является главным для пересказа текста.

Составьте план пересказа.

Необходимые для пересказа предложения сократите, сделайте проще (к каждому пункту плана подберите ключевые слова).

Придерживайтесь плана при пересказе.

**III. Памятка** для самостоятельного составления рассказа:

Подумайте о том, что вы хотите рассказать.

Решите, что является главным, а что – второстепенным.

Начинайте с главного.

Составьте план рассказа.

Повторите необходимые для рассказа слова и словосочетания по теме.

Прочтите тексты на данную тему и используйте их.

Рассказывайте строго по плану.

При работе со вторым направлением организации самостоятельной работы по русскому языку как иностранному разрабатывается специальная система упражнений, которая строится в соответствии с динамикой, нарастанием самостоятельности (копирующий, воспроизводящий и творческий виды самостоятельной работы). Предлагаются примеры упражнений, обучающих приемам составления монологического высказывания по теме.

*Копирующий вид* самостоятельной работы предполагает выработку приемов анализа и группировки и учебного материала. Для этих целей используются упражнения, опирающиеся на текст, например: «Выделите основные мысли текста», «Отметьте аргументы», «Подберите опорные слова из текста к предложенному плану высказывания».

*Воспроизводящий вид* самостоятельной работы характеризуется широким использованием приемов языковой и смысловой трансформаций. Для этих целей можно использовать такие упражнения, как «Передайте содержание текста с позиции людей, имеющих разную оценку описанных фактов», «Дайте сокращенный (расширенный) вариант сообщения».

*Творческий вид* самостоятельной работы предполагает обучение приемам выражения собственных мыслей. Такие приемы закрепляются в упражнениях типа: «Подтвердите (или опровергните) положение текста, связанные с темой», «Подберите материал на аналогичную тему из других источников», «Аргументируйте собственную точку зрения в дискуссии по теме».

Творческий вид самостоятельной работы должен быть направлен на «открытие языка и культуры». Это обуславливает поисковый, проблемный и, в известной мере, эвристический характер учебных заданий.

Самостоятельной работой учащихся необходимо управлять. Одним из основных приемов управления является инструктаж. Это означает, что формулировки домашних заданий должны содержать указания на то, каким образом, и в какой последовательности, а также для чего, с какой целью следует выполнять каждую часть домашнего задания. Студенту должны быть понятны назначение и смысл каждого задания: даже если упражнения имеют чисто тренировочный характер, их выполнение способствует углублению и уточнению знаний, совершенствованию навыков, которые формируются и развиваются на занятиях в аудитории. Важно, чтобы самостоятельная работа в домашних условиях или в аудитории осознавалась студентами.

В заключение отметим, что самостоятельная работа студентов должна проводиться в тесном единстве с аудиторной работой под руководством преподавателя и являться ее продолжением. Овладение же приемами самостоятельной работы служит необходимым условием развития навыков самообразования и успешного овладения языком за счет продления времени пребывания в языковой среде.

## Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1982.

2. *Короковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002.
3. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.
4. *Орехова И.А.* Специфика организации самостоятельной работы учащихся в период обучения в русской языковой среде // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ: сб. науч. трудов. М., 2008.
5. *Хавронина С.А.* Приемы активизации самостоятельной работы // Содержание и формы самостоятельной работы при обучении РКИ / под ред. Щукина А.Н. М., 2009.

## **СТРАТЕГИЯ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКОГО МЕТОДА**

**А.Т. Исакова**

Наиболее эффективным направлением в реализации целей образования можно считать стратегию активного обучения. Обучение – процесс двусторонний, поэтому его качество зависит как от дидактического совершенства работы преподавателей, так и от отношения обучаемых к усваиваемому материалу, от уровня их познавательной активности. Учение складывается из определённых действий, зависящих от того, какую функцию выполняет обучаемый. Влиять на стратегии усвоения, на поведение обучаемых можно через совершенствование и изменение методов их обучения.

Главное, чтобы преподаватель понимал, что необязательно стараться внедрять в процесс преподавания одну отдельно взятую методику, просто нужно иметь собственный стиль преподавания, основанный на личном опыте и на заимствовании отдельных методов и приёмов из разных источников.

Сегодня стратегической целью обучения является овладение не только языком как средством общения, но и языком как средством приобщения к иной культуре.

Теория коммуникации убеждает нас в том, что недостаточно знать язык, систему языка, правила функционирования языкового кода. Чтобы общаться, надо знать, как пользоваться языком в определенном контексте, т.е. выучить язык – означает овладеть речевым поведением в естественных ситуациях. В этих условиях функции языка, а не его структура приобретают первостепенное значение в процессе обучения.

Эффективность суггестопедической системы обучения заключается в ее направленности на комплексное развитие личности обучаемого, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Реализация установки на раскрытие резервов личности учащегося осуществляется за счет следующих факторов: творческой роли преподавателя и, как следствие, его авторитета; высокого эмоционального тонуса аудитории и эмоциональной включенности в учебный процесс, мотивированной учебной деятельности, направленной на содержание обучения. Отметим также, что важную роль играет формирование состояния радости и удовольствия от выполняемой учебной работы. Это создает впечатление ухода от внимания к собственно содержанию изучаемого материала. Однако именно в отвлечении сознания и переносе умственной нагрузки на уровень неосознаваемой деятельности заключается один из «движущих» механизмов эффективности обучения (Бухбиндер В.А., 1988).

Метод суггестопедии опровергает постулат, что с возрастом способность усваивать иностранные языки снижается. Проблема ухудшения результатов в постижении новых языковых систем заключается не в возрасте, а в форме, в которой проходит обучение.

Суггестопедическое направление в педагогике появилось в связи с попыткой болгарского врач-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности – при обучении иностранным языкам.

Суггестия, по Лозанову, – это средство в основном непрямого коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности (Лозанов Г., 1977).

Г. Лозанов выделял три вида суггестии, которые используются в учебном процессе для снятия всякого рода психологических барьеров у обучаемых. Кратко изложим суть каждого из них.

*Психологическая суггестия.* Учитель проводит урок с учетом психотерапевтических, психологических и психогигиенических факторов, а также с учетом эмоционального воздействия, используя логические формы подачи материала.

*Дидактическая суггестия.* На занятиях применяются особые приемы, активизирующие обучение.

*Художественная суггестия.* Учитель использует на занятиях различные виды искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия на школьника и гармонизацию урока (Шувалова И.В., 1991).

Основные принципы суггестопедии:

- радость и ненапряженность;
- единство категорий «осознаваемое» – неосознаваемое»;
- суггестивная взаимосвязь «учитель – учащийся».

По мнению педагогов и психологов, эффективность суггестопедического метода заключается в:

- усвоении большого количества информационных единиц;
- умении активно использовать информационный запас в профессиональном общении;
- умении гибко варьировать свое общение;
- умении переносить усвоенные информационные единицы в другие ситуации;
- создании чрезвычайно мощной мотивации обучения;
- снятии психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).

Суггестопедию часто называют педагогикой креативного подхода к обучению. Начиная от форм урока (ролевая игра, театральная инсценировка, пантомима), его лексического наполнения (фразеологические обороты, метафоры, анекдоты, тексты песен) и заканчивая оборудованием помещения и учебным материалом – все подчинено созданию особой психологической атмосферы, благодаря которой обучение проходит легко и непринужденно.

Экспериментально доказано: если обучение проходит на фоне яркой эмоциональной заряженности, материал усваивается с более высокой степенью эффективности.

На занятиях, организованных по методу суггестопедии, используются театральные и сценические элементы.

При суггестопедическом методе активно практикуется визуализированная подача материала, так как современные средства коммуникации большей частью несут визуальный образ.

Занятия по интенсивной методике проводятся в аудиториях, отличающихся от обычных классов и больше похожих на комнаты психологической разгрузки. Группа для занятий по интенсивной методике должна состоять из 10–12 человек. Такое количество обучаемых позволяет преподавателю, с одной стороны, контролировать каждого обучаемого индивидуально, а с другой – использовать педагогические возможности коллектива, роль которого в этом методе чрезвычайно велика. Расположение учащихся также отличается от традиционного – учащиеся сидят полукругом, либо могут свободно передвигаться по аудитории. Это необходимо для создания естественных условий общения, облегчения визуальных контактов и использования приемов суггестии при обучении. Аудитория должна быть оборудована слайд-проектором, компьютерами, интерактивной доской и видеокамерой. Для управления техникой желательно иметь специально подготовленного ассистента, обеспечивающего аудиовизуальную поддержку.

До начала занятий преподавателю рекомендуется познакомиться с обучаемыми, рассказать им, как будет проходить учебный процесс, какие задачи стоят перед ними, как они должны заниматься в аудитории и дома, и на какие результаты они могут рассчитывать.

Все занятия объединены сюжетом – группа тележурналистов из России приезжает в нашу страну, чтобы снять цикл передач о достопримечательностях, о вузах, об интересных людях Кыргызстана (обо всех речевых темах, заявленных в программе курса). Это позволит обеспечить логичный переход от урока к уроку. На первом уроке учащиеся становятся членами съемочной группы и, тем самым, участниками всех событий, которые с ней происходят. Очень важно, что на первом занятии все учащиеся получают имена русских гостей, которые становятся их именами (масками, ролями) на все время курса. Этот прием заимствован из психологии для преодоления языкового барьера. Он дает возможность обеспечить «погружение» обучаемых в языковую среду и на время как бы «отключить» родной язык, заменив его изучаемым языком, а также для преодоления стеснения и для интеграции всех участников в сплоченный коллектив, в котором преподаватель выполняет роль не ментора и наставника, а одного из членов группы, направляющего процесс обучения в нужное русло.

Организация речевого общения в условиях познавательной коллективной деятельности предполагает особую роль преподавателя. Речь идет о таком типе педагогического общения, который близок к оптимальному — развивающему и взаимообогащающему человеческому общению. Поэтому понятие профессионализма преподавателя требует включения особых педагогических способностей, связанных с реализацией коллективных форм сотрудничества как преподавателя с обучаемым, так и обучаемых между собой.

Благодаря положительному воздействию атмосферы дружелюбия и позитива, участники получают дополнительный стимул для творчества, открывают в себе новые креативные возможности и реализуют их в процессе обучения. Так, например, совместное создание журнала, освещающего работу на уроке, или коллажа с фотографиями участников и их короткими шутливыми резюме позволяют тренировать лексический материал в креативной форме.

Таким образом, развитию творческой индивидуальности обучаемых в коллективной учебной работе способствуют:

- доверительные отношения между преподавателем и учащимися, которые освобождают учащихся от скованности и чувства неуверенности в себе;
- поощрения со стороны преподавателя и товарищей по группе, помогающие обучаемому поверить в свои силы;
- идентификация обучаемого с группой;
- организация учебной деятельности в совместных игровых формах;
- организация учебной деятельности в форме серий заданий, интересных для обучаемых и предполагающих их активное взаимодействие.

Роли, в которых выступает учащийся, помогают ему активизировать свои творческие возможности, способствуют раскрытию и проявлению его личности.

Ролевые игры, игровая деятельность повышают эмоциональный статус учебного процесса. В результате занятия превращаются в живую, интересную, захватывающую обучаемого деятельность. Весь языковой материал курса разбит на микроциклы, каждый из которых содержит: основной текст-полилог, тексты монологического характера, лексико-грамматический комментарий, домашние устные и письменные задания. Все полилоги, как было сказано выше, объединены сквозным сюжетом — посещением нашей страны съемочной группой из России. Каждый полилог — один из этапов визита. Таким образом, речевое поведение учащихся моделируется в разнообразных ситуациях речевого общения. Лексико-грамматический материал включен в ситуации, развивающие тему данного урока. Диалоги динамичны и естественны, что способствует их легкому запоминанию. Они представлены с пофразовым переводом на родной язык, для того чтобы передать более точный смысл высказывания и исключить потребность обучаемого работать со словарем, что принципиально важно на начальном этапе. Перевод на родной язык является не литературным переводом, а имеет характер подстрочника.

Дополнительные тексты носят, в основном, монологический характер. Они связаны с основным текстом тематически и построены на его лексико-грамматическом материале. Тексты составлены таким образом, чтобы учащиеся могли сопоставлять, сравнивать реалии нашей страны и страны изучаемого языка, приобщаясь к культуре этого народа. Тексты позволяют решать одновременно несколько задач в ходе обучения. Прежде всего, они являются дополнительным средством для обучения монологической речи.

Аудирование и обучение всем видам чтения, а также технике чтения осуществляются именно на этих текстах. Кроме того, они постепенно подготавливают учащихся к чтению адаптированной, а затем и оригинальной литературы.

Домашние задания представляют собой форму самоконтроля усвоения изучаемого языка. Устные задания предлагают учащимся продумать и найти языковые средства для решения конкретной задачи. Это заставляет учащегося целенаправленно просмотреть полилог, выбрать и скомбинировать нужные ему коммуникативные блоки, обратиться к комментариям за разъяснением, т.е. провести осмысленную работу. Итог такого поиска фиксируется в письменной или устной формах. Письменные задания тренируют употребление форм языкового материала, определенных грамматических явлений и т.д.

Лексико-грамматический комментарий является опорой для самостоятельной систематизации языкового материала учащимися. Учащимся предлагается ознакомиться с комментариями лишь после того, как все объясняемые в комментариях явления им уже знакомы.



Суггестопедический метод напрямую связан с понятием интерактивности, поскольку базируется на активном включении всех участников в ролевые игры, симуляции, пантомимные представления и т.д. Введение нового лексико-грамматического материала (стадия декодирования), так же, как и его последующее закрепление (стадия активирования), проходят на фоне музыкального сопровождения – от классических произведений до современных музыкальных пьес и танцевальных мелодий. Например, фаза декодирования может проходить с классическим музыкальным сопровождением. Для закрепления пройденного материала используется ритмичная танцевальная мелодия (Денисова Л.Г., Мезенин С.М., 1991).

Мультисенсорное представление учебного материала в форме аудиовизуальных образов получает свое активное закрепление в активно-ассоциативной фазе. Принцип активного обучения, т.е. такого, когда учебный процесс максимально приближен к реальным условиям, в которых осуществляется акт коммуникации, реализуется в форме групповых заданий, тематических инсценировок, ролевых игр, дискуссий и проектов. Игровые элементы являются здесь ключевыми, так как метод суггестопедии включает в себя такие формы обучения, которые обычно принято использовать в дошкольном образовании. Преподаватели, работающие по данному методу, предлагают взрослым на время стать детьми и учиться играя, таким образом обеспечивается преодоление психологического барьера, создание сильной мотивации, а также немедленная и высокая результативность. Этот метод приемлем для всех возрастных групп, социальных страт и профессиональных сообществ.

Успех и эффективность метода суггестопедии объясняется неперенным учетом психотипов и темпераментов учащихся. Суггестопедический метод предполагает в прямом смысле активные формы работы над материалом, т.е. такие, где необходима физическая активность. Типовыми упражнениями можно считать разучивание текста песен, сопровождаемое хореографическими упражнениями, пантомимические ребусы, игры с использованием разнокалиберных предметов, групповые состязания с лексическими карточками, составление тематических коллажей и т.д. В результате физической активности улучшается кровообращение, и как следствие – снабжение кровью и кислородом клеток головного мозга, что способствует его более эффективной работе. Интересно, что основным понятием суггестопедии стал так называемый суггестопедический круг или круговорот, так как сам учебный процесс построен по принципу круговорота, постоянного обмена информацией и взаимодействия. Движение по кругу и дальше, вверх по спирали, подразумевает пошаговое накопление критической массы знаний. Принцип интенсивности реализуется не за счет увеличения учебных часов, а за счет насыщенного и разнопланового учебного материала.

Однако следует отметить, что использование суггестопедии как базового метода построения занятий имеет свои недостатки (в силу краткосрочности большинства курсов, базирующихся на данном методе, недостаточного внимания к изучению грамматических форм). В этой связи более эффективным следует считать включение суггестопедических элементов в учебный процесс.

Неоспоримыми преимуществами метода суггестопедии следует назвать высокую степень коммуникативной активности учащихся на занятиях, формирование устойчивых речевых навыков и возможность их быстрого переноса в реальные коммуникативные ситуации общения, немедленную результативность, разнообразие тематики и лексического материала, преодоление психологических барьеров.

В интенсивном обучении усиливается активность учащегося, так как на протяжении всего занятия он попеременно с другими учениками решает поступающие одну за другой коммуникативные задачи. В результате благодаря его усилиям, сознательно регулируемым преподавателем, конструируется такая система отношений, которая позволяет, как можно полнее раскрыть, использовать и развить возможности каждого.

### Литература

1. Бухбиндер В.А. Идеи и истоки интенсивного обучения // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Киев, 1988.
2. Денисова Л.Г., Мезенин С.М. К проблеме концепции интенсивного курса в условиях средней школы // ИЯ в школе. 1991. № 6.
3. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1977. Вып. 3. С.7–16.
4. Шувалова И.В. Психологические факторы эффективности суггестопедии Г. Лозанова // ИЯ в школе. 1991. № 4.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.У. Асильбекова

Современные условия развития общества ставят перед системой высшего образования задачи формирования качественно нового уровня подготовки квалифицированных специалистов, для их развития и становления как творческих личностей, обладающих собственным стилем мышления, способных самостоятельно и творчески решать стоящие перед ними задачи. Целенаправленное развитие и системное реформирование высшего образования требует особой роли языкового образования, развития коммуникативной компетенции личности, способной использовать иностранный язык как инструмент общения.

Гуманистическая тенденция развития общества неразрывно связана с идеей «развивающейся личности в развивающемся мире». А решение данной проблемы напрямую зависит от уровня образования – важнейшего компонента человеческой культуры.

Одним из важных и необходимых базовых международных требований, выдвинутых Советом Европы, является обязательное владение несколькими языками. Через язык можно приобщить личность к универсальным глобальным ценностям, формировать умение общаться и взаимодействовать с представителями других культур в мировом пространстве.

Решение этой задачи становится актуальной в нашей многонациональной стране. Это обусловлено ориентацией современной методики преподавания иностранного языка на практическое овладение языком, предусматривающее переход от сознательного усвоения учащимися единиц языка к употреблению их в речевых ситуациях, приближающихся к ситуациям естественного речевого общения в обществе. Под практическим владением языком понимается владение личностью всеми видами речевой деятельности – слушанием, говорением, чтением, письмом – в наиболее важных сферах общения. Другими словами, коммуникативная методика характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения.

Цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений и навыков определяются разнообразными видами компетенций. Под компетенцией понимается совокупность тех знаний и умений, которые формируются в процессе обучения языку и способствуют овладению им.

Рассмотрим те виды компетенций, которые имеют непосредственное отношение к изучению иностранного языка. *Языковая компетенция* представляет собой практическое овладение материалом языковой системы. *Лингвистическая компетенция* включает в себя знание основ науки об иностранном языке, усвоение понятийной базы учебного курса и формирование учебно-языковых умений работы с языковым материалом. *Коммуникативная компетенция* – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи.

Формирование лингвистической и коммуникативной компетенций являются одинаково важными задачами преподавания иностранного языка. При возрастающих требованиях к качеству подготовки специалистов, данные компетенции становятся существенными квалификационными характеристиками. Ведущей в данном списке компетенций является *коммуникативная*, поскольку она представляет собой, прежде всего и компетенцию ключевую, определяющую уровень владения языком.

В понятие *коммуникативной компетенции* входят показатели:

- осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи;
- знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности;
- владение основными языковыми (опознавать, классифицировать и т.п.) и речевыми (выбирать, актуализировать и т.п.) умениями;
- способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения.

Таким образом, цель обучения иностранному языку в условиях двуязычия в нашей стране связана с формированием коммуникативной компетенции – одной из важнейших категорий лингводидактики

и базового компонента культуры. Это определяет содержание образования по иностранному языку, которое ориентировано на:

- формирование умения ставить и решать языковые задачи (компетентность разрешения проблем – самоменеджмент);
- овладение лингвистическими знаниями (информационная компетентность);
- использование фактов языка в устной и письменной коммуникациях.

Целью обучения студентов в вузах является развитие *коммуникативной компетентности*, т. е. набора и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения, в основе которой лежит принцип профессионального общения, моделирующий условия профессиональных отношений. Направленность обучения на формирование компетентности разрешения проблем позволит предупредить отрыв теории от практического использования языковых явлений в речи, поэтому это требует осмысления языковой теории.

Современное функционирование иностранного языка как языка межнационального общения находится в тесном единстве с мировой культурой и цивилизацией. Важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы посредством иностранного языка студенты могли приобщиться к мировой культуре. На занятиях важно создать модель культуры, которая будет способствовать духовному совершенствованию обучаемых на базе диалога родной культуры и мировой. Составляющими такой модели могут быть: реальная действительность, представленная предметно (фотоснимками, иллюстрациями, рисунками); предметно-вербально (телепередачами, спектаклями, кинофильмами); художественной литературой; учебно-популярной – текстами, имеющими воспитательное значение, а также фразеологизмами, пословицами, высказываниями известных людей. Приобщение человека к культуре происходит не только при изучении языка, но и под влиянием того, что мы читаем, слышим, видим, под влиянием той речевой среды, в которую погружены обучаемые.

Одним из средств, создающих развивающую речевую среду является текст. Функции текста – коммуникативная, смыслообразующая и творческая. Тексты должны содержать материал для работы по грамматике, иметь эстетическую ценность и воспитательную направленность. Система заданий на занятиях иностранного языка предполагает создание готового образовательного продукта: написание аргументированного эссе, творческой работы, ориентированной на цели и задачи коммуникации. В качестве подготовительного этапа учащиеся занимаются комплексным анализом текста: лингвистическим, сопоставительным. Определение темы, идеи, стиля, типа речи становится не целью, а лишь средством достижения той или иной цели.

Повышение речевой культуры студентов также невозможно без формирования определенных умений, обеспечивающих порождения высказывания:

- осмысливать и хорошо представлять себе речевую ситуацию – цель общения, тему и основную мысль высказывания, адресата речи, место общения, объем высказывания, сформировать замысел будущего речевого произведения;
- собирать материал в соответствии с замыслом, пользуясь разными источниками, систематизировать его, составлять план будущего высказывания с ориентацией на замысел;
- пользоваться разными стилями и типами речи, разнообразными языковыми средствами, выбирать их с учетом всех компонентов речевой ситуации в соответствии с замыслом;
- видеть реакцию слушателя во время устной речи, соотносить произносимое с замыслом и корректировать свою речь.

С целью совершенствования обучения иностранному языку реализуются интеграционные технологии, использование которых обеспечивают решение практических задач не только бытового, но профессионального и социокультурного характера (оценка поведения людей в тех или иных ситуациях, понимание произведений искусства и т.д.). Методически целесообразно организованное обучение языку способствуют восприятию и осмыслению информации при аудировании, чтении, письме и в средствах массовой коммуникации. Это позволяет научиться пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения, овладеть компетенцией в сфере делового общения (уметь вести переговоры, переписку). Считаем, что общение не должно ограничиваться изучением только стандартных форм, также наблюдается реальная потребность обучения пониманию национальной и региональной специфики.

На выбор способов и методов преподавания иностранного языка значительное влияние оказывают социально-политические, ментальные факторы, которые выдвигают на первый план те или иные зада-

чи овладения языком. При этом широко используются проблемные методы: дискуссии, анализ конкретной ситуации, придается большое значение педагогике сотрудничества, что отвечает современному социальному заказу. Формы и методы обучения должны быть ориентированы на раскрытие личностно-образующего потенциала как средства обучения и воспитания гуманистической личности, способной к общепланетарному общению, сотрудничеству, диалогу культур. Наиболее плодотворными являются такие идеи, как педагогика сотрудничества, сформулированная отечественными педагогами, идея трудной цели, идея опоры, самоанализа, свободного выбора, идея опережения и др.

Понятие системы является базовой при коммуникативно-интегрированном подходе и определяется как совокупность основных компонентов учебного процесса. С позиции коммуникативно-интегративного подхода это понятие включает следующие компоненты: цели, задачи, содержание, подход к обучению, принципы, методы, средства обучения, организационные формы каждого этапа. Все перечисленные компоненты системы обучения находятся в определенной иерархической зависимости, где доминирующая роль принадлежит цели, мотиву, потребности обучения, которые формируются под влиянием среды, социальной потребности.

Подход представляет собой методологическую основу учебной модели. В научно-методической литературе выделяются такие общие подходы обучения, как бихевиористский, индуктивно-сознательный, когнитивный, смысловой, уровневый и др.

Осуществляемый на практике, коммуникативно-интегративный подход направлен на реализацию потребностей обучаемых студентов, которые выступают в качестве потребителей по отношению к предмету и системе обучения. Стратегия данного подхода предусматривает учет заданного адресата на интегрированной основе путем внутренней интеграции – синтеза языкового, речевого и прагматического материала и внешней интеграции – межпредметной координации дисциплин. Наш педагогический опыт свидетельствует, что средовой (социальный) подход существенно способствует сдвигу от отдельного, автономного изучения лингвистических аспектов, несмотря на внутреннюю системность и упорядоченность семантики, к их интегрированному изучению реальных условий функционирования языка.

Формирование *коммуникативной компетенции* учащихся предусматривает усвоение лингвистических знаний, речевых умений и навыков в совокупности с экстралингвистическими знаниями о правилах, нормах, стереотипах общения и коммуникативного поведения, готовность их применения в различных сферах языковой коммуникации.

*Коммуникативная компетенция*, выступающая ведущей и конечной целью учебно-познавательной деятельности студентов и магистрантов, при освоении ими иностранного языка, представляет собой сложное психолингвистическое образование, важными компонентами которого являются языковая, речевая и прагматическая компетенции. Уровневая структуризация коммуникативной компетенции (языковой, речевой, прагматической) в условиях внедрения коммуникативно-интегративной технологии обучения (КИТО) позволяет использовать язык не только в качестве средства общения, но и средства познания мировой культуры, культуры страны народа-носителя изучаемого языка и страны, где изучается язык.

Результативность формирования коммуникативной компетенции определяется не только уровнем обученности (усвоением языковой системы и способов ее реализации в речевой деятельности), но и степенью ознакомления студентов с культурно-образовательной средой.

При обучении иностранному языку необходимо управление естественно-коммуникативной деятельностью студентов в условиях языковой среды, позволяющей организовать и координировать самостоятельное развитие речевых навыков и умений, соединять обучение и овладение.

Конечная роль обучения языку обусловлена той ролью, которую он играет в жизни каждого человека и всего общества, являясь важнейшим средством общения и познания окружающего мира. Студенты нуждаются в иностранном языке и как в средстве получения знаний, современной информации, и как в средстве повышения своего профессионального общения со специалистами при осуществлении совместной научной деятельности. Иностранный язык играет большую роль не только в подготовке квалифицированных специалистов, но и в воспитании их духовного и нравственного развития. Обучение иностранному языку активизирует формирование коммуникативной компетенции, воспитывает языковую личность, способную к профессионально-деловой межкультурной коммуникации, стремящуюся к саморазвитию и самообразованию, умеющую творчески мыслить.

## Список использованных источников

*Быстрова Е.А.* Коммуникативная методика в преподавании русского языка // Русский язык и литература. 2000. № 1. С. 21–22.

*Мурина Л.А.* Проблема формирования коммуникативной компетенции // Русский язык и литература. 2001. № 1. С. 10–14.

*Павленко В.К.* Коммуникативная компетентность как основной результат обучения // Русский язык и литература в казахской школе. 2007. № 8.

*Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. С. 223.

## РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Г.И. Абыласынова**

В условиях интенсивного развития киргизско-российского сотрудничества растет потребность в специалистах, хорошо владеющих русским языком и способных эффективно его использовать в ситуациях повседневного и профессионального общения.

Известно, что сегодня знание русского языка является не только культурной, но и экономической потребностью, потому что оно позволяет быстрее продвигаться практически в любой сфере деятельности, повышает чувство самодостаточности и уверенности в завтрашнем дне, является ключом к профессиональному успеху и дает возможность современному человеку как профессионалу занять достойное место в обществе. Анализируя роль и значение русского языка в жизни киргизского общества на современном этапе, можно с уверенностью говорить о том преимуществе владения русским языком, которое, безусловно, повысит конкурентоспособность наших специалистов, расширит горизонты общения, что в целом позволит обеспечить более высокий уровень доходов и улучшит качество жизни.

Владение русским языком как средством коммуникации в нашей стране является актуальным еще и потому, что в ходе освоения этой дисциплины углубляются сведения об интегрированных понятиях лингвистики, формируются прочные навыки, востребованные при изучении других учебных дисциплин. Приоритет отдается предприимчивому и коммуникабельному специалисту, владеющему несколькими языками.

На необходимость совершенствования языковой подготовки студентов неязыковых специальностей национальных групп указывается в Программе «Русский язык для национальных групп неязыковых специальностей» (Бишкек, 1998), в которой основной задачей названо формирование коммуникативной компетентности специалиста на уровне, позволяющем активно применять русский язык в различных сферах коммуникации: разговорно-бытовой, общественно-политической, учебно-профессиональной, научно-исследовательской. Достижению этой цели в существующих условиях неязыкового вуза препятствует ряд объективных и субъективных факторов:

- недостаточное количество часов;
- различный уровень подготовки абитуриентов по русскому языку;
- отсутствие современных учебников и учебных пособий;
- отсутствие межпредметной координации между кафедрами русского языка и профилирующими кафедрами вуза;
- доминирование грамматического аспекта над целями коммуникативно-ориентированного овладения русским языком в ситуациях реального и профессионального общения;
- отсутствие курсов повышения квалификации для преподавателей русского языка.

Для современного специалиста важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания, умения, навыки в русском языке для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности профессионального общения.

Эффективность профессионального и языкового образования специалистов во многом определяются принятой в обществе на определенном этапе его развития образовательной концепцией и по-

строенной на ее основе моделью подготовки будущего учителя. Такой ведущей концепцией является *компетентностный подход*.

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам компетенции и компетентностного подхода в образовании свидетельствует, что несмотря на многочисленные исследования в современной научной литературе отсутствует единство в определении сущности понятий «компетенция», «компетентность». Опираясь одним из этих понятий, авторы зачастую подменяют указанные понятия. Справедливо в этой связи замечание Н.Дюшеевой, что в чем-то эти понятия и синонимичны, но они не равнозначны и не могут заменять друг друга, так как каждое из этих понятий имеет свои особенности. Так, Н.К.Дюшеева в монографии «Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в ВУЗе» приводит 12 определений понятия «компетенция» и 12 определений понятия «компетентность». По мнению автора, содержание данных понятий «обусловлено теоретическими ориентирами, с позиций которых авторы исследуют педагогическую действительность», рассматривается «один и тот же круг вопросов в пределах профессиональной подготовки, в центре внимания которой находится будущий учитель (специалист)».

В данной работе, вслед за Н.Дюшеевой, будет использована интерпретация понятий «компетенция», «компетентность», согласно которой «компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков и способностей использовать (применять) их на практике, определяющая профессиональную готовность будущего специалиста к успешной деятельности и являющаяся результатом обучения»; компетентность – это «интегральная характеристика личности специалиста, проявляющаяся в его компетенциях».

Компетентность следует отличать от традиционных знаний, умений и навыков. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения разрешать проблемы по аналогии, возникающие в следующих ситуациях:

- при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, горожанина, избирателя;
- при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- при необходимости разрешать собственные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Главная цель *компетентностного подхода* в преподавании русского языка – формирование всесторонне развитой личности студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей. Студент овладевает культурой речевого общения и поведения, приобретает умения и готовность к общению с коллегами разных национальностей, в том числе с представителями из России, участвует в научно-исследовательской деятельности, в написании рефератов, аннотаций, рецензий и т.д., читает и понимает научно-техническую литературу по своей специальности.

Компетенциям (компетентности) невозможно научить, их можно только сформировать у обучающихся на основе приобретения ими знаний, умений и навыков и развития личностных качеств. Для осуществления компетентностно-ориентированного обучения необходимо создать соответствующую образовательную среду в учебном заведении, включающую новое формулирование целей и результатов обучения, новые технологии обучения, преподавания, оценивания, а также новые интерактивные способы взаимодействия между преподавателем и студентом и между самими студентами, стимулирующие их личностное развитие.

Достижение этих целей возможно только путем внедрения в образовательную практику новых эффективных современных педагогических технологий, интерактивных методов обучения, которые успешно применяются на уроках русского языка в национальной аудитории. Для реализации изложенных выше задач большое значение имеет использование инновационных технологий обучения, стратегий известной международной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), которые успешно применяются на занятиях по курсу русского языка для студентов кыргызских групп неязыковых специальностей. Инновационные технологии позволяют вдохнуть новую жизнь в укоренившиеся традиционные методы обучения, развивают определенные мыслительные навыки у студентов. Использование инновационных технологий дает возможность по-новому подойти к презентации речевого и грамматического материала, закреплению, обобщению изучаемого, эффективному его применению при работе с текстами, несущими новую информацию. В стратегиях РКМЧП

важны следующие направления: студент–преподаватель, студент – студент, преподаватель – студент, студент – группа, группа – студент. Апробация инновационных стратегий на занятиях по русскому языку предусматривает самые различные методы и формы: мозговой штурм, ролевые игры, диспуты и т.д.

Каждая технология имеет шаги, используя которые преподаватель идет к намеченной цели. Новые интерактивные технологии обучения позволяют включить студентов в естественный и живой процесс обмена мнениями, формирования своего представления по вопросам, которые обсуждаются на уроках русского языка, и позволяют реализовать коммуникативный подход к обучению.

Используя инновационные технологии в обучении, преподаватель пробуждает у студента многоступенчатый мыслительный процесс (критическое мышление), который можно разделить на следующие основные этапы: ознакомление с проблемой, оценка имеющихся путей решения, выбор пути, принятие последствий выбора решений.

На этапе ознакомления студент собирает все свои знания, данные об этом новом (теме), но готов получить еще информацию. Зарождается интерес.

На этапе появления интереса студент начинает искать дополнительную информацию в памяти, от других, от преподавателя, из разнообразной литературы.

На этапе оценки студент примеряет различные пути решения, слушая и другие варианты (мнения одноклассников). Инновационное обучение часто включает интерактивные методы обучения. Применение интерактивных методов позволяет снять страх у студентов (чувство неуверенности и т.п.), дает свободу выбора (идеи, мнения, высказывания, возможность спора), способствует самоанализу; создает среду, в которой приятно учиться, помогает преподавателю осуществлять компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Иными словами, интерактивное обучение – это интенсивное, комплексное, многостороннее, активное, одновременное взаимодействие всех участников учебного процесса, это формирование и развитие коммуникативных компетенций.

Структура занятия по модели ВОР (Вызов – Осмысление – Размышление) предусматривает поддержку внимания, интереса (мотивации) студентов на всех стадиях урока, дает возможность преподавателям поновому подойти к презентации речевого и грамматического материала, закреплению, обобщению изучаемого, эффективному его применению при работе с текстами, несущими новую информацию.

На стадии осмысления студентам предлагается работа непосредственно с текстом. Это важный этап, так как главным при работе с текстом является естественное размышление над информацией, свободное высказывание догадок, предположений, вольное прогнозирование дальнейших событий, описание ассоциаций, возникших образов. Преподаватель вместе со студентами участвует в учебном процессе, вместе с ними шаг за шагом идет к намеченной цели, отмечая их большие и маленькие успехи, наблюдая, как рождается их собственный, индивидуальный язык, который позволит им сформулировать свои мысли, адекватно выразить себя, а, значит, быть понятыми. Основной упор при обучении чтению делается на то, чтобы текст был не только прочитан, понят и студенты выразили бы свои мысли о прочитанном, но и аргументировали их. Студентам необходимо пройти уровни знания, понимания, анализа и синтеза прочитанного.

Чтобы помочь студентам лучше понять текст, преподаватель может настраивать их на целевое привлечение уже имеющихся знаний; обращать их внимание на использование в текстах знаков; помогать студентам размышлять и задавать вопросы по прочитанному, на которые есть ответы в тексте (фактологические) и вопросы, на которые нет ответа в тексте (концептуальные). При таком подходе студенты не только получают новые знания, они достигают нового уровня понимания, становятся мыслящими читателями, так как в процессе чтения им приходится пристально изучать текст, думать, формулировать свои вопросы и собственное мнение по поводу прочитанного. Работая по методу критического мышления, приходим к выводу, что предложенный материал не только усваивается, но и проходит через призму личного, внутреннего «я».

На стадии Размышления идет преобразовательный процесс. Оценка полученных данных с жизненных личностных позиций неразрывно связана с процессом чтения. Справедливая оценка требует неоднократного прочтения материала или к поиску подобных ситуаций в других текстах.

Использование инновационных технологий в учебном процессе позволяет развивать у студентов различные умения и навыки, которые так необходимы в современном обществе.

Инновационные технологии, используемые на занятиях русского языка, дают возможность студентам учиться не только у преподавателя, но и друг у друга, и преподаватель многому учится у них. Он больше не « просто передатчик знаний», не «контролер» и «оценщик», а студент. Такие занятия спо-

способствуют не только развитию мышлений студентов, но и самого преподавателя. Наблюдения позволяют отметить, что студенты постепенно учатся работать сообща, участвуют в общем решении проблем, становятся любознательными, пропадает робость, появляется смелость, собственная позиция по обсуждаемому вопросу, формируются коммуникативная и речевая компетенции.

Анализ лингвистической научной литературы свидетельствует, что коммуникативная компетенция включает в себя различные компоненты:

- языковую компетенцию – знание единиц всех уровней языка и правил использования их для построения неограниченного числа коммуникативных образований определенного содержания;
- денотативную (предметную) компетенцию – знания о фрагментах внеязыковой действительности, выступающих предметом речи;
- лингвокультурологическую (лингвострановедческую) компетенцию – знания о материальной и духовной культуре этноса, которому принадлежит изучаемый язык, знания и представление о национально специфических проявлениях характера определенного народа, стереотипах его мировосприятия, отразившихся в нравах, обычаях, поведении и традициях;
- лингвопрагматическую компетенцию – способность и умение адекватно выбирать стратегию и тактику речевого поведения в конкретных ситуациях общения с целью успешной реализации коммуникативных намерений.

Говорить о сформированности коммуникативной компетенции (КК) студентов, изучающих неродной язык, можно лишь в том случае, если все компоненты КК будут успешно реализованы в условиях речепорождения и речепонимания. Можно считать, что в основе коммуникативной компетенции лежит не просто усвоение нового языкового кода, но и новой языковой картины мира. Поэтому в основе изучения неродного языка лежит познание нового мировидения, нового типа освоения мира бытия и, соответственно, нового типа речемыслительной деятельности

Вполне понятно, что результат будет достигнут в том случае, если работа по формированию коммуникативной и языковой компетенций на занятиях по русскому языку будет проводиться преподавателем не фрагментарно, а систематически, если она продумана и спланирована в соответствии с требованиями программы.

Формирование коммуникативной компетенции предполагает знания о речи, её функциях, развитие умений в области четырёх основных видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма).

Коммуникативная компетентность предполагает способность к полноценному речевому общению во всех сферах человеческой деятельности с соблюдением социальных норм речевого поведения. Основное же умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции, – это умение создавать и воспринимать тексты – продукты речевой деятельности. Оно включает в себя знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д., умения и навыки анализа текста.

Существуют компоненты ситуации, или речевые условия, которые диктуют говорящему выбор слов и грамматических средств. Это, во – первых, взаимоотношения между собеседниками и их социальные роли. Нет сомнения, что характер речевого общения будет разным в зависимости от того, с кем общаемся, каков социальный статус говорящих: учитель, ученик, студент, каков их возраст, пол, интересы и т.д. Во – вторых, место общения (например, общение учителя с учеником на уроке, во время перемены, в дружеской беседе). Третий, очень важный компонент речевой ситуации, – цель и намерения говорящего. Так, приказ, просьба или требование, конечно, будут отличаться от сообщения, информации или их эмоциональной оценки, выражение благодарности, радости, обиды т.д.

Таким образом, собственно коммуникативные умения и навыки – это умения и навыки речевого общения с учётом того, с кем мы говорим, где говорим, и, наконец, с какой целью. Нет сомнения, что формирование их возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенций.

Термин «языковая компетенция» был введен Н.Хомским примерно в середине XX в. К концу 1960-х и началу 1970 гг. его последователи вносят в это понятие «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и о языке его реального носителя, и «языковую активность», т.е. реальную речь в реальных условиях.

Языковая компетенция – способность студентов употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические возможности, в конечном счете – владение богатством русского языка как условием успешной речевой деятельности. Эти задачи традиционно решаются на занятиях по русскому языку в вузе путем введения



новых пластов лексики, пополнения фразеологического запаса, обогащения грамматического строя речи студентов: усваиваются морфологические нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, речь студентов обогащается синонимическими конструкциями.

Некоторые авторы также выделяют культуроведческую (этнокультуроведческую) компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение русским речевым этикетом, что является необходимым средством приобщения к национальной культуре.

Формирование перечисленных выше компетенций происходит и на уроках литературы. В силу особой связи литературы с жизнью общества на первый план здесь, помимо других, выдвигается социокультурная компетенция.

Приобретение социокультурной компетенции – это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы сосредоточены в структурах сознания. Вхождение кыргызских студентов в русский мир и приобретение социокультурной компетенции, образование русской языковой картины мира – это также постижение специфического русского образа мыслей, русского менталитета.

Процесс формирования социокультурной компетенции осуществляется при усвоении новых значений лексики и фразеологии с национально-культурным компонентом семантики, знакомстве с исторической и религиозной жизнью народа.

Формирование коммуникативной, языковой компетенций будущих специалистов как неотъемлемого компонента профессиональной компетентности требует новых способов ее развития и дальнейшего совершенствования уже существующих. В конечном счете, это будет способствовать не только улучшению качества подготовки специалистов, но и межнациональному и межкультурному взаимопониманию, а значит, и делу мира.

Таким образом, современные инновационные технологии в обучении русскому языку – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на системы взаимосвязанных понятий, идей, способов и действий обеспечить и поддержать процесс самопознания, самостроительства, самореализации каждого молодого человека, развитие его неповторимой индивидуальности и, безусловно, главный помощник в обучении овладения русской речи.

#### Список использованных источников

- Алексеева Л.* Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 103–105.
- Ахметшина Ю.В.* Развитие социально-личностной компетенции студентов экономического вуза // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 35–38.
- Баранова О.С.* Работа с текстом // Русский язык. 2007. № 14. С. 39
- Буйских Т.М., Задорожная Н.П.* Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин. Бишкек, 2003.
- Журина М., Джунушалиева Г.* Адаптация программы РКМЧП в высшей школе: проблемы преемственности «школа-вуз» // Мектеп. 2004. № 2.
- Дюшеева Н.К.* Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе. Каракол, 2009. 147 с.
- Заирбек С.* Инновационные технологии преподавания – учения в высшей школе: осторожные, но решительные шаги // Перемена. Том 3. 2002.
- Интерактивные методы обучения и управление классом. Методическое пособие для учителей. Бишкек, 2004.
- Низовская И.А.* Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Учебно-методическое пособие. Бишкек, 2003.
- Полонский В.М.* Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 2. С.4–13.
- Пронская Н.С.* Использование стратегий программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в преподавании экономических дисциплин // Мектеп. 2004. № 2.
- Татур Ю.Г.* Высшее образование: Методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие. М., 1997.
- Хуторский А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2.

## ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Т.И. Буряченко, Е.С. Буряченко

Современная лингвистика признала своим главным объектом текст, так как человек в своей «человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), то есть создает текст (хотя бы и потенциальный)» (Бахтин М.М., 1986). Вся наша жизнь проходит в текстовом окружении, из текстов различных типов мы получаем большую часть информации о мире. «Я живу в мире чужих слов, – писал М.М. Бахтин. – И вся моя жизнь является ориентацией в этом мире, реакцией на чужие слова (бесконечно разнообразной реакцией), начиная от их освоения (в процессе первоначального овладения речью) и кончая освоением богатств человеческой культуры (выраженных в слове или других знаковых материалах)» (Бахтин М.М., 1986).

В общем виде текст можно рассматривать как совокупную информацию, закодированную по системе данного языка. «Всякое речевое сообщение (текст) есть реализация и объективация определенного акта познания. А его смысловое содержание носит категориальный характер» (Бахтин М.М., 1986).

Специфика учебного процесса заключается в том, что содержание и процесс обучения интегрируются в учебной речевой деятельности студентов. С этой точки зрения текст является результатом речевой деятельности и ему можно дать следующее определение: текст – это линейная последовательность языковых знаков, образующая сообщение и выполняющая коммуникативную роль. Под учебным текстом будем понимать текст, способный выполнять мотивационные, информационные и контролируемые функции, что обеспечивает формирование коммуникативных умений и навыков, а также использование языка в реальных жизненных ситуациях.

Роль учебных текстов чрезвычайно разнообразна. Так, при обучении пониманию языковых средств текст, главным образом, используется как материал для комплексного упражнения в усвоении лексики и грамматики русского языка. При обучении содержательному пониманию текст рассматривается как источник информации, как средство для выработки навыков разговорной речи и как объект реферирования и аннотирования. «Можно констатировать, что на определенном начальном этапе обучения сам текст является основой для работы над словами и грамматикой, поскольку текст – это комплексный материал для усвоения языкового механизма» (Караулов Ю.Н., 1987).

Текст в учебном процессе может выполнять разные функции: и как источник информации, и как материал для обучения чтению, и как материал для обучения говорению и слушанию, и как образец речевых моделей (устных и письменных), и как материал для анализа и ввода лексико – грамматического материала.

Текст также может быть включен в другой текст(тексты), такой текст называется *интертекстом*. Наиболее яркие образцы интертекстов дает художественная литература. Почти все художественные произведения могут представлять собой интертексты, так как «в начале всякого слова всегда было какое-то чужое слово, литература занята собой и собственной генеалогией больше, чем всем остальным, и потому пронизана интертекстуальностью» (Бахтин М. М., 1986). То, что интертекстуальность – это обязательный, очень важный признак художественного текста, составляющий специфику художественной литературы, признано многими учеными.

Так, М.М. Бахтин, который своей теорией диалога подготовил почву для интертекстуальных исследований, считал, что «текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, приобщающий данный текст к диалогу. Нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное прошлое и в безграничное будущее)». «Основу текста, – указывал Р. Барт, – составляет... его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки; текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности». Поэтому «всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту... текст образуется из анонимных, неуловимых вместе с тем уже читанных цитат – из цитат без кавычек» (Бахтин М.М., 1986). Знание этого признака текста позволит студентам лучше понимать чужие тексты и создавать свои, т. е. интертекстуальность имеет непосредственное отношение к формированию коммуникативной компетенции (навыков текстовосприятия и текстопорождения).

Таким образом, благодаря интертекстуальности, создается глобальная связность между текстами в пределах мировой литературы, а конкретный текст оказывается звеном в цепи культурного общения человечества.

Единицы интертекста, с помощью которых осуществляется связь между произведениями, в научной литературе получили названия *цитат, крылатых слов и выражений, текстовых реминисценций, аллюзий, интертекстем, логоэпистем*. Это не совпадающие полностью, но очень близкие понятия.

*Цитаты, крылатые слова и выражения* – традиционные термины филологии. Под цитатой (от лат. Citare – «призывать, приводить») понимается дословная выдержка из какого-нибудь текста. Частным случаем цитаты являются крылатые слова и выражения – «вошедшие в нашу речь из литературных источников краткие цитаты, образные выражения, изречения исторических лиц, имена мифологических и литературных персонажей, ставшие нарицательными...» (Караулов Ю.Н., 1987).

*Интертекстема* и *логоэпистема*, хотя и являются новыми лингвистическими терминами, уже получили признание научной общественности. В.М. Мокиенко и К.П. Сидоренко определяют интертекстему как «межуровневый реляционный (соотносительный) сегмент содержательной структуры текста – грамматической (морфемно-словообразовательной, морфологической, синтаксической), лексической, ритмико-интонационной, строфической, композиционной, – вовлеченной в межтекстовые связи» (Бахтин М.М., 1986). Эти ученые составили «Словарь крылатых выражений Пушкина», включающий около 1900 «пушкинизмов», и разработали классификацию пушкинских интертекстем по их структурно-семантическим признакам.

Термин *логоэпистема* был предложен В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой.

Под *логоэпистемой* (от греч. логос – слово и episteme – знание) они понимают «языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения (или создания) ими духовных ценностей отечественной и мировой культур (Бахтин М.М., 1986). Логоэпистемы – это голоса прошлого, звучащие сегодня. Обращаясь к культурной памяти, логоэпистемы... позволяют выразить новое содержание через призму картины мира, ментальности, социально-культурной истории данного народа. Этим они обеспечивают безграничное приращение смысла, экспрессии, эмоциональности.

В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова составили пособие, адресованное, в первую очередь старшеклассникам: «Читая и почитая Грибоедова. Крылатые слова и выражения» (М., 1998), в которое включили 49 логоэпистем, не утративших своей выразительности и актуальности для нашего современника: *Горе от ума; Счастливые часов не наблюдают; Свежо предание, а верится с трудом; Ну как не порадовать родному человеку; А судьи кто?; Герой не моего романа; Но чтоб иметь детей, кому ума не доставало; Ба, знакомые все лица* и др. Логоэпистемы, возникшие на основе этого прецедентного текста, выполняют различные культурные функции: адаптивную, связанную с совершенствованием отношения человека к природе и собственной духовной жизни; коммуникативную, формирующую условия и средства человеческого общения; интегративную, т.е. функцию скрепления с помощью культуры социальной общности; и функцию социализации, которая позволяет личности включиться в общественную жизнь.

Цитаты, крылатые слова и выражения, интертекстемы, текстовые реминисценции, логоэпистемы, являясь сигналами интертекстуальности, имеют непосредственное отношение к основному (лингвосомиотическому) способу существования и функционирования прецедентных текстов.

Кроме того, текст является образцом того, как функционирует язык, поэтому при коммуникативном подходе он является исходной и конечной единицей обучения.

Коммуникативный подход – это реализация способа общения, при котором осуществляется упорядоченная, систематизирующая и взаимосоотнесенная модель обучения русскому языку как неродному.

В рамках коммуникативного подхода в методике обучения русскому языку как неродному общее владение языком определяется как коммуникативная компетенция, а основным средством коммуникации признана устная речь, обучение которой является главной целью.

Остановимся на трех видах компетенции, которые должны быть сформированы у студентов:

- коммуникативная – навыки и умения общаться на языке в разных обстоятельствах;
- языковая (лингвистическая) – понимание и знание языка;
- речевая – навыки и умения строить речь согласно нормам языка.

В качестве цели обучения выступает коммуникативная компетенция в полном объеме этого понятия. Коммуникативная компетенция выступает как цель и одновременно результат обучения русскому языку, это есть сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения.

«По мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, понятие «коммуникативная компетенция определяется через его противопоставление сопряженному понятию «языковая компетенция». Под языковой компетенцией понимается способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз (даже безотносительно к их содержанию). Под коммуникативной компетенцией понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» (Федорова Л.Л., 1965).

При работе с текстом, естественно, пополняется словарный запас, так как в нем присутствует незнакомая лексика. Текст может выступать в роли образца речевых моделей как устных, так и письменных, прорабатываемых в ходе речевой деятельности. Текст – это материал для анализа и ввода лексико-грамматического материала. На основе этого можно объяснить строение грамматических структур и тренировать в построении языковых моделей.

Работа с текстом предусматривает последовательность обучения чтению и включает в себя *предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания*.

*Предтекстовые задания* направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для восприятия конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения.

В предтекстовых заданиях студентам предлагается коммуникативная установка, назначение которой – сделать процесс чтения целенаправленным. Такие установки помогают прогнозировать тему или идею текста.

*Притекстовые задания* помогают избежать при чтении дробление текста с целью комментирования. Дробление нарушает восприятие идейной целостности, эстетической завершенности, а это создает сложности для понимания.

*Послетекстовые задания* представляют собой самую большую группу упражнений. Они предназначены для проверки глубины и точности понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения.

С помощью интерактивных приемов студенты понимают не только предметный план текста, но и активно могут участвовать в дебатах, беседах, излагать свои мысли.

Указанные особенности позволяют повысить эффективность учебного процесса и будут способствовать успешному формированию коммуникативной компетенции в обучении русскому языку как неродному.

Рассмотрим одно из занятий по лексической теме: «По родному краю» (выражение пространственных отношений). Предлагаем следующие упражнения и задания к тексту:

### **Суверенный Кыргызстан. О геральдических символах.**

Упражнение 1. Подберите к словам синонимы: *стихия, исполин, почитание, суверенный, дорожить, обозревать, отважный, популярный, парить в небесах, приложить усилия*.

Упражнение 2. Подберите к словам антонимы: *щедрый, дружба, Родина, угнетение, внутри, высокий, прошлое, забыть, потерять, война, мудрость, вертикальный, встречать*.

Упражнение 3. Уточните значения данных ниже слов и словосочетаний: *геральдика, цитадель, эмблема, тотем, гармония, поверье, исполин, олицетворение, стихия, талисман, атрибут, покровитель небесных гор*.

Упражнение 4. Найдите общую часть слов: *Родина, народ, природа*. Какие ещё слова с этим корнем Вы знаете?

Упражнение 5. Проанализируйте словообразовательную структуру следующих слов, объясните их значение: *землепроходец, мореплаватель, самоутверждение, благородство, благополучие, благоденствие, миропонимание, летоисчисление, руководство, одноцветный, многозначный, многовековой, своеобразный, прямоугольный*.

**Задание 1.** Прочитайте текст. Уточните значения непонятных слов.

### **Суверенный Кыргызстан. О геральдических символах**

Атрибуты государственности – величественны. Во все времена и у всех народов ёмким и концентрированным олицетворением государственности и независимости выступали государственные символы – герб, гимн, флаг.

Под сенью флагов и гербов с торжественной песней на устах люди шли на величайшие подвиги. Отважные землепроходцы и мореплаватели, совершая великие открытия, устанавливали на неизведан-

ных прежде землях знаки своей страны. Мужественные патриоты под национальными знамёнами боролись за свободу своей Родины. Через немалые испытания прошли многие народы, прежде чем завоевали право на свою государственную символику.

Суверенный Кыргызстан обрёл атрибуты государственности нового типа и содержания: флаг, герб, гимн. Появление новой символики объяснимо и закономерно. Ибо процесс переосмысления своего прошлого, настоящего и будущего, самоутверждение самого бытия происходит во всех сферах нашей жизни.

Красная одноцветность флага символизирует доблесть и смелость. Со знаменем красного цвета предки кыргызов направлялись в посольства сопредельных государств, встречали и провожали иноземных посланников.

Исторические требования: сплочение, единство олицетворяют сорок исходящих от солнца лучей – по числу составляющих кыргызский народ племён и родов.

Солнце на флаге символизирует расцвет нации, её надежды на лучшее, мир, процветание, счастье людей.

Помещённый внутри солнца тюндюк, т.е. верхняя часть крыши кыргызской юрты, олицетворяет общий дом кыргызов. Тюндюк – символ единства людей разных национальностей. Тюндюк также является символическим выражением глобального философского миропонимания кыргызов, олицетворяющего единство пространства и времени.

На гербе нашей страны отражена красота природы Кыргызстана. На фоне величественных гор Ала-Тоо, голубого, хрустального озера и восходящего солнца с золотистыми лучами, в центре синего круга в белом обрамлении изображён белый сокол с распростёртыми крыльями. По обе стороны перевиты колосья пшеницы, коробочки хлопка и сделана надпись: Кыргыз Республикасы.

С древнейших времён на гербах многих государств изображалась птица. Птица часто символизирует свободу. Самым популярным представителем фауны, изображённым в символике многих стран, является орёл.

Орёл символизирует божественность, храбрость, веру, победу, величие и власть. В гербах многих государств он с древнейших времён символизировал власть и могущество. Сокол в символике Древнего Египта изображал могущество фараонов.

Орёл, сокол – это символы свободы и охраны. Легенды повествуют, что эти птицы, паря высоко в небесах, зорко следят за своей территорией и криком оповещают людей о надвигающейся опасности.

Изображённый на гербе Кыргызстана белый сокол – это мифическая птица. По мифологическому миропониманию древних кыргызов белый сокол воспринимался как «оберег» – защитник народа.

В эпосе «Манас» упоминается священная птица «Ак Шумкар» – так называется сегодня отличительный знак, который вручается лицу, удостоенному высшей степени отличия в нашей стране – Кыргыз Республикасынын Баатыры.

Содержание Государственного герба нашей страны многозначно. Хлеб – извечное мерило благополучия народа, его богатство. Это плод великого труда и гордость тех, кто его выращивает. А ещё хлеб – это символ мира и жизни!

Хлопчатник – это одна из древнейших культур, которую выращивали на юге нашей страны. Эти две культуры – пшеница и хлопчатник – прославляют труд земледельцев Кыргызстана!

Солнце, изображённое на гербе нашей страны, – это символ света, начала нового дня, новой жизни и радости бытия!

Изображение Государственного герба Кыргызской Республики располагается над государственной резиденцией и в кабинете Президента Кыргызской Республики, на зданиях Жогорку Кенеша, Правительства, Конституционного суда и других судов Кыргызской Республики, а также на печатях и бланках.

Слово герб в переводе означает наследство. Содержание герба нашей страны означает, что мы должны приложить все усилия, чтобы сохранить и оставить в наследство будущим поколениям нашу прекрасную землю!

Государственный гимн – это символ государственного единства Кыргызской Республики, он отражает широту души народа, его самые сокровенные думы и чаяния. Слова и музыка Государственного гимна прославляют дружбу между всеми народами, проживающими в Кыргызстане. В гимне с особой гордостью звучат слова:

«Дружбу народ ценит во все времена,

Верностью ей всегда отчизна сильна!

Наше согласие – это счастья залог,

Там, где единство, процветает страна!». (По А. И. Данилову)

**Задание 2.** Назовите лексический эквивалент словосочетаний по образцу: *принять решение – решить: испытывать восхищение; служить символом; совершать путешествия; проявлять заботу; оказывать покровительство; давать название, имя; вести беседу; давать благословение; совершать открытия; иметь надежду.*

**Задание 3.** От данных глаголов образуйте существительные по образцу: *олицетворять – олицетворение: изображать, обозначать, почитать, понимать, сочетать, использовать.*

**Задание 4.** Проанализируйте использование в тексте определений. Какие из них можно назвать эпитетами?

**Задание 5.** Данные словосочетания замените одним словом, например: *середина дня – полдень; живущие в одно время – ..., представители прошлых поколений, жившие до нас – ..., те, кто будет жить после нас – ... , родившиеся в один год –...*

**Задание 6.** Пользуясь информацией текста, опишите флаг и герб Кыргызстана, герб города Бишкека.

**Задание 7.** Используя материал текста, организуйте беседу – полилог: одни задают вопросы, другие на них отвечают.

**Задание 8.** Есть ли в Бишкеке архитектурно-скульптурная композиция, которая стала его символом? Опишите ее, расскажите об истории создания.

**Задание 9.** Скажите, можно ли данный текст назвать интертекстом? Аргументируйте свой ответ.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М., 1989.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. *Федорова Л.Л.* К построению модели коммуникативной компетенции. Проблемы организации речевого общения / под ред. Е. Ф. Тарасова. М., 1965.

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРСОНАЖА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ДЛЯ ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА)

**И.А. Пешехонова**

В процессе погружения иностранных слушателей в культурно-языковое поле информации преподавателю необходимо учитывать постулат А. Вежбицкой, что двуязычие личности обучаемого часто граничит с «полукультурой» – весьма распространённым явлением, которое связано с буквальным пониманием смысла слова, порой не соответствующим ассоциации конкретного значения слова и понятия, погружённого в сферу культурно-исторической традиции.

Так, например, при чтении рассказа А. Иванова «Граф» студент-китаец никак не мог понять: почему *Граф* охраняет свою хозяйку и не хочет оставлять её наедине с ухаживающим за ней мужчиной, который в добавление ко всему прогоняет его прочь? Недоумение, выраженное в вопросах после прочтения текста, разъясняется только после того, как найдена тактическая ошибка студента: он нашёл в словаре значение существительного *граф* (дворянский титул, а также лицо, носящее этот титул), но не обратил внимания на прописную букву в начале слова, обозначающего в данном тексте кличку собаки. В результате у читающего возникло состояние когнитивного шока. После повторного прочтения рассказа информация была оценена адекватно идее автора, и студент мог отвечать на вопросы преподавателя, связанные с проблемой, отражённой автором в тексте.

Когнитивная составляющая прецедентного текста – явление, которое подлежит серьёзному аналитическому подходу преподавателя к интерпретации художественного текста как явления лингвокультурного плана. Даже в случае утверждения слушателя или студента, что текст понят, стоит провести тестовый контроль на предмет соответствия понимания читающего содержательным компонентам художественного дискурса.

Слушатель курсов РКИ из Южной Кореи после прочтения адаптированного текста повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» захотел уточнить, *почему к почтовой станции подъехала тройка, а в дом вошли всего два человека.* При анализе ситуации оказалось, что в малых переводных словарях (китайско-

русском, турецко-русском, корейско-русском) значение слова *тройка* – «три лошади, запряжённые в один экипаж» – не приводится. Соответственно, концепт в понимании текста не работает, поскольку в культурах азиатских стран нет соответствующего явления. В подобных ситуациях необходим «живой словарь» – преподаватель, от мастерства и креативности которого зависит полнота и глубина освоения иностранными слушателями (студентами) концептов русского ментального пространства.

Концептуальный подход к методике преподавания языка как иностранного в настоящее время актуализируется в связи с желанием представителей разных культурно-языковых традиций оптимизировать межкультурное коммуникативное пространство. Наиболее интересной в плане возможной интерференции смысловой нагрузки концептов в разных языках представляется категория эмоционального состояния.

Уровень тематических образований, отражающих эмоциональное состояние как явление концептуального плана, в учебно-методической практике может быть интерпретирован с помощью контент-анализа, выраженного при помощи кластерного классификатора. При исследовании концептуальных характеристик эмоционального состояния персонажей рассказов А.П.Чехова, включаемых в программу обучения РКИ на I сертификационном уровне (В1), была проведена выборка лексико-семантических вариантов значений слов, отражающих эмоциональное состояние, из современных словарей (В.Н.Телия, А.К. Бирих, В.М.Мокиенко, Л.И. Степанова и др.). Так было достигнуто условие наиболее полного кодификационного описания концептуальных смыслов интерпретируемых понятий. Как показывает наблюдение, максимальным концептом эмоционального состояния является контекст-характеристика личности персонажа или его поступка. Например, состояние смущения в рассказе «Письмо к учёному соседу» выражено с помощью характеристик, реализованных лексическими средствами (глаголами), однако в других рассказах уровень лексемы как средства отражения эмоционального состояния не актуализирован. Отсюда напрашивается вывод: уровень лексемы как языкового средства, способного выразить концептуальную составляющую эмоционального состояния, может являться недостаточным.

В рассказах «Торжество победителя», «Письмо к учёному соседу», «Смерть чиновника» состояние смущения как тематическая доминанта текста выражается с помощью словосочетаний, компоненты которых связаны между собой определительными (*стрекоза жалкая, утомлённые глазки, дикие звери, румяньки блины*) или обстоятельственными (*глупо сострил, легкомысленно отнеслась, нечаянно обрызгал, глупо улыбнулся*) отношениями.

Организуя контекст средством авторского стиля А.П. Чехова в рассказе «Письмо к учёному соседу» служит метафора («дурман ядовитый», «дикий череп», «насекомое еле видимое», «мои руины и развалины»); её функционально-семантическая нагрузка восходит к характеристике персонажа (уровень внешней структуры текста), отражающей эмоциональное состояние смущения (подтекстовый уровень концепта, внутренняя структура текста).

Как видим, эмоциональное состояние – явление концептуального плана, требующее осторожного, внимательного и глубокого рассмотрения в аудитории, изучающей прецедентный текст. Так, в ходе анализа концептуальной структуры адаптированных рассказов А.П. Чехова можно использовать концептуальные карты эмоционального состояния (ККЭС), которые опираются на фрагменты текста с описанием эмоционального состояния определённого персонажа.

Концептуальная карта эмоционального состояния составляется последовательно из фрагментов изучаемого текста, в которых содержатся языковые символы и их сочетания, отражающие когнитивную структуру дискурса. Творческая лаборатория преподавателя РКИ предполагает работу и с микротекстом (фрагментом), и с текстом в целом не только в рамках контекстуальных составляющих смысла, но и в пределах лексико-грамматического и функционально-синтаксического полей.

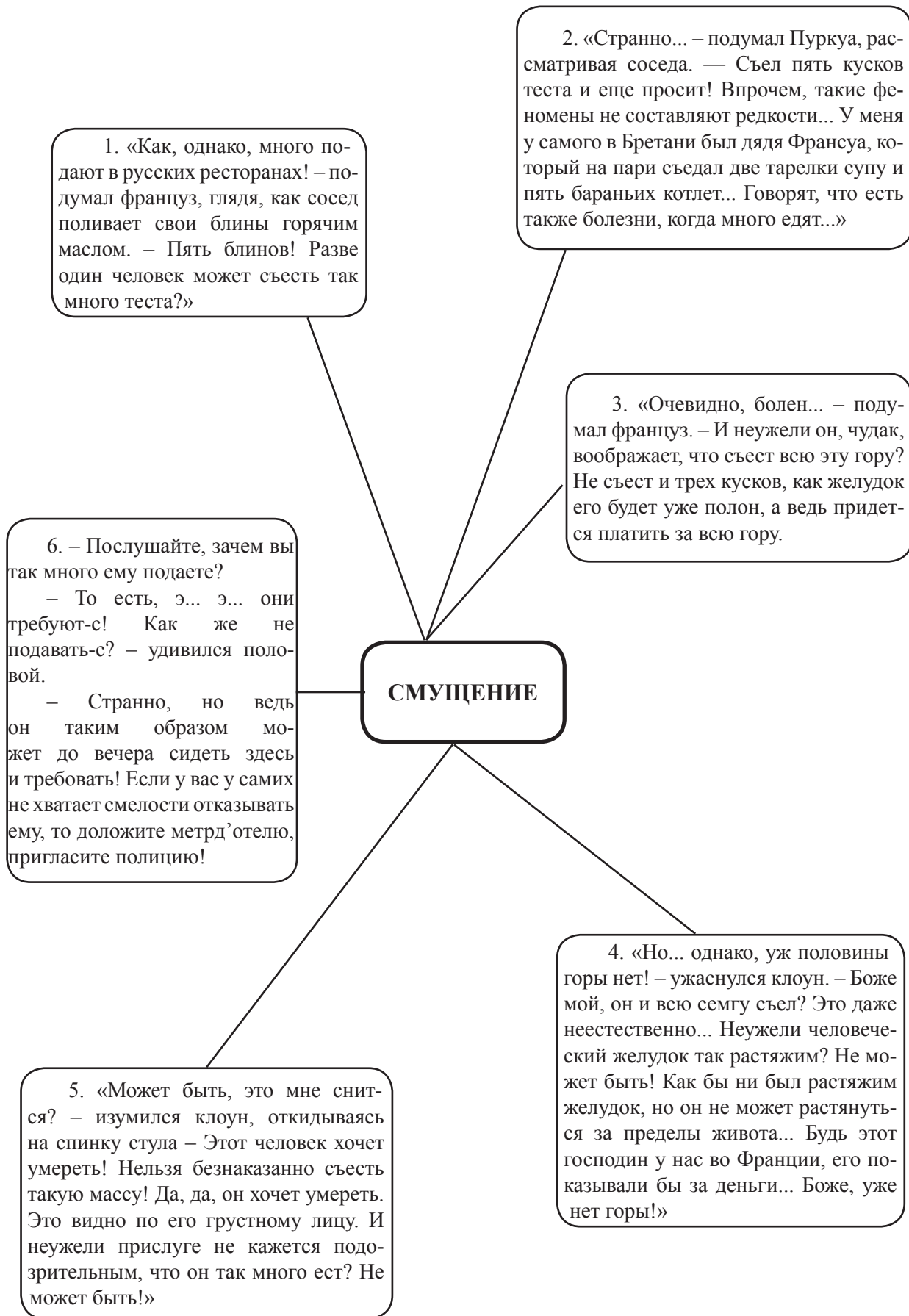
Рассмотрим конкретный материал ККЭС в рассказе А.П. Чехова «Глупый француз». Подтверждение правильно выбранной доминанты эмоционального состояния находим в фамилии главного персонажа (Пуркуа): во французском языке этот языковой символ употребляется в значении вопросительного слова почему.

Концептуальные карты эмоционального состояния являются ресурсным полем, которое можно разными способами адаптировать к учебной коммуникации.

Относительно цели исследования контент-анализ можно провести по следующим основаниям:

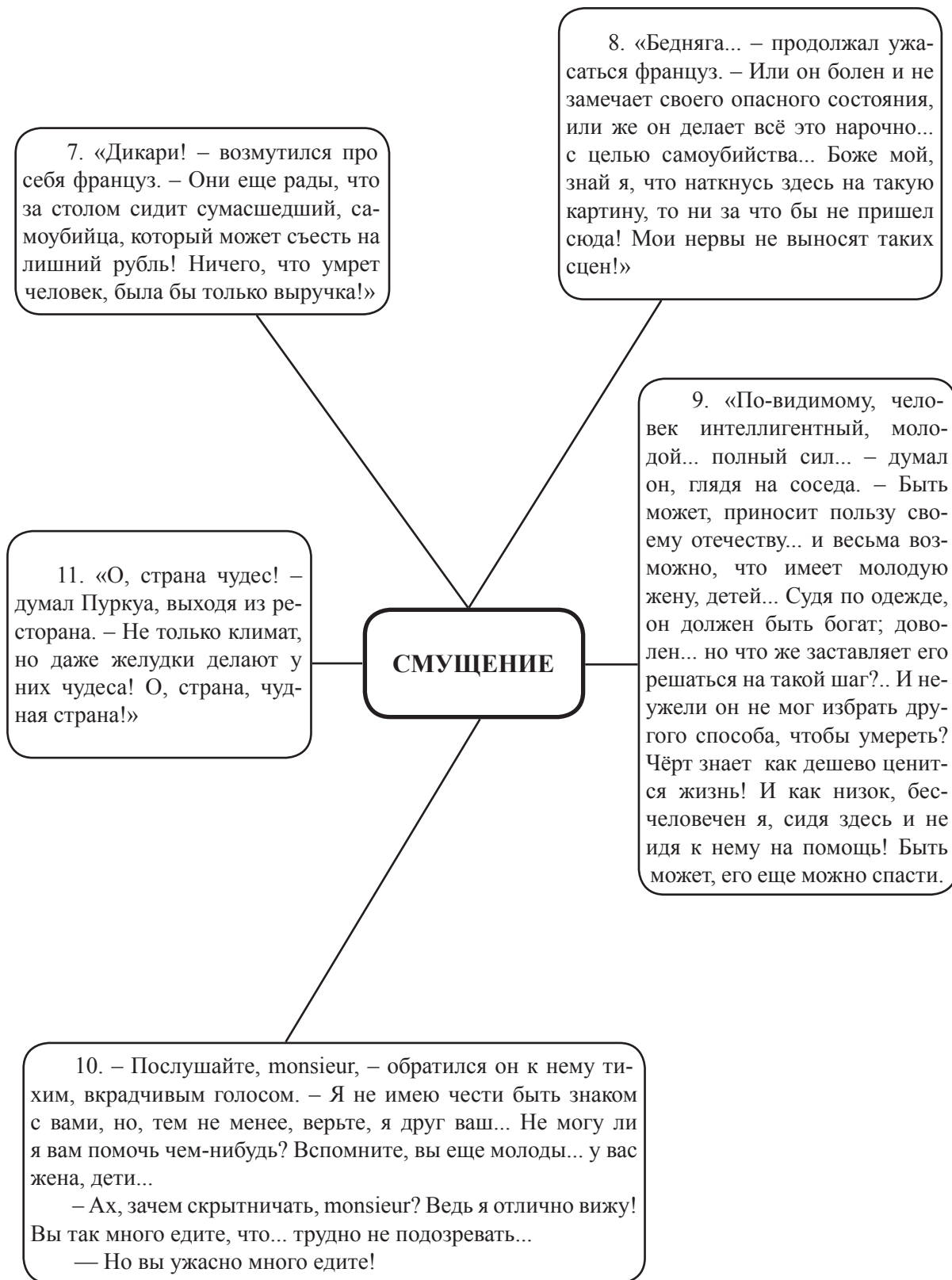
- тематическому отражению эмоционального состояния (концептуальной карты эмоционального состояния, доминирующего в определенном тексте);

## ГЛУПЫЙ ФРАНЦУЗ





## ГЛУПЫЙ ФРАНЦУЗ



- лексико-семантическим признакам, характеризующим определенное эмоциональное состояние;
- грамматико-синтаксическим параметрам отражения эмоционального состояния в учебном тексте.

Следует отметить, что контент-анализ, проведенный по указанным основаниям, позволяет выявить стратегические возможности дискурсивного целого применительно к условиям и задачам обучения слушателей-иностранцев русскому языку с позиции формирования коммуникативной компетенции.

В аудитории кластерный приём характеристики предмета речи может работать следующим образом. Во-первых, обучаемым предлагается внутри каждого фрагмента текста ККЭС выделить ключевое слово, которое отражает это эмоциональное состояние. Во-вторых, после работы с ККЭС можно с помощью приёма сопоставления рассмотреть, как интерпретируются ключевые символы эмоционального состояния в родном языке обучаемых.

## **ИЗУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВЫХ ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА МАТЕРИАЛАХ СМИ)**

**И.И. Сапронова, Т.В. Курманова**

В рамках преподавания русского языка как иностранного на кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев несколько лет назад был введен предмет «Язык СМИ» для студентов продвинутого этапа обучения (уровень В1). Значительную трудность при изучении русского языка как иностранного на уроках «Язык СМИ» представляют устойчивые глагольно-именные словосочетания.

Устойчивые глагольно-именные словосочетания по степени соединения их компонентов находятся в промежуточном положении между свободными словосочетаниями и фразеологическими конструкциями. «Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения» (Виноградов В.В., 2001). Они не полностью совпадают по объёму своего значения и по своей грамматической и лексической сочетаемости в русском и родном языках. Такие словосочетания широко представлены в русском языке, особенно в научном стиле речи, языке СМИ и официально-деловом стиле, например: *принимать решение, вести переговоры, вносить вклад, получать прибыль, подводить итоги* и т.д.

Работа над ними проводится в несколько этапов. На начальном этапе они изучаются без определённой систематизации, только по мере необходимости. Преподаватель должен показать на примерах, что такого рода словосочетания представляют собой нерасторжимое лексико-грамматическое целое.

Следует подчеркнуть, что при переводе таких конструкций с русского языка на родной учащиеся не должны переводить каждый составляющий элемент, каждое слово в отдельности, а, пользуясь словарём, стараться найти перевод всего словосочетания целиком (поэтому в таких случаях необходимо пользоваться большими по объёму словарями). Такие ошибки – перевод каждого слова в устойчивых словосочетаниях – наиболее часто встречаются в иностранной аудитории. Изучая глагольно-именные словосочетания на начальном этапе прежде всего необходимо выделять глагольный компонент, т.к. трудность для иностранных учащихся представляет именно выбор нужного глагола.

На продвинутом этапе обучения, в связи с введением дополнительных курсов и аспектов (например, «Язык СМИ», «Язык делового общения», «Научный стиль речи»), работа над устойчивыми глагольно-именными словосочетаниями должна быть более систематической, целенаправленной, органично вписываться в общую систему обучения языку. Общественно-политическая лексика также требует поэтапного введения.

Следует обратить внимание на управление глаголов (*иметь точку зрения (на что?)*), *избежать последствий (чего?)*, *иметь отношение (к чему?)*, *проявлять интерес (к чему?)*), т.к. устойчивые глагольно-именные сочетания, образующие единое целое по структуре и значению, требуют употребления определённого падежа, а глагол внутри словосочетания часто может иметь другое управление: *иметь (что?)*, *проявлять (что?)*

Кроме того, при работе над данным типом словосочетаний следует обратить внимание на синонимии (*принимать решение = решать, оказывать помощь = помогать, приносить извинения = извиняться, оказывать поддержку = поддерживать, проявлять интерес = интересоваться*).

Если глагольно-именное словосочетание имеет синонимичный глагол, то необходимо иметь в виду, что в данном случае могут иметь место два типа управления:

1. Синонимичный глагол и глагольно-именное словосочетание имеют одинаковое управление: (влиять (на что?)) = оказать влияние (на что?); переписываться (с кем?) = вести переписку (с кем?); совершить нападение (на кого?) = нападать (на кого?); принимать участие (в чем?) = участвовать (в чем?).

2. Синонимичный глагол и глагольно-именное словосочетание имеют разное управление: одержать победу (над кем?) = победить (кого?); оказать поддержку (кому?) = поддержать (кого?).

Особое внимание необходимо уделить словосочетаниям, компонентом которых являются переходные глаголы – их количество велико, например: *иметь, давать, делать, находить, оказывать, получать* и др. (*иметь представление, давать оценку, делать предупреждение, находить решение, оказывать давление, получать признание*). Также глаголы движения (как бесприставочные, так и приставочные) активно используются в материалах СМИ в качестве структурно-смысловых элементов глагольно-именных сочетаний. Эти глаголы имеют переносное значение: *вести, проводить, внести, ввести, выходить, приносить, пойти (идти)* и др. (*вести переговоры, проводить реформы/перепись/переговоры, внести поправки, выходить на экран, приносить прибыль/известность, пойти на уступки, идти на смену*).

Особенностью устойчивых глагольно-именных словосочетаний является специфичность составляющих их единиц – глаголов и существительных. Глагол в данном случае является грамматическим центром, сохраняющим все свои грамматические категории: вид, наклонение, лицо и время, но не имеющим своего лексического значения, утратившим номинативную функцию. Глагол в таких случаях больше похож на глагол-связку в составном именном сказуемом. Часто десемантизация глаголов крайне затрудняет понимание иностранцами учащимися общего значения словосочетания. Здесь можно порекомендовать проводить работу по подстановке именной части словосочетания: *вести переговоры, борьбу, подготовку, работу, собрание, дела; оказывать помощь, поддержку, содействие, сопротивление; брать интервью, кредит, инициативу* и т.д. (Дерибас В.В., 1983).

Рассмотрим в качестве примера небольшой газетный текст «Уважение по закону»: *В Китае приняли решение законодательно закрепить одну из главных конфуцианских заповедей – почитание старших. Местные парламентарии приняли закон, обязывающий молодых китайцев посещать своих престарелых родственников, проживающих отдельно. Более того, работодателям предписано выделять своим сотрудникам время для этого. Закон вступает в силу с 1 июля* (ВРЕМЯ. 10.01.2013).

В тексте небольшого объема наблюдается широкое использование устойчивых глагольно-именных словосочетаний: *принять решение; принять закон; выделять время; вступить в силу*. При подготовке пересказа преподаватель рекомендует студентам заменить устойчивые словосочетания синонимичными (если это возможно), попытаться передать информацию своими словами. Рассматривая эти сочетания в контексте, студенты должны четко представлять их синтаксическую роль. Обычно в таких случаях отдельный глагол не является сказуемым, функцию предиката выполняет всё устойчивое сочетание, причем оно является не составным глагольным сказуемым, а простым: Парламентарии приняли закон (это простое глагольное сказуемое).

Слова, входящие в глагольно-именные сочетания, выражают в совокупности единое семантическое понятие. Если в предложении: *Он получил письмо* каждое слово имеет своё самостоятельное лексическое значение, то в предложении: *Он получил образование* смысл ясен только в понимании совместного значения составляющих слов, т.е. *получить образование* – это единое понятие, нерасторжимое по своей сути. Это явление делает такие сочетания похожими на фразеологические. Как известно, фразеологизмы изучаются в иноязычной аудитории «поштучно», т.е. с поиском абсолютно точного эквивалента на родном языке и перевода общего смысла. Продуктивным является заучивание устойчивых словосочетаний целиком, без расчленения их на отдельные смысловые компоненты. Отдельная презентация лексических единиц, входящих в устойчивое словосочетание, приводит к тому, что учащиеся пытаются самостоятельно подобрать компоненты, исходя из понятийных и языковых закономерностей родного языка, что, естественно, приводит к ошибкам типа: *взять автобус, делать образование* и др.

Зачастую студенты допускают ошибки при поиске глагольной части словосочетания, зная именную часть, например: *взять душ* (вместо *принимать душ*), *делать помощь* (вместо *оказывать помощь*), *дать благодарность* (вместо *принести благодарность*). Здесь наблюдается интерференция, перенос речевых навыков родного языка в русскую речевую коммуникацию. Можно порекомендовать упражнения по подбору глагольной части, например: *возможность – иметь возможность, давать возможность, получить возможность, пользоваться возможностью*.

Учет семантического единства, нерасторжимости устойчивых глагольно-именных словосочетаний позволяет выработать у иностранных учащихся способность замечать, выделять и фиксировать это

единство в тексте или потоке речи. Это умение будет способствовать тому, что они самостоятельно будут переводить на родной язык целое словосочетание, искать эквиваленты на родном языке.

На продвинутом этапе обучения полезны упражнения на отработку правильного использования устойчивых оборотов, которые имеют стабильный состав лексических компонентов. Это позволит избежать интерферирующего влияния родного языка, а также предотвратит появление ошибок в виде смешения компонентов разных устойчивых сочетаний, например, *играть роль и иметь значение* при смешении элементов дают ошибочное словосочетание *играть значение*.

К сожалению, подобные ошибки возникают и в речи носителей языка, они встречаются и в современных электронных средствах массовой информации, и в современной печати. Эта так называемая лексическая контаминация разрушает устойчивые связи лексем и приводит к стилистической ошибке: уделить значение вместо придавать значение и уделять внимание; предпринять меры вместо принять меры и предпринимать действия (Крысин Л.П., 2005).

В заключение необходимо отметить, что проблема сочетаемости слов тесно связана с языковой структурой и функционально-коммуникативными отношениями, с взаимодействием грамматических и семантических уровней слова. В широком смысле возможности сочетаемости слов связаны с функционально-стилевыми задачами. Изучение этих явлений на уроках русского языка как иностранного является важнейшим компонентом комплексного подхода к вопросам обучения иностранцев РКИ.

### Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под ред. Г.А. Золотовой. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 720 с.
2. *Дерибас В.М.* Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка: словарь-справочник. 3-е изд., испр. и дополн. М.: Рус. яз., 1983. 256 с.
3. *Крысин Л.П.* Литературная норма и речевая практика газет // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. М.: Флинта: Наука, 2005. 232 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КАРТИН КИРГИЗСКИХ ХУДОЖНИКОВ КАК ЭТАП РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

О.Н. Крюкова

В последнее десятилетие в методике преподавания русского языка основное внимание уделялось прагматичности обучения, получению знаний и формированию умений, тому, чтобы ученик обладал достаточным набором знаний для решения определенных задач. Данный подход повлиял на то, что образование перестало быть неотъемлемой частью культуры, а знания, полученные в образовательном учреждении, лишены устойчивых нравственных ориентиров, управляющих деятельностью в определенной сфере.

Современная методика преподавания русского языка переносит акцент с обучения языку на языковое образование, переориентирующее «образование со знания центрического на *культуросообразное*, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а *мыслить*, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на *творчество, созидание*» (Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., 2010). Культура – это своеобразная система координат, которая формирует языковую личность. Таким образом, на первый план выходит проблема формирования языковой личности, умеющей использовать свой языковой потенциал.

Языковая личность, по мнению Ю.Н. Караулова, – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью».

Языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения.

Проблема развития речевой личности в современной методике преподавания русского языка занимает одно из центральных мест. Решению данной проблемы посвящено много работ. Но если рассма-

тривать культуру как содержание образования, то при обучении текстообразованию на уроках русского языка в многонациональных классах необходимо использовать произведения национального искусства. Рассмотрим на практике работу с использованием картин киргизских художников.

Использование картин, репродукций, художественных фотографий на уроках развития речи прием не новый в методике. Но как показала практика, сочинения по картине не вызывают живого интереса у школьников. Причина этому неудачный подбор репродукций, недостаточно интересная организация работы с изображаемым.

По мнению психологов, для школьников наиболее близкие темы – сам человек, природа, которая его окружает, и среда, в которой человек обитает. В связи с этим учитель и должен подбирать репродукции.

Заинтересовать, повысить мотивацию к созданию собственного текста поможет обращение к картинам киргизских художников. Для написания сочинений обратимся к репродукциям С.А. Чуйкова ([URL:http://knmii.kg/](http://knmii.kg/)), в работах которого ярко выражена киргизская национальная тематика, пейзажная живопись, а также к репродукциям Г. Айтиева, в которых художник развивает тему неприступных Тянь-Шаньских гор, быта людей и природы Кыргызстана.

Картины данной тематики – горы, озеро Иссык-Куль, джайло и т.п. – близки и интересны школьникам. У каждого ученика имеется свой опыт знакомства с родным краем, ему есть, что сказать и чем поделиться. Интересно и приобретение новых знаний – изучение творчества национального художника, потому что он «свой», осознание его величия и осознание принадлежности школьника к данной культуре. Обращение к творчеству киргизских художников может стать мотивацией к более детальному изучению их биографии и творческой жизни (посещение музея изобразительных искусств им. Гапара Айтиева, знакомство с оригиналами картин С.А. Чуйкова), что также является мотивацией к созданию собственных текстов, собственного отношения к данной культуре.

Работая с картинами киргизских художников на национальную тематику, необходимо также делать акцент на ассоциации школьников с художественными и музыкальными произведениями того же содержания.

Выделим следующие специфические принципы и эффективность работы с произведениями изобразительного искусства на уроках русского языка:

- проявление доверия первому впечатлению и своим чувствам. При встрече с незнакомым, новым, следует доверять первому впечатлению, фиксировать его, чтобы затем сопоставить с окончательной оценкой. Этому может содействовать показ репродукции картины в широком формате посредством проектора;
- преодоление репродуктивно-отражательного уровня эстетического развития школьников. Анализ художественного произведения следует строить не только на приеме считывания внешнего информационного слоя произведения, но и на основе осознания отношений между персонажами, мотивации их действий, а также на основе постижения авторского мира, выраженного творцом в конкретной художественно форме, чтобы выйти на глубокое понимание художественного образа. Помочь школьникам обратить внимание на важные детали произведения поможет выделение этих элементов и укрупненный показ посредством электронных технологий;
- организация общения с подлинным произведением искусства, обладающим наибольшей энергоемкостью, силой завораживающего воздействия на реципиента. Наиболее активно произведения искусства воздействуют на эмоции при общении с подлинником, а не с его репродукцией. Этим, вероятно, можно объяснить стремление зрителей поближе подойти к холсту, чтобы ощутить в полной мере его удивительное воздействие;
- изучение знаковой системы изобразительного искусства. Расшифровка любой художественной информации, заложенной в произведении искусства, требует знания знаковой системы определенного рода и вида искусства. Проникновению в художественную структуру картины поможет знание школьниками компонентов, составляющих форму художественного произведения: композиции, колорита, светотени, ритма и т.д. Цель работы – обеспечить целостность восприятия живописного полотна, предполагающее способность зрителя понять мировоззренческие позиции автора через способы его самовыражения;
- обращение к другим родам и видам искусств. При показе репродукций в слайдовом формате фоном может выступать музыкальное сопровождение;
- развитие ассоциативного мышления. Специфика художественного произведения позволяет реципиенту отождествить себя с представленными персонажами, соотнести свои воображаемые

действия с ситуациями, переживаемыми героями. Художественный образ побуждает к сопереживанию, сопричастности школьника.

Ассоциативное мышление, а оно наиболее развито у художников и детей, может проявляться также и при обнаружении в других произведениях подобных чувств и мыслей, выраженных другими авторами в иных формах, иными образными знаками.

В связи с предложенными принципами работы над произведением изобразительного искусства рассмотрим поэтапные упражнения, которые направят ученика на создание собственного текста.

1. Специальная работа над лексикой и синтаксической организацией речи, связанной с языковым пространством текста.
2. Ознакомительный, ориентировочный этап беседы. Обсуждение информации по истории создания произведения (исторический комментарий, раздумья художника над композиционным решением для выражения своих мыслей, поиск прототипов, работа с этюдами, эскизами).
3. Познавательный этап беседы. Внимание должно быть обращено на усвоение специфического языка живописи, на отдельные компоненты, организующие художественную ткань произведения. Выдвижение ключевого вопроса, для сохранения целостного восприятия произведения.
4. Этап развития ассоциативного мышления, способности человека приобщиться к эмоциональной жизни другого. Учащимся предлагаются следующие вопросы, обращенные к эмоциональным воспоминаниям:
  - Видел ли ты подобную красоту в жизни?
  - Доводилось ли тебе испытывать такое чувство (боль, сострадание, восторг перед красотой...) в жизни?
  - Какие художественные ассоциации вызывает полотно?
  - Какая музыка могла бы сопровождать Ваш рассказ о картине своим знакомым (показ этой композиции по телевидению...)?

На этом же этапе учащиеся выполняют упражнения «Почувствуй себя и другого», состоящие из последовательности определенных вопросов на творческое воображение:

- Определи свое место в пространстве картины. Где бы ты встал, сел? С кем бы ты был рядом? Где бы хотел (не хотел) находиться? Что бы сделал (сказал)? Как бы себя чувствовал в этой среде?
  - Каким цветом, цветовой гаммой ты выразил бы свое настроение в данный момент? Какие цветные пятна нанес бы на лежащий перед тобой белый лист? Каким был бы твой мазок (линия рисунка...)?
  - Можешь ли по данному письменному описанию предполагаемой (созданной в воображении) картины понять, что чувствует твой товарищ, каково его состояние? Попроси его высказать свое согласие (несогласие) с твоей оценкой.
5. Развитие творческих способностей учащихся. Школьникам предлагается написать сочинение нетрадиционного жанра: сочинение-зарисовка, сочинение-миниатюра, сочинение-этиюд, сочинение-эссе, сочинение-описание воображаемой картины.

*Сочинение-зарисовка (набросок)* – небольшой текст объемом 1,5 страницы, дающий информацию о какой-либо отдельной детали или одном признаке предмета, явления, раскрывающий собственную (авторскую) мысль по поводу увиденного. Содержанием сочинения-зарисовки может быть также описание общего впечатления о картине. В любом случае сочинение этого жанра предваряет будущую разработку и вербализацию автором своих мыслей, переживаний, связанных с художественным образом картины. Примеры заголовков сочинений-зарисовок: «Песня акына» (по картине Г.А. Айтиева и Ж. Кожаметова «Акыны»), «Роль портретов Токтогула Сатылганова и Максима Горького в картине «Акыны».

*Сочинение-миниатюра* – немногословный (до 1,5 страницы) анализ произведения искусства, имеющий признаки заверщенного, цельного текста. Автор имеет возможность самостоятельно сформулировать заголовок, поставить проблему, отобрать нужный материал, сделать вывод.

*Сочинение-ассоциация* – сочинение, в произвольной форме описывающее воспоминания о пережитом или художественные ассоциации, вызванные встречей с картиной. Примеры заголовков сочинений-ассоциаций: «Воспоминания, вызванные картиной С.А. Чуйкова «Осенний джайлоо».

*Сочинение-этиюд* – сочинение, близкое по содержательному признаку зарисовке: автор рассказывает о какой-либо одной детали, одном моменте в изображении художественного образа, но раскрывает

эту отдельную особенность во взаимосвязи с другими, выявляющими ее значимость. Композиционная структура сочинения-этюда имеет следующие части: тезис, доказательства, вывод. Примеры заголовков этюдов: «Разговор с вечностью (по картине С.А. Чуйкова «Прикосновение к вечности»)».

В сочинении-эссе особенно ярко проявляется такая грамматическая категория текста, как модальность, поскольку в нем описывается не сам факт, а впечатление, раздумья по его поводу. Композиция произвольна, свободна, как неожиданна и сама вдруг появившаяся мысль. Пример заголовка сочинения этого жанра: «О красоте (по картине Г.А. Айтиева «Вечер в горах»)».

В другом ряду сочинений, связанных с живописью, – *сочинения-описания* воображаемой картины. Общая тема – «Если бы художником был я, как бы я выразил волнующую меня идею?». Например: жизнь есть движение, мгновение; боль можно пережить; что такое торжество (вечное, сострадание, милосердие).

Таким образом, привлекая произведения искусства национальных художников при формировании умений текстообразования, учитель объединяет четыре аспекта: познавательный (познание культуры и языка как ее компонента), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, писать сочинения). При этом формируются умения текстообразования, формируется языковая личность учащегося, происходит воспитание «человека духовного», который не только что-то знает и умеет, не только компетентный, а тот, который «обладает некими устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере» (Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., 2010).

### Литература

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010. 568 с.
2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. Спб.: КАРО, 2008. 368 с.
3. URL: <http://knmii.kg/> (Кыргызский Национальный музей изобразительных искусств им. Гапара Айтиева).

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ

В.О. Черненко

После распада СССР и обретения независимости в Кыргызской Республике кыргызскому языку был придан статус государственного, что, несомненно, с годами привело к расширению его социальных функций и закреплению приоритетности применения в сфере социально-делового общения. В республике также изменилась и демографическая составляющая. Если в советское время здесь проживало 48,2 % русского населения, то к 2011 г. его численность сократилась до 7,8 %, в настоящее время доминирующее по численности положение в республике занимают граждане кыргызской (71 %) и узбекской (14,3 %) национальностей (Нацстатком КР, 2011). В этих условиях, конечно, претерпело изменение и отношение к русскому языку, который из государственного языка в советский период перешел в суверенном Кыргызстане в разряд языка официального. В средних учебных заведениях страны были заметно сокращены часы на изучение русского языка и развития речи. Классы с русским языком обучения постепенно наполнялись учащимися, для которых русский язык не является родным. Сегодня в столичных школах республики классы состоят в среднем из 78 % кыргызскоязычных учащихся и 22 % русскоязычных учащихся. В регионах страны такого соотношения практически не наблюдается, там обучение в основном ведется на кыргызском языке, а русский язык преподается как иностранный. Однако в последние годы в связи с массовой трудовой миграцией кыргызского населения за пределы страны, в основном в Россию, и изменением российского миграционного законодательства, с введением обязательного экзамена на знание русского языка, интерес к русскому языку в регионах республики стал заметно расти. Так, многие жители отдаленных горных районов Ошской, Баткенской, Нарынской и Таласской областей предпочитают отдавать своих детей в классы с русским языком обучения. Такая же ситуация наблюдается и в Бишкеке, где внутренние трудовые мигранты из районов самозастроек

также стремятся устроить своих детей в русскоязычные школы. Вновь прибывшие в основном владеют русской речью на самом элементарном уровне. В такой ситуации особое значение приобретает не системное и углубленное изучение русского языка, а практическая направленность, которая заключается в развитии, в первую очередь навыков и умений речевого общения учащихся.

Вследствие этого в процессе обучения русскому языку учащиеся должны достичь базового уровня практического владения русским языком, достаточного для будущей трудовой и общественной деятельности. Следовательно, главная цель обучения русскому языку школьников, исходя из современных реалий Кыргызстана, – коммуникативная, т.е. формирование у них умений речевой деятельности.

Как известно, главной задачей преподавания русского языка в школе является всемерное и целенаправленное формирование и развитие речевой деятельности учащихся:

- аудирование – восприятие на слух информации одновременно с записью прослушанных текстов (конспект);
- говорение – диалогическая и монологическая речь, умение вести диспуты, дискуссии;
- чтение с активным вниманием и углубленным пониманием на основе осознания структуры текстов прозаических и стихотворных, художественных, публицистических, научно-популярных, учебных, монологических и диалогических, драматургических, а также образцов ораторского искусства, дневников и писем замечательных людей;
- письмо – овладение навыками грамотного письма, навыки конспектирования и изложения, читательский дневник, аннотация и отзыв, личный дневник и письма, личный опыт составления текстов различных стилей и жанров и т.д.

Однако, как считает Б.В. Беляев, «приобретением теоретических знаний, не может быть обеспечено практическое владение языком, <...> не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам» (Беляев Б.В., 1965). Утверждение Б.В. Беляева, что именно речевая деятельность может и должна выступать в качестве объекта обучения, близка и нам, так как именно она, на наш взгляд, есть средство осуществления вербального общения как формы взаимодействия людей.

Идею Б.В. Беляева об обучении на уроках русского языка именно речевой деятельности поддерживают многие ученые, в том числе и Е.И. Пассов. По его мнению, «целью обучения в средней школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном вузе, и не речь как «способ формирования и функционирования мысли», и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, – а указанные виды деятельности как средство общения» (Пассов Е.И., 1997).

Раскрывая психологическую природу речевой деятельности, Б.В. Беляев подчеркивает подчиненность этой деятельности общей структуре человеческого поведения. По мнению Б.В. Беляева, «... речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы поведения. Она в качестве обуславливающей включена в поведение индивида» (Беляев Б.В., 1965).

«Речевая деятельность, считает Н.И. Жинкин, – есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» (Жинкин Н.И., 1965).

И.А. Зимняя предлагает трактовку речевой деятельности не в отношении к речи, а к процессу выдачи и приема сообщения; определение речи не как выражения мысли (экспрессии) или даже общения, а как способ формулирования мысли посредством языка в процессе говорения, письма, слушания, чтения. В таком определении каждый из этих процессов, осуществляемый субъектами взаимодействия в вербальном общении (монологическом, диалогическом), рассматривается И.А. Зимней как вид речевой деятельности, характеризующийся всем тем, чем определяется любая другая самостоятельная деятельность человека (Зимняя И.А., 1973). Рассматривая вопросы речевой деятельности, все более утверждаемся во мнении, что и на уроках русского языка должно происходить целенаправленное обучение формированию, формулированию и выражению мысли средствами русского языка. Известно, что речь конкретного человека – это отражение его общей культуры, поэтому речь должна отвечать определенным требованиям.

- Правильность – это соблюдение норм современного литературного языка – грамматики, орфографии, пунктуации.
- Ясность – это доступность ее для понимания другими.
- Чистота – свободная от лексики, находящейся за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов и т.д.).



- Точность – значение слов и словосочетаний, употребленных в речи, полностью соотнесено со смысловой и предметной сторонами речи.
- Выразительность – умение ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выражать свои мысли и чувства, умение интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на адресата.
- Богатство – определяется выбором языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствием однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций.

Решающим фактором успеха преподавания русского языка в условиях многоязычия является пробуждение интереса учащихся к содержанию обучения. Особенно важно учитывать этот фактор на продвинутом этапе обучения, когда у учащихся падает интерес к учебе, а уровень сознательности еще недостаточно высок. Надо учитывать и то, что у некоторых кыргызских учащихся средних классов бишкекских школ прочно сформированы речевые механизмы на русском языке. Это, как правило, дети из исконно городских семей, которые жили в столице еще с советских времен, и в их семьях до сих пор основным языком общения является русский. К этой же категории относятся и ученики из русских и русскоговорящих семей (дунгане, корейцы, татары, украинцы и т.д.). Поэтому необходимо серьезно подходить к определению содержания и методов обучения русскому языку и с этой категорией учащихся. И в первую очередь, пробуждать у них мотивацию к речевой деятельности.

В работах многих психологов констатируется, что всякая деятельность предполагает определенный мотив, который и конкретизирует любую потребность человека как субъекта данной деятельности. Поэтому основной в структуре факторов, способствующих рационализации обучения, является мотивация учения. Это вытекает из деятельностного подхода к речи как основного методологического принципа современной психологии и психолингвистики, поскольку, по мнению Г.М. Кучинского, «всякая деятельность предполагает определенный мотив, «объективный побудитель», конкретизирующий ту или иную потребность субъекта деятельности» (Кучинский Г.М., 1985). Мотивацией речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. А.А. Леонтьев отмечает: «Речевая деятельность рождается из потребности. Далее, используя специальные средства, знаки, мы и планируем деятельность, ставя ее конечную цель и намечая средства ее осуществления. Наконец, мы осуществляем ее, достигая намеченной цели» (Леонтьев А.А., 1969). По мнению А.А. Леонтьева, цель и мотив стимулируют, побуждают индивида к говорению, определяют содержание речи и ее форму: «Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель). Для того чтобы учащиеся свободно и красиво заговорили на русском языке, необходимы условия, близкие к реальным, естественным» (Леонтьев А.А., 1969).

На современном этапе основным методологическим требованием к процессу обучения русскому языку является адекватность процесса его обучения реальному процессу коммуникации. Речевая деятельность обучающегося является его реакцией на конкретную жизненную ситуацию, которую он создает и на которую реагирует, употребляя соответствующий речевой материал.

Попытки приблизить процесс обучения по его характеру к процессу коммуникации предпринимались давно. По мере того как менялась формулировка цели («обучение языку» → «обучение речи» → «обучение речевой деятельности» → «обучение общению»), должна была меняться и система обучения. Был разработан коммуникативный метод обучения языку. Вопрос о формировании коммуникативных умений школьников в методике преподавания русского языка ставился еще в самом начале развития методических идей (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, В.И. Чернышев, К.Д. Ушинский и др.). Понятие коммуникативность и коммуникативно-направленное обучение рассматривали многие современные исследователи (российские: В.А. Артемов, Л.Л. Вохмина, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн, О.Б. Тарнопольский, Н.С. Черноусова, Э.И. Шубин; кыргызские: Дж. А. Аманалиев, К.Л. Болтобаева, Г.Дж. Ибрагимова, М.Х. Турдиева, Л.А. Шейман и др.).

Понятие «коммуникация» исследуется в работах Г.М. Андреевой, М.С. Кагана, Б.А. Родионова, Э.В. Соколова, Г.С. Трофимовой и др. Коммуникация, прежде всего, определяется как однонаправленный, информационный процесс. Так, Е.И. Пассов считает: «Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимосвязаны (Пассов Е.И., 1985). В.Е. Ключев коммуникативность рассматривает как овладение речевой деятельностью – «техникой коммуникации или техникой обмена информацией, независимо от того, в какой мере процесс обучения этой деятельности будет включать приобретение познаний о языке как сумме» (Ключев В.Е., 2002).

Вместе с тем «коммуникативная компетенция» нередко ассоциируется с понятием «компетентность», что лишь частично раскрывает его сущность. Компетенции в виде практических знаний недостаточны для развития творчества и индивидуальности школьника. Следует различать два этих понятия и рассматривать компетентность как личностную категорию, а компетенции как часть учебной программы, которые составляют «анатомию» компетентности (Кудряшова О.В., 2006). В наиболее общем понимании «компетентность» означает соответствие предъявляемым требованиям, установленным критериям и стандартам в соответствующих областях деятельности и при решении определенного типа задач, обладание необходимыми активными знаниями, способностью уверенно добиваться результатов и владеть ситуацией. В научной литературе понятие «компетентность» в ряде случаев употребляется как синоним «компетенция», однако обычно компетентность рассматривается как более сложное комплексное личностное образование, включающее ряд компетенций в виде конкретных проявлений индивидуального успешного опыта. Таким образом, «компетентность», на наш взгляд, можно представить как комплекс «компетенций», то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. «Компетентность» – комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций.

Компетентность в процессе овладения русской речью обнаруживается как растущая способность к успешной коммуникативной деятельности в соответствующих сферах общения учащихся. Следовательно, коммуникативность как категория методики обучения языку предполагает приближение процесса обучения к процессу коммуникации, иными словами, процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Это подобие или адекватность проявляется в переносе явлений реального общения в процесс обучения, в наличии мотивации, от которой зависит результат обучения общению. В свою очередь мотивация обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения. В процессе обучения русскому языку как неродному необходимо предусмотреть:

- 1) деятельностный характер речевого поведения общающихся, который должен воплотиться:
  - в коммуникативном поведении учителя как участника процесса общения и обучения;
  - в коммуникативном (мотивированном, активном) поведении ученика как участника общения и учения;
- 2) предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точным набором тем обсуждения;
- 3) ситуации общения, которые моделируются как наиболее типичные (в условиях школы) варианты взаимоотношений общающихся;
- 4) речевые средства, обеспечивающие процесс общения и обучения в данных ситуациях. При соблюдении названных выше условий можно построить такой процесс обучения русскому языку, когда окажется возможным развить все качества говорения как средства общения.

Речевая направленность на уроках русского языка предполагает также использование коммуникативно-ценного материала. Необходимо отобрать актуальные для учащихся проблемы (вопросы, предметы обсуждения), которые составляют содержательную сторону общения, и организовать речевой материал вокруг них. При этом важно учитывать три фактора:

- конкретные сферы, в которых предполагается общение;
- виды деятельности, которыми занимаются данные учащиеся;
- возрастные интересы обучаемых.

Следовательно, при обучении говорению на русском языке использование речевых средств должно быть оправдано их необходимостью для предлагаемой сферы общения, доступностью для данной категории учащихся.

Коммуникативность, помимо прочего, включает в себя также индивидуализацию обучения речевой деятельности, под которой понимается учет всех свойств ученика как индивидуальности: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельности, его личных свойств. Таким образом, для коммуникативного метода главным средством создания мотивации и активизации речевой деятельности является индивидуализация.

При обучении русскому языку как второму индивидуальная речевая реакция возможна лишь в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача отвечает его личностным потребностям и интересам. Поэтому для вызова адекватной реакции необходим учет индивидуальных особенностей учащихся.

ся, а также их жизненного опыта, сферы интересов, склонностей, эмоциональной сферы, складывающегося мировоззрения, наконец, статуса личности ученика в коллективе.

При обучении говорению как средству общения важен учет принципа новизны. Известно, что общение характеризуется постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т. д. Чтобы быть адекватным в той или иной ситуации, говорящий не может не учитывать переменчивости всех компонентов общения. При обучении учащихся говорению на русском языке необходимо выявить:

- наиболее частотные ситуации (как систему взаимоотношений) между учащимися;
- наиболее вероятные программы (типы) речевого поведения собеседников в данных ситуациях.

Ситуативность помогает воссоздавать коммуникативную реальность, формировать устойчивый интерес к общению, что немаловажно при обучении неродному языку.

Как известно, все, чему обучается человек, он приобретает для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности. При обучении устной речи необходимо соблюдение следующих условий:

- ориентирование учащихся не на получение языковых знаний, а на приобретение у них умений и навыков, обеспечивающих возможность осуществления речевой деятельности в процессе общения, реализации языка в актах коммуникации;
- упражнения, используемые для выработки речевых умений и навыков, должны иметь коммуникативный характер;
- формирование у обучаемых мотивационно-побудительной фазы деятельности, что ведет к росту потребности в общении на изучаемом языке.

Таким образом, коммуникативный подход в обучении говорению как виду речевой деятельности на втором (не родном для учащихся) языке строится на основе учета: речевой направленности изучаемого материала, функциональности речевых единиц, подлежащих усвоению, инд-ивидуализации, новизны и ситуативности процесса обучения. В то же время анализ работ ведущих психологов по проблеме обучения русскому языку позволяет сделать следующие выводы:

- при обучении языку как неродному объектом внимания должна быть речевая деятельность;
- на уроках необходимо создавать мотивацию, которая вызывает потребность в говорении;
- необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучаемых.

Учет данных условий будет способствовать успешному развитию устной речи учащихся среднего звена общеобразовательной школы.

### Литература

1. 20 лет независимости Кыргызстана: цифры и факты / Нацстатком КР. Бишкек: Инф.-изд. отдел ГВЦ Нацстаткома КР, 2011. 108 с.
2. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. М.: Просвещение, 1965. 227 с.
3. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи // В кн.: В защиту живого слова / сост. В.Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. С. 525.
4. *Зимняя И.А.* Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1973. № 4. С. 66–72.
5. *Клюев В.Е.* Речевая коммуникация: учебное пособие / В.Е. Клюев. М.: Рипол классик, 2002. 315 с.
6. *Кудряшова О.В.* Методика поэтапного формирования коммуникативной компетенции в письменной речи [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Кудряшова; Южн.-Уральск. гос. ун-т. Челябинск, 2006. 180 с. [Из фондов РГБ].
7. *Кучинский Г.М.* Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительной задачи. // В кн. Психологические исследования общения / под ред. Б.Ф. Ломова, А.В.Беляева, В.Н. Носуленко. М.: Наука, 1985. 344 с.
8. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
9. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
10. *Пассов Е.И.* Коммуникативные упражнения. М.: Просвещение, 1997. 99 с.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ТЕКСТА-ОПИСАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.П. Задорожная

Обращение к проблеме формирования коммуникативной компетенции обусловлено современными тенденциями в профессиональной подготовке студентов. К составляющей коммуникативной компетенции следует отнести способность построения развернутых высказываний. В лингводидактике в связи с этим в качестве основной единицы обучения принят текст, выступающий в коммуникации в трех основных функционально-смысловых типах речи: описании, повествовании, рассуждении. Особое внимание к описанию не случайно. Как показывают наблюдения, текст-описание вызывает затруднения у студентов и при чтении и понимании информации, и при общении в естественной коммуникации.

Всем известно, что неопытный читатель пропускает описание в художественном тексте, спеша быстрее перейти к диалогам, событиям. Понимание и научных описательных текстов, с которыми студент чаще всего встречается в своей учебной практике, вызывает затруднение: трудно поддерживать внимание при чтении, выстраивать логические связи внутри развернутой характеристики того или иного объекта, явления. И как следствие этого – поверхностное понимание информации. Описание в продуктивной речи студентов характеризуется недостаточной развернутостью, случайностью подбора признаков описываемого объекта, отсутствием логичности в изложении материала, что, естественно, сказывается на успешности коммуникации. Кроме того, несмотря на достаточно глубокую разработку лингводидактических вопросов развития связной речи, практика формирования коммуникативной компетенции в стенах школы оставляет желать лучшего. Именно поэтому актуальной остается направленность курса русского языка в вузе на совершенствование способности оперировать такой языковой единицей, как текст, в частности, таким его видом, как описание.

Решение проблемы совершенствования способности студентов строить текст-описание мы связываем с опорой на лингвистическую модель этого текста. *Под языковой моделью понимается представление самых общих характеристик какого-либо языкового явления.* Нужно отметить, что это не просто сумма характеристик, а некоторая схема, обозначающая взаимосвязь между ними. Представляется, что уточнение модели текста-описания в лингводидактическом аспекте позволит построить алгоритм создания текста-описания. Выявленный алгоритм действий подведет к более глубокому пониманию существующих приемов совершенствования соответствующей коммуникативной компетентности, с одной стороны, с другой – станет основой для выработки новых, более эффективных лингводидактических подходов.

Лингвистическое описание типов текста представлено в исследовании О. А. Нечаевой. Оно послужило основой целого ряда лингводидактических исследований. Исследователь отмечает: «...Анализ связных текстов с общесмысловой и структурной точек зрения показывает, что обобщенное, логико-смысловое значение высказываний, выраженных в определенных языковых структурах, типически повторяется, изменяясь только в тематико-семантическом и частноструктурном отношении» (Нечаева О.А., 1974). Исследователь связывает вычленение типов речи с экстралингвистическими факторами. Наиболее важными из них следует считать объект речи и цель высказывания: «При перечислении признаков предмета с целью более или менее полного представления о нем получится описание и не будет повествования. Наоборот, в сообщении о последовательных или вообще развивающихся действиях или состояниях речь примет форму повествования. При выражении причинно-следственных отношений с целью доказательства речь будет ничем иным как рассуждением» (Нечаева О.А., 1974). Для решения проблем, связанных с формированием коммуникативной компетенции, эта точка зрения представляется ценной, поскольку в основе ее лежит функциональный подход в описании языка. В лингводидактике признана именно эта концепция функционально-смысловых типов текста. Она перекликается с другими исследованиями в области типологии речи. В частности, с исследованиями Г. Я. Солганика, Л. М. Лосевой и др.

Остановимся несколько подробнее на описании как типе речи. *Описание – это такой функционально-смысловой тип речи, объектом которого являются либо явления природы, либо предметы, лица и т. д.* Цель, побуждающая строить высказывание в виде описания, – «...запечатлеть какой-то момент действительности, дать образ предмета вместо простого его названия, описание предмета, явления в его естественной среде и т. д.» (Лосева Л.М., 1980). Примером текста-описания может служить фрагмент из романа И. С. Тургенева «Отцы и дети».

*Места, по которым они проезжали, не могли назваться живописными. Поля, все поля, тянулись вплоть до самого небосклона, то слегка вздымаясь, то опускаясь снова; кое-где виднелись небольшие леса, и, усеянные редкими и низкими кустарниками, вились овраги... Попадались и речки с обрытыми берегами, и крошечные пруды с худыми плотинами, и деревеньки с низкими домишками под темными крышами, и покривившиеся сарайчики с плетеными из хвороста стенами... Сердце Аркадия понемногу сжималось.* (И.С. Тургенев)

О.А. Нечаева отмечает, что тексты-описания содержат оценочную характеристику описываемых явлений (Нечаева О.А., 1974). Обычно эта характеристика в обобщенном виде содержится в первом вводном предложении текста-описания. В приведенном выше тексте 1-ое предложение – оценочная характеристика: «*Места... не могли назваться живописными*». Далее эта характеристика разворачивается через перечисление признаков описываемого объекта в параллельно связанных между собой предложениях. В нашем примере «*неживописность*» передается через признаки: *небольшие леса, редкие кустарники, речки с обрытыми берегами, крошечные пруды с худыми плотинами, деревеньки и домишки* и т. п. Обычно текст-описание завершается авторской оценкой. Так, в приведенном тексте эта оценка дана в предложении: «*Сердце Аркадия понемногу сжималось*».

Одной из основных особенностей описательного типа высказывания, как отмечают многие исследователи, является статичность, с чем связаны однородность, прямая модальность, временная одноплановость и перечисленность компонентов описания. Эти свойства описания находят проявление в соответствующих им морфологических и синтаксических средствах выражения. К ним относятся:

- использование только изъявительного наклонения;
- употребление глаголов в одном абсолютном времени;
- видовая соотнесенность глаголов;
- перечислительная интонация;
- широкое использование номинативных, безличных и эллиптических конструкций с обобщенно-бытийным значением и значением состояния (Нечаева О.А., 1974).

Безусловно, при обучении продуцированию текста-описания обращается внимание на языковую форму разворачивания темы.

Уточнение модели текста-описания в лингводидактическом аспекте связано также с теорией речевой деятельности, в частности, с выделением фаз порождения речевого высказывания. Ведь коммуникативная компетентность предполагает оперирование языковыми средствами в процессе общения. Не учитывать специфику процесса порождения высказывания было бы ошибочным. В данном случае опираемся на исследования А.А. Леонтьева, И.А. Зимней. Принято выделять следующие фазы порождения высказывания, представленные в следующей таблице:

Фазы порождения высказывания	Психические состояния и процессы (действия и операции)
Мотивация	Потребность в высказывании
Речевая интенция	Оформление темы, замысла высказывания; постановка цели; оценка речевой ситуации (обстановки)
Внутреннее программирование	Предварительное развертывание высказывания, его семантическое и логическое структурирование (определение смысловых вех и их последовательности)
Реализация программы	Окончательное развертывание и языковое оформление высказывания

Соотнесение фаз порождения высказывания с описанием конкретного типа текста позволяет уточнить действия, которые должен совершить общающийся в соответствии со стоящей перед ним речевой задачей, целью общения. Применительно к тексту-описанию это следующие действия:

- оценка речевой ситуации и определение цели описания и границы темы;
- определение признаков-характеристик, которые помогут представить объект;
- определение последовательности предъявления признаков;
- использование параллельного способа связи между предложениями – признаками объекта;
- адекватная передача намеченных признаков языковыми средствами.

Основываясь на модели текста-описания и речевых действиях, которые необходимо совершить, чтобы дать описание того или иного объекта, лингводидактическая модель может быть представлена в следующем виде:

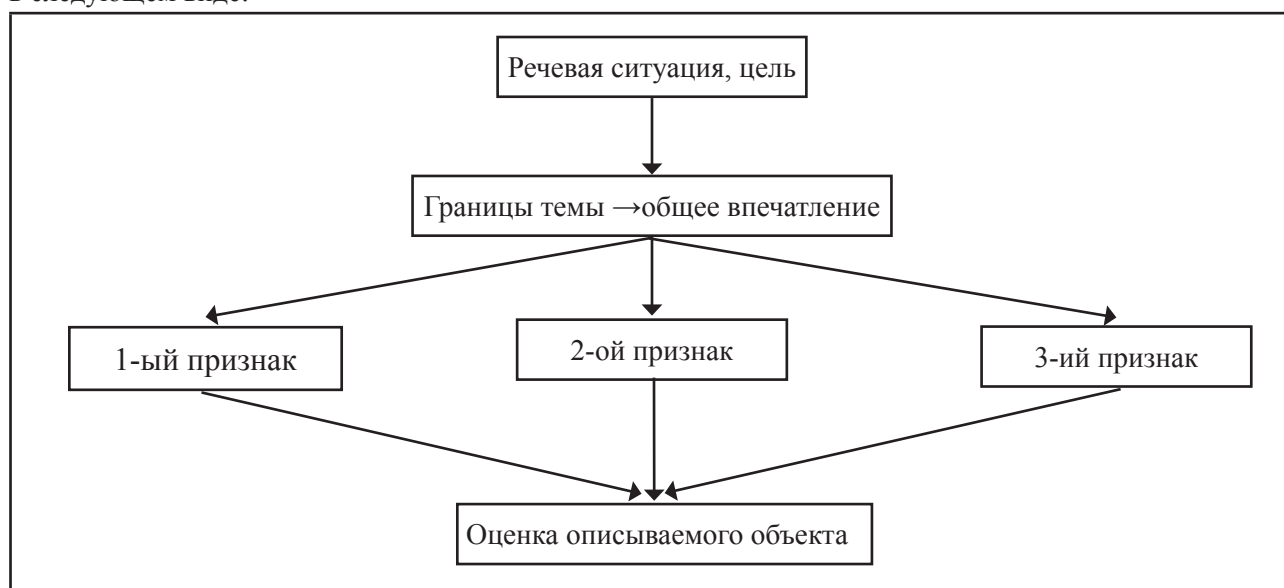


Рисунок 1 – Лингводидактическая модель описания

Представляется целесообразным выстраивать систему развития коммуникативной компетенции по описанию объектов реальной действительности, ориентируя студентов на написание абзаца-описания. Абзац-описание выступает в качестве минимальной коммуникативной единицы, овладение которой повысит уровень коммуникативной компетенции студента. Как известно, «описательные абзацы самостоятельными бывают редко», в естественной коммуникации, художественных и научных текстах им часто предшествуют тексты-повествования, либо описания завершаются этим типом текста. Поэтому выбираем минимальную языковую единицу, имеющую коммуникативную законченность, – абзац.

Система формирования способности строить абзац-описание включает три этапа.

**1-ый этап** связан с анализом образцов и пониманием модели мини-текста описательного типа.

Приведем несколько примеров упражнений, нацеливающих студентов на понимание модели текста-описания.

Проанализируйте приведенный ниже текст, ориентируясь на предложенные вопросы и задания:

- С какими обстоятельствами связано описанное впечатление?
- В каком предложении передается общее впечатление?
- Какие признаки общей картины выделяются далее?
- Какие языковые средства использует автор, чтобы передать эти признаки?
- В каком предложении выражается оценка описываемой картины?
- Составьте схему данного описания.

Как видим, вопросы акцентируют внимание на каждой составляющей модели. Они помогают студентам взглянуть на связный текст как на некую структуру. Особое место в этом ряду вопросов занимает 1-ый вопрос. С помощью этого вопроса в процессе анализа внимание акцентируется на речевой ситуации, с которой связано описание. С его помощью достигается понимание мотивационной фазы высказывания. При описании это часто выражается в обозначении обстоятельств, при которых возникает необходимость описания. Так, например, в приведенном ниже тексте такими обстоятельствами стали впечатления главного героя романа М.Ю. Лермонтова о виде из окна. Первое предложение в этом фрагменте указывает на обстоятельства, с которыми связана пейзажная зарисовка. Это повествовательный контекст, предшествующий описанию.

*Вчера я приехал в Пятигорск, нанял квартиру на краю города, в самом высоком месте, у подножия Машука...*

*Вид с трех сторон у меня чудесный, на запад пятиглавый Бешту синее, как «последняя туча рассеянной бури»; на север поднимается Машук, как мохнатая персидская шапка, и закрывает всю эту часть небосклона; на восток смотреть веселее: внизу передо мною пестреет чистенький, новенький городок,*

*шумят целебные ключи, шумит разноязычная толпа, а там, дальше, амфитеатром громоздятся горы все синее и туманнее, а на краю горизонта тянется серебряная цепь снеговых вершин... Весело жить в такой земле!* (М.Ю. Лермонтов)

Самостоятельный анализ структуры абзаца, последующее обсуждение результатов анализа создают условия для введения алгоритма действий, который обеспечивает грамотное написание абзаца-описания. Он включает следующие шаги:

- Укажите обстоятельства, с которыми связано описание.
- Сформулируйте общее впечатление от описываемого объекта.
- Передайте характеристики объекта, называя их признаки, которые соответствуют общему впечатлению.
- Дайте оценку описываемого объекта.

Приведенный алгоритм действий вводится или в процессе беседы, или как готовая инструкция. Это зависит от уровня подготовленности студентов, от эффективности предшествующей работы по анализу образца описательного абзаца.

**2-ой этап** – дальнейшая работа по совершенствованию способности описывать, он связан с созданием условий для самостоятельного управления процессом написания абзаца-описания. В методике развития связной речи накоплен достаточно большой арсенал подготовительных, или, как их еще называют, условно-речевых упражнений, с помощью которых отрабатываются речевые действия. Например:

- Продолжите приведенный зачин, раскрывая основные характеристики обозначенного в нем объекта описания.
- Какой текст может предшествовать приведенной ниже оценке объекта?
- Восстановите текст-описание. Обоснуйте предлагаемую последовательность предложений и т.п.

Работа с речевой таблицей – еще один прием по совершенствованию способности описывать. Речевая таблица – это особый вид опоры, содержащий зрительный ряд и ключевые слова. Обращение к опорам не случайно. Известный методист Е. И. Пассов отводил опорам особое место на подготовительном к продуктивной речевой деятельности этапе. Он отмечал: «Важно заметить, что на этапе развития речевого умения не может быть непосредственной подсказки речевого материала. Нужна опосредованная подсказка, которая бы позволяла управлять высказыванием, но постепенно убывала по мере развития умения и исчезала на последней стадии» (Пассов Е.И., 1991).

Предлагаемые речевые таблицы отвечают требованиям, сформулированным методистом. В первых, они содержат опосредованную подсказку в виде зрительных образов и ключевых слов, во вторых, структура и содержание речевых таблиц позволяют управлять высказыванием и постепенно снижать объем опосредованных опор. Степень представленности опор в таблице может варьироваться: зрительный ряд представлен и общим видом, и фрагментами; зрительный ряд может включать часть фрагментов; в таблице могут быть названы признаки частично или полностью. Вариативность делает процесс совершенствования речевых действий гибким, позволяющим учитывать уровень готовности пишущего или говорящего к продуцированию речи<sup>1</sup>. В целом, работа над речевыми таблицами позволяет придать совершенствованию речевых действий характер наглядности, поступательности, выводит обучаемых на самостоятельную кропотливую работу над текстом. Примером может служить работа над речевой таблицей, подготавливающей студентов к написанию пейзажной зарисовки. Она соответствует модели текста-описания и может быть представлена в следующем виде (Приложение 1).

Опорой для написания пейзажной зарисовки служили общий вид осеннего пейзажа и его фрагменты, зрительно представленные крупным планом.

Студентам предлагалось подумать, при каких обстоятельствах они могли увидеть этот пейзаж, и выразить общее впечатление. Далее, каждый передавал основные характеристики описываемого объекта, но при этом подбирались такие языковые средства, которые соответствовали раскрытию обозначенного в начале общего впечатления. Завершалась работа формулированием авторской оценки осеннего пейзажа.

**3-ий этап** – контроль. Соотнесение написанного с критериями оценки эссе. Этот этап важен, поскольку он помогает формированию способности внимательного, вдумчивого отношения к создаваемому тексту, подводит студентов к редактированию собственного письменного продукта. Студентам предлагается работа в парах для взаимочтения. При этом дается алгоритм чтения с особыми пометами, которые в дальнейшем ориентируют автора в доработке своего текста:

<sup>1</sup> Речевые таблицы в развитии умения строить монолог-описание // Русский язык и литература в киргизской школе. 1989. № 2.

- Как вы думаете, с какой целью написано это эссе? В каком предложении обозначено общее впечатление о пейзаже? Как в тексте обозначены обстоятельства, при которых автор увидел данный пейзаж? Подчеркните эти фрагменты в эссе, если они есть. Если у вас возникли вопросы, сформулируйте их в конце текста.
- Какие компоненты пейзажа автор наметил в тексте-описании? Заключите слова, обозначающие эти компоненты, в овал.
- Найдите в тексте характеристики намеченных компонентов пейзажа. Подчеркните их волнистой чертой. Оцените соответствие выделенных компонентов пейзажа и их характеристик обозначенному в эссе общему впечатлению и цели описания. При необходимости задайте автору вопросы.
- Какую оценку дает автор пейзажу, подчеркните прямой линией эту фразу в тексте. Какие вопросы у вас возникают при оценке абзаца-описания по этому критерию?
- Обобщите результаты чтения эссе-зарисовки, дайте совет своему партнеру по его доработке.

Использование лингводидактической модели текста-описания в последовательной работе над формированием коммуникативной способности студентов описывать объекты окружающей действительности в соответствии с коммуникативной задачей позволяет вывести обучаемых на самостоятельное создание текста. Понимание модели способствует построению ими развернутого текста, имеющего логическую завершенность и целостность передачи содержания. Кроме того, модель дает возможность выйти на четкие критерии оценки студенческих эссе. Все это повышает включенность студентов в речевую деятельность, осознанность процесса создаваемых ими письменных текстов, уклоняет от плагиата, нацеливает на создание своих, авторских, эссе.

### Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания). СПб: Златоуст, 1999.
2. *Зимняя И.А.* Психология обучения языку. М.: Русский язык, 1989.
3. *Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка / под ред. Т. В. Булыгиной. Изд. 2-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2005.
4. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М.: МГУ, 1970.
5. *Лосева Л.М.* Как строится текст / под ред. Г. Я Солганика. М.: Просвещение, 1980.
6. *Нечаева О.А.* Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974.
7. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1991.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Речевая таблица. Пейзажная зарисовка





## НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СОЮЗНЫМ СЛОВОМ «КОТОРЫЙ»

А. К. Ахмедова

Общее представление об особенностях структуры русского предложения иностранный слушатель формирует уже на первоначальном этапе обучения. С первых занятий, когда иностранный студент уже умеет воспроизводить предложение как коммуникативную единицу, преподавателем вводятся такие понятия, как N – субъект, V – предикат, O – объект, A – определение, Adv. – обстоятельство. «При том, что N – независимый субъект предложения, выраженный именем существительным; V – предикат, выраженный глаголом в изъявительном наклонении; O – управляемый объект, выраженный именем существительным или личным местоимением в косвенном падеже; A – определение, согласуемое с O и N, выраженное прилагательным или личным местоимением (притяжательным, определительным и пр.); Adv. – примыкаемое к V обстоятельство, выраженное наречием» (Нуршаихова Ж.А., 1999). Введение этих грамматических понятий необходимо для облегчения процесса изучения русского языка иностранцами в целом и, в частности, в изучении синтаксиса.

Как показала практика, завершённое понятие сложноподчинённых предложений (далее – СПП) с союзным словом «который» целесообразно вводить приблизительно к концу первого года обучения. На этом этапе слушатель уже должен иметь пусть упрощённое, но цельное понятие о грамматической системе русского языка: о фонетике, о морфологии, о синтаксисе. Так, слушатель должен чётко представлять следующие правила русской грамматики:

- Род и число прилагательного (A, определения) всегда зависит от управляемого объекта, к которому оно относится.
- Падеж существительного или местоимения (O, управляемого объекта) зависит от глагола, с которым оно соотносится.
- Простое предложение содержит в себе только одну предикативную основу (NV). Сложное предложение, соответственно, не одну предикативную основу.
- Между словами и частями предложений существует сочинительная связь, реализуемая посредством союзов и, а, но, да. А также подчинительная связь. (На момент введения понятия СПП с союзным словом который у иностранцев в активе такие подчинительные союзы, как потому что, поэтому, чтобы).

Таким образом, изучение СПП с союзным словом «который» предполагает активное владение слушателями-иностранцами следующими грамматическими категориями:

- а) морфологии: род; число; падежная система; глагольное управление;
- б) синтаксиса: простое предложение; сложное предложение; сочинительная связь; подчинительная связь.

После того, как преподаватель систематизировал знания студентов (происходит это, конечно, не одномоментно, а представляет собой длительный поступательный процесс), можно приступать к объяснению СПП с союзным словом «который». Начать объяснение лучше с простого.

Анализируя Модель 1 (см. Приложение), преподаватель обращает внимание студентов на следующие важные моменты:

1. Союзное слово «который» изменяется по родам как имя прилагательное, при этом его род зависит от существительного, к которому оно относится. Обязателен точный перевод этого слова слушателями на родной язык.

2. Вторая часть СПП с союзным словом определяет первую, а потому является определением (A) и подчинена первой части. Поэтому определяемая часть СПП называется главной, а собственно определение – второстепенной или придаточной. «В главной части называется существительное или субстантивированное слово, а в придаточной – зависимая от него синтаксическая конструкция, которая определяет слово из главного предложения» (Крючкова Л.С., 2004).

3. Придаточная часть всегда стоит после слова, которое она определяет. Далее подробнее остановимся на некоторых особенностях порядка расположения придаточной части.

4. Два простых предложения можно трансформировать в одно СПП с союзным словом «который». Цель этой оптимизации – во-первых, экономия языковых средств, к которой стремится любой язык; во-вторых, более интересная коммуникация.

5. Слушатели должны научиться задавать определительные вопросы от главного предложения к второстепенному. Т.е. они должны уметь увидеть, какое слово определяется. Определительные придаточные предложения отвечают на вопросы: какой? какая? какое? какие?

6. Объясняя СПП с союзным словом «который», преподаватель должен остановиться на функциональных особенностях этих языковых единиц: они активно используются практически во всех стилях функционирования языка: разговорном, художественном, научном.

7. Автор предлагает не бояться ввода грамматической терминологии. Как показала практика, в родных языках слушателей эти термины тоже являются активными. Это в дальнейшем окажется полезным тем, кто будет продолжать изучать русский язык и впоследствии может воспользоваться этими знаниями как основой. К примеру, при изучении причастий.

Затем надо предложить студентам придумать собственные примеры по аналогии с представленными в Модели 1. Здесь задача преподавателя – точно сформулировать задание. Студенты не должны приводить примеров предложений с изменёнными падежными формами слова «который». Иначе это приведёт к путанице. Поэтому для начала пусть они работают чётко по образцу.

После того, как слушатели усвоят Модель 1, можно приступить к объяснению следующих моделей. Предложите студентам вспомнить, какие глаголы управляют родительным, дательным, винительным, творительным и предложным падежами последовательно. По мере того как они вспоминают особенности употребления падежей (при этом речь идёт не только о глагольном управлении), преподаватель последовательно вводит последующие модели.

Для примеров можно использовать Модели 2–6 (см. Приложение). Анализ этих моделей аналогичен анализу Модели 1. Несмотря на то что в этих примерах союзное слово «который» выражено различными падежными и родовыми формами, второстепенное предложение во всех Моделях определяет субъект (N), и поэтому отвечает на вопросы: какой? какая? какое? какие? После детальной отработки Моделей 2–6 можно приступить к более сложным примерам СПП этого вида: когда определяемое слово выражено управляемым объектом (O2-4), выраженным именем существительным или личным местоимением в косвенном падеже. Вопрос может быть поставлен в любом падеже с предлогом или без предлога. Приведём пример и проанализируем его, обосновав употребление грамматических форм: (с кем?).

Недавно мы познакомились с писателем(с каким?); (о ком?) О котором много рассказывал преподаватель.

В предложении: Недавно мы познакомились с писателем – нет определённой информации об управляемом глаголом «познакомиться + с кем?» объекте (O5). Поэтому вопрос определения выражен творительным падежом (с каким?). Придаточная часть: о котором много рассказывал преподаватель – конкретизирует объект (O5) «с писателем». Однако союзное слово «который» в придаточном предложении выражено не творительным падежом, а предложным. Оно управляется не объектом, который определяет (в данном случае O5), а глаголом «рассказывать + о ком?». Таким образом, грамматическая форма союзного слова «который» зависит от его роли в придаточном предложении и от глагола, который управляет этим союзным словом.

Для иллюстрации сказанного приведём ещё примеры:

В музее мы видели **портрет художника (какого?)**, **который** жил и писал в прошлом веке.  
**у которого** много известных картин.  
**которому** исполнилось 100 лет.  
**которого** называют великим пейзажистом.  
**с которым** познакомились на уроках литературы.  
**о котором** нам рассказывал преподаватель.

Когда студенты овладеют основными особенностями СПП с союзным словом «который», целесообразно дать информацию о том, что в некоторых случаях определение (придаточная часть) может «вклиниваться» в структуру главного предложения. Например: Девушка, о которой мне говорил мой друг, была очень красивой. Учебные предметы, которые изучают иностранные студенты на подготовительном факультете, преподаются опытными педагогами. Бадминтон, в который любит играть молодёжь, очень популярный вид спорта в Китае. Но в этих случаях придаточная часть относится к существительному, которое она определяет.

Союзная функция союзного слова «который» обуславливает его положение в большинстве случаев в самом начале придаточного предложения, сразу после слова, которое оно определяет. Однако

в некоторых случаях такой порядок может быть нарушен: Мама часто готовила блюдо (какое?), вкус которого я буду помнить всегда. В этом примере наблюдается двойная связь слова «который»: с существительным «блюдо» в главном предложении и с существительным «вкус» в придаточном предложении. Если обратиться к описанию таких предложений в классических грамматиках (Белоусова В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н., 1989), (Русская грамматика, 1980), то союзное слово «который» называется здесь местоимением, или местоимённым словом): «Однако в тех случаях, когда это местоимение входит в состав субстантивного словосочетания, оно располагается после того слова, от которого зависит его падежная форма: событие, рассказ о котором всех взволновал; улица, названия которой я не помню; горы, красоту которых трудно выразить словами». «Фактор коммуникативный, как правило, сочетается с грамматическим. Это значит, что словопорядок в придаточном предложении ограничен преимущественно неэкспрессивным, стилистически нейтральным расположением слов, при котором тематические компоненты препозитивны. Порядок слов, отодвигающий местоимённое слово в конец или середину предложения, не имеет общенормативного характера; он специфичен только для разговорной речи...»

### Литература

1. Белоусова В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. и др. Краткая русская грамматика. Москва, 1989.
2. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения. Москва, 2004.
3. Нуриаихова Ж.А. Русский язык и алгоритмы. Алматы, 1999.
4. Русская грамматика. В двух томах. Москва, 1980. Т. II. § 2881.

### ПРИЛОЖЕНИЕ

#### Модель 1. Определение в форме именительного падежа (N)

NN  
Это мой учебник. Он называется «Русский язык».

NN  
Это моя книга. Она называется «Сказки А.С. Пушкина».

NN  
Это новое здание. Оно называется «Отель Мариотт».

NN  
Это преподаватели. Они работают в нашем университете.

NA  
Это мой учебник (какой?), который называется «Русский язык».

NA  
Это моя книга (какая?), которая называется «Сказки А.С.Пушкина».

NA  
Это новое здание (какое?), которое называется «Отель Мариотт».

NA  
Это наши преподаватели (какие?), которые работают в нашем университете.

#### Модель 2. Определение в форме родительного падежа (O<sub>2</sub>)

NO<sub>2</sub>  
Это мой родной город. Его нет на картах.

NO<sub>2</sub>  
Это моя сестра. У неё голубые глаза и длинные волосы.

NO<sub>2</sub>  
Это новое здание. Мы с друзьями часто встречаемся около него.

NO<sub>2</sub>  
Это наши преподаватели. У них большой опыт работы со студентами-иностранцами.

NA  
Это мой родной город (какой?), которого нет на картах.

NA  
Это моя сестра (какая?), у которой голубые глаза и длинные волосы.

NA  
Это новое здание (какое?), около которого мы с друзьями часто встречаемся.

NA  
Это наши преподаватели (какие?), у которых большой опыт работы со студентами-иностранцами.

#### Модель 3. Определение в форме дательного падежа (O<sub>3</sub>)


NO<sub>3</sub>  
Это мой любимый брат. Я часто пишу ему письма.

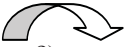
NA  
Это мой любимый брат (какой?), которому я часто пишу письма.


NO<sub>3</sub>  
Это наша *бабушка*. Мы всегда стараемся помогать *ей*.

NO<sub>3</sub>  
Это очень старое *здание*. *Ему* почти 100 лет.

NO<sub>3</sub>  
Это маленькие *дети*. Родители купили *им* подарки.

NA   
Это наша *бабушка* (какая?), *которой* мы всегда стараемся помогать.

NA   
Это новое *здание* (какое?), *которому* почти 100 лет.

NA   
Это маленькие *дети* (какие?), *которым* родители купили подарки.

#### Модель 4. Определение в форме винительного падежа (O<sub>4</sub>)

NO<sub>4</sub>  
Это наш новый *преподаватель*. Мы иногда плохо понимаем *его*.

NO<sub>4</sub>  
Это *моя бабушка*. Я очень люблю *её*.


NO<sub>4</sub>  
Это новый *университет*. *Его* открыли в прошлом году.


NO<sub>4</sub>  
Это *картина* известного художника. Мы видели *её* на выставке.


NO<sub>4</sub>  
Это новое *здание* нашего университета. *Его* построили недавно.

NN  
*Яблоки* – это мои любимые *фрукты*. Я всегда покупаю *их* на базаре.


NO<sub>4</sub>  
Это наши известные *спортсмены*. *Их* любит вся страна.


NA   
Это наш новый *преподаватель* (какой?), *которого* мы иногда плохо понимаем.

NA   
Это *моя бабушка* (какая?), *которую* я очень люблю.

NA   
Это новый *университет* (какой?), *который* открыли в прошлом году.

NA   
Это *картина* (какая?) известного художника, *которую* мы видели на выставке.

NA   
Это новое *здание* (какое?), нашего университета, *которое* построили недавно.

NN   
*Яблоки* – это мои любимые *фрукты* (какие?), *которые* я всегда покупаю на базаре.

NA   
Это наши известные *спортсмены*, *которых* любит вся страна.


#### Модель 5. Определение в форме творительного падежа (O<sub>5</sub>)

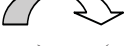
NO<sub>5</sub>  
Это известный русский *писатель*. Мы познакомились *с ним* на уроках литературы.

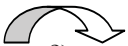
NO<sub>5</sub>  
Это моя близкая *подруга*. Мы часто проводим *с ней* время вместе.


NO<sub>5</sub>  
Я купила *молоко*. *С ним* чай намного вкуснее.

NO<sub>5</sub>  
Это наши *студенты*. По вечерам мы играем *с ними* в футбол на стадионе.

NA   
Это известный русский *писатель* (какой?), *с которым* мы познакомились на уроках литературы.

NA   
Это моя близкая *подруга* (какая?), *с которой* мы часто проводим время вместе.

NA   
Я купила *молоко* (какое?), *с которым* чай намного вкуснее.

NA   
Это наши *студенты* (какие?), *с которыми* по вечерам мы играем в футбол на стадионе.

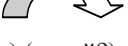
#### Модель 6. Определение в форме предложного падежа (O<sub>6</sub>)

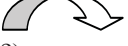
NO<sub>6</sub>  
Это мой родной *город*. Сейчас *там* живут мои родители и друзья.


NO<sub>6</sub>  
Это моя *мама*. Я часто думаю *о ней*.

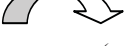
NO<sub>6</sub>  
Это шестое *общежитие*. *Здесь* живут мои друзья.

NO<sub>6</sub>  
Это *учебники* русского языка. *В них* можно найти информацию по русской грамматике.

NA   
Это мой родной *город* (какой?), *в котором* живут мои родители и друзья.

NA   
Это моя *мама* (какая?), *о которой* я часто думаю.

NA   
Это шестое *общежитие* (какое?), *в котором* живут мои друзья.

NA   
Это *учебники* русского языка (какие?), *в которых* можно найти информацию по русской грамматике.

## КУЛЬТУРА РЕЧИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЭТИКУ ОБЩЕНИЯ

Т.И. Иманалиева

Одна из немаловажных задач, поставленных перед наукой, – улучшение качества подготовки преподавательских кадров. Каждый учебный предмет вносит свой вклад в дело образования и воспитания молодежи, однако обучению русскому языку принадлежит особая роль. Недаром великие умы словесности отмечали, «...что знание русского языка является чрезвычайно важным фактором в общем развитии человека. Ведь в нашем современном мире нет такой науки, нет такой сферы деятельности, где не требовалось хорошее знание русского языка».

Речь преподавателя как средство коммуникации должна содействовать повышению речевой культуры студента. Ей принадлежит ведущая роль. Между тем многие студенты, а иногда даже преподаватели, учителя городских, особенно сельских школ допускают в своей речи ошибки. Каждая ошибка в устах преподавателя или учителя воспринимается и запоминается учащимися. В школе, например, как говорит учитель, так говорят и ученики. Назовем часто встречающиеся ошибки преподавателей: «технические средства», «километр», «каникулов», «звонит», «ката'лог», «вытери с доски», «опрос алфавита», «запишите домашнее задание на дом», «сколько время», «время у нас достаточно», «у тебе некрасивый подчерк», «музэй», «акадэмия», «характерная черта характера», «пришел со школы», а также употребление так называемых слов-паразитов: например, «так», «ну вот», «понимаете», «значит», «вообще», «не правда ли», «так сказать», «итак», «понятно» и т.д.

Преподавателю необходимо следить за чистотой не только своей речи, но и речи учащихся, не пропускать ошибок, не допускать их, а услышанные ошибки своевременно объяснять и поправлять, в том числе и весьма распространенные в речи студентов всевозможные присловия «как бы», «это самое», «короче», частое бессмысленное употребление слов «точно», «железно», «прямо», «нормально», «обратно», «запросто».

Для повышения речевой культуры целесообразно вести запись занятия на видеокамеру или диктофон, чтобы затем просмотреть или прослушать их и проанализировать. Вполне возможно, что обнаружатся речевые ошибки, которые не замечались ранее. Для улучшения культуры речи большую роль играет самостоятельная работа студентов. Неслучайно слово студент с латинского «studens» переводится как «усердно работающий, жаждущий знаний, занимающийся».

Культура речи включает и борьбу против общераспространенных погрешностей. Для тех, кто хочет работать над собой и добиваться высокого уровня речевой культуры, рекомендуем завести специальную тетрадь и записывать в нее свои речевые ошибки. Полезно попросить своих коллег сразу же делать замечания, если они заметят ошибки. Стесняться не следует. Результат будет «налицо».

Также надо приучить себя при необходимости обращаться к словарям-справочникам.

Постепенное и постоянное повышение культуры речи преподавателей оказывает положительное влияние и на культуру речи студентов. Как говорится, увлеченность и творческий подход – вот что необходимо для успешного обучения и воспитания студенческой молодежи.

Грамотность и профессиональная культура будущих кадров, это в первую очередь умение ориентироваться в потоке деловой и научной информации, составить предложение о рациональности использования механизмов составления плана работы, отчета о проделанной работе – все это имеет большое практическое значение в повседневной деятельности современного человека. Для этого нужны не только прочные знания основ своей будущей профессии, но и умение четко, логично выразить свои мысли.

Нередки случаи, когда студент не в состоянии правильно написать заявление, составить резюме, оформить реферат или дипломную работу.

Отсутствие единых требований к выполнению указанных работ, с точки зрения грамотности, создает немало трудностей при выведении объективной оценки, нередко порождает произвольный подход к выбору критериев качества. Главным критерием часто выступает профессиональная сторона, и тогда работа рассматривается без учета других, не менее важных факторов, определяющих уровень общего развития, в частности, уровень грамотности. Совершенно очевидно, что осуществлять практические задачи повышения грамотности и развития речи студентов можно при условии, если практический курс русского языка будет служить целям формирования орфографических, пунктуационных и речевых навыков и овладения специальной терминологией, приобретения навыков грамотно высказываться. Иными словами, речь идет о необходимости взаимосвязи форм общеобразовательной подготовки.

Важная задача преподавателя русского языка – обучить студентов правильному оформлению документации и делового письма: заявления, автобиографии, акта, протокола, объяснительной записки, доверенности, объявлений и т. д. Повышение грамотности будущих кадров – это забота всего педагогического коллектива. Только по-настоящему подняв уровень грамотности учащихся, постоянно развивая их навыки и умения работы с бумагами, можно повысить уровень профессиональной культуры молодежи.

Культура речи – часть более широкого понятия – речевой культуры, которая, в свою очередь, входит в культуру речевой деятельности, общения, в общую гуманитарную культуру.

По мнению В.Е. Гольдина и О.Б. Сиротиной, речевая культура «включает в себя язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке».

Жесты, мимика и интонации – важнейшая часть делового общения. Порой с помощью этих средств (их называют невербальными) можно сказать гораздо больше, чем с помощью слов. Наверное, каждый может вспомнить, как он сам прибегал к красноречивым взглядам и жестам или «читал» ответ на лице собеседника. Такая информация пользуется большим доверием. Если между двумя источниками информации (вербальным и невербальным) возникает противоречие: говорит человек одно, а на лице у него написано совсем другое, то, очевидно, большего доверия заслуживает невербальная информация. Австралийский специалист А. Пиз утверждает, что с помощью слов передается 7 % информации, звуковых средств – 38 %, мимики, жестов, позы – 55 %. Иными словами, не столь значимо, что говорится, а как это делается.

Задача преподавателя – стимулировать, поддерживать продуктивные формы стилового поведения. Доминирование какого-либо одного способа переработки информации является предпосылкой неэффективного обучения, так как при этом резко сужается диапазон способов изучения реальности. Таким образом, задача учета индивидуальных стилей обучаемых в процессе обучения трансформируется в задачу усвоения и формирования познавательного персонального стиля учащихся.

#### **Список использованных источников**

*Солдатов Г.А.* О культуре речи. М., 1999.

*Барсов А.В.* Грамотность и профессиональная культура учащихся // Проблемы преподавания русского языка как иностранного: новые тенденции обучения. Сб. докладов. М., 2008.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**И.В. Кильдюшова, К.С. Якубаева**

Для иностранных студентов, обучающихся на факультетах довузовского образования, русский язык является не только средством коммуникации, но и рабочим языком для получения будущей специальности. С этой целью обучение осуществляется на языковом материале функционального стиля, обслуживающего учебно-профессиональную сферу общения, т.е. на материале научного стиля речи (НСР).

Научный стиль – функциональный стиль речи литературного языка, которому присущ ряд особенностей: монологический характер, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи.

Важнейшая задача научного стиля – объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. Сформировать уровень языковой подготовки специалиста – значит обеспечить его знаниями, умениями и навыками, которые позволят ему использовать русский язык как средство его профессиональной деятельности, пополнения профессиональных знаний. В процессе обучения актуально преодоление следующих сложностей: трудность усвоения неродного языка, социально-общественная интерференция иностранцев в новой среде и среде общения, реализация профессиональной мотивации.

Остановимся на предметных особенностях научного стиля речи. В научном стиле языковые средства отбираются в зависимости от особенностей человеческой деятельности в той или иной области на-

уки. Специфика этой деятельности и позволяет установить закономерности отбора и функциональные задачи данного стиля. Общие языковые черты научного стиля следующие:

- соответствие нормам литературного языка;
- точность, ясность и лаконичность в выражении мыслей;
- использование терминологической лексики;
- широкое использование абстрактной лексики;
- употребление слов в их предметно–логических, конкретных значениях;
- «безличность»;
- монологический характер высказывания с обязательным использованием развернутых синтаксических построений, причастных, деепричастных оборотов;
- использование лаконичных, но высоко информативных именных сочетаний;
- использование условных знаков и символов.

Предмет и методы изучения научного стиля различаются в зависимости от того, какова будущая (или настоящая) специальность студентов - иностранцев. В настоящее время не вызывает сомнений необходимость разработки стилистически дифференцированной методики преподавания.

Языку научного общения присущи свои грамматические особенности. Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляются в особенностях функционирования разнообразных грамматических единиц, что обнаруживается в выборе категорий и форм, а также степени их частоты в тексте.

Названия понятий преобладают над названиями действий, это приводит к меньшему употреблению глаголов и большему использованию существительных. Например: Молекула – это самая маленькая частица вещества, которая сохраняет его свойства. Под слоями вечной мерзлоты и на шельфах арктических морей обнаружены огромные запасы твердых газогидратов – соединений метана и этана с водой. Данные примеры наглядно демонстрируют соотношение существительных и глаголов не в пользу последних.

При использовании глаголов заметна тенденция к утрате их лексического значения, что отвечает требованию абстрактности, обобщенности научного стиля изложения. Это проявляется в том, что большая часть глаголов функционирует в роли связочных. Это глаголы быть, являться, называть, называться, считаться, стать, становиться, делиться, казаться, заключаться, состоять, составлять, обладать, зависеть, влиять, относиться. Конструкции с данными глаголами являются практически универсальными для разных профилей научного стиля речи – гуманитарного, естественнонаучного, технического. Например:

*Одной из древних форм культуры является религия.*

*Железо является твердым веществом.*

*Жиры являются основным запасным веществом у животных.*

*Пути поиска нефти и газа зависят от геологических условий их образования.*

*Плотность нефти зависит от температуры и давления.*

*В 1992 году Казахстан стал полноправным членом ООН.*

Отвлеченность и обобщенность научной речи проявляется в особенностях употребления категории вида глагола: около 80 % составляют формы несовершенного вида.

Форма настоящего времени данной группы глаголов является характерной чертой всех профилей научного стиля, за исключением исторического: в силу его специфики, употребительной является форма прошедшего времени глаголов как совершенного, так и несовершенного вида. Например:

*Города являлись центром религии и торговли.*

*Его идеи справедливости и совершенствования человека стали «философией жизни» для тюрков в последующие века.*

Формы лица глагола и личные местоимения также используются в соответствии с выражением отвлеченно-обобщающих значений. Наиболее частотными являются формы 3-го лица и местоимения он, она, оно.

Говоря о синтаксических особенностях данного функционального стиля, отметим следующее. Сложную систему научных понятий, установление отношений между родовыми и видовыми связями, между причиной и следствием передают сложные синтаксические построения. Для этой цели используются предложения с однородными членами и обобщающими словами при них. Частотно использование таких подчинительных союзов, как *вследствии того что, ввиду того что, в то время как* и проч. Средством связи частей текста служат вводные слова и словосочетания: *во-первых, наконец, с другой*

*стороны*, которые указывают на последовательность изложения. По цели высказывания предложения в текстах научного стиля речи в большинстве своем повествовательные. Изредка используются вопросительные предложения для привлечения внимания читателя. Употребление неопределенно-личных, обобщенно-личных и безличных предложений продиктовано обобщенно-абстрактным характером научного стиля речи.

Технология работы с научным стилем речи предполагает презентацию материала с опорой на структурно-семантические модели. Принципом организации таких моделей является объединение их по ситуативно-тематическому принципу. Такая организация языкового материала дает возможность учащимся знать хотя бы по одной речевой единице для выражения каждой из отобранных ситуаций, позволяет им уметь легко и свободно конструировать аналогичные этим моделям предложения и их варианты. Так, они должны знать, что для оформления на русском языке и определения научного понятия (дефиниции) можно построить высказывание по одной из следующих возможных структурно-семантических схем с определенным лексическим наполнением: что – это что, что называется чем, что называют чем;

*Атомы – это наименьшие частицы молекулы, которые входят в состав вещества и не разлагаются при химических реакциях.*

*Конституция – это Основной Закон, по которому живет общество.*

*Традиционное жилище кочевников – казахов – юрта.*

*Популяция – совокупность особей одного вида, занимающих обособленную территорию в пределах ареала вида, свободно скрещивающихся друг с другом.*

*Правительство – это государственный орган исполнительной власти.*

*В «Авесте» саки называются «туры».*

*Нефть называют «черным золотом».*

*Химия – это наука, которая изучает вещества, их состав, внутреннее строение, свойства, взаимодействие.*

*Мельчайшая частица, которая сохраняет свойства данного вещества, называется молекулой.*

*Науку о веществах, их свойствах и превращениях называют химией.*

- для выражения классификации предметов, понятий, явлений следует использовать структурно-семантические схемы: что относится к чему, что делится на что (по чему), что состоит из чего, что делят на что;

*Ртуть относится к жидким веществам.*

*Все вещества делятся на простые и сложные по своему составу.*

*Растения мха делят на две группы.*

*Нефть относится к горючим ископаемым.*

*Простые вещества состоят из атомов одного элемента.*

*Саки считали, что вселенная состоит из трех миров (подземный, земной и высший).*

*Территория делится на административно-территориальные единицы.*

*Государственная власть делится на законодательную, исполнительную и судебную.*

- для выражения характеристики предмета по составу используются модели: что состоит из чего; что входит в состав чего; в состав чего входит что; что содержит что; в чем содержится что:

*Молекула воды состоит из атомов водорода и кислорода.*

*Водород и кислород входят в состав воды.*

*В состав протоплазмы входят почти все элементы периодической таблицы Менделеева. Лизосомы содержат ферменты.*

*В протоплазме содержится 70 % кислорода.*

*Углерод и водород входят в состав нефти.*

*Сенат и Мажилис входят в состав Парламента РК.*

*Капля нефти содержит около 900 химических соединений;*

- для выражения характеристики предмета по его свойствам – что имеет что; что не имеет чего; что характеризует что; что – (это); какое что; что представляет собой что; что обладает чем; что какого цвета (размера, веса, объема, длины, ширины, площади):

*Земля имеет форму неправильного шара.*

*Кислород не имеет вкуса, цвета и запаха.*

*Трахея представляет собой трубку длиной 10–11 см.*



*Клетки обладают микроскопическими размерами.*

*Гемоглобин – белковое вещество красного цвета.*

*Согласно Конституции Казахстан – демократическое, светское, правовое и социальное государство.*

- для характеристики живых систем по строению и функциям – что выполняет что; что соединяет что с чем; что ограничивает что; что участвует в чем:

*Кожа выполняет функции защиты, дыхания и выделения.*

*Кожа участвует в сохранении постоянной температуры тела.*

- для описания расположения, местонахождения предмета: что находится (располагается, расположено) где; что лежит где:

*Ядро находится в центре клетки.*

*Электроны расположены вокруг ядра атома.*

*Точка М лежит на прямой АВ.*

- для описания движения предмета: что движется где (вокруг чего):

*Земля движется вокруг Солнца.*

*Электрон движется вокруг атомного ядра.*

- для описания процесса изменения: что превращается во что:

*Одно вещество превращается в другое вещество.*

*При охлаждении до 0С вода превращается в лед и снег.*

- для выражения сравнения: что отличается от чего; в отличие от чего:

*Типы революций отличаются друг от друга характером и движущими силами.*

*В отличие от алюминия железо менее устойчиво на воздухе.*

- для выражения уступки, условия, цели действия: хотя; несмотря на; несмотря на то, что; если; при чем; для; чтобы:

*Несмотря на одинаковый химический состав, алмаз и графит отличаются по своим свойствам.*

*Если тело нагревать, то температура повышается.*

*При обычных условиях вода является жидкостью.*

- для выражения времени действия, причины и следствия: когда; так как; потому что; поэтому; благодаря чему:

*Стенки вен более тонкие и мягкие, так как кровь движется в них под небольшим давлением.*

*Сталь широко используется в промышленности, потому что обладает ценными механическими свойствами.*

*Благодаря тромбоцитам кровь обладает способностью свертываться.*

Говоря о характерных особенностях НСР, заметим также, что формы единственного числа имен существительных используются в значении множественного числа, например: любое чистое вещество имеет постоянный состав и т.д. Вещественные и отвлеченные существительные нередко употребляются в форме множественного числа, например: жиры, смазочные масла, нефти, пустоты, глубины и проч.

Самыми частотными глагольными формами являются причастие (одиночные причастия, причастие с зависимым словом или причастный оборот) и деепричастия. Среди частотных единиц многочисленны отглагольные существительные (распространение, появление, наступление, содержание, использование, управление, кипение, измерение).

Лексические, грамматические, синтаксические особенности НСР диктуют выбор технологии обучения, которая базируется на определенном комплексе продуманных и эффективных заданий.

Необходимой составляющей каждого занятия по НСР являются фонетические упражнения, направленные на формирование (на начальном этапе обучения) или совершенствование (на продвинутом этапе) слухо-произносительных навыков на материале данного профиля научного стиля. При отборе фонетического материала учитываются наиболее характерные (национальные и индивидуальные) трудности, возникающие у студентов при овладении русской фонетикой. Внимание уделяется ритмике слов, словосочетаний, предложений.

**Упражнения на различение звуков в словах.** При составлении таких упражнений учитываются, во-первых, трудности самой фонологической системы русского языка, например, различение звуков по линии твердости-мягкости; во-вторых, те трудности, которые возникают у иностранцев в связи с интерференцией родного языка. Например:

- слушайте и повторяйте пары слов, называйте звуки, которыми различаются эти слова: что-сто, стебель-степень, цвет-свет, соль-ноль, тело-дело, почка-бочка, точка-дочка, кора-гора;

- слушайте и повторяйте те пары слов, где вы услышите:
  - а) два одинаковых слова (*двенадцать–девятнадцать, двенадцать–двадцать, цитоплазма–эктоплазма* и т.п.);
  - б) два разных слова (*соль–соль, моль–ноль, мел–мел, стебель–степень* и т.п.).

**Упражнения на различение ритмических моделей слов.** Например:

- прослушать и повторить слова, обращая внимание на ударение: вещество – веществ – вещества: ядро – я'дра - ядрá; тело – телá – тéла - тёл и т.п.;
- прослушать слова и распределить их по ритмическим моделям.

После отработки слов и словосочетаний в звуковом и ритмическом аспекте студентам предлагается записать эти слова со слуха и поставить в них ударение.

**Упражнения по обучению интонации**

В работе над интонированием текста необходимо обращать внимание на интонацию незавершенности и завершенности, выделение интонационного центра, а также на передвижение интонационного центра с одного слова на другое, например, прослушав текст, студенты должны:

- сделать интонационную разметку, правильно расставив знаки препинания;
- повторить только вопросительные предложения;
- трансформировать вопросительную интонацию в повествовательную и наоборот;
- прочитать текст с правильной интонацией и записать себя на информационный носитель;
- назвать слова, являющиеся центром ИК;
- кратко ответить на вопрос в зависимости от центра ИК;
- повторить интонационно выделенный новый термин, слова-ориентиры смысловой части.

Для лучшего запоминания новых слов и введения их в активный запас студентов можно проводить диктанты с лексико-грамматическими заданиями, например:

1. Дайте антонимы к следующим словам и словосочетаниям: *простое вещество, органическое вещество, положительная частица* и т.д.
2. Назовите профессии и род занятий, которые соответствуют следующим наукам и учебным предметам. Обратите внимание на образование слов: *физика – физик, математика – ..., химия – ..., история – ..., лингвистика – ...*
3. Найдите исходные формы, от которых образованы сложные слова: *нефтепродукты, межгосударственный, международный, налогообложение.*
4. Прослушав группу слов, студенты должны:
  - узнать существительное множественного числа;
  - выделить слова, относящиеся к определенному виду понятий;
  - изменить грамматическую форму слова – вместо единственного числа поставить во множественном и наоборот.
5. Замените словосочетание одним словом, например: *растительный организм – растение, находится в движении – движется* и т.п.
6. Составьте словосочетания со следующими глаголами (прилагательными): *содержать, состоять, иметь, находиться, периодическая, поваренная, химический, природные, полезные* и т.д.
7. Замените предложения синонимичными структурами

Задания к упражнениям, способствующие усвоению и совершенствованию лексических и грамматических навыков, могут быть сформулированы следующим образом.

- Назовите (напишите) глаголы, от которых образованы существительные: *происхождение, достижение, значение, развитие, знание.*
- Образуйте прилагательные от существительных, составьте с ними словосочетания: *история, миф, религия, материя.*
- Подберите синонимы к словосочетаниям *длительное время, отмечать праздник, материальные блага.*
- Опираясь на текст, продолжите ряд однокоренных слов *жизнь, жить.*
- Проанализируйте состав слов *тысячелетие, земледелие, полководец, скотоводство, Семиречье, остроконечный.*
- Составьте возможные словосочетания прилагательных *духовный, античный, мировой, материальный, древний, первобытный* с существительными *культура, религия, люди.*
- Образуйте словосочетания по модели: *центр торговли – торговый центр.*

- Разделите на две группы слова, отвечающие на вопросы: Кто? Что? *Земля, поселение, археолог, мастерство, земледелец, селянин, земледелие.*
- Найдите в тексте предложения, построенные по схемам что - это что, что является чем.
- Составьте словосочетания со следующими глаголами (прилагательными): *содержать, состоять, иметь, находиться, периодическая, поваренная, химический, природные, полезные* и т.д.

Данные упражнения позволяют сформировать навыки устной и письменной речи на базе языка научного стиля и речи.

#### **Список использованных источников**

*Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 408 с.

*Курманова Т.В. Кильдюшова И.В., Турсунов Н.С.* Знакомимся с культурой Казахстана: учебное пособие. Алматы, 2008. 56 с.

*Митрофанова О.Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985.

*Мотина Е.И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

<i>Нифадьев В.И.</i>	ректор КРСУ, д-р техн. наук, профессор, академик НАН КР
<i>Садыков К.Дж.</i>	министр образования и науки КР
<i>Дьяченко Л.Н.</i>	советник Посольства РФ в КР, рук. Представительства Россотрудничества в КР
<i>Шепелева Г.П.</i>	профессор, зав. каф. русского языка КРСУ
<i>Тагаев М.Дж.</i>	д-р филол. наук, профессор, КРСУ
<i>Утебалиева Т.Е.</i>	д-р филол. наук, профессор
<i>Янцен В.К.</i>	канд. филол. наук, профессор, КРСУ
<i>Тузова И.В.</i>	методист по русскому языку Российского центра науки и культуры
<i>Каскабасова Х.С.</i>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Кажигалиева Г.А.</i>	д-р пед. наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая
<i>Хлыпенко Г.Н.</i>	канд. филол. наук, профессор, КРСУ
<i>Григорьева О.А.</i>	ст. преподаватель, КРСУ
<i>Салханова Ж.Х.</i>	д-р филол. наук, профессор КазНУ им. аль-Фараби
<i>Нарозя А.Г.</i>	ст. преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас» им. Ч. Айтматова
<i>Пущина Л.И.</i>	доцент, БГУ им. К. Карасаева
<i>Салахиева В.С.</i>	ст. преподаватель, КРСУ
<i>Кузьмина Т.А.</i>	ст. преподаватель, КРСУ
<i>Асанова А.А.</i>	ст. преподаватель, Кыргызско-Турецкий университет «Манас» им. Ч. Айтматова
<i>Сальникова А.М.</i>	ст. преподаватель, БГУ им. К. Карасаева
<i>Turgunova G.A.</i>	Diplomatic Academy of MFAThe head of State and Foreign Languages Department
<i>Манликова М.Х.</i>	д-р филол. наук, профессор, КРСУ
<i>Лазариди М.И.</i>	д-р филол. наук, профессор, КРСУ
<i>Тулеева Ч.С.</i>	д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник УНЦ РС КРСУ
<i>Сыдыкова Р.Р.</i>	канд. филол. наук, доцент БГУ им. К. Карасаева
<i>Абакирова Э.Ш.</i>	канд. филол. наук, и.о. доцент, КРСУ
<i>Жоломанова Е.И.</i>	канд. филол. наук, Кыргызско-Турецкий университет «Манас» им. Ч. Айтматова
<i>Борчиева Б.Т.</i>	канд. филол. наук, доцент, КРСУ
<i>Попова О.П.</i>	аспирант, КРСУ
<i>Потехина Г.П.</i>	ст. преподаватель, БГУ им. К. Карасаева
<i>Иманалиева Т.И.</i>	ст. преподаватель, КНУ им. Ж. Баласагына
<i>Арзыматова Е.У.</i>	ст. преподаватель, КНУ им. Ж. Баласагына
<i>Болотакунова Г.Ж.</i>	ст. преподаватель, Ошский государственный университет
<i>Саденова А.Е.</i>	д-р филол. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Игнатова Е.Р.</i>	канд. филол. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Толмачева Д.С.</i>	канд. филол. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Семенова Т.Я.</i>	канд. филол. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Шуховцова Т.А.</i>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Каипова В.П.</i>	канд. филол. наук, доцент, КРСУ
<i>Чокошева Ч.М.</i>	аспирант, КАО
<i>Бреусенко Л. М.</i>	канд. филол. наук, доцент, КРСУ
<i>Матохина Т.А.</i>	координатор образовательных программ ФПОИ
<i>Мацко И.В.</i>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Айтпаева А.С.</i>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<i>Исакова А.Т.</i>	канд. пед. наук, доцент, КНУ им. Ж. Баласагына
<i>Асильбекова Н.У.</i>	канд. филол. наук, доцент, Государственный педагогический институт, г. Тараз
<i>Абыласынова Г.И.</i>	канд. филол. наук, доцент, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова

<b><i>Буряченко Т.И.</i></b>	доцент, КНУ им. Ж. Баласагына
<b><i>Буряченко Е.С.</i></b>	ст. преподаватель, КНУ им. Ж. Баласагына
<b><i>Пешехонова И.А.</i></b>	ст. преподаватель, КРСУ
<b><i>Сапронова И.И.</i></b>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<b><i>Курманова Т.В.</i></b>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<b><i>Крюкова О.Н.</i></b>	аспирант, КРСУ
<b><i>Черненко В.О.</i></b>	учитель, школа-лицей № 65
<b><i>Задорожная Н.П.</i></b>	канд. пед. наук, доцент, МУЦА, г. Токмок
<b><i>Ахмедова А.К.</i></b>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<b><i>Кильдюшова И.В.</i></b>	ст. преподаватель, КазНУ им. аль-Фараби
<b><i>Якубаева К.С.</i></b>	канд. пед. наук, доцент, КазНУ им. аль-Фараби

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КИРГИЗСКИМ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ

*Международная научно-практическая конференция,  
посвященная 20-летию КРСУ  
г. Бишкек, 22 февраля 2013 г.*

Редакторы: *Шабалин А.Ю., Кузичева Е.М.*  
Компьютерная верстка *А. Малдыбаева*

Подписано в печать 26.08.2013  
Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Печать офсетная.  
Объем 23,75 п.л., Тираж 100 экз. Заказ 26

Издательство КРСУ  
720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44

Отпечатано в типографии КРСУ  
720048, г. Бишкек, ул. Горького, 2