МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Усть-Каменогорск
2016

ББК 74.04
В 38

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен общим проблемам филологии. Тематика статей представлена на казахском, русском и английском языках и рассматривает лингвистические аспекты текста и дискурса, актуальные вопросы казахской филологии, вопросы переводоведения, вопросы преподавания языков, методику изучения иностранных языков, различные подходы к изучению иностранного языка.

Материалы сборника адресованы научным сотрудникам, профессорско-преподавательскому составу вузов и студентам, работникам образования.

Журнал выходит 6 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

Главный редактор – Е.А. Мамбетказиев
академик НАН РК, профессор

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.Н. Котова,
А.Н. Нурланова,
Ю.В. Новицкая

Корректоры – Н.А. Мошенская,
А.К. Уалибекова,
А.Е. Хайруллина

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие проблемы филологии. – Усть-Каменогорск, 2016. – 223 с.

В $\frac{4304000000}{00(05)-16}$ ББК 74.04

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК. Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2016

УДК 894.375

ИСТОРИЯ СЕЛА КЁШИ В СУДЬБАХ И ЛИЦАХ ЕГО УРОЖЕНЦЕВ (или там, где Андрей Сахаров обучался в МГУ последний семестр, и вручили ему диплом о высшем образовании)

Соегов М.

Автор настоящих строк, будучи заведующим кафедрой туркменского языка и литературы и профессором Международного туркмено-турецкого университета (МТТУ), приступивший к своей деятельности в 1994 году в отремонтированном и полностью обновленном здании упраздненного тогда Ашхабадского техникума механизации сельского хозяйства, в период с 1996 по 2011 гг., шесть будних дней в неделю, исключая воскресенье, в течение 15 лет ходил пешком, ездил на троллейбусе или автобусе из центра города в его юго-западный край. Названный техникум, как отмечается в Туркменской Советской Энциклопедии (ТСЭ), был открыт еще в 1930 году на расстоянии нескольких километрах от Ашхабада - селе Кеши. Интерес к истории этого села и судьбам его уроженцам у меня возник в те годы, но лишь теперь представилась возможность проанализировать накопленный материал и излагать его в определенной последовательности.

Уже многие десятилетия село находится практически в черте города. Поэтому, наряду с сельскими атрибутами (сельсовет, сельская больница, сельская школа и др.), на его территории в последнее время строилось много городских объектов. Там, за кинотеатром «Космос», находился институт химии Академии наук, где в годы моей молодости трудились академики А.Н. Ниязов и С.Р. Сергиенко. Из числа ученых этого Института в последующем академиками были избраны Агамаммет Ходжамаммедов и Хемра Эрнепесов, первый из которых затем возглавил Академию наук Туркменистана (АНТ), став ее президентом. По дороге на работу в МТТУ, находясь на троллейбусе, часто встречался и успел познакомиться с уроженцем и жителем Кеши, ученым-биологом, чл.-корр. АНТ Дангатаром Агакишиевым, который каждое утро на остановке у Института химии садился в троллейбус и ехал на работу в центр города - Институт ботаники АНТ. Вообще-то Д. Агакишиев остался в моей памяти как пропагандист препарата, так называемого ТУРа для использования против насекомых-вредителей хлопчатника.

Еще раньше, в конце семидесятых и начале восьмидесятых годов прошлого века, я ездил в Типографию АНТ, что рядом с Институтом химии в Кешах, для выпуска кандидатского автореферата и монографии по теме диссертации, а в начале девяностых годов - для организации издания докторской монографии и автореферата. Хорошо, что директором Типографии АНТ был тогда Аман Курбанов - мой сосед по Дому аспирантов, в котором и он, и я жили со своей семей (женой и детьми) в однокомнатных квартирах с общей кухней и общим туалетом. Ведь неслучайно говорят: нет худа без добра. В настоящее время я живу в соседстве с уроженцем Кеши, ученым-физиком, академиком АНТ Амандурды Беркелиевым, хотя при встрече мы, соседи, находим время лишь поздороваться.

Таким образом, мы осветили выше некоторые стороны связи самого села Кеши и кешинцев с современной туркменской наукой. После такого краткого введения приступаем к рассмотрению отдельных вопросов, связанных с несколько ранней историей села. Лексическое значение названия села Кёши (туркм. Kö:şi - с долгим, но безударным первым гласным [ö] и кратким, но ударным конечным гласным [i]) учеными еще не выявлено, хотя туркменский ученый-языковед С. Атаниязов в своем топонимическом словаре, ссылаясь на ученого-историка М.Е. Массона, связывает этимологию Кёши с древним здешним местом виноградарства - Кешеши, отмечая при этом, что этимология топонима остается невыясненной [1, с. 192].

Село Кеши, как и все туркменские прикопетдагские селения, находилось у берегу небольшой реки, названной в последующем русскими Кешинкой. Туркменское село Ащхабад, именем которого был

назван будущий город-столица, расположился у речки Ашхабадка. Туркменский поэт Кара Сейитлиев (1915-1971) в своем стихотворении-песне именовал последнюю не иначе, как Золотой источник (Алтын чешме атлы акаракар булагы «Течет рудник по имени Золотой источник»). К сожалению, в результате подземных геологических процессов, происходивших в Копетдаге и предгорье во время и после сильного землетрясения октября 1948 года, некоторые из этих полноводных речек высохли. Не существует теперь и «Золотого источника».

В отдельных работах имеются сведения, что «в Кеши жили представители восьми различных текинских родов» [9]. Нам было трудно определить по подобным работам: к какому конкретно периоду жизни туркмен относятся эти данные, до или после завоевание Ахала русскими. Скорее всего, это - результат вынужденного переселения в Кеши представителей разных родов, которые до прихода русских проживали в других разных селах. Кёшинец Аннаклыч Мятяджи (1822-1884) - последний яркий представитель туркменской классической литературы XVIII-XIX вв., конечно, мог происходить из коренных туркмен села. Стихи Мятяджи послужили словами созвучных песен, спетых маэстро Халлыбагши (1859-1943) - односельчанина поэта.

После завоевания Ахалтекинского оазиса русскими администрацией Закаспийской области осенью 1890 года в Кешах был созданы парк и питомник, целью которого явилась «воспитание ценных фруктовых свженцев и шелковицы, как могущих составить отдельные ценные отрасли хозяйства и служить удовлетворению требований на посадочный материал городскими жителями и учреждениями» [4]. Призванный служить развитию садоводства в крае, питомник предназначался для выращивания садовых и разведения наиболее приспособленных к местным климатическим условиям плодовых и овощных культур. Выращенные в питомнике деревья предполагалось бесплатно раздавать населению или продавать по низким ценам. За несколько лет в области высадили около 317 тыс. сортов деревьев, ценных для промышленности и сельского хозяйства.

В 1892 году в селе Кеши под Ашхабадом на базе лесопитомника была основана школа садоводства, огородничества и шелководства. Являясь первым специальным учебным заведением в Закаспии по подготовке сельскохозяйственных кадров, позднее была названа по имени начальника Закаспийской области генерала А.Н. Куропаткина, по инициативе и стараниями которого она была открыта. Он был участником Ахалтекинской экспедиции 1880-1881 гг. генерала М.Д. Скобелева. Еще отметим, что во время правления областью Куропаткиным была построена с Ашхабада в Кеши прямая дорога, названная именем Скобелева, которая была переименована в советский период в проспект Сталина, затем Свободы, а после независимости - в проспект Махтумкули.

Рис. 1. Генерал А.Н. Куропаткин

В 1894 году в Куропаткинской школе учились по-равному: 9 туркменских и 9

русских мальчиков, а с января 1895 предполагалось обучение 20 мальчиков, из которых 15 должны были находиться на полном пансионе. Кроме русского языка и арифметики, велись курсы по фруктовому и декоративному садоводству; виноградарству; по культуре сельскохозяйственных и технических растений; лесоводству; огородничеству и шелководству. Одновременно с изучением туркменами русского языка велось и обучение русских ребят туркменскому языку. При школе организовали библиотеку, в которую ежегодно поступали учебники, пособия, книги, журналы, газеты, сочинения русских и зарубежных классиков, книги по истории, искусству.

1897 года школа была включена в сеть сельскохозяйственных учебных заведений России. Сад имел 410 плодоносящих деревьев, виноградник на 2 тыс. плодоносящих кустов, цветники на 838 кв. саженях. Список растений, выращенных в школе и предназначенных для бесплатной раздачи населению, насчитывал более 100 наименований. В советское время на территории питомника был открыт Туркменский сельскохозяйственных институт (ныне университет) и создан Ботанический сад Академии наук Туркменистана [См.: 3, с. 29-35].

Теперь обратимся к записям путешественников. Обрусевший швед, композитор и собиратель народных песен Гартевельд (правильнее Хартевельд) Вильгельм Наполеонович (Юлиус Наполеон Вильгельм, 05. 04.1859-01.10.1927), объездивший всю тогдашнюю Россию, свое ознакомление с аулом Кеши (у него неправильно - Каши) начинает со словами: «Чтоб узнать текинцев, конечно, недостаточно наблюдать их из окна асхабадской гостиницы, и потому я с радостью и благодарностью принял предложение любезного полковника Ф. Еремеева посетить текинцев в их ауле Каши, верстах в десяти от Асхабада. И вот, 3-го января 1913 года, в три часа дня, полковник заехал за мной вместе с текинцем-переводчиком. В своем мундире туркменской милиции он так и просился на картину» [2, с. 40].

Рис. 2, 3. П.Н. Гартевельди фотография Кеши из его книги путешествий

Село (аул, селение) Кеши упоминается в русских документах, еще начиная с середины восьмидесятых годов XIX столетия, когда 24 февраля 1885 года официально была учрежденаТуркменская конная милиция с местом дислокации в селе Кёши под Ашхабадом, 7 ноября 1892 года она была преобразована в Туркменский конно-иррегулярный дивизион, который с 30 января 1911 года стал называться просто Туркменским конным дивизионом. На основе данного дивизиона 29 июля 1914 года на средства местного населения был сформирован Туркменский кавалерийский полк, который воевал на фронтах Первой мировой войны, показав пример мужества и героизма. В этой связи следует специально указать на то, что туркмены, как и другие местные жители Средней Азии, по законодательству Российской империи не подлежали призыву на военную службу. Поэтому Туркменский кавалерийский полк был добровольческим и полностью содержался за счет пожертвований туркменского населения Закаспийской области. Поскольку Туркменский кавалерийский полк состоял в основном из представителей туркменского племени теке, проживающего в Ахале и Мерве (нынешние Ахалский и Марыйский вилайеты Туркменистана), 31 марта 1916

года Всечайшим указом он был переименован в Текинский кавалерийский полк. В списке 67 военов-всадников полка, награжденных боевыми наградами в 1915 году, читаем имена следующих 15-ти кешинцев: 1) Дангатар Артык оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест» и боевой медалью «За храбрость»; 2) Аллаберди Артык оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 3) Халы Кел оглы награжден боевой медалью «За храбрость»; 4) Силли Байназар оглы награжден боевой медалью «За храбрость»; 5) Какабай Аннагелди оглы награжден боевой медалью «За храбрость»; 6) Гарып Назар оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 7) Аннаораз Ходжамяммет оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 8) Сухан Овезджан оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 9) Ата Аннадурды оглы из села Кёши награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 10) Ныязмяммет Худайберди оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 11) Ханмухаммет Говшутхан оглы награжден боевой медалью «За храбрость»; 12) Анна Гелди оглы награжден боевой медалью «За храбрость»; 13) Оразгулы Байрамгулы оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 14) Реджеп Ездин оглы награжден боевым орденом «Георгиевский крест»; 15) Гутлы Гара оглы награжден боевой медалью «За храбрость» [См.: 7, с. 96-117].

Раз речь зашла о туркменском полке, состоящем из воинов-всадников и дислоцированном в селе Кёши, хотим в связи с еще одним вопросом вернуться к личности начальника Закаспийской области генерал-лейтенанта Алексея Николаевича Куропаткина (1848 - 1925), занимавшего эту должность с 27 марта. 1890 г. по 1 января 1898 г., назначенного затем военным министром империи и ставший в последующего губернатором Туркестанского края. Потому что он уделял много внимания сохранению и развитию коневодства в крае, памятуя о замечательных боевых качествах великолепной ахалтекинской (туркменской) породы лошадей. Большую роль в сохранении и совершенствовании породы сыграла Закаспийская государственная конюшня, организованная в 1897 году в ауле Кеши. В период действия этой конюшни коневодческая общественность России познакомилась с удивительными лошадьми, представленными на конских выставках в Киеве и Пятигорске в начале XX столетия.

Упомянутая выше школа садоводства имени А.Н. Куропаткина в Кешах функционировала при Туркменском конном дивизионе (полку) и давала детям гимназическое образование и диплом агронома-техника.

Рис. 4. Учащиеся Куропаткинской школы садоводства в Кёши (начало XX века)

Выпускники этой школы, продолжая свое обучение в более высоких учебных заведениях, наряду с выпускниками других русско-туркменских школ, стали первыми образованными по-европейски туркменами и занимали ответственные посты в руководстве сначала в Туркменской (бывшей Закаспийской) области Туркестанской АССР, а после 1924 г. - Туркменской ССР, образованной в составе Союзе ССР.

Одним из кешинцев-выпускников школы садоводства был Сахат Мурадов

Хал Мурад (по современной орфографии Сахатмурадов Халмурад, 1898-1938). Уроженец села Кеши, Халмурад Сахатмурадов после окончания школу по садоводству в родном селе в 1914-1917 гг. получил среднее специальное образование, обучаясь в Ташкентском учительском семинарии. В последующем окончил Среднеазиатский госуниверситет в Ташкенте (Узбекистан), работал его проректором по туркменской части до 1924 года.

Х. Сахатмурадов занимал различные ответственные партийные и государственные должности. Состоял членом Мусульманского бюро РКП(б) в Полторацке (Ашхабаде) и Закаспийского обкома партии. В 1919-1920 гг. заведовал областным отделом народного просвещения, работал редактором областной газеты. С 1920 года - член ЦИК Туркестанской АССР и ответственный работник Наркомпроса автономной республики. В 1921 году его избирают Ответственным секретарем Туркменского обкома КП(б) Туркестана. В том же году он становится членом Ревкома по борьбе с басмачеством в окрестностях Мургаба и секретарем Марыйского райкома партии.

В октябре 1924 года Х. Сахатмурадов был избран членом Организационного бюро и секретарем ЦК КП(б) Туркменистана, а в 1925-1928 гг. занимал должность Первого секретаря ЦК КП(б)Т [5]. В 1928-1937 гг. состоял членом Среднеазиатского бюро ЦК БКП(б) и работал в различных руководящих должностях в Узбекской ССР и Казахской ССР.

Х. Сахатмурадов - участник многих больших партийных и советских форумов, состоявших в те годы во всесоюзном масштабе. Он был делегатом X, XIV, XV Съездов, XIV и XV всесоюзной конференций ВКП(б), а также XII Всесоюзного съезда Советов. В своих вступлениях затрагивал злободневные вопросы того времени.

Занимая высокий пост в партийном руководстве Туркменистана, Сахатмурадов постоянно курировал печать на туркменском языке, ЦСУ, работу, связанную с подготовкой истории местной компартии, оргаспредотдел, женотдел, рабоче - дайханскую инспекцию, союз "Кошчи" (аналог комитетов бедноты в РСФСР), здравоохранение и социальное обеспечение». И неслучайно «печать на туркменском языке» стоит на первом месте, ибо Х. Сахатмурадов имел немалый практический опыт в этом направлении.

В 1918 году Халмурад Сахатмурадов, будучи еще 20-летним парнем, выступал на страницах газеты «Дангйылдызы» («Утренняя звезда») - органа Первого Туркменского правительства («Мусульманской Комитет Закаспийской области»). Так, в номере данной газеты от 10 сентября 1918 года было напечатано его стихотворение под названием «Туркмен гызына» («Туркменской девушке»). Правда, газета просуществовала всего три месяца. Через два года после этого в начале 1920 года Х. Сахатмурадов возобновил выпуск газеты «Дангйылдызы» на новой идейной основе (орган Мусульманского бюро РКП(б) в Закаспийской области), которая под его редакцией издавалась практически до появления в том же году новой, издающейся по настоящее время газеты под названием «Туркменистан».

Усилиями члена ЦИК Туркестанской АССР Х. Сахатмурадова 17 апреля 1922 года в Ташкенте была учреждена Туркменская научная комиссия, которая, наряду с другими вопросами, занималась изданием первого журнала на туркменском языка под названием «Туркмен или» («Туркменская страна»). Первый номер журнала вышел в конце мая месяца 1922 года, в котором наряду с другими материалами было опубликовано стихотворение «Мекдеп» («Школа») Х. Сахатмурадова. На его страницах, который выпускался до 1924 гг., выступали со своими статьями первые туркменские филологи XX века Мухаммед Гельдыев, Аллакули Караханов и другие, ставшие, как и он сам, в 30-е годы безвинными жертвами существовавшего тогда режима [Более подробно см.: 8, с. 75-78].

В 20-е годы прошлого века в Туркменистане было очень мало специалистов - языковедов, занимающихся проблемой взаимодействия языка и общества, поэтому важные вопросы языковой политики решались ими совместно с партийными и государственными деятелями республики. Одним из них был Курбан Сахатов (1905-1938), уроженец села Кеши под Ашхабадом

- видный партийный и государственный работник, который, занимая пост заведующего агитпропотделом ЦК КП(б) Туркменистана в 1925 - 1929 гг., непосредственно руководил и активно участвовал во многих мероприятиях по языковому строительству, развернувшемуся в республике.

Выступая на страницах республиканских газет «Туркменистан», «Туркменская искра», «Яш коммунист», журналов «Большевик», «Туркмен медениети», «Туркменоведение», а также журнала «За партию» - органа Среднеазиатского Бюро ЦК ВКП(б), К. Сахатов анализировал ход выполнения установок директивных органов в области культурного строительства, с партийных позиций оценивал недостатки и отклонения в осуществлению национальной политики, в том числе в решении вопросов о туркменском языке и литературы, указывая их устранения. Часть статей К. Сахатова на туркменском языке вошли в его книгу, изданную в 1928 году под названием «Милли медениет хакында» («О национальной культуре»).

Рис. 5. Х. Сахатмурадов

Рис. 6. К. Сахатов

К. Сахатов был первым редактором детского журнала «Пионер», членом редакционной коллегии политико - экономического журнала «Большевик» - органа ЦК КП(б) Туркменистана и ряда других изданий. Велики заслуги его в переводе на туркменский язык общественно - политической литературы. Он - один из организаторов радиовещания на туркменском языке.

Успешное языковое строительство как особо важный участок культурного развития Туркменистана во многом зависело от выработки научно обоснованной языковой политики, опирающейся на объективные законы общественного развития в том или ином периоде истории. К. Сахатову отводится видная роль в выработке и осуществлении языковой политики, соответствующей исторически сложившейся в республике языковой ситуации. Положения и выводы, вытекающие из работ К. Сахатова, часто становились основой директивных партийных и правительственных документов по языковому строительству того периода. Но заслуги К. Сахатова в выработке и осуществлении взвешенной языковой политики были незаслуженно забыты в связи с обвинением его в антисоветской деятельности. Он был репрессирован в период «большого террора» 1937-1938 гг. Изучение наследия К. Сахатова значительно расширяет наш кругозор, обогащает знания о языковой политике и языковой ситуации в Туркменистане в 20-е годы прошлого столетия [См.: 6, с. 8-19].

В честь приезда в 1920 году в Ашхабад командующего Туркестанским фронтом, «красного командора» М.В. Фрунзе (1885-1925) в клубе железнодорожников была поставлена спектакль «Генерал Колмаков», написанная Худайкули Хановым. Прототипом главного героя пьесы стал и.о. начальника Закаспийской области, царский генерал-майор Николай Клавдиевич Калмаков (Колмаков, 16.11.1858 - ?), который был уволен с занимаемой должности 20 мая 1917 г. Еще отметим, что в начале два-

дцатых годов прошлого столетия была поставлена на сценах тогдашних театров пьеса о командующем Закаспийского фронта со стороны «белых», первом туркменском боевом генерале Ораз-сердаре (1871-1929?), которая была написана будущим крупным прозаиком-романистом Ата Говшудовым (Каушутов, 1903-1955) и названа автором личным именем своего главного героя.

В последующем автор пьесы «Генерал Колмаков» стал одной из безвинных жертв «большого террора» 1937-1938 гг. В «Nekrople» (культурно-историческая энциклопедия людей, событий и захоронений) о Худайкули (Худай Кули) Ханове содержатся следующие биографические данные: родился в 1892 году в селе Кёши Ашхабадского района Туркменской ССР, по национальности туркмен, член ВКП(б), имел неполное среднее образование. Работа: мулла до 1917 года, счетовод колхоза им. Свердлова (село Кёши), до этого редактор центральной газеты, прокурор республики, комендант фабрики.

Худайкули Ханов был сужден в 1936 году на 5 лет ИТЛ. Заключение отбывал в Дмитлаге НКВД СССР, где работал на 1-м участке строительства Сталинской водопроводной станции. Там же был арестован 9 января 1938 года. Приговорен тройкой при УНКВД по Московской области 10 января 1938 года, обвинен в том, что состоял членом националистической организации «Туркмен-азатлыгы». Виновным себя не признал. Расстрелян 19 января 1938 года. Место захоронения: Московская область, Бутово. Худайкули Ханов был реабилитирован 28 ноября 1958 года. Его Уголовное дело в настоящее время хранится в ГУВД по Московской области [См.: 10].

Действительно, особую категорию в числе расстрелянных в Бутово, составляли заключенные Дмитлага НКВД - «Каналармейцы», работавшие на строительстве канала «Москва - Волга». Осужденные по уголовным статьям на различные (иногда небольшие) сроки заключения, они получали в Дмитлаге новую судимость и по 58-й статье шли под расстрел [См.: 11]. Среди репрессированных кешинцев в период «большого террора» был еще их земляк Агабай Непесов, занимавший пост наркома легкой промышленности Туркменской ССР в 1933-1938 гг.

С началом Великой Отечественной войны (ВОВ) в 1941 году молодые кешинцы призывного возраста, как и другие свои ровесники, ушли на защиту Родины. В «Книге Памяти Украины» читаем: «Худайбергенов Нургельды, 1925 г. р., Ашхабадская область Туркмении. Призван Аул-Кеши сельским РВК. Гвардии красноармеец, орудийный номер 110 отдельного истребительно-противотанкового дивизиона 108 гвардейской стрелковой дивизии. Погиб 23 февраля 1944 г. Похоронен в Братской могиле в с. Миролюбовка, Нововоронцовский район, Херсонская область» [См.: 12]. Среди защитников тогдашней общей Родины был и лейтенант кешинец Курт Бердыев (1909-?). Он является одним из участников боев Брянского фронта. Командовал ротой, личным примером и отвагой воодушевлял бойцов на подвиги [См.: 13].

Наряду с этим и другими героическими поступками кешинцев на фронтах, в историю Кеши военного периода навсегда вошло еще одно значимое событие. Оно связано с будущим всемирно известным академиком-ядерщиком Андреем Дмитриевичем Сахаровым, тогдашним студентом Московского государственного университета (МГУ) имени М.В. Ломоносова.

Рис. 7. А.Д. Сахаров

Рис. 8. Здание АшГПИ, где разместился МГУ

Отец советской водородной бомбы Андрей Дмитриевич Сахаров (1921-1989) во время ВОВ, будучи студентом выпускного курса физического факультета МГУ, вместе с другими студентами и профессорско-преподавательским составом университета был эвакуирован в туркменскую столицу. В новом (но еще недостроенном полностью) здании Ашхабадского государственного педагогического института (АшГПИ), который находился в пригороде Кеши, во втором семестре 1941/1942 учебного года развернул свою деятельность Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Уже в конце лета 1942 года МГУ снова эвакуировали, но уже в Свердловск (ныне Екатеринбург).

Будущий всемирно известный академик-ядерщик А.Д. Сахаров свою дипломную работу выполнил в Кешах, успешно защитив которую получил 27 июля 1942 года диплом с отличием о высшем образовании в здании АшГПИ [Еще см.: 5, с.77-83]. Из записи в дипломе: *«Предъявитель сего тов. Сахаров Андрей Дмитриевич в 1938 г. поступил и в 1942 г. окончил полный курс Московского ордена Ленина Государственного Университета им. М.В. Ломоносова по специальности физики и решением Государственной Экзаменационной Комиссии <...> ему присвоена квалификация научного работника в области физики, преподавателя вуза и втуза, и звание учителя средней школы».*

Небезынтересно будет узнать нашим читателям, что эти события отражены в воспоминаниях самого Андрея Сахарова: *«Дорога заняла целый месяц, и за это время в каждом вагоне сформировался свой эшелонный быт <…>. Эшелонная “пауза” кончилась. В эшелоне мы просто ехали и жили. Теперь надо было учиться и жить - что много трудней. <...> Мы должны были окончить обучение на год раньше, чем предполагалось, - т.е. за четыре года. Конечно, при этом программа, и без того не очень современная, была сильно скомкана. <...> Занятия проходили в пригороде Ашхабада Кеши. Там же были административные службы <...>. Жили же мы в центре города - сначала в помещении школы, потом в общежитии <...>. Ходить на занятия часто приходилось пешком <...>. Основной для меня курс квантовой механики читал профессор А.А. Власов <...>. Власов был первым человеком (помимо папы), который предположил, что из меня может получиться физик-теоретик. <...> Наш курс выпускался со специальностью «Оборонное металловедение». Это название <...> было данью времени; по существу же металловедение мы знали очень мало и тем более - оборонное <...>. В соответствии с этой специальностью мне была предложена и тема дипломной работы - поиски замены дефицитного серебра в контактах реле релейной защиты. <...> Я решил, что серебро можно заменить в контактах нержавеющей сталью. Пошел на рынок, купил вилку из “нержавейки”, отпилил “вязкие” зубья (это было трудней всего) и загнал их молотком в гнезда, откуда вытащил серебро. Это чудо техники я предъявил комиссии вместе с несколькими страницами теоретических обоснований».*

В начале июля 1942 года студент Сахаров сдает государственные (выпускные) экзамены. Одновременно получает направ-

ление на работу на военный завод в г. Ковров Владимирской области и предложение от А.А. Власова остаться в аспирантуре на кафедре теоретической физики: «Я уже был готов к этому разговору, ждал его по каким-то причинам. Я поблагодарил Анатолия Александровича [Власова], но отказался. Мне казалось, что продолжать ученье во время войны, когда я уже чувствовал себя способным что-то делать (хотя и не знал - что), - было бы неправильно. Я сказал <...>, что решил поехать на военный завод по распределению» [А.Д. Сахаров. Страницы жизни. См.: 14].

Продолжим свой рассказ о знаменитостях-выходцах из Кеши. Уроженцами села Кёши являются актер театра и кино, народный артист ТССР и СССР Ата Дурдыев (1910-1981);участник ВОВ, кинорежиссер, заслуженный деятель искусств ТССР Хангельды Агаханов (1916-2000); композитор, педагог, народный артист ТССР и СССР Ашир Кулиев (1918-2000); режиссер, сценарист, актер Ильмурад Бекмиев (г.р. 1941) и др.

Рис. 9. А. Дурдыев

Рис. 10. Х. Агаханов

Знаменитыми туркменскими писателями являются братья Шали и Аман Кекиловы и их двоюродный брат Чары Аширов, родившие в Кеши в первые десятилетия прошлого столетия. Старший из братьев Шали, закончив Ашхабадское педагодическое училище (педтехникум) и став в последующем секретарем писательской организации, устроил осиротевших Амана и Чары в школу-интернет, что имело определящее значение в их дальнейшей судьбе. Шали Кекилов (1906-1943), погибший на фронте Великой Отечественной войны (ВОВ) 1941-1945 гг., наиболее знаменит своей поэмой о войне «В лесах Карелии», которая была включена в школьную программу для изучения учащимися.

Рис. 11. Ш. Кекилов

Рис. 12. А. Кекилов

Рис. 13. Ч. Аширов

Аман Кекилов (1912-1974) является одним из двух туркменских писателей - академиков (другой Берды Кербабаев), правда, он еще доктор наук, автор нескольких монографий и вузовского учебного пособия по теории литературы. Его роман-

поэма «Любовь» в 3-х книгах стала явлением в истории послевоенной туркменской литературы.

Примерно таким же явлением литературы того периода была роман-поэма участника ВОВ Чары Аширова (1910 - 2003) «Кровавый водораздел» о людях вымышленного автором села Гёкяйла, хотя последующие две книги этого сочинения носили другие названия. Ч. Аширов за свою 93-летнюю жизнь создал много произведений: романы «Следопыт», «Старый вождь», «Близнецы» и др.

За годы независимости село Кеши изменилось до неузнаваемости. В начале девяностых годов у самого большого кладбища Ашхабада (ныне недействующего), где наряду с ранними и более поздними покойниками лежат на вечном сне тела жертв ужасного землетрясения 1948 г., была построена мечеть, названная именем святого из Кеши - “Махмыт-ишаном”. Это кладбище находится рядом с селом на холмах, прямо за дорогой Ашхабад - Фирюза (ныне Арчабил) напротив Международного туркмено-турецкого университета (МТТУ). Автору этих строк во время работы в МТТУ совместно с преподавателем - почасовиком Оразполатом Экаевым (Бахарлы) приходилось бывать в этой мечети и разговаривать с его муэдзином (глашатаем, призывающим правоверных на совершение намаза пять раз за день), который считает себя праправнуком Махмыт-ишана (родом из Хивы).

После включения Кеши в состав города в нем появились многоэтажные жилые постройки улучшенной планировки.

Рис. 14. Новые жилые массивы в Кешах

В Кешах построен уникальный вузовский комплекс, в котором с 1 сентября 2016 года приступит к своей деятельности вновь открываемый Туркмено-Японский технологический университет, который будет носить имя Огуз-хана - легендарного прародителя туркмен. При университете будет действовать совместная общеобразовательная школа. Так что селу Кеши принадлежит не только словное прошлое, но ему суждено прекрасное будущее, но уже в составе столицы страны - Ашхабада.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаныязов С. Түркменистаның географик атларының дүшүндиришли сөзлүги. - Ашгабат, 1980. - 364 с.
2. Гартевельд В.Н. Среди сыпучих песков и отрубленных голов. Путевые очерки Туркестана (1913). - Б.м.: Salamandra P.V.V. 2014. - 128 с.
3. Овезова Л.П. Из истории создания Асхабадской школы садоводства (1890-1897 гг.) // Известия АН Туркм. ССР, серия общ.наук, № 6. - Ашхабад, 1985. - С. 29-35.
4. По «Обзору Закаспийской области за 1902 год». Из истории Ашхабада. Безусловные личности конца XIX начала XX-го веков. См.: http:// infoabad. com/ forum/

thread 788.html.
5. Соегов М. МГУ им. М.В. Ломоносова в эвакуации в Ашхабаде: туркменские филологи, защитившие кандидатские диссертации в 1942 году // Вестник ВИСТ (Башкирского института социальных технологий). Серия “Социальные науки”, № 4 (16). - Уфа, 2012. - С. 77-83.
6. Соегов М. Три эпизода из периода «большого террора»: репрессированная национальная филология // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. Вып. 2. Общие проблемы филологии. - Усть-Каменогорск, 2014. - С. 8-19.
7. Соегов М. Туркменский кавелерийский полк // Türkmen ylmy Galkynyş we halkara gatnaşyklar ýolunda (Ylmy makalalar ýygyndysy - 2011-3). - Aşgabat: Ylym, 2011. - С. 96-117.
8. Соегов М. Эпизоды из «большого террора»: от воспоминаний к документальным подтверждениям, начиная с надгробных надписей // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). Серия “Регионалистика и этнополитика”, № 3 (24). - Уфа, 2014. - С. 75-78.
9. Туркмены: исторические сведения. Этнография - Народы Средней Азии и Казахстана. См.: http:// lib7.com/narody-srednej-azii-i-kazahstana/1572-turkmeny-istoricheskie-svedenija.html (01.10.2015).
10. [Электронный ресурс]: http://nekropole .info /ru /Hudaj-Kuli-Hanov.
11. [Электронный ресурс]: http:// pokrov. skynet. net. ua/index .php ?option =com_ content &task=view&id=59&Itemid=71.
12. [Электронный ресурс]: http: // www. memory - book.com.ua/people /book/45%3 Fpage= 950 ?page=1740.
13. [Электронный ресурс]: http://www. polkmoskva.ru/people /756411/.
14. [Электронный ресурс]: http:// old. sakharov- center.ru/ sakharov/letopis / paragraph / 41-42.htm.

УДК 811.111

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО АНАЛИЗА АССОЦИАТИВНЫХ РЯДОВ НА СТИМУЛ-ФРАЗУ “WOMAN ON INTERNET-COMMUNICATION”

Храбан Т.Е.

В настоящее время есть основания говорить, что Интернет больше всего влияет на формирование гендерных стереотипов в современном обществе. Аргументом в пользу данного утверждения является то, что Интернет содержит информацию обо всех аспектах человеческого существования, включая информацию о гендерных стереотипах. Интернет входит в каждый дом, особенно в дом молодых людей, которые наиболее подвержены влиянию и еще не имеют собственных устоявшихся представлений.

С одной стороны, стереотипы представляют собой результат представлений пользователей Интернета, а с другой стороны, являются тем элементом, благодаря которому и происходит создание полностью нового общения. Роль гендерных стереотипов в Интернете значительна, поскольку они отражают и закрепляют традиционные роли индивидов и указывают место мужчины и женщины в обществе. В Интернете всегда присутствуют социальные и, как их разновидность, гендерные стереотипы, постоянно формируются образы мужчины и женщины у большинства пользователей.

Как известно, на Западе в восьмидесятые годы прошлого века необычайную популярность приобрели идеи, сформулированные D. Haraway в известном “Манифесте киборгов”. В нем говорилось о будущем исчезновении гендерных различий, к которым с неизбежностью приведет опосредованное компьютером общение [1].

С другой стороны, в своей статье “Киберфеминизм” K. Hall провела исследования различных гендерно - ориентированных дискурсивных практик в англоя-

зычном Интернете и пришла к выводу, что виртуальная среда не только не привела к исчезновению гендера, но обусловило возникновение более жесткого, чем в реальной действительности, разделения виртуального сообщества на основе гендерных признаков. Феминистки еще более радикализировали свою позицию вместо стремления к нейтрализации гендера. Подтверждением данного утверждения является возникновение в Интернете гендерного расизма в форумах “For women only”.

K. Hall выделила два основных направления в гендерной проблематике Интернета: либеральный и радикальный киберфеминизм. Радикальное направление киберфеминизму сосредоточивается на исследованиях женской субъективности и репрезентации в Интернете. В качестве методологии этого направления выступает феминистская критика и теория реконструкции: идеи французского психоаналитического и постмодернистского феминизма развиваются на материале кибертехнологий и женских репрезентаций в Интернете. Либеральный феминизм сочетает дискурсивные практики тех коммуникантов, для которых гендер не является релевантным для их самоидентификации и которые определяют себя в Сети как “humanist, not feminist, queer, not lesbian” и стремятся к виртуального освобождение от физических гендерных признаков. Представительницы этого направления действуют для установления транснациональных контактов между женскими и феминистскими группами разных стран и континентов благодаря Интернету, выступают инициаторами проектов, направленных на повышение уровня образования, свободы, солидарности женщин, улучшение их взаимопонимания, борьбы с сексизмом, порнографией и насилием в сети. Сюда также можно отнести участников так называемого “cross - expressing”, которые используют анонимную природу компьютерных технологий для того, чтобы превратиться в роль другого персоны и “примерить на себя” другие роли - вплоть до изменения пола, сексуальной ориентации, сексуального поведения, привычек.

K. Hall также утверждает, что физическая анонимность послужила причиной роста гендерной враждебности в Сети, прогнозы о нейтрализации гендера в условиях виртуального пространства не оправдались, наоборот, электронные средства коммуникации только усилили процесс гендерной дифференциации. К признакам, характерным для мужского интернет-дискурса, относят стремление доминировать в интеракции (игнорирование тем, что предлагают женщины или ответов женщин как иррелевантные), также мужчины очень часто прибегают к сексуальным домогательствам, проявляющиеся как в личной переписке, так и в форумах и в он-лайн общении, что, в свою очередь, вызывает резкую реакцию со стороны женщин. Полная безнаказанность, как следствие анонимности, привели к росту сетевой враждебности. В ответ на рост агрессивности мужского дискурса женщины создали свои собственные формы и чаты. В качестве отличительных особенностей таких пространств выделяются строгие требования феминного-гендерного этикета, а также заявления о полной нетерпимости в отношении мужчин. Это еще больше усиливает гендерное враждебность в интернет-пространстве и приводит к протестам со стороны мужчин [2].

Таким образом, можно сказать, что в Интернете сейчас происходят два взаимоисключающих процесса: с одной стороны, усиление гендерного противостояния, с другой - деконструкция гендерных стереотипов и предубеждений прошлого, появление нового этапа в развитии феминизма. В подтверждение этого мы приводим результаты нашего исследования в Интернете.

Анализ гиперссылок по теме “woman on internet-communication” было проведено в поисковых системах “Google”, “Яндекс”, “Рамблер”. Полученные результаты были поделены на тематические группы:

1. Мотивация пользователей Интернета. Данная тематическая группа была поделена на подгруппы:

- возможность доступа к онлайновым торговым и сервисным услугам. Данная тематическая группа содержит следующие лексические сигналы: cool, unique, sexiest, will, secret, fashion, sale, favour, designer clothes, discount, lucky, lady, bargain, gold lady, cheap clothes, second-hand clothes, style, fair lady, boutique, poetry clothing, fea-

tured, trend, luxury.

Актуализируются такие значения выражения - вербализатора женщина в интернет - коммуникации: прагматика статусности (The Fair Lady Boutique: Online Women's Clothing Boutique ... - shopthefairlady. com/; leading lady - Shop for and Buy leading lady Online - Macy's - www 1. macys. com/ shop /.. ./ leading-lady?...shop...; Women's Designer Fashion | Shop Luxury Designers Online ... - www. matchesfashion. com/ us/ womens /shop; Fluevog Shoes | Shop Online for Cool and Unique Shoes - https: // www. fluevog. com/shop/; Golden lady Shop - Buy Golden lady products online | Jumia ... - https: // www. jumia.com.eg/golden-lady/; Online Shopping, Womens Fashion, Lady VB, Boutiques In ... - www. ladyvb.com/), реализация возможности экономить денежные средства и время - (Buy Women's Second-Hand Clothing & Accessories - Oxfam ... - www. oxfam. org.uk/ shop/ womens-clothing; Cheap Clothes, Wholesale Clothing For Women at Discount ... - www. sammydress. com/ Wholesale-Women-b-1...; Lyst Sale & Promotions | Shop Online - www.lyst.com / shop/sale/; Sale Online - End of Season Fashion Sale For Women ...- www.koovs.com › Home › Women; Women's Clothing Sale - Discount Women's Clothing | Blair - www.blair.com/c/womens/on-sale/ pc/ .../ 1371.ut...), стилевые тенденции (Poetry Clothing Stores | Buy Ladies Fashion Clothing Online - https: // www. poetrystores. co. za/; Designer Sale for Women | Discount Fashions for ... - Gilt - www.gilt.com /sale / women; Ladies Fashion: Shop Women's Clothing Online in Canadan - www. simons. ca/ simons/ category /.../Women?/en...; Topshop - Women's Clothing | Women's Fashion & Trends - www. topshop.com/), достижение женской привлекательности (Victoria's Secret: The Sexiest Bras, Lingerie & Women's - https: // www. victoriassecret. com/), внешнее проявление эмоций (Women's Discount Clothing | Cyber Sale | Lucky Brand - www. luckybrand. com/.../ womens-discount-clot..), характер проявления психологических особенностей женщины в Сети (Women Will - https:// www. womenwill. com), соответствие эталону современности (Women's clothing & fashion - shop the latest trends | H&M US - www. hm. com/ us/ department/ LADIES);

- общение. В данной подгруппе следует выделить интенции, преследуемые во время общения: обучение; проведение исследовательских работ; получение информации; обмен знаниями и жизненным опытом; позиционирование политических, религиозных, а также личных убеждений и принципов. создания семьи; флирт; развлечения (музыка, книги, спорт); благотворительность.

В приведенных названиях тематической подгруппы “общение” содержаться следующие лексические сигналы: dating, bride, wife, message, pregnant, access, female, parent, lulu, sacred text, Franciscan, Marxism, Internet Radio, Curriculum, update, new culture, home, secret, collective, development, cosmopolitan, news, official, sexual, health, advice, link, study, history, knowledge, university, scientist, childbirth, search, forum, building the future, to empower, to connect, senior, disable, documentary, heights women, new cultures, creation, religion, Christian, to bond, supporter, education, student, chat, international, sport, music, reading, data, politics.

Актуализируются такие значения выражения женщина в интернет - коммуникации: семейное положение (Thai Dating, Thai Singles, Thai Brides, Thai Wife, Thai Women - www.thailovelines.com/; Mike Epps' Wife Catches Him Trying to Direct Message - www.eonline.com /.../ mike-epps-wife-catches-hi..; JMU-Internet Use and Access Among Pregnant Women - mhealth.jmir.org / 2015/ 1/ e25; Women, Woman's Issues: the Female Web - CyberParent - www. cyberparent. com/ women/), внешность (Lulu: #1 app for women - https : // onlulu.com/), конфессиональная принадлежность (Welcome to the Franciscan Women Internet Database - franwomen. sbu.edu/; Women - Internet Sacred Text Archive - sacred-texts. com/ wmn/ index.htm; Sacred Texts: Women and Religion - Internet Sacred Text ... - sacred-texts.com/ wmn/ index. htm; Christian women -- Religious life - Internet Archive - https: // archive. org/ search. php?...subject%3A%2.; Internet aims to bond women religious visitation supporters ... - ncronline.org /.../ women-religious/ internet-aims...); политические убеждения (Women

and Marxism: Marxists Internet Archive - https: // www. marxists. org/ subject/women/; Web sites on Women in Politics - Inter-Parliamentary Union - www. ipu. org/ wmn-e/ web.htm; Thoughts from a woman who posts on the Internet - News & Politics - https: // medium. com/ ...politics/ thoughts-from-a-..), преследуемые цели и результаты, полученные во время посещения Сети (Womens Radio | Internet Radio for Women and All People! - www.womensradio.com/; Women writing women dating women is not just for women - www.avclub.com/.../women-writing-women-da.; Internet Resources on Women for Curriculum - www. umbc. edu/ wmst/ updates.html; Internet Message Forum & Chat | Women for Sobriety, Inc. - womenforsobriety.org/ beta2/.../internet-chat; Listen to Free Women Music Online - Live365 Internet Radio - www.live365.com/ genres/ women; women' secret | Home - womensecret.com; Women's World Wide Web - https: // www.w4. org; Women on Waves - www. womenonwaves.org/), прагматика статусности (Senior Women Web - www. seniorwomen. com/; Women on the Web - UX Scientist - uxscientist. com/ public/ docs/ uxsci_5.pdf; Disabled Women on the Web - www. disabilityhistory. org/ dwa/ library_e.html; Women's Lacrosse - News - The Official Web Site of - www. gogriffs. com/ Sport Select.dbml?SPID).

2. Профессиональная самореализация. Данная тематическая группа подразделяется на подгруппы:

- примеры успешных женщин, которые реализовали свои профессиональные качества в Интернете. В названиях тематической подгруппы содержаться следующие лексические сигналы: successful, female, entrepreneur, wonderful, success, career advancement, the best, top, should be following, inspiring, empower, shiny, business insider, to achieve, to overcome hurdles, to help, company-making, gossip girl, to break barriers.

Актуализируются такие значения выражения женщина в интернет - коммуникации: актуализация новой роли женщины-профессионала в компьютерной сфере (30 Very Successful Female Internet Entrepreneurs | The ... - www. thenextwomen. com › Articles; Wonderful Web Success Store | Wonderful Web Women - wonderfulwebwomen. com / success-store/; Female Internet Entrepreneurs - The Daily Beast - www. thedailybeast. com/.../ 13-women-who-rule...; 8 Successful Online Entrepreneurs You Should Be Following - www. entrepreneur. com / article/244808; 50 Inspiring Women Entrepreneurs - Business Insider - www. businessinsider. com/50-women-entrepren...; Internet Helps Women Entrepreneurs Overcome Hurdles - www. smallbusinesscomputing. com/.../internet-h...;); характер проявления психологических особенностей женщины-предпринимателя в Сети (Internet entrepreneur Silvina Moschini breaks barriers - transparentbusiness.com /.../ internet-entrepreneu...; Blake Lively-From Gossip Girl to Internet Entrepreneur - www. vogue. com/.../blake-lively-new-website-p...; Female Internet entrepreneur prefers company-making to ... - www. japantimes. co. jp /.../ female-internet-entrepr..; Female entrepreneurs are more successful, according to ... - www. virgin. com/ entrepreneur/ female-entrepren...; The Key Ingredients for Internet Success - Women In Internet - wecai. org/ 2318/ ingredients-to-internet-success; Women-led start-ups achieve more funding success online ... - https: // powermore.dell.com /.../ women-led-start...);

- бизнес-идеи для женщин в Интеренте. В названиях тематической подгруппы содержаться следующие лексические сигналы: career choices, wonderful, success, female, entrepreneur, business idea, home, career advancement, networking, professional, magic.

Актуализируются такие значения выражения «женщина» в интернет - коммуникации: реализация для женщин возможности работы в Сети (Career choices for women - Internet Shakespeare Editions - internet shakespeare.uvic.ca /.../ girls+1.html; Why Women Aren't Welcome on the Internet - Pacific Standard - www. psmag. com /.../ women-arent-welcome-inte..; Wonderful Web Success Store | Wonderful Web Women - wonderfulwebwomen.com/success-store/); бизнес-идеи (51 Online Business Ideas for Female Entrepreneurs - marleeward.com/51-online-business-ideas-for-f..; 10 Online Businesses For Female Entrepreneurs In Nigeria ... - woman.ng /.../10-online-businesses - for-female-e...; www. theworkathomewoman.

com/ 99-work-at-h...); прагматика статусности (Women's Web - Career - www. womensweb. ca / career/); характер проявления психологических особенностей женщины в Сети (The Key Ingredients for Internet Success - Women In ... - wecai. org/ 2318/ ingredients-to-internet-success; Is the Internet Hindering the Career Advancement of Women ...- https: // www.linkedin.com /.../ internet-hindering-...), советы и руководства по предпринимательству Сети (20 Best Sites for Female Entrepreneurs in 2015 - StarterPad - https: // starterpad. com/.../20-best-sites-for-femal...; The 10 Best Websites For Woman Entrepreneurs, 2013 ... - www.forbes.com /... /the-10-best-websites-for-w..; Career resources for women on the internet - https: // www.oswego.edu/~economic/women.htm;https: // translate. google. com.ua/ translate? hl=ru&sl=en&u=http: // wonderfulwebwomen. com/ success-store / &prev = search Women's Career Networking and Professional Associations ...- www. quintcareers.com/ womens-networking-or...; “There's magic in the web”: e ‑ mentoring for women's career ...- www. emeraldinsight. com /.../ 13620430510620...).

Таким образом, тематическая группа “профессиональная самореализация” отмечает переспределение социальных ролей в современном обществе, создание новых возможностей для социальной реализации женщины. Женщины успешно справляются с ролью руководителя, организатора, политика.

Так, например, женщины возглавляют правительства некоторых стран - Германии, Финляндии, Латвии. В том числе и тех, где традиционно женщина считалась человеком второго сорта - в Индии, Бангладеш, Турции, Либерии и других странах.

Что касается западных стран, впервые в истории Австрии МВД возглавила женщина 63 лет Лизе Прокоп, работавшая до этого в правительстве земли Нит-Австрия. Американские женщины всё больше увлекаются политикой. Штат Вашингтон впервые будет представлен (чернокожей) Твен Мур. Одна из главных полит-интриг Нью-Йорк, которая была признана самым популярным политиком США в 2003 году. В США 14 сенаторов, 49 членов нижней палаты Конгресса, 8 губернаторов- представители женского пола. Государственный секретарь США тоже женщина - Кондолиза Райс. Лидер демократической партии США - Хилари Клинтон.

Общемировая ситуация социально экономических изменений создала новые возможности для мужчин и женщин и одновременно требует больших ресурсов, потенциала, возможностей от отдельного индивида. В рыночной экономике работник должен обладать такими качествами как индивидуальная ответственность, активность, инициативность, рационализм. Подобная ситуация стимулирует развитие у женщин таких качеств как активность, конкурентоспособность, стремления к доминированию. В результате появляется всё больше женщин, успешных в традиционно “мужских” сферах деятельности. И, как показывает анализ гиперссылок тематической группы “профессиональная самореализация”, эта успешность обеспечивается не принятием мужских характеристик и стратегий, а, напротив, использованием “женского стиля”.

4. Оппозиция: женщина - мужчина.

В названиях тематической подгруппы содержаться следующие лексические сигналы: harassment, threat, menace, sexual assault, cyber violence, feminist, feeling, vulnerable, man, horrifying, abuse, anguish, dangerous, major problem, revenge porn.

Актуализируются такие значения выражения женщина в интернет - коммуникации: негативное отношение мужчин к женщинам в Сети (Internet harassment and online threats targeting women ... - journalists-resource.org/.../internet-harassment-o...; The darkest side of online harassment: Menacing behavior ... - www. pewresearch. org /.../ the-darkest-side-of-on...; cyber violence report press release | UN Women ... - www. unwomen. org /.../ cyber-violence-report-pr...; Women's Web - Sexual assault, sexual harassment, and ... - www. womensweb. ca / violence/; The horrifying new form of online sexual harassment - www. theglow. com. au /.../ online-sexual-harassm...; Working to Halt Online Abuse - www. haltabuse.org/; Study finds men who harass women online are losers... at ... - www.cbc.ca /.../men-who-harass-

women-are-los..; Internet Harassment Is a Major Problem for Women - Law ... - lawstreetmedia.com/.../internet-harassment-is-a-..).

Таким образом, анализ тематической группы “оппозиция: женщина - мужчина” приводит к выводам, что процесс изменения социальных ролей мужчин и женщин в настоящее время привело к ряду противоречий, которые можно рассматривать как гендерный конфликт. Российская ученая В. Кириллина определяет гендерный конфликт как такой тип “социальной связи, который основывается на природной дихотомии человека - симметрии мужского и женского начал, нарушаемой в социокультурных практиках утверждением социального неравенства людей на основании половой принадлежности, и состоит в противодействии таким практикам в явных и неявных формах, но принципиально не может быть разрешен доминированием одного из начал” [3].

Ученая отмечает, что при этом наблюдается переход гендерного конфликта из сферы жизненного мира в сферу социокультурной организации общества на уровне социальных структур: статусно - ролевые структуры обществ как социокультурных образований становятся и трансформируются под влиянием гендерного конфликта как феномена повседневности, в результате чего закрепляются, воспроизводятся, обновляются и демонтируются ценности и нормы социального порядка, практики социального управления. Этим затрагивают не частности, а существо социокультурных изменений [3].

Таким образом, ассоциативный ряд, который используется в гиперссылках по теме “woman on internet-communication”, приобретает следующий вид: cool, unique, sexiest, will, secret, fashion, sale, favour, designer clothes, discount, lucky, lady, bargain, gold lady, cheap clothes, second-hand clothes, style, fair lady, boutique, poetry clothing, featured, trend, luxury, dating, bride, wife, message, pregnant, access, female, parent, lulu, sacred text, Franciscan, Marxism, Internet Radio, curriculum, update, new culture, home, secret, collective, development, cosmopolitan, news, official, sexual, health, advice, link, study, history, knowledge, university, scientist, childbirth, search, forum, building the future, to empower, to connect, senior, disable, documentary, heights women, new cultures, creation, religion, Christian, to bond, supporter, education, student, chat, international, sport, music, reading, data, politics, successful, female, entrepreneur, wonderful, success, career advancement, the best, top, should be following, inspiring, shiny, business insider, to achieve, to overcome hurdles, to help, company-making, gossip girl, to break barriers, career choices, wonderful, female, entrepreneur, business idea, home, career advancement, networking, professional, magic, harassment, threat, menace, sexual assault, cyber violence, feminist, feeling, vulnerable, man, horrifying, abuse, anguish, dangerous, major problem, revenge porn.

Полученный ассоциативный ряд был разделен на тематические группы, которые размещаются в порядке уменьшения количества ассоциаций:

1. Цели и последствия посещения Сети. Конкретные варианты: fashion, sale, favour, designer clothes, discount, bargain, cheap clothes, second-hand clothes, boutique, poetry clothing, trend, luxury, dating, message, access, sacred text, Franciscan, Marxism, Internet Radio, curriculum, development, news, official, sexual, health, advice, link, study, history, knowledge, university, scientist, search, forum, to connect, documentary, creation, religion, Christian, to bond, supporter, education, student, chat, international, sport, music, reading, data, politics, entrepreneur, career advancement, business insider, to achieve, to overcome hurdles, to help, company-making, career choices, wonderful, success, female, entrepreneur, business idea, home, career advancement, networking, harassment, threat, menace, sexual assault, cyber violence, man, horrifying, abuse, anguish, dangerous, major problem, revenge porn.

Ассоциации, относящиеся к тематической группе “Цели и последствия посещения Сети”, составляют 89% от всех выявленных ассоциаций. Позитивную коннотацию имеют 87%, негативную - 13%.

2. Психологические и интеллектуальные характеристики женщины в интернет-коммуникациях. Конкретные варианты: will, secret, favour, lucky, new culture, secret, collective, cosmopolitan, to empower, to connect, senior, disable, new cultures, sup-

porter, successful, success, career advancement, should be following, inspiring, business insider, to achieve, to overcome hurdles, to help, gossip girl, to break barriers, professional, magic, feeling, vulnerable.

Ассоциации данной тематической группы составляют 24%. Позитивную коннотацию имеют 90%, негативную - 10%.

3. Внешность. Конкретные варианты: cool, unique, sexiest, lady, gold lady, style, fair lady, featured, lulu, sexual, heights women, wonderful, the best, top, shiny.

Ассоциации данной тематической группы составляют 12%. Все ассоциации имеют позитивную коннотацию.

4. Принадлежность к женскому полу. Конкретные варианты: bride, wife, pregnant, female, childbirth, gossip girl, feminist, lady, gold lady, fair lady, lulu, heights women. Ассоциации данной тематической группы составляют 11%. Все ассоциации имеют нейтральную коннотацию.

5. Семейный статус. Конкретные варианты: parent, home, man.

Ассоциации данной тематической группы составляют 2%. Все ассоциации имеют нейтральную коннотацию.

При сравнении полученного ассоциативного ряда с синонимического рядом лексемы “woman” можно сделать следующие выводы:

1. Наблюдается совпадение таких семантических составляющих ассоциативного и синонимического рядов, как: bride, pregnant, wife, girl, lulu, female, lady, women.

2. В ассоциативном ряду, полученном в результате анализа гиперссылок, исчезают семантические составляющие синонимического ряда лексемы “woman”, характеризующие женщину как особу, которая не придерживается строгих норм поведения и легко вступает в половые связи: gold digger, minx, geisha girl, whore, harlot, strumpet, tart, lady of pleasure, cocotte, prostitute, woman of the street, fille, temptress, jezebel.

3. Анализ гиперссылок дает возможность проследить развитие эволюционного семиотичного ряда ассоциаций, демонстрирующего процесс глубоких трансформационных общественных отношений, изменения социальных ценностных приоритетов, образа жизни людей, которые оказывают влияние на социальные роли мужчин и женщин, воздействуют на институт семьи и положение в ней женщины. В новых социально-экономических условиях формируется и новый тип женщины: исчезает традиционная мягкость, ее место занимают авторитарность. Архетип женского приобретает новые семантические составляющие: career advancement, should be following, business insider, to overcome hurdles, to break barriers, professional, entrepreneur.

ЛИТЕРАТУРА

1. Haraway D. A Cyborg Manifesto / D. Haraway // Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature. - New York, Routledge. 1991. - P.149-181.
2. Hall K. Cyberfeminism. Computer-mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-cultural Perspectives In Susan Herring (ed.) / K. Hall. - Amsterdam: John Benjamins, 1996. - 326 p.
3. Кириллина В. Гендерный конфликт как фактор социокультурного развития : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук: 09.00.11 / В.Н. Кириллина. - М. [Моск. гуманитар. ун-т], 2004. - 48 с.

УДК 811.111

ТИПЫ ТЕКСТА И ИХ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ

Ларина М.В.

Сравнение текстов на разных языках неизбежно включает в себя теорию эквивалентности. Эквивалентность может быть названа центральным вопросом в переводе, хотя ее определение, актуальность и применимость в области теории перевода вызвали горячие споры, и много различных теорий концепции эквивалентности были разработаны в рамках этой области за последние пятьдесят лет.

Рассмотрение теории эквивалентности очень важно, и также нужно понять, как интерпретируется некоторыми из самых инновационных теоретиков в этой области – таких, как Ж. Вине и Ж. Дарбельне, Р. Якобсон, Ю. Найда и Ч. Табер, Дж. Катфорд и, наконец, М. Бейкер. Эти теоретики изучили эквивалентность по отношению к процессу перевода, используя различные подходы, и смогли добиться плодотворных результатов для дальнейшего изучения данной темы. Эти теории можно существенно разделить на три основные группы. В первой есть те ученые, которые находят пользу лингвистического подхода к переводу и которые, кажется, забывают, что перевод сам по себе - не просто вопрос лингвистики. В самом деле, когда сообщение передается от оригинала к переводу, переводчик также сталкивается с двумя различными культурами одновременно. Этот конкретный аспект, кажется, был учтен второй группой теоретиков, которые считают эквивалентность перевода, по существу, передачей сообщения от исходного текста к переводимому и прагматической / семантическое или функционально ориентированным подходом к переводу. Наконец, есть и другие ученые переводоведы, которые, находятся посередине, например, такие, как Бэйкер. Он утверждает, что эквивалентность используется «ради удобства, потому большинство переводчиков к этому привыкли, а не потому, что это имеет какое-либо теоретическое положение».

Ж. Вине и Ж. Дарбельне рассматривают эквивалентность, ориентированную на перевод в виде процесса, который повторяет ту же ситуацию, что и в оригинале, но все же с помощью совершенно иной формулировки. Они также показывают, что, если применяется этот процесс в переводе, он может поддерживать стилевое влияние текста оригинала в тексте перевода. По их мнению, эквивалентность поэтому является идеальным методом, когда приходится иметь дело с пословицами, идиомами, клише номинальных или прилагательных фраз и звукоподражания звуков животных.

Что касается эквивалентных выражений между языковыми парами, Ж. Вине и Ж. Дарбельне утверждают, что они являются приемлемыми, если они перечислены в двуязычном словаре как «полный эквивалент». Тем не менее, позже они отмечают, что глоссарии и сборники идиоматических выражений никогда не могут быть исчерпывающим. Они пришли к выводу, говоря, что «необходимость создания эквивалентности возникает из ситуации, и это в ситуации текста оригинала, и то, что переводчики должны искать решение». Действительно, они утверждают, что даже если семантический эквивалент выражения в тексте оригинала цитируется в словаре или глоссарии, этого недостаточно и не гарантирует успешного перевода.

Исследование эквивалентности Романа Якобсона дало новый толчок к теоретическому анализу перевода, поскольку он ввел понятие «дифференциальная эквивалентность». Он предлагает три вида перевода:

- внутриязыковой (в пределах одного языка, т.е. *перефразировать*, или парафраз);
- межъязыковой (между двумя языками);
- интерсемиотический (между знаковыми системами).

Р. Якобсон утверждает, что в случае межъязыкового перевода переводчик использует синонимы, чтобы получить сообщение исходного языка. Это означает, что в межъязыковых переводах нет полной эк-

вивалентности между кодовыми единицами. Согласно его теории, «перевод включает в себя два эквивалентных сообщения в двух различных кодах". Якобсон говорит о том, что, с грамматической точки, языки могут отличаться друг от друга в большей или меньшей степени, но это не означает, что перевод не может быть возможным; иными словами, переводчик может столкнуться с проблемой не нахождения переводного эквивалента. Он признает, что «когда есть отсутствие, терминология может быть квалифицирована и может расширяться с помощью заимствований или заимствованных переводов, неологизмов или семантических сдвигов и, наконец, с помощью парафраза». Якобсон дает ряд примеров, сравнивая структуры английского и русского языков, и объясняет, что в таких случаях, когда не имеется буквального эквивалента для конкретного слова или предложения в оригинале, то это - цель для переводчика, чтобы выбрать наиболее подходящий способ сделать это в переводе.

Есть некоторое сходство между теорией Ж. Вине и Ж. Дарбельне о процессе перевода и теории Р.Якобсона. Обе теории подчеркивают тот факт, что всякий раз, когда лингвистический подход больше не подходит для выполнения перевода, переводчик не может полагаться на другие процессы, такие, как заимствованные переводы, неологизмы и тому подобное. Обе теории признают ограниченность лингвистической теории и утверждают, что перевод не может быть невозможным, так как существует несколько методов, которые переводчик может выбрать. Роль переводчика в качестве человека, который решает, как проводить перевод, подчеркивается в обеих теориях. Ж. Вине и Ж. Дарбельне, а также Р. Якобсон ставят перед собой задачу перевода как нечто такого, что всегда может быть осуществлено с одного языка на другой, независимо от культурных или грамматических различий между исходным текстом и его переводом.

Отсюда можно сделать вывод, что теория Якобсона, по существу, основана на его семиотическом подходе к переводу, в соответствии с которым он должен перекодировать сообщение исходного языка, а затем переводчик должен передавать его в эквивалентное сообщение перевода.

Ю. Найда утверждал, что существуют два различных типа эквивалентности, а именно формальная эквивалентность, которая во втором издании по Ю. Найда и Ч. Табер упоминается как формальное соответствие и динамическая эквивалентность. Формальное соответствие «фокусирует внимание на само сообщение, по форме и содержанию», в отличие от динамической эквивалентности, которая основана на принципе эквивалентного действия.

Формальное соответствие состоит из частицы переводного текста, которая представляет собой ближайший эквивалент слова или фразы исходного текста. Ю. Найда и Ч. Табер дали понять, что есть не всегда официальные эквиваленты между языковыми парами. Поэтому они предполагают, что эти формальные эквиваленты должны использоваться везде, где это возможно, если перевод направлен на достижение скорее формальной, чем динамической эквивалентности. Использование формальных эквивалентов может порой иметь серьезные последствия в переводе, поскольку перевод не будет понятным для целевой аудитории. Ю. Найда и Ч. Табер сами утверждают, что «как правило, формальное соответствие искажает грамматические и стилистические закономерности языка рецептора, и, следовательно, искажает сообщение, таким образом, чтобы вызывает у рецептора непонимание».

Динамическая эквивалентность определяется как принцип перевода в соответствии, с которым стремится перевести смысл оригинала таким образом, что формулировка перевода вызовет такое же воздействие на зрителей, таким же образом что и первоначальная формулировка произвела на аудиторию переводчик. Они утверждают, что «часто, форма оригинального текста изменяется; но до тех пор, как изменение следует правилам трансформации в исходном языке, контекстной последовательности в передаче и трансформации в языке рецептора, сохраняется сообщение и тогда перевод верен».

Несмотря на использование лингвистического подхода к переводу, Нида гораздо больше заинтересован в сообщении текста или, другими словами, в смысловом

качестве. Поэтому он стремится, к тому, чтобы убедиться, что это сообщение останется ясным в целевом тексте.

Подход Дж. Кэтфорда к эквивалентности перевода явно отличается от принятого по Ниде, так как Дж. Кэтфорд отдавал предпочтение более языковой основе подхода к переводу, и этот подход основан на языковой работе Дж.Ферс и Холлидей. Его основной вклад в область теории перевода является введение понятий типов и сдвигов перевода. Дж. Кэтфорд вводит понятие «сдвиг по рангу» и также предложил такие виды переводов с точки зрения трех критериев:

Степень перевода (полного перевода против частичного перевода);

Грамматическая оценка при котором устанавливается эквивалентность перевода (ограниченный перевод против неограниченного перевода);

Уровни языка, участвующие в переводе (полный перевод против ограниченного перевода).

Дж. Кэтфорд дает упрощенное, но собственно лингвистическое определение перевода как «замену текстового материала на исходном языке (ИЯ) эквивалентным текстовым материалам на языке перевода ПЯ». Он настаивает на термине «текстовой материал» (а не просто текст), поскольку некоторые элементы оригинала могут быть прямо перенесены в текст перевода. И здесь Дж. Кэтфорд выдвигает положение, сыгравшее большую роль в последующем развитии переводоведения. Он заявляет, что термин «эквивалентность» - несомненно ключевой в определении перевода и что центральная задача теории перевода заключается в том, чтобы определить природу переводческой эквивалентности и условия ее достижения. Анализу этого понятия посвящена следующая глава книги, но перед этим автор рассматривает возможные виды перевода. Предлагается различать, с одной стороны, полный и частичный перевод, а с другой - тотальный и ограниченный перевод. При полном переводе переводится весь текст оригинала, при частичном переводе часть текста оригинала переносится в текст перевода либо потому, что она признается непереводимой, либо для придания переводу «местного колорита». Тотальным переводом предлагается именовать обычный перевод, когда оригинал переводится на всех языковых уровнях, тогда как ограниченный перевод означает перевод лишь на каком-либо одном уровне: фонологическом, графологическом, грамматическом или лексическом.

Предлагается также различать перевод, ограниченный рангом, где эквиваленты создаются исключительно между единицами одного и того же ранга (слово переводится словом, группа - группой и т.д.), и перевод, свободный от такого ограничения. Тогда традиционные термины - свободный, буквальный и пословный перевод - получают собственно лингвистические определения. При свободном переводе эквиваленты перемещаются по различным рангам, но тяготеют к более высокому рангу, чем предложение. Пословный перевод осуществляется в основном на ранге слова, хотя может включать и некоторые эквиваленты на ранге морфемы. Буквальный перевод занимает промежуточное положение: он дословен, но допускает изменения в связи с требованиями грамматики ПЯ (добавление слов, изменение структуры на любом ранге и т.п.).

Таким образом, переводческая эквивалентность не означает ни формального соответствия, ни равенства значений. Единственным условием эквивалентности Дж. Кэтфорд считает требование, чтобы они могли заменять друг друга в данной ситуации, что и обнаруживается при эмпирическом анализе. Элементарные смыслы и представляют собой пучок различительных признаков как совокупности ситуативных черт, которые существенны для данного текста. Отсюда следует вывод, что эквивалентность при переводе возникает тогда, когда устанавливается соответствие между различительными признаками (или, по крайней мере, между некоторыми из них) текста на исходном языке и текста на языке перевода.

Высказывания Дж. Кэтфорда по проблеме переводческой эквивалентности оказались весьма плодотворными и нашли отражение во многих публикациях по теории перевода более позднего периода. Заслуживают внимания и разделы книги, посвященные применению транслитерации при

переводе, грамматическим и лексическим преобразованиям, взаимодействию разных уровней в процессе перевода, проблемам учета при переводе социальных, диалектальных и иных языковых различий и т. п. Несмотря на их несколько фрагментарный характер, они убедительно свидетельствуют о плодотворности лингвистического подхода к переводческой проблематике.

Новые прилагательные были присвоены понятию эквивалентности (грамматическая, текстовая, прагматичная эквивалентность, и несколько других), появившиеся в изобилие последних работ в этой области. Чрезвычайно интересное обсуждение понятия эквивалентности могут быть найдены в работах М. Бейкер (1992), которая предложила более подробный перечень условий, при которых может быть определено понятие эквивалентности. Она исследует понятие эквивалентности на различных уровнях, в связи с процессом перевода, включая все различные аспекты перевода и, следовательно, включая воедино лингвистический и коммуникативный подходы. Она различает:

- Эквивалентность, которая может появиться на уровне слова и выше уровне слова, при переводе с одного языка на другой. М. Бейкер признает, что в подходе к переводу эквивалентность на уровне слова является первым элементом, который необходимо учитывать переводчиком. Бейкер дает определение термина слова, поскольку считает, что одно слово может иногда быть иметь разные значения в разных языках и может рассматриваться как более сложная единица или морфема. Это означает, что переводчик должен обратить внимание на ряд факторов при рассмотрении одного слова, таких как число, род и время;

- Грамматическую эквивалентность - когда речь идет о разнообразии грамматических категорий в разных языках. Она отмечает, что грамматические правила могут варьироваться в зависимости от языков, и это может создать некоторые проблемы с точки зрения нахождения прямого соответствия в переводящемся языке. На самом деле, она утверждает, что различные грамматические структуры в исходном языке и переводном языке могут вызвать значительные изменения и то, как информация или сообщение передается. Эти изменения приводят переводчика к добавлению или опущению информации в переводе из-за отсутствия конкретных грамматических устройств в языке перевода. Среди этих грамматических устройств, которые могут вызвать проблемы в переводе, Бейкер указывает на число, время, род, падеж и др.;

- Текстовую эквивалентность, когда речь идет об эквивалентности между текстом исходного языка и текстом перевода в плане информации и связности. Текстура - очень важная особенность в переводе, так как это дает полезные рекомендации для понимания и анализа исходного текста, которые могут помочь переводчику в его попытках произвести связный и согласованный текст для аудитории переводящего языка в конкретном контексте. Это дело переводчика решать, стоит ли сохранять связность текста исходного языка. Решение переводчика будет руководствоваться тремя основными факторами - целевой аудиторией, целью перевода и типом текста;

- Прагматичная эквивалентность - когда речь идет об импликатуре и стратегий избегания в процессе перевода. Имликатура - это небуквальная часть значения текста, когда информация присутствует в тексте в скрытом виде, но при этом явно не выражается (адресат делает вывод сам), то, что «имелось в виду». Поэтому необходимо выработать подразумеваемые значения в переводе с тем, чтобы получить сообщение исходного языка через переводчика. Роль переводчика воссоздать замысел автора в другую культуру таким образом, что позволяет читателю перевода, это ясно понять.

Принимая во внимание различные типы текстов, эквивалентность, конечно же будет различной. Перед тем, как начать переводить текст, нужно сделать анализ текста, и определить какой это тип текста. Аналогичным образом, при оценке перевода, вы должны сначала получить четкое представление о том, к какому типу текста относится оригинал с тем, чтобы избежать критерии оценки риска для неправильного перевода.

Было бы, например, в принципе неверно оценивать перевод детективного романа и повести художественного перевода,

перевода оперного либретто и описание патента по одним критериям.

Например, если переводчик передает официально-деловой текст, то в языке перевода обязательно сохранится композиция оригинала, но все же языковые штампы будут отличаться по внутренней форме.

В общественно-информативных текстах переводчик стремиться передать точный социально-политический смысл. Переводчик производит различные синтаксические трансформации, подыскивает устоявшиеся в языке перевода выражения, соответствия.

В свою очередь, перевод научных текстов почти оказывается тождественным оригиналу. Здесь главное передать мысль, логику, последовательность рассуждения.

В художественном переводе имеются свои законы эквивалентности. В данном переводе переводчик должен воссоздать как можно полнее содержательную, экспрессивную, эмоциональную, эстетическую ценность оригинала.

Буквальный перевод всегда воссоздается в текстах религиозного характера. Здесь присутствует боязнь исказить священный текст.

Таким образом, понятие эквивалентности является, несомненно, одним из самых проблемных и спорных вопросов в области теории перевода. Термин вызвал, и кажется вполне вероятным, что он будет продолжать вызывать, жаркие дебаты внутри области переводоведения. Этот термин был проанализирован, оценен и широко обсужден с разных точек зрения. Степень эквивалентности перевода зависит от текста, который необходимо воссоздать. В зависимости от вида переводимого материла, переводчик выберет стиль перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. - М., 1973.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. - М., 1999.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для ин-тов и факультетов иностр. языков. – СПб., 2002.
4. Научно-технический перевод. – М.: "Наука", 1987.
5. Григоров В.Б. Как работать с научной статьей. - М.: "Высшая школа", 1991.
6. Демидова А.К., Смирнов Э.А. Русская коммерческая корреспонденция. М.: "Русский язык", 1993.

УДК 82.03

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА НА АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА О. ХАКСЛИ «О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР»)

Марышкина Т.В., Нестерик Э.В.

Сопоставительный анализ текстов является одним из наиболее занимательных методов исследования в лингвистике, не говоря уже о его несомненной важности. В рамках этого метода форма и содержание текста перевода анализируются через их сопоставление с оригиналом. Анализ текстов художественного перевода представляет особый интерес, так как он требует не только отличного знания обоих языков, дара слова, чувства языка, но и наличия художественного чутья, таланта писателя или поэта.

Стоит отметить, что главная задача художественного перевода не в воспроизведении языковых единиц оригинала, а в том, чтобы воссоздать образы подлинника. Полноценный художественный перевод ставит своей целью воссоздать произведение заново, в рамках другой языковой культуры, сохраняя реалии оригинала, но делая их понятными представителю другой нации, соблюдая при этом темп и ритм произведения, не привнося ничего от себя.

Сопоставляя текст оригинала и текст перевода, можно раскрыть внутренний механизм перевода, определить, какие трансформации были произведены для достижения не только лексической, грамматической и стилистической эквивалентности

перевода, но и эстетического воздействия. Сохранение эстетики особенно важно при переводе художественных текстов. Лишь при соблюдении этих условий возможно сделать адекватный перевод. По определению А.В. Фёдорова, адекватность – это «исчерпывающая передача смыслового содержания подлинника и полное функционально-стилистическое соответствие ему» [1, с. 173].

Проанализировав общую картину мира в романе О. Хаксли «О дивный новый мир», можно заметить, что автор уделяет большое внимание роли гендерных стереотипов в формировании образов своих персонажей. О. Хаксли довольно чётко определяет гендерные черты женского пола в своём романе: ограниченность, покорность, физическая привлекательность, беспечность, детская наивность. Это проявляется и в их поведении, и в их речи, и в их ходе мыслей. В то время как женщины занимают вторичное положение, не пользуются уважением и становятся значимы лишь в постели, мужчины в обществе романа стоят на ступень выше, однако и их гендерные признаки претерпели изменения – некоторую гиперболизацию. Мужскому гендеру приписываются следующие стереотипы: властность, хорошее физическое и интеллектуальное развитие, зависимость от иерархии, пренебрежение к нижестоящим и преклонение перед авторитетом.

Основываясь на вышеописанных гендерных признаках, прослеживающийся из главы в главу, мы можем приступить к сопоставительному анализу переводов, один из которых выполнен Ренатой Равич, а другой - командой О. Сороки и В. Бабкова.

Гендерные признаки могут проявляться на разных уровнях языка, в романе О. Хаксли эти проявления заметны, в основном, на морфологическом уровне и лексическом. Лексический уровень представляет для нас наибольший интерес, но способы перевода на морфологическом уровне стоят упоминания.

Основным показателем гендера на морфологическом уровне является категория рода [2, с. 36]. Английский язык, как известно, является аналитическим, в нём отсутствует родовое противопоставление, и род имён существительных определяется разве что по их значению. В случае необходимости категорию рода определяют через местоимения he, she, it. Однако категория рода характерна для грамматического строя индоевропейских языков; род имён существительных в русском языке определяется по их окончаниям. Таким образом, эксплицитное проявление гендера на морфологическом уровне мы можем проследить только в тексте перевода.

За гендерно-маркированную единицу в оригинале мы принимаем одушевлённое существительное в сочетании с другими частями речи, чаще всего глаголами. Эти существительные переведены на русский язык с соответствующими родовыми окончаниями.

Говоря о морфологическом уровне, основной функцией гендерно - маркированных единиц мы считаем внесение ясности в повествование. При чтении оригинала, мы в первую очередь учитываем контекст для определения гендера того или иного персонажа, но в тексте перевода мы ориентируемся и на грамматическую категорию рода.

Далее приведены примеры, расположенные в следующей последовательности: текст оригинала, перевод Равич, перевод Сороки.

В обоих переводах наиболее часто на морфологическом уровне используются лексические трансформации.

Например, конкретизация:

A young Beta-Minus ***mechanic was busy*** *with screw-driver and spanner on the blood-surrogate pump of a passing bottle[3, с. 13].*

У 320-го метра 11-го стеллажа молодой механик Бета-Минус ***орудовал*** *отвёрткой и гаечным ключом около насоса, подающего в бутыли искусственную кровь [4, с. 10].*

Молодой ***техник****, бета-минусовик,* ***настраивал*** *там отверткой и гаечным ключом кровенасос очередной бутыли [5, с. 12].*

Другой пример:

He opened the door of his lock-up and called to a ***loungingcouple of Delta-Minus attendants*** *to come and push his machine out on to the roof*

Бернард открыл дверь ангара и позвал двух ***прохлаждающихся без дела рабочих*** *Дельта-Минус, чтобы выкатить вертолёт на крышу.*

Он открыл двери своего ангарного отсека и подозвал двух ***лениво сидящих*** *дельта-минусовиков* ***из обслуживающего персонала****, чтобы выкатили вертоплан на крышу.*

Здесь конкретизация служит для уточнения слова с более широким значением. Особенность трансформаций на морфологическом уровне в том, что они в минимальной степени отражаются на содержании - не влекут за собой существенных содержательных потерь или модификаций.

Ещё один пример конкретизации:

Next to the Liners stood the Matriculators.

Дальше у конвейера работали укладчики.

Тут же за ***устильщицами*** *стоят* ***зарядчицы****.*

Как мы видим, в оригинале трудно установить, являются ли «the Liners» и «the Matriculators» живыми людьми или же машинами, так как подавляющая часть операций, происходящих в Инкубатории с будущими эмбрионами, описана в страдательном залоге. С учётом реалий, в которых был написан роман, а именно 1932 год, можно предположить, что в производстве всё же было задействовано большое количество людей. И тут мы наблюдаем, что видение переводчиков расходится: у Равич вдоль конвейера стоят мужчины, укладчики, а у Сороки у конвейера работают устильщицы и зарядчицы, то есть женщины.

То же расхождение гендера мы видим далее:

… and already the bottle had passed, and it was the turn of the labelers.

Потом наступала очередь этикетчиков.

… и уже бутыль проехала, и очередь действовать этикетчицам.

Пример ситуации, где гендер поначалу не определён:

"Roof!" ***called a creaking voice****. The* ***liftman was a small simian creature****, dressed in the black tunic of an Epsilon-Minus Semi-Moron.*

«Крыша!» - ***раздался скрипучий голос лифтёра*** - *маленького* ***обезьяноподобного существа*** *в чёрной униформе, которую носили дебилы Эпсилон-Минус.*

– Крыша! – ***объявил скрипучий голосок. Лифт обслуживало обезьяноподобное существо****, одетое в черную форменную куртку* ***минус-эпсилон-полукретина****.*

Грамматические трансформации на морфологическом уровне представлены, в основном, нулевой трансформацией или заменой залога и встречаются редко.

"And this," **said** the Director opening the door, "is the Fertilizing Room".

А это, - **сказал** Генеральный Директор, отворяя дверь, - цех оплодотворения.

– Здесь у нас Зал оплодотворения, – **сказал** Директор Инкубатория и Воспитательного Центра, открывая дверь.

Равич прибегает к нулевой грамматической трансформации чаще, чем Сорока:

"To play such a joke on me," the Arch-Songster **kept repeating**, "on me!"

Сыграть такую шутку со мной! – **то и дело повторял** Архиоргиастр.

– Сыграть такую шуточку со мной! – **восклицал** архипеснослов. – Со мной!

Замена залога:

A young Beta-Minus mechanic **was busy** with screw-driver and spanner on the blood-surrogate pump of a passing bottle.

У 320-го метра 11-го стеллажа молодой механик Бета-Минус **орудовал** отвёрткой и гаечным ключом около насоса, подающего в бутыли искусственную кровь.

Молодой ***техник****, бета-минусовик,* ***настраивал*** *там отверткой и гаечным ключом кровенасос очередной бутыли.*

Перевод гендерно-маркированных единиц на лексическом уровне наиболее ярко передаёт специфику образов героев романа «О дивный новый мир», так как связь определённого биологического пола с присущими ему, согласно стереотипам, характерными чертами составляет важный элемент художественной структуры текста.

Проявления гендера в романе связаны с гендерной стереотипизацией, точнее, с намеренной гиперболизацией гендерных стереотипов. Как уже было сказано, гендерные стереотипы - это отражение взглядов общества на поведение, которое подходит мужчинам или женщинам, а также

поведение, которое ожидают от мужчин или от женщин.

Лексику с маскулинной или феминной окраской мы можем разделить на следующие группы: внешнее описание персонажа, психологические качества и манера.

Как уже было отмечено, представителям мужского пола в романе приписаны выдающиеся физические данные. Это и высокий рост, и хорошие пропорции, и всяческое выражение «полнокровности», молодости и здоровья. Конечно, эти черты тем ярче выражены, тем выше стоит герой в кастовой системе. Представители гаммы, дельты и эпсилоны приучены в какой-то мере связывать кастовое превосходство с крупностью особи, а сами отличаются физической недоразвитостью вплоть до обезьяноподобия.

Рассмотрим пример описания внешности Директора Инкубатория. Оба переводчика используют конкретизацию при передаче фразы «***ratherthin***», предпочитая слову «худоба» более маскулинно окрашенное «худощавость». «Тяжёлый подбородок» в переводе у Равич также создаёт более мужественный образ. Характеристика «стройный» подразумевает больше силуэт человека, нежели осанку, поэтому «***нимало не сутулый***» представляется нам более близким к оригиналу вариантом. Также не совсем адекватной выглядит замена фразы «***floridlycurved***» в отношении губ на «свежие» и «сочные», однако с точки зрения гендерного аспекта образ Директора это не искажает. Возможно, переводчики пытались избежать излишней феминизации, хотя мы считаем, что фраза «резко очерченные» вполне могла бы стать эквивалентом.

*Tall and **rather thin** but **upright**, the Director advanced into the room. He had **a long chin** and **big rather prominent teeth**, just covered, when he was not talking, by his **full, floridly lips**.*

Он был высок и строен, худощав, с тяжёлым подбородком, крупными, чуть выступающими вперёд зубами, так что полные сочные губы едва их прикрывали.

Высокий, сухощавый, но нимало не сутулый, Директор вошел в зал. У Директора был длинный подбородок, крупные зубы слегка выпирали из-под свежих, полных губ.

Герой романа Гельмгольц Уотсон представляет собой образец мужчины Альфа-Плюс. Описание его внешности пестрит прилагательными, вызывающими ассоциации с мощью и устойчивостью. Такие эквиваленты как «грудь колесом», «плечист», «широкоплечий», «мускулистый» полностью передают основательный, маскулинный образ. В своём переводе Сороке удалось сохранить сравнение шеи с колонной, что позволило лучше передать схожесть телосложения Гельмгольца с неким античным зданием. Модуляция в случае с «профиль был резко очерчен» или «красив резкой мужской красотой» как нельзя лучше передаёт специфику образа.

*He was a **powerfully built man**, **deep-chested**, **broad-shouldered**, **massive**, and yet **quick in his movements**, **springy** and **agile**. The **round strong pillar of his neck** supported a **beautifully shaped head**. His hair was dark and curly, his **features strongly marked**. **In a forcible emphatic way, he was handsome** and looked, as his secretary was never tired of repeating, every centimetre an Alpha Plus.*

*Это был **мужчина атлетического телосложения**, **широкоплечий**, **мускулистый**, с **мощной грудной клеткой**. Однако **походка у него была лёгкая** и **упругая**, движения быстрые и ловкие. **Круглую сильную шею** венчала **голова прекрасной формы**, **профиль был резко очерчен**, тёмные волосы вились. Безусловно, это был **на редкость интересный мужчина** и, как неустанно твердила его секретарша, - альфа плюс до кончиков ногте.*

Гельмгольц был атлетически сложен, грудь колесом, плечист, массивен, но в движениях быстр и пружинист. Мощную колонну шеи венчала великолепная голова. Темные волосы вились, крупные черты лица отличались выразительностью. Он был красив резкой мужской красотой, настоящий альфа-плюсовик «от темени до пневматических подошв», как говаривала восхищенно секретарша.

Мустафа Монд, занимающий наивысшую должность в утопии О. Хаксли, не отличается телосложением атланта, однако автор подчёркивает его внутреннюю силу и уверенность, приписывая Монду голос сильный и глубокий. Слово «strong» впол-

не передаёт сему власти, и в своём переводе Равич выделила это значение в отдельное определение. Сорокой же был использован приём лексико-семантической замены. Этот вариант хоть и передаёт гендерные черты персонажа, однако не отражает его внутреннее содержание.

*"You all remember," said the Controller, in his **strong deep voice**.*

*Вы все помните, - сказал правитель **властным, глубоким** и сильным голосом.*

*– Все вы помните, – сказал Главноуправитель своим **звучным басом**.*

Героини женского пола в романе представляют собой набор всех стереотипов, присущих их гендеру. Они все выглядят как молоденькие девушки, стремятся ухаживать за собой, приятно пахнуть, привлекательно одеваться и вести себя. В начале романа персонаж Бернард Маркс, реагируя на то, как обсуждают Ленину другие герои, высказывает идею, достаточно ярко определяющую портрет женщины в утопии: «Talking about her as though she were a bitof meat» - «Будто о куске мяса говорят». В большинстве случаев описывается лишь внешность героинь, как единственное, что выражает их личность.

Женский гендер предполагает изящество и нежность, красоту, невинность, некоторую наивность и беззащитность. Выражение этого в романе мы видим в описании спящей Ленины. И Сорока, и Равич при переводе прибегают к методу трансформаций. Конкретизация прилагательного «beautiful» призваны создать более романтичный и нежный образ - «прекрасно», «прелестна». То же относится и к «ореолу кудрей». Во всём романе мы наблюдаем трансформацию-слайд: «лицо» - «личико», «пальцы» - «пальчики», «пижама» - «пижамка». Уменьшительно-ласкательные суффиксы ярко передают фемининность. Также Равич употребляет слово «нежный» несколько раз. Нежность присуща именно женскому гендеру. Примечательно, что в тексте оригинала автор использует слово «limbs», которое Сорока опускает, а Равич применяет конкретизацию - «бёдра», - как бы напоминая читателю после всей детской трогательности Ленины, что её всё ещё оценивают как мясо.

*There, on a low bed, the sheet flung back, dressed in a pair of pink one-piece zip-pyjamas, lay Lenina, fast asleep and so **beautiful in the midst of her curls**, so **touchingly childish** with her **pink toes** and her **grave sleeping face**, so **trustful in the helplessness** of her limp hands and melted limbs, that the tears came to his eyes.*

*Там, на низкой кровати, откинув простыни, в розовой ночной рубашке на молнии крепко спала Ленина. Её лицо **среди рассыпанных по подушке кудрей** было так **прекрасно**, так **трогательно, по-детски** выглядывали из-под **рубашки нежно-розовые пальчики** ног, так **отрешённо-серьёзно** было во сне её лицо, так **доверчиво-беспомощны мягкие** руки и **нежные** бёдра, что слёзы навернулись на глазах Джона.*

*Там, на низкой кровати, сбросив с себя простыню, в комбинированной розовой пижамке на молниях лежала и спала крепким сном Ленайна – и была так **прелестна в ореоле кудрей**, так была **детски-трогательна**, со своим **серьезным личиком** и **розовыми пальчиками** ног, так **беззащитно и доверчиво** разбросала руки, что на глаза Джону навернулись слезы.*

Уменьшительно-ласкательные формы используются в равной степени в обоих переводах, однако переводчики избегают их нагромождения.

*Lenina pulled at her zippers-downwards on the **jacket**, downwards with a double-handed gesture at the two that held **trousers**, downwards again to loosen her **undergarment**. Still wearing her **shoes** and **stockings**, she walked off towards the bathrooms.*

*Ленина начала расстёгивать удобные молнии – жжик – на **жакете**, жжик, жжик, - сразу двумя руками на **брюках**, жжик – на **белье**. Оставшись в одних **чулках** и **туфельках**, девушка направилась к ванне.*

*Ленайна четырежды дернула книзу свои застежки-молнии: на **курточке**, справа и слева на **брюках** (быстрым движением обеих рук) и на **комбилифчике**. Сняв одежду, она в **чулках** и **туфлях** пошла к ванным кабинам.*

Так, Равич применяет слово «жакет», так как это элемент одежды, упоминаемый в основном в женском гардеробе, а Сорока оставляет без изменений туфли и чулки.

Главным было создать впечатление лёгкости и изящества, приписываемых женскому гендеру.

Описание психологических качеств мужчин и женщин в романе также строго соответствует жёстким рамкам гендера. В случае, если мужской или женский персонаж проявляет качества, характерные для противоположного гендера, это имеет отрицательный характер.

К примеру, фраза «проявить себя», выбранная Сорокой для лексико - семантической замены, прекрасно передаёт факт высоких ожиданий, направленных обществом на мужчину. Бернард же, как мы помним, и внешне, и духовно мало напоминает образец «самца» Альфа-Плюс. Такой перевод всецело отражает специфику ситуации, в которой Бернард чувствует давление своего гендера. Конкретизация «завопил, что было мочи» у Равич придаёт действию Бернарда феминный характер - вопли и визги более свойственны женщинам, чем мужчинам «нового дивного мира». Перевод дополнительно подчёркивает недостаток внутренней силы Бернарда, что показывает его яркое несоответствие чертам его гендера.

Feeling that it was time for him ***to do something****, Bernard also jumped up and* ***shouted****: "I hear him; He's coming."*

Чувствуя, что и ему пора как-нибудь ***реагировать****, Бернард тоже вскочил и* ***завопил, что было мочи****: - Я слышу его, он идёт!*

Чувствуя, что пора и ему ***проявить себя****, Бернард тоже вскочил и* ***воскликнул****:*

– Я слышу, он близится!

При выборе эквивалента Равич опирается на точное соответствие значения слова «***affectionately***» в языке оригинала и языке перевода, Сорока же использует лексико-семантическую замену, пытаясь, видимо, не допустить появление гомосексуального подтекста. Автор же подразумевал волну чувств, испытываемую Бернардом из-за удачно назначенного свидания. С появлением Джона Бернард, покровительствующий ему, стал пользоваться успехом в обществе, особенно у женщин, и ценит Джона именно как причину этих перемен. Так что ни один из переводов нельзя считать адекватным.

He took John's arm ***affectionately*** *and they walked back towards the helicopter.*

Нежно *взяв Джона за руку, он повёл его к вертолёту.*

Он взял Джона ***дружески*** *под руку и направился с ним к вертоплану.*

Грамматическая замена в переводе позволяет акцентировать внимание на психологическом характере действия, а конкретизация «вогнал» выделяет резкость движения. Резкость приписывают мужскому гендеру, в отличие от нежности и плавности, приписываемых женщинам.

He planted his foot on his spade and ***stamped*** *it* ***fiercely*** *into the tough ground.*

Поставив ногу на лопату, он ***яростновдавил*** *её в твёрдую землю.*

Яростно *нажав ступней, он* ***вогнал*** *лопату в плотную почву.*

Обратимся к лексике, затрагивающей психологические качества женских персонажей. Как уже было отмечено, женскому гендеру в романе присущи такие черты как покорность, беспечность, детская наивность и миролюбие. Женщины позиционируются как существа хоть и привлекательные внешне, но чрезвычайно слабые, те, от кого нечего ожидать. Все эти нюансы необходимо учитывать при переводе.

Сорока прибегает к грамматической трансформации, заменяя наречие «briskly» - «оживлённо» на фразу «упругим шагом». Легкая и упругая походка приписывается энтузиастам и любителям жизни, а женщины, обладающие упругой походкой, считаются привлекательными.

Lenina Crowne walked briskly towards the door.

Ленина Краун весело направилась к выходу.

Ленайна Краун упругим шагом пошла к выходу.

В одной из глав романа описывается проведение ритуала, отличающегося жестокостью. Бернард весьма стойко наблюдает за происходящем, в то время как Ленина остро реагирует на чужие страдания, и Равич усиливает динамический эффект, объединяя предложения. И в оригинале, и при переводе речь Ленины имеет повелительную окраску, но сема «мольбы» уравновешивает этот эффект – женщины в романе не приказывают и не могут требовать.

Suddenly Lenina covered her face with her hands and began to ***sob****. "Oh, stopthem, stopthem!" she****implored****.*

Пятый, шестой круг, Ленина не выдержала, закрыла лицо руками и ***зарыдала****. «Прекратите, прекратите!» -* ***умоляла*** *она*

Ленайна вдруг закрыла лицо руками, ***зарыдала****.– Пусть прекратят, пусть прекратят, –* ***взмолилась*** *она.*

Оба переводчика прибегают к грамматической замене подлежащего, однако «хохот» - более грубый вариант, и Равич не удаётся передать беззлобность Ленины в данной ситуации. Вариант Сороки более мягкий и женственный, однако, мы считаем, что прилагательное «хорошем» гораздо более удачно можно было бы заменить словом «безобидный», чтобы подчеркнуть факт, прослеживающийся в оригинале: женщины в романе не могут быть угрозой.

*Lenina's****laugh*** *was* ***frank*** *and* ***wholly unmalicious****.*

Ленина ***от души расхохоталась****.*

Ленайна ***рассмеялась хорошим, искренним смехом.***

Ещё один случай не совсем корректного перевода представлен в переводе диалога Фанни и Ленины. Оба переводчика опускают слово «almost», несмотря на то, что женскому гендеру в романе не положено проявлять никакой агрессии или резкости. Оба пола обучены сразу подавлять отрицательные эмоции при помощи наркотика, однако от женщин ожидают покорности и улыбок. На этом фоне мы считаем, что вариант «почти сердито» был бы более адекватным эквивалентом.

"No, there hasn't been any one else," she answered ***almost truculently****.*

Да, больше никого, - ответила она ***резко****.*

– Да, ни с кем, – ***огрызнулась*** *она.*

Примечательно, что при переводе речи женских персонажей Сорока в большей степени прибегает к употреблению уменьшительно-ласкательных слов или слов с феминной окраской, в то время как Равич чаще использует сленг.

"He's so ***ugly****!" said Fanny.*

Но он же такой ***урод****! – упорствовала Фанни.*

– Он же ***страшненький****! – сказала Фанни.*

Далее:

Isuppose ***you'regoing****?*

А у тебя ***стрелка****?*

А ты, конечно, ***полетишь развлекаться****?*

А также:

"Which I ***simply don't believe****," Lenina concluded.*

Хотя я этому ***ни капельки не верю****! – закончила Ленина решительно. – А никто не подливал,* ***неправда, и не верю****.*

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что для адекватного перевода произведения требуется тщательный анализ и передача гендерной специфики, являющейся одним из художественных компонентов романа. Гендерные отношения фиксируются в языке, накладывая отпечаток на поведение человека, в том числе и речевое. Гендерно - обусловленный образ и поведение героев О. Хаксли оказывают огромную роль на восприятие произведения, так как важна каждая деталь созданной автором утопии. Можно сказать, что и Рената Равич, и команда О. Сороки и В. Бабкова справились со своей задачей. Их основной целью было воссоздать образы подлинника. В зависимости от типа и функций гендерно-маркированных единиц они использовали те или иные виды переводческой трансформации и передали систему образов, соответствующую авторскому замыслу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фёдоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) - СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: ООО «Издат. Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. - 416 с.
2. Ласкова М.В. Грамматическая категория рода в аспекте гендерной лингвистики: дис... д-ра филол. наук. - Ростов н/Д, 2001.
3. Aldous Huxley. Brave New World. - Harper Perennial; Reprint edition, 2006. - 288 p.
4. Хаксли О. Прекрасный новый мир.пер. с англ. Р. Равич. - М., 1972. - 541 с.
5. Хаксли О. О дивный новый мир.пер. с англ. О. Сороки, В. Бабкова. Примеч. Т. Шишкиной, В. Бабкова. - СПб.: Амфора, 1999. - 541 с.

УДК 82.9

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Комекбаев Е.С., Новицкая Ю.В.

Художественный текст в нашем понимании - это не просто одна из разновидностей литературного языка, а в большей степени это передача и перенос мыслей автора, писателя, основная идея которого заключается в эстетическом и эмоциональном воздействии на читателя. Автор стремится вызвать у него чувства, эмоции, ассоциации, и с этой целью именно в художественном тексте, как ни в каком другом, широко используются различные изобразительные и выразительные средства языка.

Пожалуй, все согласятся, что художественный текст относится к художественному стилю. Но что мы подразумеваем под художественным стилем? В данной статье мы рассмотрим понятие художественный стиль и постараемся дать ответ на вопрос, что такое художественный текст.

Целью нашего исследования является лингвистические особенности художественного текста, а вот сам объект исследования - это художественный текст.

Художественный стиль является наиболее полным описанным из функциональных стилей, тем не менее, изучение его особенностей остается актуальным во все времена. Это объясняется тем, что художественный стиль - самый подвижный, творчески развиваемый из всех стилей. Он характеризуется высокой эмоциональностью, прямой речью, богатством красок, эпитетов и метафор, а также призван воздействовать на воображение читателя и выступает в роли спускового крючка для его фантазии. Этому стилю не присущи оценочные суждения, сухость и официальность, которые свойственны научному и официально-деловому стилям. Вместо этого для него характеры повествование и передача мельчайших деталей, чтобы сформировать в воображении читателя филигранную форму передаваемой мысли. Художественный стиль не знает никаких преград на пути своего движения к новому, ранее неизвестному. Более того, новизна и необычность выражения становится условием успешной коммуникации в рамках этого функционального стиля. Из всего вышесказанного можно понять, что художественный стиль и художественный текст это два неразлучных понятия.

Что же такое художественный текст и каковы его особенности?

Особенность художественного текста (как текста художественного произведения), по сравнению с другими типами текста, по мнению В.П. Белянина, состоит в том, что он «представляет собой личностную интерпретацию действительности. Писатель описывает те фрагменты действительности, с которыми он знаком; развивает такие соображения, которые ему близки и понятны; использует языковые элементы и метафоры, которые наполнены для него личностным смыслом» [3]. Другой автор, М.А. Гвенцадзе, замечает, что художественные тексты представляют не модель реальной действительности, а сознательно конструируемые возможные модели действительности [4]. Н.С. Валгина отмечает, что художественные тексты имеют свою типологию, ориентированную на родожанровые признаки. Для художественных текстов важна образно-эмоциональная, субъективная сущность явлений, в отличие от официально-деловых, для которых важны логико-понятийные и объективные характеристики явлений. Если в художественном тексте присутствует «вторичная действительность», увиденная и изображенная глазами автора, то нехудожественный текст, как правило, одномерен и однопланов [5]. Художественный и нехудожественный тексты различаются также и по характеру воздействия – нехудожественный воздействует на мысли (интеллектуальную сферу) адресата, а художественный – на мысли и чувства (интеллектуальную и эмоциональную сферы) адресата. В художественном тексте, как отмечает М.С. Чаковская, наиболее полно реализуется функция воздействия; здесь происходит своеобразный сдвиг, смещение, которое проявляется в том, что содержание и выражение данной совокупности языковых еди-

ниц используется уже не для передачи определенного содержания, а становится выражением нового содержания, «метасодержания». Сообщение начинает функционировать для передачи нового (и отличного) содержания, выходящего за пределы семантического использования языка. Так же эти тексты различаются и по функции – коммуникативно-информационной (нехудожественные тексты) и коммуникативно-эстетической (художественные тексты) [6].

Довольно часто, когда мы слышим определение "художественный текст", мы вспоминаем поэтов классиков русской и английской литературы. Из этого вытекает ряд следующих признаков. Художественный текст богат эпитетами, метафорами, сравнениями. Именно на этих средствах строится образ того или иного понятия, о котором идет речь в произведении. У каждого автора эти средства свои.

Характер передаваемой информации в художественном тексте также специфичен. Это не сухие статистические данные или документальные факты, это информация интеллектуальная, эмоциональная и эстетическая. Все эти виды информации требуют особых способов передачи, а именно через рациональное, эмоциональное и эстетическое воздействие на получателя.

По нашему мнению, самым главным фактором художественного текста является эмоциональность. Художественный текст не только передает эмоции своего творца, но и вызывает их у читателя. Довольно часто различные описания в произведении используются для того, чтобы передать настроение автора. В тексте выражается фантазия литератора, его умение подать ту или иную информацию, свои чувства и ощущения, чего нельзя увидеть в сухом нехудожественном тексте, например, в научной статье или в деловом документе, будь то заявление, расписка или автобиография. Стоит отметить что, эмоциональное воздействие достигается с помощью языковых средств разных уровней. Для этого используется ритмическая организация текста, фоносемантика, грамматическая семантика и многие другие средства. Информация в художественном тексте может сообщаться и эксплицитно, а также может имплицироваться с помощью всевозможных иносказаний - аллегорий, символов, аллюзий и т.д.

Следует отметить такую особенность художественного текста, как предполагаемая автором степень активности читателя, его соучастие в создании произведения. Автор в некоторых случаях апеллирует к жизненному и читательскому опыту того, кому текст адресован, рассчитывает на появление у читателя определенных ассоциаций, рассчитывает на домысливание со стороны читателя.

К особенностям художественного текста следует также отнести наличие лирического героя. Можно сказать, пользуясь выражением Виноградова В.В., что в произведении всегда присутствует образ автора, который и создает внутреннее единство текста. Художественный текст не может быть объективным, лишенным авторской позиции, авторского отношения к героям и событиям. При этом нельзя смешивать образ автора с образом рассказчика, от лица которого ведется повествование. У одного и того же писателя могут быть произведения, написанные от лица мужчины и от лица женщины, в одном случае рассказчик может быть негодяем, в другом - ангелом. Но даже в тех случаях, когда повествование ведется от лица одного из персонажей, за спиной у него всегда стоит автор, ведущий опосредованный разговор с читателем. И часто именно этот скрытый разговор в художественном произведении оказывается важнее описываемых событий.

Одним из факторов художественного текста является то, что ему также присуща категория целостности. То есть, все элементы тесно связаны между собой и образуют единую целостную структуру. Кроме того, он имеет свою идею и главную мысль. Довольно часто невозможно выбросить из него даже одно предложение. В таком случае теряются внутренние связи между его частями.

Художественный текст почти всегда кому-либо адресован и несет определенную информацию. Правда, здесь стоит отметить один немаловажный момент. Довольно часто такая информация может восприниматься искаженно. Причиной тому может быть отсутствие определенного

жизненного опыта у читателя, наличие другой точки зрения и прочие факторы.

Художественные тексты отличаются своим структурным разнообразием или другими словами, композицией. В художественном произведении могут чередоваться эпизоды, относящиеся к разным сюжетным линиям, могут смешиваться или смещаться хронологические или логические планы. Прочитанное ранее может переосмысливаться после получения новой информации. Автор может сознательно скрывать часть информации до определенного момента, сознательно создавать некоторую двусмысленность. Все это служит созданию у читателя нужного настроения, впечатления, помогает автору подготовить читателя к восприятию дальнейших событий.

Следующая особенность художественного текста состоит в том, что он обычно характеризуется высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности. Независимо от того, стремится автор к этому или нет, художественный текст всегда отражает особенности того народа, представителем которого является автор и на языке которого он пишет, и того времени, в котором он живет. Кроме того, писатель может сознательно вводить в свой текст национально-культурные реалии, которые ассоциируются с определенным временем в жизни народа.

Вообще национальная специфика текста возникает неизбежно уже в силу того, что язык хранит в себе национальную историю, национальную культуру. Язык закрепляет в себе исторически сложившиеся особенности народа в восприятии и отражении окружающего мира, в том числе и в образном его отражении. Это проявляется в наличии устойчивых сравнений, языковых метафор, эпитетов, метонимических номинаций.

Несмотря на ограниченный круг тем, затрагиваемых в художественных текстах (жизнь человека, его внутренний мир), средства, которые используются для раскрытия их, неограниченно разнообразны. При этом каждый подлинный художник слова стремится не к тому, чтобы слиться со своими коллегами по перу, а наоборот, выделиться, сказать что-то по-новому, привлечь внимание к читательской аудитории.

Пожалуй, самой яркой отличительной чертой именно художественного текста является чрезвычайно активное использование тропов и фигур речи. Это свойство текстов художественного функционального стиля было замечено еще в

древности. Мы до сих пор мы используем терминологию эстетиков Античности, когда называем те или иные из этих художественных приемов.

Просмотрев основные особенности художественного текста, в качестве лингвистических особенностей мы можем выделить отличительные черты, по которым в дальнейшем мы можем проанализировать текст:

1) архаизмы и историзмы;

2) непонятные факты поэтической символики;

3) незнакомые или малознакомые читателю диалектизмы, профессионализмы, арготизмы и термины;

4) особенности писательского словоупотребления: индивидуально авторские инновации;

5) ключевые слова;

6) тропы;

7) особенности синтаксиса;

8) своеобразие композиции;

9) специфика употребления и сцепления друг с другом нейтральных и стилистически значимых (экспрессивных) языковых элементов и структур;

10) особенности языковой организации подтекста;

11) особенности выбора и организации языкового материала в его частностях и целостности речевая системность;

12) взаимосвязь языкового и смыслового уровней текста с точки зрения полноты выражения авторской концепции и др.

На примере художественного текста, опираясь на все названные признаки, мы постараемся проанализировать основные лингвистические особенности. Рассмотрим это на примере анализа стихотворения А. Ахматовой «Про стихи»:

Это – выжимки бессонниц,
Это – свеч кривых нагар,
Это – сотен белых звонниц
Первый утренний удар.
Это – теплый подоконник

Под черниговской луной,
Это – пчелы, это – донник,
Это – пыль, и мрак, и зной…[7]

Текст стихотворения А.Ахматовой является художественным, так как в нем присутствуют все основные признаки художественного текста:

Цельность. Из текста стихотворения нельзя удалить какой-либо фрагмент без разрушения ритмической и смысловой организации. В тексте присутствуют все виды связности: лингвистическая (слова связаны между собой, входят в определенные тематические группы, например, в тематическую группу «ночь»: бессонница, луна, мрак; в тематическую группу «день»: пыль, зной, пчелы; в тематическую группу «качество»: теплый, белый; «церковь»: свеч, удар, звонница), пространственная (мы имеем дело с замкнутым пространством, что отражается в семантике слова «подоконник», и с разомкнутым, «луна», «звонница», «донник» и др.). Временная связность проявляется в отсутствии в тексте глаголов в форме настоящего времени, что создает ощущение вневременного протекания лирического переживания, хотя есть и вполне конкретные указатели на время: «бессонница» (ночь), «нагар» (длительность), «утренний» (утро), «луна» (ночь), «пчелы», «зной» (день), «мрак» (ночь). Логики чередования времени в тексте нет, что свидетельствует о непрерывности творческого процесса, о стирании временных границ во время написания стихов. Ассоциативная связность является доминирующей в тексте. Мы можем заметить, что все ассоциативные ряды пересекаются между собой, что свидетельствует об ассоциативной связности текста. В тексте используется синтаксический параллелизм (одинаковое построение нескольких предложений): «Это - выжимки бессонниц, Это - свеч кривых нагар, это – сотен белых звонниц первый утренний удар», эпитеты (теплый, черниговская), анафора (повторение слова «это в начале каждого параллельного ряда»), которые направлены на поддержание авторской идеи непрерывности творческого процесса, его многосторонности. Компрессивность текста проявляется в насыщенности текста смыслом при сравнительно небольшом объеме. Информация, заложенная в тексте, носит подтекстовый и концептуальный характер (смысл больше количества слов в тексте). Динамичность текста проявляется в смене образов и ассоциаций. Коммуникативная установка автора реализуется через создание иллюзии незавершенности текста (многоточие в конце), а также в попытке определить, что есть стихи и поэзия вообще.

Текст обладает эстетической функцией, так как обращен не к интеллектуальным, а к эстетическим эмоциям читателя.

Все вышеперечисленные характеристики позволяют нам сделать заключение, что данный текст является художественным.

В заключении хотелось бы отметить, что основная функция художественного текста заключается в эстетическом воздействии на читателя. Автор стремится вызвать у него чувства, эмоции, ассоциации, и с этой целью именно в художественном тексте, как ни в каком другом, широко используются различные изобразительные и выразительные средства языка. Проанализировав небольшой стих, мы смогли доказать что именно он относится к художественному тексту. Также мы просмотрели основные видения авторов и их отношение к художественному тексту.

Также вышесказанное позволяет выделить некоторые специфические особенности художественного текста. К ним относятся: образность, эмоциональное воздействие на читателя, интеллектуальная, эмоциональная, эстетическая информация, разнообразие композиции, национально-культурная и временная обусловленность, наличие лирического героя, присутствие образа автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Т.В. Анализ художественного текста. – Новосибирск, 2002.
2. Кретова Л.Н. Лингвистический анализ художественного текста на урок. Электронный ресурс - http: // do. gendocs. ru/ docs/ index-77223.html
3. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 120 с. Электронный ресурс - http: // bookz.ru/authors/mark-

bloh/ prosodia _ 637 / page-2-prosodia_ 637.html
4. Гвенцадзе М.А. Коммуникативная лингвистика и типология текста. Тбилиси, 1986. С. 91. Электронный ресурс- http:// studopedia.ru/9_202950_tipi-tekstov.html
5. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: «Логос», 2003. Электронный ресурс - http: // bookz. ru/ authors /mark-bloh/ prosodia_ 637/ page-2-prosodia_637. html
6. Чаковская М.С. Текст как сообщение и воздействие. – М.: Высшая шк., 1986
7. Ахматова А. – Про стихи. Электронный ресурс - http://er3ed.qrz.ru/achmatova-tainy. htm

УДК 811.161

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО СМЫСЛА “ЖЕНЩИНА” В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Храбан Т.Е.

Социальная сеть занимает особое место в системе виртуальной коммуникации как сервис, ориентированный на Интернет - опосредованное межличностное общение пользователей с целью формирования прочных социальных связей. Социальные сети предназначены для построения, отражения и организации социальных отношений и отличаются растущей популярностью, все большим охватом пользователей самого различного возраста и социального статуса. Они представляют собой “программный сервис, площадку для взаимодействия людей в группе или в группах. Социальная сеть – это интерактивный, многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом” [1, с. 279].

Социальные сети представляют собой открытое креативное пространство, генерирующее новые языковые формы и речевые новации для коммуникации, опосредованной Интернетом, и в рамках которого происходит модификация коммуникативных стратегий и тактик поведения языковой личности. Это определяет изменения в функционировании единиц языковой системы, соотношении устной и письменной форм речи, возникновение новых речевых жанров.

В отличие от специализированных и закрытых форумов или блогов социальные сети предоставляют обширный материал для исследования, который является репрезентативным срезом сферы современной коммуникации и дает уникальную возможность составить обобщенный речевой портрет женщины-пользователя Интернета. Социальные сети, один из ведущих видов общения в Интернете сегодня, лишены анонимности; напротив, общение в соцсетях – это общение с определенной личностью, часто близкими друзьями, родными и знакомыми. Поэтому материал общения в социальных сетях способен существенно дополнить сложившееся текстовое выражения и восприятие гендерной составляющей в отличие от блогов, где нет четких критериев определения пола автора того или иного универсального текста, и точное определение его гендерной роли невозможно.

Под “лингвистическим конструированием гендера” в статье вслед за Е. Гриценко понимается “когнитивная деятельность импликативно-инференционного характера, в основе которой лежит соотнесение языковых форм/сигналов с гендерными представлениями (ассоциациями, стереотипами, идеалами и пр.), являющимися частью универсума общих смыслов представителей данной культуры. Язык играет в этом процессе двоякую роль: неосознаваемого фона, фиксирующего гендерные стереотипы, идеалы и ценности посредством структур языка, и инструмента, дающего возможность (вос)производства тендерных

смыслов в социальной практике» [2, с. 12].

Цель статьи – изучение феномена индикатора текущего состояния (статуса) женщин в социальной сети. Статус – это краткое публичное виртуальное сообщение в социальной сети, которое выполняет функцию краткого “заголовочного” обозначения важной для пользователя информации и может быть рассмотрено и прокомментировано кем угодно, или узкой группой лиц, которых выбрал сам пользователь. Статусы отражают социокультурные ценности пользователя и в совокупности с комментариями к ним членов сообщества социальной сети формируют культурно-прагматический потенциал текстов социальной сети в целом.

Поскольку основными характеристиками социальных сетей являются возникновение новых речевых жанров, характерных только для взаимодействия пользователей, то особое значение для характеристики текстов социальных сетей имеет их жанровая составляющая. Российский ученый К.Ф. Седов предложил выделять речевой жанр, субжанр и гипержанр. Речевой жанр представляет собой достаточно длительную интеракцию, содержащую несколько микротекстовых единиц и порождающую диалогическое единство или монологическое высказывание. Целью речевого жанра является вербальное оформления взаимодействия партнеров. Субжанр ученый рассматривает как жанровую форму, представляющую собой одноактное высказывание, которое обычно равно одному речевому акту и может входить в жанр в качестве тактики. Гипержанр К.Ф. Седов представляет как речевые формы, которые сопровождают социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров (гипержанр - застолье, жанры - тост, застольная беседа, и т. п.) [3, с. 86-87].

Индикатор текущего состояния (статус) представляет одноактное высказывание. Поэтому, исходя из классификации, предложенной К.Ф. Седовым, рассматривается в статье как субжанр информативно-оценочного жанра.

Важным с теоретической точки зрения является обоснование стилистического подхода к конструированию гендерной идентичности. “Описание языкового конструирования гендера в рамках стилистической модели предполагает соотнесение групповых и/или индивидуальных языковых практик с существующими (стереотипными) представлениями о мужской и женской речи и исследование стилистических перфомаций конкретных личностей и/или групп как способа конструирования гендерной идентичности” [4, с.100]. Гендерно релевантные манифестации стиля многообразны; они возникают в социальной практике и связаны с ней. При этом речь идет не о едином, обусловленном полом, варианте языка, а о соотнесении языковых форм с их социально обусловленным значением.

Материалом для исследования послужили 617 статусов, размещенных в англо-, португало- и русскоязычных социальных сетях и извлеченных методом сплошной выборки. В ходе анализа стилистической модели языкового конструирования гендерного смысла “женщина” в дискурсе социальных сетей были выявлены следующие параметры:

1. Особенность тематики социальных статусов. Для всех исследуемых языков характерна частотность использования лексического состава языка, охватывающий “ближайший” круг жизни женщины (дом, семья, друзья, одиночество, предательство и т.д.). Конкретные примеры:

– англ.: clothes, marriage, husband, wife, love, joined hearts, child, to give birth a child, to cherish, raise the child, career, together, to combine, full circle, to create, to nurture, to transform, jealous, girlfriend, faithful, attention, to deserve, crazy, wife, mother, highest calling, to hope, to be afraid to be alone, to revel, personal growth, unique type of man, sweet heart, happiness, to pray, to kiss, success, forever, to laugh, to be true to each other, patience, relation, false feeling, motivation;

– порт.: casais infelizes, anonimato, relacionamento sério no Facebook, velha serenata, flores na saída do trabalho, casamento espontâneo, prova de amor, felicidade, do início ao fim, dias falsos, casamento, empenho da palavra, problemas conjugais, acabar com relacionamento, casais verdadeiros, respeito, é melhor nao ter

ninguem, machucar, enganar, ir-se embora, controlar, trazer paz, amor, problema, trair, escolher o mais rico, ser chifruda, promessas, expectativa, maquiagem, cuidar, cultivar amor, jogo, solteira, ignorar, apaixonar, concorrência, alegria da amizade, família, espelho, elogio;

– рос.: ухажер, жена, муж, любовница, изменять, любить, гости, ребенок, обязанности, борщ, порядок, убирать, девица, зарплата, кредитка, тратить, мириться, парень, кольцо, паспорт, свадьба, поболтать, лучший друг, парень, закрыть сердце, бесполезно спорить, жить в одиночестве, быть одинокой, разбить сердце, мальчики, портить настроение, квартира, шмотки, зарплата;

2. Преобладание эмоционального и аксиологического компонента значения. Данный компонент присутствует во всех изучаемых языках. Он проявляется в следующих аспектах:

а) употребление лексики, описывающей чувства и психическое состояние автора статуса, ее сосредоточение на своем внутреннем мире. Конкретные примеры:

– англ.: to be real, to be perfect, to forget, to remember, to deserve, value, worth, to be proud, sensitive, not touchy, kind, discernment, confident, arrogant, smart, to hope, strong, self confident, calm, compassion, charity, heart, love, prayer, flawless, gorgeous, pretty, honesty, truth, plain, good mind, good will, different, perfect imperfection, comfortable, weakness, happy, to laugh, to cry, to sigh, stress, heavy burdens, to smile, happiness, to sacrifice, without complain, graceful, intelligent, to be worth praise, honest, loyal, faithful, devoted to only one;

– порт.: psicológico, sentir falta, não ser em vão, felicidade, energia boa, tempestade, medo, vontade de ganhar, chorar, amor, perder, sorriso, gritar, ironia, sem grace, triste e solitária, ser feliz, iluminar o dia, pensamentos ruins, pessoas amargas, ser desnecessária, ser louca, teatro, pessoa triste, depressão;

– рос.: сказать матом, съездить по роже, не пристало, забухать, править миром, стерва, игривая, тихая и скромная девочка, сильная, слабая, счастливая, любимая, как мужчина, сука, свободная, маленькая глупая девочка, взрослая стерва, девушка-зажигалка, огонь-баба, ранимая, львица, агрессивная, ранимая, распускать ‘нюни’, ‘зажигать’ в клубе, плакать, невезучая, улыбка, рыдать, надежда;

б) употребление диминутивов, единиц аффектированной лексики, метафор, сравнений, эпитетов. Конкретные примеры:

– англ.: creature of God; marriage is a workshop; marriageis like a song; to think like a man, act like a lady, look like a young girl, and work like a horse; Girls got balls. They're just a little higher up, that's all; Women are like police, they can have all the evidence in the world but they still want a confession; A tribute to all women who are the strength of life, the rock of her family, the gentle heartbeat to her children, the tears to her parents, the joy to her soul mate, the inspiration at her work, the support and love of her friends, the mystique in society, the leader of love, life and the apple in Adams eye;

– порт.: Ela é doce como um limão, e tão calma quanto um furacão; Lua cheia, desliga o farol, namora comigo a espera do sol; Tá com saudade, me procura, diz que sou tua cura, sem frescura; Que chova felicidade, e que eu me afogue em cada gota. Que haja tempestade, somente de coisas boas; Queria voltar a ser criança porque os joelhos ralados curam mais rápidos que os corações partidos; Eu sou tão sexy q até a vida quer foder comigo;

– рос.: белая и пушистая, птичка-невеличка, жирный пингвин, серая мышка, драная кошка, мумия фараона, отращивать крылья, ангел земной, выпустить когти, как шампанское, отменное зелье, принц на белом коне, вешать на уши лапшу, закрыть сердце на капитальный ремонт, коврик для ног;

в) использование экспрессивных синонимов прилагательного хороший. Конкретные варианты:

– англ.: incredible, marvelous, amazing, extraordinary, magnificent, super, exceptional, excellent, effective, fine, flawless, great, awesome, impressive, stupendous, stunning, adorable, astonishing, brilliant, tremendous, wonderful;

– порт.: simpática, belo, justo, bonito, charmoso, atraente, graciosa, cativante, atrativo, elogio bom, impressionante, muito bom

– рос.: благоприятный, завидный, законный, замечательный, близкий, большой, добрый, превосходный, прекрасный, достойный, идеальный, знатный, значительный, изумительный, классный, красивый, неотразимый, безукоризненный, безупречный, неплохой, отличный, отменный, правильный;

г) использование восклицательных и вопросительных конструкций. Они усиливают эффект воздействия, а также способствуют выражению мнения и оценки женщины-автора статуса. Конкретные варианты:

– *англ.: Thoughts when Im on my period: Ah, my vagina is falling off! I'm going to die! Wow this is dumb! Why wasn't I born a boy? I hate all of you!; Having multiple partners doesn't make you a man or woman! Being honest, loyal, faithful and devoted to ONLY ONE does!!!;*

– порт.: Se cuida, ta? Porque agora eu vou cuidar de mim!; Deus da minha vida, fica comigo !; Échiley Shirley nunca vou esquecer , nunca porque vc é e sempre será minha amiguxa , embora a distância não ajude , amizade verdadeira dura para sempre com tantos obstáculos !!! nunca esqueça de me pois nunca vou esquecer vc !!!!!!!!;

– рос.: Сегодня встала на весы… Поняла, что надпись на конфетах «КОРОВКА» не название… А предупреждение!!!; Думай о тех, кто будет носить тебя на руках… не жри на ночь!; Только привыкнешь к хорошей жизни, как она тут же становится еще лучше! Я счастлива!!!!!; Сама не своя, куда там твоя?!; Зачем нужны эти звонки, после которых настроение портится? Я буду жить для себя!

д) использование жаргонизмов и сленга. Следует отметить, что в их семантике не содержится явно выраженной экспрессии грубости и цинизма, поэтому цель использования жаргонизмов и сленга можно отнести к выражению экспрессивности речи. Проявление данного аспекта в статусах социальных сетей характерно только для английского и русских языков.

Конкретные варианты:

– *англ.:* Dear Men, If we have to have periods every month, you guys should be kicked in the balls once a month. Sincerely, Women; Thoughts when Im on my period: Ah, my vagina is falling off! I'm going to die! Wow this is dumb! Why wasn't I born a boy? I hate all of you!; Ladies, admit it. Sometimes you look down at your own boobs and think, 'Wow, this is Awesome!';

– рос.: Еще раз назовешь меня курицей - я снесу тебе яйца!; использование лексем: залететь, жрать, пофигизм; сиськи, повыпендриваться, остервенеть, послать, забухать, съездить по роже.

е) графические выделения, использование визуального кода. В текстах наблюдаются отклонения от традиционного употребления заглавных букв. Интенция пишущего в данном случае состоит в передаче с помощью прописных букв особой экспрессии речи, громкости ее звучания. Конкретные варианты:

– англ.: I am a woman..I am smart. I have opinions. I have feelings. I care. I make a difference. I matter. I Am A WOMAN and I proud of who I am; I'm GLAD to be able to go to work everyday-it's the only thing helping me to keep my sanity these days!; I know it hurts. I know it stings. I know how you feel when they say these things. BUT, keep your head up. Dont look down because in the future. It'll be you, wearing the crown; If a man whistles at you, don't respond. You are a lady, NOT a dog!;

– порт.: SAUDADE: só isso ou tudo isso; CHORAR LITROS , SORRIR MARES; DEUS , Se for bom, aproxima, se não for, afasta; Nível de ciúmes: "EU NEM VOU FALAR NADA"; A Verdadeira Beleza Não Esta No Meu Rosto,Ou No Meu Corpo Onde Muitos Procuram .Mas Esta Em Meu Coração Onde Poucos Sabem Chegar; O Mundo Da Voltas, Hoje Você Brinca, Mas Amanhã Você pode ser O Brinquedo; "Quando uma pessoa ri muito de coisas estupidas no fundo ela e uma pessoa triste." OMG EU TENHO DEPRESSÃO !;

– рос.: Я на тебе повисла бусами… пила дыхание твое вкусное… вкушала аромат божественный и ощущала себя ЖЕНЩИНОЙ; Нужно стараться всегда выглядеть превосходно. Не для кого-то, а для СЕБЯ любимой; Не хочу быть СИЛЬНОЙ… Хочу быть нежной, ласковой, доброй, любимой и СЧАСТЛИВОЙ!!!; Голову выше и дальше пошла… С улыбкой ВСЕГДА, как бы Жизнь не ломала… Я

НИКОМУ НИЧЕГО НЕ ДОЛЖНА!…. Кроме себя… Вот СЕБЕ - задолжала!!!; ”; Какой бы Вас не создал Бог, сколь Вы собой не хороши - Не будьте КОВРИКОМ ДЛЯ НОГ… Уж лучше ПЛЕДОМ… ДЛЯ ДУШИ!!!

Как видно из примеров, в исследуемых языках способы выражения эмоциональной установки говорящего в высказывании формально и функционально совпадают. Однако наблюдаются существенные различия в частотности их использования и в степени интенсивности эмоциональности речи. Для статусов англоговорящего сектора социальных сетей характерно употребление лексики, описывающей чувства и психическое состояние автора статуса, ее сосредоточение на своем внутреннем мире. Для статусов португалоговорящего сектора социальных сетей характерно использование графических средств, употребление метафор, сравнений эпитетов. Для статусов русскоговорящего сектора социальных сетей характерен сдвиг в сторону использования графических средств речи, употребление диминутивов, единиц аффектированной лексики, метафор, сравнений эпитетов, жаргонизмов и сленга, использование восклицательных и вопросительных конструкций. Таким образом, можно сделать вывод, что статусы португалоязычного и русскоязычного сектора социальных сетей отличаются большей экспрессивностью, чем статусы англоговорящего сектора.

3. Тип самоподачи (прямая/ косвенная, игра на повышение/на понижение, акцентирование собственного “Я”, своей точки зрения). К подобным механизмам социального восприятия относятся: самоподача превосходства, привлекательности, отношения, актуального состояния и причин поведения. Конкретные варианты:

– *англ.:* There is more to sex appeal than just measurements. I don't need a bedroom to prove my womanliness. I can convey just as much sex appeal, picking apples off a tree or standing in the rain; It's times like these I sit here and am grateful I have been through hardship, heartbreak and turmoil because I can stand here today and thank God for the person I have become. A strong, independent woman who if she has to can walk a life in her own shoes knowing I have the power, mind and strength to believe I am worth the life I have been given; As a girl I am weak, as a woman I am strong, and determined to never bow my head to wrong;

– порт.: Sinto falta, mas fico na minha; Abro meus olhos hoje percebo que nada foi em vão; Preciso começar a colocar em prática os meus próprios conselhos; Tenho um sério problema.... Guardo as coisas pra mim e mudo com a pessoa ao invés de expor pra ela o que ta me incomodando;

– рос.: Сколько бы сердце моё не болело, слез не увидите, я королева!; Моя цель – своя квартира, и я совью свое гнездо без всяких неоперившихся птенцов желторотых, не определившихся, что им нужно; Я отдам себя работе, эти вложения сил хотя бы приносят дивиденды, в отличие от неблагодарных мужиков!; Я устала страдать, я устала не спать, а во всём виноват какой-то там гад!

Анализ выборки статусов показал, что для всех исследуемых языков в статусах для женщин характерна в большей мере самоподача своего эмоционального состояния, когда респондент надеется, что адресаты адекватно воспримут ее сообщение. В русскоязычных статусах также отмечается самоподача превосходства: *Я, наверное, старею, но глядя на поведение современных мальчиков, понимаю, что они еще щенки;* сексуальности*: Иногда я вызываю мальчиков по вызову, причем бесплатно, звоню 02, встречаю их в пеньюаре и говорю, что ночью ко мне залезли воры и мне страшно ночевать одной, как тут отказать и не остаться на ночь!;* причин поведения: *Я не вредная, просто для тебя не хочу быть хорошей.* Следует отметить также такую особенность в русскоязычных статусах, как широкое использование всех типов самоподачи. Например, прямой тип самоподачи: *Я баба гордая… мне слово, я два… мне «нет», я - «да»… если что не так - выпушу когти и в клочья разнесу*; косвенный: *Я не поправилась, это зимняя одежда как-то подсела*; игра на повышение: *“Скажи мне, зеркальце, мой свет… Да успокой хозяйке нервы… Я хороша?” “Базара нет! Ты выглядишь прекрасной СТЕРВОЙ!”*; игра на понижение: *Он низко оценивал мою внешность, что ж, в школе я*

всегда была двоечницей; акцентирование собственного “Я”, своей точки зрения: *Женские пальцы должны быть усеяны кольцами, а не мозолями.*

Для англо- и португалоязычных статусов характерно акцентирование отношения респондента к проблеме, событию, личности и т.д. с использованием косвенного типа самоподачи, например:

– англ.: Sometimes a woman just wants to feel adored. Even if it's for no reason in particular. Just for her being who she is; No. girls don't just want to have fun. We can laugh we can cry, we can come undone. We're so much more than a magazine can't you see? It's a fight with society;

– порт.: *Chorar por quem te machucou é sofrer por quem não se importa com você. Não vale a pena.*

4. Частотность использования форм вежливости. В работе принимается определение вежливости как поведения, направленного на избежание конфликтов и обеспечение успешной коммуникации между собеседниками. Это определение исходит из понимания вежливости как набора способов, направленных на построение гармоничных отношений между людьми. Анализ исследуемого материала показал использование женщинами для составления статусов различных средств и приемов, служащие для реализации категории вежливости:

а) использование этикетной рамки, основными элементами которой является обращение:

– англ.: Dear girls; Dear Men; Dear tampon commercial; Sincerely, Real Women;

– рос.: Девчонки, милые!

б) косвенное оформление речевых актов комплимента:

– англ.: You are pretty. You are gorgeous. You are beautiful. You are flawless. You simply slay and no one can tell you different unless you let them; You are a woman and you are beautiful, remember that you are worth loving. Not a girl and a doll to be played with; No matter how plain a woman may be, if truth and honesty are written across her face, she will be beautiful;

– порт.: Oque ela aguenta sorrindo, Voce n aguenta nem gritando; Se o sol não voltar amanhã, a gente usa teu sorriso pra iluminar o dia; Não foi pela sua Aparência, foi por esse seu Jeito Lindo;

– рос.: Мы слабые и нежные… Мы сильные и грешные… То, слишком мы ранимые… То, львицы агрессивные… Красивые, игривые, никем неповторимые! А можем быть и злыми… Зависит от мужчины;

в) оформления вопросительного высказывания в виде общего вопроса с неинвертированным порядком слов, так называемый декларативного вопроса:

– англ.: Why wasn't I born a boy?; Tomorrow is Friday tomorrow is Friday tomorrow is Friday; I keep clicking on "Home" but I'm still stuck at work. Is the button broken?

– порт.: Caiu, doeu,machucou? Agora levanta, sorria e mostre para o mundo o que você aprendeu; Sabe porque a decepção dói tanto? Porque ela nunca vem de um inimigo; Sabe porque a decepção dói tanto? Porque ela nunca vem de um inimigo; E o tempo? Ah o tempo. O tempo cria, o tempo mata, o tempo muda; Me perdoa, Deus? Pelas vezes que meu medo foi maior que minha fé;

– рос.: *Вы называете нас и бревном и пилой одновременно, но разве так бывает?*

Анализ выборки статусов показал, что характерным средством, служащим для реализации категории вежливости, для англоязычных респондентов служит косвенное оформление речевых актов комплимента, для португалоязычных – оформления вопросительного высказывания в виде общего вопроса, для русскоязычных респондентов использование различных форм вежливости является фрагментарным.

Таким образом, описание языкового конструирования гендера “женщина” в рамках стилистической модели выявило следующие параметры:

– частотность использования лексического состава языка, охватывающий “ближайший” круг жизни женщины;

– преобладание эмоционального и аксиологического компонента значения;

– использование жаргонизмов и сленга;

– использование различных средств и приемов, служащие для реализации категории вежливости.

Результаты исследования также доказали, что язык и культура каждого народа наряду с общими чертами гендерной специфики вносят в ее конструирование

национальные особенности. Следовательно, изучение гендера возможно лишь с учетом этнокультурных традиций и национальной специфики языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битков Л. Практическое использование социальных сетей специалистами по PR / Л. А. Битков // СМИ и журналистика в новой реальности: материалы Междунар. науч.- практ. конф. «75 лет журналистскому образованию на Урале», фак. журналистики УрГУ. Екатеринбург, 2011. – С. 279-283.
2. Гриценко Е. Язык как средство конструирования тендера: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора. филол. наук : спец.: 10.02.19 / Е.С. Гриценко – Тамбов: Изд-во ТГУ им.Г.Р. Державина, 2005.– 48 с.
3. Седов К. Ф. Речежанровая идентичность и социализация личности //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – № 4. – 2009. — С. 85-89.
4. Гриценко Е. Язык. Гендер. Дискурс: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2005. –

УДК 101:159.9

МЫШЛЕНИЕ И ЯЗЫК: НАЧАЛО И КОНЕЦ ПРОБЛЕМЫ

Лобастов Г.В.

Исследующая мысль, если она не владеет философски обоснованным методом, часто входит в суть вещи не с того конца, а иногда даже вообще ни с конца, ни с начала. А ведь начало и конец мышления не разведены во времени, ибо оно есть исчезающий момент, ничто, которое оборачивается образом любой реальной формы; и, наоборот, исчезновение реальной формы, реального содержания в деятельной способности человека, в потенции свободной деятельности. А эта деятельная способность, превращаясь в реально - действительное движение, оборачивается и вполне ощущаемыми, эмпирически в бытии данными, пространственно - временными определениями.

Сколь бы сложны отношения между словом и мыслью ни были, как бы связь между ними ни изменялась - от полного безразличия до полного тождества и от тождества до безразличия – все-таки первоначально дело исследования этой связи требует отдать отчет в смыслах и значениях самих явлений слова и мысли. Иначе звук, издаваемый животным, можно перепутать со словом и по наличию звукового ряда заключать о наличии речи. Любая функция слова есть выражение общественных отношений, ибо и само слово порождается этими отношениями, ближайшим образом, отношениями общения. Значение и смысл слова и самой мысли возникают и определяются здесь. Звук производится органикой, слово – общественной культурой. Звук поглощается словом, его смысловым значением. Лишь звук, осуществляющий своим бытием общественную функцию общения, становится словом. Язык как звуковая реальность отражает собой многообразную, расчлененную внутри себя действительность общественной жизни человека. И сама внутриязыковая связь его элементов так или иначе воспроизводит внутреннюю логику этого общественного бытия.

В природе общественного бытия лежит и природа мышления, и природа языка. По большому счету – это одна и та же природа. Иначе говоря, и саму общественность как форму бытия, и мышление как условие этой формы, и язык как обособленное бытие культурно-исторического содержания надо выводить из единого основания. И этим основанием является, как понятно, дело, деятельность. Становление общественной предметно-преобразовательной деятельности и есть одновременно становление и мышления, и языка.

Но если отношение мышления и языка рассматривать абстрактно, вне их генезиса в логике деятельности, то мы все равно так или иначе должны представлять, о каких явлениях идет речь. Хотя, надо повторить, предварительное определение «слова» и «мысли» и остается всего лишь предварительным, понятие слова и понятие мысли должны выступить результатом исследования.

Субъект деятельности не может опираться на состав чувственных представлений, которые формируются в результате субъективного проникновения в «слова» науки. Зыбкость содержания этих представлений не несет в себе критерия их истинности, чего требует форма научного знания. За «словами» науки стоят понятия. Это - по высшему счету. Ибо понятие есть предельный результат развития мысли, разворачивающей предмет в его конкретности и оформляющий себя в строгой логике объективных значений, удерживающих и выражающих внутреннюю связь объективного содержания предмета. Иначе говоря, мысль развивается согласно развитию выражаемого ею содержания предметной действительности.

Именно сложность этого содержания оказывается основанием сложного характера смысла и значения языковых выражений. Однозначность лексических значений, к чему тяготеет номинализм и эмпиризм современной лингвистической философии, может быть понята только через многозначность, многофункциональность предметных образований.

Но не только мысль есть исчезающий момент предметно-преобразовательной деятельности, момент, уходящий в «ничто» мышления, иначе говоря, исчезающий в предметной форме продукта деятельности: продукт есть опредмеченная мысль, мысль, исчезнувшая в предмете, ее нет, но она предстала в другой форме, в объективном образе предмета, в пространственной форме, длящейся во времени. Но и предмет «исчезает», переходит в форму мысли, в субъективную способность, в способ движения субъекта по логике культурно-исторической действительности.

Точно так же «исчезает» в смысловом пространстве реальной деятельности звуковая, графическая (и всякая прочая) сторона слова, несущая смысл. Сохраняется (снимается) лишь смысл, идеально выраженный способ движения предметности, - сохраняется в движении индивида, в его телесных функциях, в их интегральной характеристике в форме Я. Сознание, не способное понять эту диалектику, сегодня перепугано исчезновением предметности в еще мало привычных формах «виртуального языка». Однако виртуального языка непосредственно сейчас касаться не будем. Лишь подчеркнем, что принцип анализа здесь должен быть тем же самым.

В деле логического воспроизведения вещи существенным является исторический процесс познания, история познания, этой вещи, в которой так или иначе концы с началами сходятся, захватывая и очерчивая собою суть. В деле познания мышления после работы немецкой классической философской школы и исследований Маркса стало вполне определенно ясно, что начало его надо искать в активности субъекта, в формах предметно-преобразовательной деятельности человека. Мышление и есть всеобщая форма этой деятельности, форма идеальная, т.е. представленная, представленная через всеобщую форму, фиксированную в том числе и в языке. Связь мысли с языком, телом, природой, душой, богом – все это попытки обнаружить сущность мышления, выявить и объяснить его мощь. Найти в этих образованиях, действительных и надуманных, его начало.

Во всех попытках постичь мышление из анализа человеческой телесности, «божественной субстанции» или языка его деятельная активность понимается как превращенная форма этих начал, его мощь ищут за его собственными пределами. И одновременно этими пределами очерчивая его собственное деятельное бытие. Но выхода в объективную действительность здесь для мышления обнаружить нельзя. Ибо оно всегда оказывается связанным с тем, что позади него, но не с тем, что впереди. Здесь и намечается дуализм, и из этой точки он развивается, сознание, мышление не вписывается в полноту бытия, а исследуется только через отношение его к его особенным образованиям. И точно так же обстоит дело с отношением его, мышления, к языку.

И потому изучить мысль – это изучить форму деятельности человека. Как всеобщую, в исторической культуре выработанную, и активно удерживаемую способность работать внутри предметного мира и посредством его. И все. До этого момента можно вообще не обращаться к теме языка. Его нет, есть только отношение мысли и предмета мысли, который, как оказывается, есть просто предмет человеческого бытия в любых формах его осуществления. Тематизация языка возникает только при изучении субъективной способности движения мысли, которая по необходимости выходит за рамки чувственных форм самой предметности. Мысль должна удерживать любое чувственное и сверхчувственное содержание: чувства бытуют не только в своем собственном содержании, не только осуществляются в своей собственной форме, но и предстают в формах мысли, мысль их постигает и вводит в сознание. Но и сама мысль, данное мне в мысли содержание, переживается, т.е. дано в форме чувства.

Это обстоятельство уже порождает необходимость выработки собственных средств движения мыслящей способности (шире: всей полноты сознания), средств, самих по себе максимально лишенных предметного содержания, – чтобы иметь возможность удержания и движения в мыслимой и чувствуемой действительности без вмешательства и разрушения ее содержания.

Посредством языка субъект мышле-

ния (деятельности) удерживает себя в своем собственном, идеально обособленном движении. Язык, являясь формой исчезающей, снимаемой движением мысли по логике содержательного состава своего предмета, не мешает мысли быть в предмете, быть предметной. Мысль, освобождаясь от языка и создавая образ предмета, в нем, в этом образе, и «тонет». И тонет не только в образе предмета, как форме идеальной, но и в самом объективно-реальном предмете. Предмет выстраивается по логике мысли. Мысль опредмечивается. Она отделяется от материи языка, в чем бы она, эта материя, ни состояла – в звуке, графике, некой прочей предметности, - средство опосредствовало и вышло из дела, субъект удерживает предмет своей собственной способностью. Универсальной способностью развернуть и удержать любую форму. Способностью, осуществляемой в двух образах-формах – материальной и идеальной. Здесь место языка как материальной формы, удерживающей собой весь идеально выраженный культурно-исторический состав действительности.

Существенной определенностью этой способности является ее внутреннее тождество самой себе и ее внешнее различие в пространстве-времени человеческого деятельного бытия. Это в полной мере относится к движению языка как исчезающего момента этого деятельного бытия.

Проблема отношения языка и мышления возникает там, где сознанию проступает собственная определенность «языковой материи», ее особая неподатливость, а потому и причиняющая сила. Сама эта сила возникает именно по причине особой неподатливости материи языка. Ведь язык как исчезающий момент представлен только в деятельности мышления, в движении внутри смыслов, смыслового содержания, выражающего содержание объективного бытия. Но мышление само есть момент исчезающий в движении предметно - практического процесса, оно лишь обусловливает этот процесс, раскрывая на его пути все возможности объективного содержания, удерживая в каждом моменте внутренне расчлененный образ действительности; мышление прорисовывает в этом образе возможные шаги практического действия, разворачивает эти возможности в пространстве и времени и согласует их с мыслимыми следствиями и их отношением к полагающим движение целям. И здесь язык необходим уже как устойчивая, внутри себя определенная и в этих определениях удерживающая смысловое пространство бытия, форма, без которой идеально представленное содержание перестало бы быть длящейся, во времени бытующей формой.

Отсюда и все сложные отношения между языком и мышлением. Подвижная диалектика пространственно-временных форм реальной предметно - преобразовательной деятельности делает восприятие обособленных исследующим мышлением отношений между словом и мыслью исполненным массой проблем, которые уже в самой постановке несут заведомо ложное содержание. Отчетливо-правильную форму они получают только через выражение диалектического движения этой деятельности. Стоит, например, лишь указать, что смысл отделился от слова, как приходится тут же говорить, что остается лишь материальный носитель этого смысла, звук либо графика. Но уж никак не слово. Ибо слова никакого нет, если нет сращенного с ним смысла. Как срастается смысл с этим материальным носителем? Откуда они возникают, этот материальный носитель и смысл? И смысл – это смысл чего? И т.д. Вопросы, с одной стороны, до наивности банальны, а, с другой, доставляющие массу проблем науке.

Мысль, если она остается мыслью, при любых условиях есть образ внешнего предмета, представленного в формах деятельности. Поэтому и кажется, что во «внутренней речи» (Л.С. Выготский) она остается связанной со словом. Но она всегда чем-то связана, «не испаряется вовсе и не растворяется в чистом духе». И в самом деле, где же она сохраняется, где же она есть? Ясно только, что она что-то представляет и в чем-то представлена. Но и, как выше мы заметили, мышление есть всего лишь бессодержательная форма деятельности. И потому есть всего лишь потенция, всего лишь способность субъекта развернуть образ предмета своей активностью. Объективное движение, с которого начинается субъективность, исчезает в образе.

Здесь, ни в начале, ни в конце, не было слова, не было удержания смысла и формы движения в материале звука, движение переводилось в материал оптических процессов. Как он там сохранялся?

Какими орудиями я могу расчленить звуковой поток, звуковой фон вообще? Исходное средство и способ – это осуществление того же самого действия, которое породило в своем движении различение внутри звукового потока. Но субъективное средство этого различения есть язык, общественно, в коллективной предметно-преобразовательной деятельности выработанная форма и норма удержания звуков, соотносимая (и соотнесенная) со всеобщими моментами осуществления предметно-преобразовательной деятельности. Как в истории возникает и развивается эта общественно-субъективная способность, вопрос второй. Но процесс удержания звука, подчинения его задачам коллективной деятельности, есть исходное всеобщее условие формирования любой языковой культуры. Обособленный звук, сращенный с определенным смысловым содержанием, и становится словом, элементом языка. А языковое движение – выражением смыслового содержания. Языковое движение в звуке и есть речь. Поэтому, если я владею языком, то я способен языковыми средствами произвольно осуществлять движение внутри звукового потока, звуковоспроизводящими органами создавать сообразный смыслу моей деятельности поток. Это и есть произвольная речь. Речь, подчиненная образу, звукопоток, воспроизводящий образ предмета, образ действия. Где остается быть действие, когда оно заканчивается? В результатах. Что есть этот результат? Это далеко не только воплощенная цель как осмысленный, субъективно удержанный и господствующий момент в деятельности. Но это одновременно порожденная субъективная способность удержания и воспроизведения этого действия. Коротко – его образа. Этот образ удерживается памятью мышечных чувств, которая, скажем так, градуирует объективные характеристики движения, и рука становится способной воспроизводить вне предмета форму этого предмета. Смысл исчез в этих способностях руки. И так дело обстоит с любым органом, участвующем в формировании субъективности – как объективным результатом действия. В полной мере бессознательным. Найти смысл которого становится проблемой науки.

Смысл и сознание – на полюсе цели, удерживающей собою целое. Поэтому язык движений, язык звуков, язык красок, язык образов и т.д. – это, конечно, всё языки, поскольку здесь осуществляется объективное расчленение содержательного состава деятельности и выделение внутри расчлененного «пространства действительности» специфических мер, посредством которых деятельно изменяется соответствующая реальность. Живой человеческий язык – реальность общественная, и он не сводится ни к движению звуковой или зрительной материи. Он - бытие смыслов. Он – бытие человеческих способностей, неотделимая от них общественно созданная действительность, которая так же мало уловима, как стоимость в движении экономической реальности. Но которая получает свое выражение в любой материи, посредством и внутри которой действует субъект. Он - форма активности субъекта вне непосредственной предметной действительности. Предметно-преобразовательная деятельность вне самого предмета преобразования – посредством любой материи, доступной чувственности и которой эта чувственность может овладеть. Деятельность чувств – это активное полагание субъектом внутри материала чувственности таких преобразований, которые воссоздают образ действительности, включая сюда действительность самой субъективности. Это – творение чувственного многообразия и упорядоченное движение внутри него. Это – способ идеального (представленного) удержания действительности, ее образа. И внутри каждой предметности, соотносимой с особым органом, - свой язык, свои устойчивые и общественно закрепленные, удерживающие природу этой предметности, средства свободного движения по логике объективно-предметной действительности вне самой этой действительности. Эта чувственная предметность, язык, благодаря отсутствию какой-либо жесткой связанности с предметным бытием человека, является условием и средством свободного движения внут-

ри смыслового материала. Вся мыслительная сфера поэтому представлена через чувственность. Чувственность становится «умной», ибо через нее осуществляются формы мышления, она их несет на себе, более того, она их сворачивает в себе, она их собой снимает, а потому и выражает. Произведение искусства – в чувственных формах свернутый смысл, одновременно представленный развернутой формой особого чувственного материала. И здесь – так же, как и в простоте работы простого чувства – восприятие осуществляется только вместе с творением, распредмечивание вместе с опредмечиванием. Способность слышать возникает вместе со способностью говорить, способность мыслить – вместе со способностью действовать в пространстве-времени согласно логике объективных обстоятельств, включая сюда обстоятельство своего собственного бытия. Способность видеть – это способность активного полагания пространственных форм предмета по логике предметно - преобразовательной деятельности. Последняя же, предметно-преобразовательная деятельность, есть исходная форма языка, «язык реальной жизни» (Маркс).

Этот язык реальной жизни не есть сама жизнь, а всего лишь ее отражение в субъективных способностях субъекта, отражение, вызванное необходимостью связи формы общественной деятельности. Здесь смысл завязан непосредственно на сам предмет, на ту форму, в которой культурно-исторический смысл оказался осуществленным. И эта необходимость формирует работу чувственности, и сообразно природе каждого чувства организует ее движение, полностью подчиненное культурно-историческим формам. Слух, зрение и т.д. суть поэтому не природные определения, а полностью в культуре формируемые способности. Внутреннее разделение чувственной деятельности, подобно разделению труда, - исторический продукт. Можно уметь слушать музыку, не умея ее производить. Каждой способности в ее разделенности приходится учиться, а учиться потому, что все эти различенные способности в этой разделенной форме и культивируются, производятся и развиваются.

Если в дело языка всмотреться таким образом, то он далеко не покажется в том банальном представлении, в каком он выглядит в своей речевой форме. Он есть нечто гораздо большее. И это «большее» легко прорывается в сознание расширительным толкованием языка, о контексте которого только что шла речь. Это можно понять как движение человеческой субъективности внутри форм предметной действительности. А в таком виде, в таком образе, он совпадает с формами мышления. Поэтому в отождествлении языка и мышления есть истина, превращающаяся в ложь только тогда, когда это тождество мыслится в метафизически-абсолютной неподвижной форме, тогда, когда относительному придается абсолютное значение. Ибо за всеми формами (видами) языка лежит мышление – всеобщая идеальная форма деятельности. Получающая тот или иной предметно-чувственных образ в реальной активности субъекта. Когда этой активности нет, нет и мышления, нет и языка. Тем более слова. Все это «исчезает», если говорить по Выготскому. А по Гегелю – снимается.

Отсюда и тот уловленный Выготским феномен внутренней речи. Ибо в работе любого чувства мы наталкиваемся на, казалось бы, странное единство противоположностей: я говорю тогда, когда не говорю (молчание есть речь), вижу, когда не вижу (представление), слышу, когда не слышу (звучание музыки в «душе»), - одним словом, чувствую и тогда, когда не чувствую.

И мыслю, когда не мыслю. Феномен интуиции, столь загадочный для познающего мышления, разгадывается именно тут, - когда мышление в своей сознательной развернутой через явные формы языка виде снимается, уходит в ничто, теряет сознание (вспомните все феномены бессознательных форм, уловленные психологией), теряет ясно выраженную форму формального движения мышления (осуществляемую, кстати, в языке), остается наедине с предметом, - когда мышление без устойчивых сознательных ограничений осуществляет свое движение во всей своей мощи (в той силе, которая уже субъективно развита) и воссоздает образ действительности. Вне каких-либо внешних условий. Свободно.

В языке мысль получает свое бытие в той «тонкой» материи бытия, которая сама

по себе не имеет никакого отношения к выражаемому мыслью предметному содержанию. Поэтому язык как предмет выступает человеческому сознанию не носителем языковых смыслов, а определенностью внутренних связей самих этих смыслов. Отсюда возникает и тенденция отождествления мышления и языка, который начинает пониматься как система знаков. Как система знаков, способная существовать без своих значений. А само мышление – без материального носителя. Эта ситуация отождествления и противоположения знаковой и смысловой стороны языка, ситуация, перманентно пребывающая внутри деятельного общественного бытия, порождает формальные системы, движение которых субъективно бессмысленно в своих непосредственных знаковых отношениях, но осмысленно в своих функциональных значениях. Появляется необходимость интерпретации знаковых выражений. Погружение в предмет – это выявление понятия предмета, а погружение в язык – это погружение в сами эти понятия, т.е. в то смысловое пространство, которое языком, его грамматическими и лексическими структурами, удерживается. На самом же деле, т.е. по существу, однако, этих двух якобы самостоятельных процессов не существует. В эмпирической действительности, в условиях расщепленной деятельности исторического субъекта, разумеется, это есть, - что и создает целый ряд псевдопроблем в науке, и оборачивается проблемами самой общественной практической жизнедеятельности.

По сути же - это единая форма деятельности мыслящего субъекта. С логической стороны она есть теоретическая логика, иначе говоря, понимание и знание всеобщей и необходимой формы предметно-практической деятельности общественного человека. Со стороны психологической - это форма субъективных способностей индивида.

Значение вещи отделяется от вещи и погружается в звук. Звук, разумеется, не может сделать то, что делает вещь, но он идеально эту вещь, ее значение, представляет. Звуковая сторона бытия значения, т.е. бытие смысла в звуке, развивается до слова, точнее, до языка, ибо смысл слова удерживается только всей конструкцией языка. Отделение мысли от слова – это только в движении речевого выражения мысли к форме внутренней речи. Внутренняя речь, речь минус звук, и оказывается чистой формой мысли. Этот процесс в предельной и завершенной форме может быть понят только как выводимый из предметно-преобразовательной деятельности, где предмет, вещь выявляет, получает свое значение – как значение для самого дела. То самое значение, которое потом погружается в звук и в слово, в язык. Значение как некое понятие и смысл здесь первично и существует в полном единстве и совпадении с формой предметной деятельности, с предметом. Человеческий предмет и образ этого предмета – одно и то же. И в качестве такого «сросшегося» образования он (они) существует только в человеческой активной предметной деятельности. Именно потому образ как субъективно-психическое явление фиксируется там, где находится предмет, пространственно с ним совпадает.

В языке мышление человека вообще получает формальную независимость от объективно-материальных условий и только поэтому может осуществлять движение внутри любых и всех определений действительности. Здесь мысль получает произвол, но и здесь же она получает свободу, которая, как понятно, связана только с истинным воспроизведением действительности в любых ее определениях. Действительности во всей ее полноте – в объективных и субъективных формах.

Кажется, уже элементарная логика подсказывает необходимость обнаружения самой необходимости того явления, которое подвергается исследованию. Мало исходить из эмпирического факта его наличия, мало фиксировать столь же эмпирический факт его, этого явления, связи с тем или иным образованием. Отсюда еще не вытекает ни необходимость, ни мотив самого исследования, исследовательского внимания к этому факту. Сама проблема должна быть обоснована. И как раз логическое обоснование этой проблемы дает в руки все необходимые пути исследования данного явления в его внутренней логике и его отношениях с другими образованиями этой же природы. Включая необходимость

самого исследования. А если единая природа, единое основание различных явлений, отношение между которыми нам вздумалось исследовать, не обнаружена, то, собственно говоря, дело успеха не будет иметь. Ибо любое исследование, по большому счету, и направлено на выявление этой природы, на обнаружение порождения интересующих нас явлений, логики этого отношения (отношения порождения, связи явления с основанием, с сущностью), и отношения с другими явлениями той же самой природы. Ибо нечто порождается не только почему-то, но и для чего-то. Потому понятной становится и связь исследуемых явлений.

УДК 101:811

ОБСЦЕННАЯ ЛЕКСИКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Хамидов А.А.

«У всех современных народов, – отмечает М.М. Бахтин, – есть ещё огромные сферы непубликуемой речи, которые с точки зрения литературно - разговорного языка, воспитанного на нормах и точках зрения языка книжного, признаются как бы не существующими» [2, с. 465]. Как бы продолжая его, Л.Д. Захарова пишет: «Речь идёт о словах всем (или почти всем) известных и, несмотря на это, окружённых покровом запретности, таинственности. Мы знаем их, но мы почти ничего не знаем о них. И наше незнание порождает очень много мифов» [7, с. 269]. Речь идёт об обсценной (непристойной) лексике (неточно именуемой в восточнославянской традиции матерной бранью, матерщиной и просто матом), которой в составе обсценных феноменов принадлежит безусловный приоритет. Это относится как к неспецифицированным, так и к специфицированным модусам функционирования обсценного. В этой связи обсценная лексика заслуживает специального эксплицитного – притом не только лингвистического, но и, в первую очередь, культурфилософского – исследования.

Сама оппозиция «пристойное – обсценное» оформилась в культуре, пришедшей на смену культуре Архаики, культуре с её разграничением на сферу официально-публичного и внеофициально - приватного. Многое из того, что в Постархаике стало определяться как обсценное, в Архаике было сакральным. Большинство лексем и вербальных формул были выработаны и функционировали в контексте отправления культа Плодородия, либо же фигурировали в разного рода действах, тесно связанных с этим культом, на основе Большой Модели Тела (понятие, введённое М.М. Бахтиным) – в знахарстве, колдовстве, ворожбе, в различных видах магии и т.д.). В Архаике в контексте культа Плодородия почти весь семиозис (и в том числе большинство лексем и лексических конструкций) выражал различные аспекты жизнедеятельности сферы Телесного Низа (понятие, также введённое М.М. Бахтиным) и, прежде всего, её генитально - коитального комплекса, осознаваемого как атрибут Большой Модели Тела, то есть сугубо имагинативного денотата. В этом смысле они носили трансденотативный характер. С наступлением Постархаики имагинативный денотат «приказал долго жить», но выработанный на его основе и обслуживавший его семиозис, в том числе и специфическая лексика, не прекратили своего существования. Однако в постархаическом мировоззрении представлена уже Малая Модель Тела, которая задаёт свой масштаб вѝдения и отношения к данному семиозису и к той лексике, о которой идёт речь в настоящей статье.

Следует отметить ещё один момент. Архаическая культура, как известно, осуществляла своё движение в рамках противоположности «сакральное – профанное». Отправление культа Плодородия относилось к сфере сакрального. Применительно к выделенному нами аспекту архаическая культура двигалась в рамках противоположности «Культ Плодородия – нормы эк-

зогамии». В рамках экзогамии, как известно, архаический Социум налагает табу на инцест. Табу инцеста – главнейший из сакральных запретов, существующих в обществе, организованном на началах экзогамии. Его нарушение чаще всего каралось смертью. Причём, считалось, что нарушившего карает именно оккультная сила, содержащаяся в само́м табу. В связи с этим все родственники – как кровные, так и классификационные, – были интегрированы в некий конкретный табуированный инцестуозный комплекс. Как средство закрепления и обеспечения действия табу инцеста, архаический Социум вырабатывает ещё целый комплекс других табу, смысл и назначение которых можно аутентично постичь лишь через их корреляцию с этим верховным табу. Это – комплекс превентивных табу, призванных упреждать и блокировать нарушение табу инцеста. Одним из них является вербальное табу, а именно табу на лексику, связанную со строением и функционированием Телесного Низа и прежде всего генитально - коитального комплекса. Равным образом табуируются и всевозможные вербальные формулы – именно те, которые играют столь существенную (и главное – непременную) роль в празднествах, обрядах, ритуалах, в колдовстве, магии, ворожбе, заклинаниях, клятвах, божбе и т.д., т.е. фундированные культом Плодородия и большой Моделью Тела.

Но без лексики, относящейся к сфере Телесного Низа, в профаном хронотопе, организованном на началах экзогамии, люди всё же обойтись не могли. Выход был найден на пути изобретения вербальных субститутов сакральной лексики, функционирующей в составе культа Плодородия, по тому же способу, по какому выбиралось наименование-субститут для конкретного животного-тотема (дабы не поминать его всуе). Так, например, была изобретена лексема - субститут «медведь» (тот, кто ведает мёдом, или тот, кто ведает, где есть мёд), а его действительное (сакральное) наименование со временем было утрачено. В постархаической культуре, разграниченной по вертикали на официально-публичную и внеофициально - приватную сферы, какая-то унаследованная от Архаики лексика, обслуживавшая культ Плодородия, а также та, что родилась в контексте норм экзогамии, была объявлена официальной сферой как обсценная (ненормативная). Особенно повлияло на это утверждение христианства.

Христианство и в Западной Европе, и на территории Руси и далее – России утверждало себя в борьбе с язычеством, составной частью которого оно считало и обсценную лексику. Это во многом обусловило то, что народ стал прибегать к субституции обсценных слов и выражений. Стало быть, субституция – это одна из тенденций в бытийствовании обсценной лексики на протяжении многих столетий. Однако, как это уже понятно, мотивация субституции здесь иная, чем в архаической культуре. Если там субституция номинаций гениталий и коитуса (в первую очередь их) определялась соображениями сакральности и являлась реакцией на вербальные табу, то здесь, в постархаической христианизированной культуре, она была обусловлена и продолжает обусловливаться реакцией на религиозные и этические запреты, исходящие от официально-публичной сферы. В условиях Постархаики субституция осуществляется с целью неявной легитимации обсценных лексем и обсценных вербальных конструкций в поле действия речевых норм, заданных официально-публичной сферой. Если в архаической культуре табуированное сакральное слово или словосочетание замещалось профанным словом или словосочетанием для их обращения в профанном хронотопе, то в охарактеризованной выше постархаической культуре обсценное слово или словосочетание замещается словом или словосочетанием, заимствованным из нормативного языка (т.е. языка, релевантного речевым нормам официально-публичной сферы) или же посредством их изобретения. В результате такой процедуры на некоторое время запрет удаётся обойти под видом его соблюдения. Так непристойная лексема или лексическая конструкция вводится в план пристойного словоупотребления, значение и смысл которых доступны лишь «посвящённым». Однако со временем лексема-субститут или субституциированная вербальная конструкция либо «разоблачаются», де-субституцизируются, либо же об-

растают или нагружаются обсценными коннотациями и, в конце концов, пополняют фонд обсценной лексики.

Тогда изобретается новая субституция для первоначальной обсценной лексемы или формулы, и она функционирует до нового разоблачения. И так далее. В своей трансденотативной определённости почти любая такая лексема обладает полисемантичностью, близкой к универсальной. «Вот эта способность матерных слов полностью терять денотативный компонент конкретности, превращаться в не имеющую собственного значения единицу и является, пожалуй, феноменальной, вызывающей живой интерес» [7, с. 297]. И она же придаёт им поистине неизбывную популярность и живучесть. Что придаёт ей эти популярность и живучесть? Это во многом может объяснить то, что В.С. Малахов в связи с решением другой проблемы «обозначил как эффект добавленной валидности» [10, с. 43][1]. Данный эффект в сфере обсценной лексики проявляется, в частности, в том, что обсценные субституты, да и вообще обсценные лексемы и словосочетания внутри нативного, считающегося нормативным, языка обладают именно эффектом добавленной валидности.

Что представляет собой корпус обсценной лексики в составе культуры, сравнительно уже далеко отстоящей от Архаики? Эта лексика, будучи вклю-чённой в новый мировоззренческо-ценностный и вообще социокультурный контекст и однозначно определённая официально - публичной сферой как обсценная, утратила статус средства выражения имагинативного денотата (этим денотатом, напомним, была Большая Модель Тела и соответственно – Большая Модель Телесного Низа). В новом мировоззренчески-ценностном и социокультурном контексте она предстаёт как уже лишённая всякого денотативного содержания и фактически становится без-, или а-денотативной. В контексте постархаической культуры многие без - денотативные вербальные образования превращаются в идиомы и фразеологизмы корпуса обсценной лексики. Особенностью данных конструкций (и это относится не только к обсценной лексике, но вообще к идиомам и фразеологизмам), как известно, является, во-первых, то, что они суть семантически неразложимые целостности: их смысл невозможно получить из раскрытия значений отдельных лексем, входящих в их состав. Действительный их смысл трансгредиентен как каждому слову в отдельности, так и их сумме. Во-вторых, они непереводимы на другие языки. Более того, они непереводимы и на «более понятный» нативный язык.

Действительным ядром всего корпуса обсценной лексики являются только три номинации: существительные membrum virile и pudenda muliebria, а также глагол в значении futuere, coire, а, кроме того, номинации некоторых их атрибутов. Эти три лексемы (так сказать, анти-святая троица), обозначающие мужские и женские гениталии, а также коитус, составляют «три кита», на которых базируется, а ещё точнее – три «эмбриона», из которых вырастает весь многосложный и многообразный внутри себя корпус обсценной лексики. Весь этот корпус может быть разделён на две неравные части. В первую, неизмеримо меньшую, часть входят лексемы и словосочетания, являющиеся непосредственными номинациями различных эмпирических (т.е. анатомо - физиологических, полностью соответствующих Малой Модели Тела) аспектов сферы Телесного Низа, её функционирования и продуктов этого функционирования. И они не только непосредственно связаны с эмпирическим референтом (или денотатом), но это – номинации - констативы, обладающие в контексте данной связанности исключительно прямыми и ни в коем случае не переносными значениями.

[1] «Этот эффект, – разъясняет он, – состоит в завышенных ожиданиях от чужого слова. В приписывании термину, пришедшему из иностранных языков, особой значимости, что в свою очередь сопряжено с некорректным употреблением такого термина» [10, с. 43–44]. Автор в данном случае имеет в виду повышенную моду среди российских, да и казахстанских, социальных философов, социологов, политологов, психологов и др. на термин «идентичность», который означает не что иное, как тождество; но эти учёные ведут себя так, как будто эти два термина не имеют ничего общего. Мы используем понятие эффекта добавленной валидности в более широком смысле.

Скажем, лексема, обозначающая membrum virile, здесь означает мужской половой орган и только его. От данного слова в данном значении практически невозможно произвести производное слово. Даже прилагательное. И если бы обсценная лексика исчерпывалась только этим объёмом, данная лексика не представляла бы собой языковую и шире – социокультурную проблему. Но в том-то и дело, что она этим не исчерпывается.

Неизмеримо бóльшую часть корпуса обсценной лексики составляет, во-первых, разносоставный массив лексем и вербальных формул, унаследованных от культа Плодородия и так или иначе генетически связанных с Большой Моделью Тела; во-вторых, различного рода вербальные конструкции, созданные и продолжающие создаваться по образу и подобию вышеназванных формул; в-третьих, те же самые номинации различных аспектов сферы Телесного Низа, её функционирования и продуктов этого функционирования, но: а) как выражающие имагинативную Большую Модель Тела, б) как фигурирующие не в прямом, а в переносном значении. Лексемы и конструкции из них в контексте Постархаики вообще не имеют денотативного содержания. Если в Архаике они обладали трансденотативным характером, то в Постархаике они полностью лишены денотатов, являются а-денотативными (хотя как таковые они могут употребляться и реально употребляются и для обозначения эмпирических атрибутов Малой Модели Телесного Низа). Таким образом, основной корпус обсценной лексики состоит из: 1) многообразных переносных значений лексем-номинаций для membrum virile, pudenda muliebria и глагола в значении futuere, coire; 2) обсценных идиом и фразеологизмов; 3) продуктов процессов словообразования, распространяющихся практически на все части речи, исключая разве что такие, как союз и предлог. Особенно это относится к лексеме, обозначающей membrum virile.

Именно данная часть корпуса обсценной лексики и придаёт тот статус и имидж последней, каким она обладает на протяжении многих столетий. Именно она составляет проблему для официально - публичной сферы, тщетно пытающейся её искоренить. Ведь если бы вся обсценная лексика сводилась только к набору номинаций эмпирически-анатомических органов, их действия и продуктов этого действия, то её было бы сравнительно легко изжить. Но не тут-то было... И когда Б.А. Успенский отмечает, что «обсценная лексика парадоксальным образом смыкается с лексикой сакральной» [16, с. 72], то в этом содержится тот резон, что по своемý генезису, т.е. генуинно обсценная лексика и являлась сакральной лексикой (правда, не во всём том объёме, какой обращается в постархаической культуре; в частности, в ней не существовало переносных значений ставших обсценными лексем и вербальных конструкций), но в постархаической культуре она противостоит официализованной сакральной лексике как её антипод: здесь она обладает своеобразной квази - сакральностью.

Можно предположить, что если бы не было а-денотативного корпуса обсценной лексики, то вокабуляр обсценных номинаций генитально-коитального и уринационно-дефекационного комплекса либо инкорпорировался бы в нормативную лексику (пусть и, возможно, на правах вульгаризмов, но вполне допустимых), либо же был бы вытеснен вокабуляром из нормативной лексики. Однако всё дело в том, что на этот вокабуляр падает свет (или тень; как кому угодно) от того огромного корпуса а-денотативных лексем, идиом и словосочетаний, которые и индуцируют на протяжении столетий проблему обсценной лексики как именно социокультурную проблему.

Но всякая лексика есть принадлежность языка, а язык, как бы его ни фетишизировали неопозитивисты и не мистифицировали представители философской герменевтики, по своемý социокультурному статусу – функционален: он относится к сфере средств. Он есть то средство, которое применяется в работе сознания как сущностной силы человека, осуществляющего эту работу, так сказать, в чистом виде. В «Немецкой идеологии» говорится: «Язык есть непосредственная действительность мысли» [11, с. 420]. Однако весь объём сознания не сводится к мышлению. Это – во-

первых. А во-вторых, в качестве непосредственной действительности мысли (понятийной деятельности сознания), художественного образа и т.д. язык является действительностью субъекта для других субъектов. И в той же «Немецкой идеологии» сказано, что «язык есть практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого́ действительное сознание...» [11, с. 27]. Но бытие языка для другого (других) есть речь, устная или письменная. Речь как акция, как действие или (и) поведение субъекта речи.

Согласно теории речевых актов, существуют констативные высказывания, к которым применимы понятия и критерии истинности и ложности, и перформативные высказывания, являющиеся исполнением некоторого действия, т.е. являются речевыми актами. Как известно, Дж. Остин все речевые акты подразделял на: 1) локутивные (это – просто высказывания предложений), 2) иллокутивные (действия, совершаемые посредством произнесения предложений, однако с соблюдением определённых условий и правил) и 3) перлокутивные (такие, которые вызывают ответную реакцию собеседника или адресата речевого акта) (см.: [12, с. 87 – 90]). Позиция Дж. Р. Сёрла несколько отлична от позиции Дж. Остина. Он пишет: «Я утверждаю, однако, что желаемое воздействие значения чего-либо заключается не в том, чтобы вызвать речевой отклик у слушающего или сделать так, чтобы он повёл себя определённым образом, а в том, чтобы ему стали известны иллокутивная сила и пропозициональное содержание высказывания» [13, с. 16].

Мы не станем вдаваться в анализ достоинств и недостатков концепций Остина и Сёрла. Мы отметим следующее. Ю.В. Левин пишет: «Ругательства близки перформативам: высказывание является одновременно и поступком, действием. ... Имея общее пропозициональное содержание и (до некоторой степени) общую иллокутивную силу с “пристойными” выражениями (и, может быть, обладают некоторыми дополнительными коннотациями); более существенно то, что, употребляя их, я не только хочу выразить это грубо (что относится к стилистике), но и хочу, так сказать, “выразить грубость”, совершить “акт грубости”, то есть, если угодно, “бранный иллокутивный акт”. <...> Таким образом, я постулирую существование специфической – бранной – иллокутивной силы и соответствующих иллокутивных актов. Их своеобразие в том, что они, как правило, сопряжены с другими иллокутивными актами (требованиями, клятвами и т. д.) и в чистом виде выступают, пожалуй, только в бранных междометиях..., являясь частным случаем экспрессивов» [8, с. 109].

Понятие иллокутивной силы, фигурирующее в приведённой цитате, принадлежит Дж. Р. Сёрлу, который проводит различие «между пропозициональным содержанием и иллокутивной силой...» [14, с. 101]. Не возражая против предлагаемых Ю. В. Левиным понятий бранной иллокутивной силы и бранного иллокутивного акта, считаем возможным говорить также об обсценной иллокутивной силе и об обсценном иллокутивном акте, ввиду хотя бы того, что не всякая брань обсценна и не вся обсценная лексика является бранной. Обсценная лексика, ядро которой образовано древнейшими лексемами и лексическими комплексами нативного (в нашем случае – славянского, более узко – русского) языка, и которая – хоть и сравнительно медленно – постоянно пополняется, как отмечает Л.Д. Захарова, «во многом похожа на другие лексемы и подчиняется основным законам русского языка» [7, с. 293]. Она подчиняется его законам морфологии и синтаксиса, фонетики и словообразования... И тем не менее является изгоем внутри нативного языка. Можно утверждать, что обсценная лексика во всём своём объёме – это своеобразный язык в языке.

Но в любой развитой культуре существуют и обращаются и иные «языки в языке» – терминологические комплексы, жаргоны, арго, сленги. Обсценная же лексика принципиально отличается от всех них. Проведём сравнительный анализ. Начнём с терминологических комплексов. Это – специфические вербальные комплексы, с необходимостью создающиеся в различных сферах специализированной социокультурно значимой деятельности – в сфере науки, техники, медицины, филосо-

фии, религии, искусства, политики, права и т. п. и призванные служить языковой материей понятий и категорий каждой из этих сфер. Терминизация – совершенно неизбежный процесс, сопровождающий развитие любой из них. Главное требование, предъявляемое к термину, – строгая фиксированность его значения, по возможности единственного («монозначения») для данной специализированной сферы. Поэтому в термине отсутствуют основные атрибуты живого слова. «В термине, даже и неиноязычном, происходит стабилизация значений, ослабление метафорической силы, утрачивается многосмысленность и игра значениями» [3, с. 79][2]. Но хотя терминологические комплексы сугубо функциональны и предназначены для нужд специализированных сфер деятельности и потому чаще всего непонятны неспециалистам, они отнюдь не замкнуты на себя. Они лишь по большей части недоступны филистеру, но не закрыты для него. Другое дело – терминологические комплексы различного рода закрытых (оккультных, эзотерических) духовно-практических сообществ: в них разрабатываются и функционируют закрытые терминологические комплексы, ограждающие содержание и цели деятельности этих сообществ от профанов.

Но если сопоставить обычные, не «герметические», терминологические комплексы и обсценную лексику, то мы увидим, что, во-первых, и эти комплексы, и эта лексика не замкнуты на себя, но открыты в культуру; однако, во-вторых, если первые локализованы в специализированных сферах, то вторая не знает (в границах нативного языка, естественно) профессиональных и прочих барьеров и является универсальным языком; в-третьих, первые доступны лишь (в принципе) специалистам, вторая же в принципе доступна всем, всему населению – носителю нативного языка.

Что касается жаргона, арго и сленга, то грань между ними не является сколько-нибудь чёткой. Общим для всех них является, во-первых, то, что по своей сущности они являются социолектами, т. е. вокабулярами в разной степени замкнутых социальных и некоторых профессиональных групп; во-вторых, то, что они суть ненормативные языки с точки зрения официально-литературного языка. Все они отличаются как от литературного, так и от общеразговорных языков (включая просторечные и диалектные) особым составом слов и выражений; это – конвенционально-условные языки, каждый из которых выполняет вполне конкретную функцию. С точки зрения статуса легитимности, приемлемости в обществе (разумеется, задаваемого и поддерживаемого официально-публичной сферой) наиболее легитимным является сленг, а наименее легитимным – жаргон (но, конечно, не всякий).

Все жаргоны могут быть разделены на два класса. К первому относятся нейтрально-индифферентные жаргоны. Они вырабатываются, так сказать, для внутреннего пользования относительно замкнутой социальной группы или профессии в целях эффективного осуществления деятельности, а вовсе не для того, чтобы скрыть содержание и смысл этой деятельности от посторонних. Таков, например, морской, или флотский, жаргон. Он был выработан в те времена, когда флот был парусным и работа моряков была крайне трудной. Были выработаны специальные лексемы и лексические конструкции для обозначения различных действий, команд, деталей корабля и т. д., не совпадающих с обыденным естественным языком и потому обеспечивавших содержательность, слаженность и эффективность действий, особенно в критических ситуациях. Для людей, не связанных с морским флотом, этот жаргон совсем непонятен. К примеру, когда обыватель слышит команду боцмана «Трави кошку!», он может подумать, что тот отдал приказ умертвить бедное животное. На деле же «кошка» – это небольшой якорь, а «травить» означает послаблять тонкий корабельный трос (линь), на котором он закреплён.

Ко второму классу относятся криминальные жаргоны – блатной, тюремный, лагерный, которые в настоящее время уже мало отличаются друг от друга. Как отмечают Д.С. Балдаев, В.К. Белко и И.М. Исупов, «взаимопроникновение специфической лексики лагеря и тюрьмы с блатной

[2] «Предельная однотонность термина», – добавляет М. М. Бахтин [3, с. 79].

настолько велико, что, по всей вероятности, отделить одно от другого уже и невозможно, и вряд ли целесообразно» [1, с. 7]. Данный жаргон выработан, поддерживается и обновляется замкнутым криминальным контингентом в целях конспирации. Это – по своей сути закрытый язык, язык своих для своих. И первый класс жаргонов, и второй близки терминологическим комплексам: первый – открытым, второй – закрытым.

С.А. Снегов провёл исследование блатного жаргона, сознательно отличая его от лагерного. «Он, – согласно С.А. Снегову, – предназначен обслуживать деловые потребности воровства и проституции. Он использует общенародный русский и прячется от него за системой намёков и переиначивания слов и смысла слов. Он зашифровывает себя от постороннего понимания. Это лишь практическая сторона. Есть и другая – и не сторона, а суть. Воровской жаргон, ставший основой лагерного языка, есть речь ненависти, презрения, недоброжелательства. Он обслуживает вражду, а не дружбу, он выражает вечное подозрение, вечный страх предательства, вечный ужас наказания. Этот язык не знает радости. Он пессимистичен» [15, с. 192]. И так далее. Кроме того, С.А. Снегов утверждает: «Словотворчество в принципе чуждо блатному языку. Оно просто непосильно для блатных, это не для их интеллектуальных возможностей. Лагерные варианты языка в этом смысле много содержательней» [15, с. 193]. Надо сказать, что данный автор чрезмерно категоричен. В составе данного языка порой встречаются очень меткие, в том числе и в метафорическом отношении, лексемы и словосочетания.

Возможно, что С.А. Снегов и прав в отношении собственно блатного жаргона, взятого изолированно от лагерного и тюремного. Но, как утверждают авторы и составители «Словаря тюремно-лагерно-блатного жаргона», он давно перемешался с лагерным и тюремным и потому само его выделение проблематично. По крайней мере, его не выделял будущий академик Д.С. Лихачёв уже в первой половине 30-х годов XX в., когда он был заключённым Соловецких лагерей особого назначения (СЛОН) и участником строительства Беломорско - Балтийского канала. И вполне правомерно, по нашему мнению, поступает Вл. Быков, определяя так называемую русскую феню как интержаргонную лекику, или просто как интержаргон, отмечая, что он используется «в целях общения асоциальными элементами: ворами, грабителями, хулиганами, насильниками, спекулянтами, заключёнными различных исправительно-трудовых учреждений (ИТУ)» [5, с. 3]. Будучи зэком, Д.С. Лихачёв наблюдал жизнь «воровского сословия» и его специфический жаргон и пришёл к выводу, что в воровском сознании и языке присутствуют элементы первобытной магии: «Основное отличие воровского мышления... состоит в возрождении элементов магического отношения к миру» [9, с. 360][3]. И соответственно – отношения к слову: «Не будет преувеличением сказать, что вера во внутреннюю силу слова в воровской среде в некоторых отношениях распространена не менее, чем в среде первобытной» [9, с. 365].

Стало быть, в сознании уголовного сообщества реанимируются основные схематизмы архаического сознания, в частности – его магической ипостаси. Эти схематизмы находят выражение в уголовном (тюремно-лагерно-блатном) жаргоне. Многие лексемы и лексические конструкции данного жаргона, вопреки заверениям С.А. Снегова, обладают словообразовательной утончённостью, яркой и сочной образностью, метафоричностью и прочими атрибутами, и в этом отношении он более выгодно отличается от жаргонов, отнесённых нами к первому классу.

Если теперь с «блатной музыкой» сопоставить обсценную лексику, то можно сказать следующее. Во-первых, эта лексика вообще не является жаргоном. Во-вторых, большинство обсценных фразеологизмов действительно уходят своими корнями в глубокую Архаику, в культ Плодородия и в магический праксис. Однако оперирующий обсценной лексикой и её фразеологизмами субъект отнюдь не относится к ним с тем же суеверием, с каким к своей лексике от-

[3] «Леви-Брюль, – пишет Д.С. Лихачёв, – нашёл бы немало классических образцов первобытного магического сознания у воров, правда, не в полной степени и не в полной мере» [9, с. 360].

носится уголовник (по крайней мере, уголовник 20 – 30-х годов прошлого века, чьё сознание и чья лексика были предметом исследования Д.С. Лихачёва).

Выше приводилась исключительно негативная характеристика блатного жаргона С.А. Снеговым. Б.Л. Борухов даёт столь же негативную характеристику обсценной лексике («мату», по его терминологии) (см.: [4, с.с. 17–18]. Это – бесспорно, односторонняя точка зрения. Она обусловлена тем, что автор фиксирует лишь редуцированную форму функционирования обсценной лексики и не учитывает того, что она может функционировать и как амбивалентный феномен. Точка зрения Б.Л. Борухова и иже с ним – отнюдь не плод личной идиосинкразии к «мату», но имеет под собой социокультурное и культуро - историческое основание, о чём здесь говорить нет возможности.

Арго близко жаргону, но не столь строго, так сказать, кодифицировано. Его ядро более-менее стабильно, тогда как периферия размыта и то и дело смешивается с естественным языком и производит заимствования из него. В.С. Елистратов усматривает в бытийствовании арго две тенденции. Он пишет: «На наш взгляд, тенденции к консервативности, замкнутости, эзотеричности и напротив – к динамике, разомкнутости, демократизму сосуществуют в арго диалектически. Борьба этих тенденций составляет основу развития системы и, если взглянуть другими глазами, основу стабильности, вечности. Борьбу тенденций можно схематически свести к трём бытийным статусам: 1) замкнутости, 2) разомкнутости, т.е. промежуточного состояния и 3) абсолютной открытости» [6, с. 584].

Сленг – наименее жёстко кодифицированный социолект. Он, как правило, вырабатывается под влиянием группоцентристских интересов и интенций. Это – язык-маркер: по нему отличают своих и противопоставляют своих – «чужим». Это именно язык аксиатически окрашенного противопоставления с элементом фанаберии. Естественно, обсценная лексика ничего общего не имеет со сленгом. Она никого никому не противопоставляет, хотя сама и противостоит всему остальному языку – и литературно-кодифицированному, и просторечному, и диалектному, и всяческим жаргонам, арго и сленгам. К тому же обсценную лексику отличает то, что она, в отличие от других «языков в языке», во всём своём объёме вырастает из трёх базовых и нескольких дополнительных лексем, притом – в их трансденотативном, точнее: в аденотативном, значении (в их денотативном значении, как отмечено выше, у них почти не существует дериватов). Терминологические же комплексы, жаргоны, арго и сленги строятся, во-первых, не по генеалогически-органической логике, а во-вторых, они исключительно денотативны.

Ещё одно существенное отличие обсценной лексики от терминологических комплексов, жаргонов, арго и сленгов состоит в том, что она на протяжении многих и многих столетий (применительно к русской обсценной лексике – со времени крещения Руси) сохраняется в почти неизменном виде. Она, конечно, постоянно пополняется различного рода новациями, но утрачивает что-либо из своего вокабуляра крайне редко. При этом ядро её остаётся абсолютно неизменным: оно не заменяется и не замещается никакими новациями. Что же касается названных специализированных языков, то они (даже уголовный жаргон) время от времени хотя бы частично обновляются. Причём, новые лексемы и лексические конструкции нередко вытесняют старые. Сленги же (особенно такие, как тинейджерско-юношеский, так называемый «молодёжный») обновляются полностью не только от поколения к поколению, но подчас и в течение жизни одного поколения. Стало быть, корпус обсценной лексики по-своему уникален и несопоставим ни с одним из вышерассмотренных искусственных языков, будучи в то же время языком исконно естественным.

Следует специально подчеркнуть, что, хотя основной корпус обсценной лексики уходит своими корнями в глубокую древность и эта лексика намного древнее литературного языка, на протяжении многих и многих столетий она существует преимущественно в устной форме. Одним из первых в российской традиции стал придавать ей – именно как обсценной! – письменную форму в середине 60-х годов XVIII в. И.С. Барков (1732 – 1768) в своих

«срамных» сочинениях, которые распространялись в списках (как выразились бы сегодня, в «самиздате»). Однако специальное лингвистическое и филологическое исследование обсценной лексики на сегодня находится, можно сказать, на эмбриональной стадии. На Западе в своё время выходили специальные словари русской обсценной лексики; к концу так называемой «перестройки» и после крушения СССР такие словари появились и в России. Однако в лексикографическом отношении они желают много лучшего (большинство их, судя по их оформлению, выпущены в свет, исходя не из научных, а, скорее всего, из коммерческих соображений либо же в целях эпатажа). Поэтому в фонетическом, орфоэпическом и орфографическом плане существует, подчас разительный, разнобой.

Следует также подчеркнуть, что в обсценной лексике, как ни в какой другой, имеет место довольно частое различие между устной фразой и той же самой фразой, но уже написанной. Можно отвлечься от эффекта омофонии, которую подчас возможно установить лишь в написанной форме. Речь идёт о том, что в устном употреблении обсценная лексика ярче, богаче обертонами. Очень важное значение в ней имеет акцентуация, придающая лексеме или фразе смысловой оттенок. Имеются, конечно, и другие нюансы.

***

Обсценная лексика в составе культуры функционирует как в неспецифицированных, так и в специфицированных модусах. Сколько-нибудь чёткой демаркации между этими модусами не существует, так как это одна и та же лексика. Можно утверждать, что неспецифицированным модусом бытия обладают прежде всего обсценные лексемы и словосочетания в их непосредственно денотативном плане, т.е. как номинации эмпирически-реального генитально-коитального и уринационно - дефекационного комплекса. Сюда также относятся обсценные лексемы и фразеологизмы, употребляемые без-адресно, фигурирующие в качестве вводных слов, слов-паразитов, служебных частей речи и т.п., притом чаще всего в нарративе. Но гораздо интереснее специфицированные модусы бытия обсценной лексики. Они имеют место в составе смеховой культуры и в составе инвективы. Однако границы объёма настоящей статьи не позволяют сделать последние предметом рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. [Балдаев Д.С., Белко В.К., Исупов И.М.] От авторов-составителей // Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона. Речевой и графический портрет советской тюрьмы. М., 1992.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Изд. 2-е. М., 1990.
3. Бахтин М.М. <К вопросам самосознания и самооценки...> //Он же. Собрание сочинений. В 7-и т. Т. 5. М., 1996.
4. Борухов Б.Л. Мат как философия жизни // Дом бытия. Лингвофилософский альманах. Вып. 1. М., 1994.
5. Быков В. Русская феня. - Смоленск, 1994.
6. Елистратов В. С. Арго и культура //Он же. Словарь русского арго (материалы 1980 – 1990-х гг.). М., 2000.
7. Захарова Л.Д. Каждый дрочит, как он хочет. (Об истории и происхождении некоторых нелитературных слов) // Русский мат. (Антология). Для специалистов-филологов. М., 1994.
8. Левин Ю. Об обсценных выражениях русского языка // Анти-мир русской культуры. Язык. Фольклор. Литература. М., 1996.
9. Лихачёв Д. С. Черты первобытного примитивизма воровской речи //Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона. Речевой и графический портрет советской тюрьмы. М., 1992. Приложения.
10. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. 1998. № 2.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М., 1980.
12. Остин Дж. Как производить действия при помощи слов // Он же. Избранное. М., 1999.
13. Сёрл Дж.Р. Введение //Философия языка. М., 2004.
14. Сёрль Дж.Р. Природа Интенциональных состояний // Философия, логика, язык. М., 1987.
15. Снегов С. Язык, который ненавидит.

Философия блатного языка // Он же. Язык, который ненавидит. М., 1991.
16. Успенский Б.А. Мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии // Он же. Избранные труды. Т. II. Язык и культура. Изд. 2-е. Испр. и перераб. М., 1996.

УДК 101:811.111

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЯЗЫКА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Гусева Н.В.

К числу западных концепций языка, принадлежащих англо-американской аналитической философской традиции, относятся концепции референции (Б.Рассел, Г. Фреге, Куайн, Х. Патнэм, Д. Дэвидсон и др.) и теории значения, которые сформировались на основе концепций референции. В немецкой философии наиболее известные концепции языка принадлежат Э. Гуссерлю, М. Хайдеггеру, З. Фрейду. Во французской философии наиболее значительные концепции языка представлены такими авторами как М. Фуко, Ж. Делёз, Ж. Деррида. Существующие концепции в философии языка выступают определенными моментами в попытках осмысления сущности языка. Они не повторяют друг друга, но имеют логику рассмотрения, которая показывает, что есть некая линия в исследовании языка, показывающая наличие направления, вектора в его исследовании. Этот вектор можно охарактеризовать как движение от более поверхностного отношения и оценки языка и языковых феноменов к постановке более глубоких вопросов о его сущности. Это движение от понимания языка как знакового средства к его пониманию как феномена, который конституирует сознание и мышление человека, а также как феномен, который во многом определяет духовно-практическое отношение человека к миру, к обществу, к природе.

Философско-методологический аспект рассмотрения оснований концепций языка ориентирует на выявление логики, по которой происходят исследования языка, отраженные в многообразных подходах и теориях. Осознание этой логики необходимо для более адекватного построения не только будущих исследований языка и проблем в развитии культуры, связанных с ним, но и для более глубокого понимания культуры как процесса, без которого невозможно дальнейшее существование и развитие общества[1].

Смысл философско - методологического анализа, если понимание методологии и философии при этом не сводится к осуществлению методических приемов[2] с исследуемым материалом, заключается в выявлении всеобщих оснований того, что исследуется[3]. Развитие классической философской мысли шло по пути раскрытия сущности диалектического мышления, ориентированного на понимание всеобщности, универсальности законов развития бытия и мышления, в контексте этого движения формируется и соответствующее понимание методологии. Оно не в какой степени не совпадает с пониманием методологии как наличия и употребления неких систем эмпирических процедур, предпосы-

[1] См.: Гусева Н.В. Статус языковых феноменов в развитии знания// Вестник КАСУ, 2008, № 2 (Общие проблемы филологии), с. 9-15.

[2] Апель К.О. подчеркивает методически - методологическую двусмысленность аналитической философии (понимаемой как аналитическая философия языка) в ее истоке. См.: Апель К-О. Развитие «аналитической философии языка» // Трансформация философии. Пер. с нем. / перевод В. Куренной, В Скуратов. - М.: Логос, 2001, с. 105.

[3] См. Гусева Н.В. Феномен всеобщности в философии и научном сознании// Материалы международной научной конференции «Жизнь в измерениях Абсолюта как проблема философии культуры русского серебряного века». Дрогобыч: Мин.обр. и науки Украины. Дрогобычский педаг. Университет, 2010, с. 141 – 149.

лаемых исследованию. Последнее соответствует сути методического и не может отождествляться с методологией, так как методология в контексте понимания диалектики как логики, теории познания и методологии есть прежде всего сфера всеобщего философского знания, которое реализуется в процессе специально-научного исследования.

Понятие всеобщего выражает и фиксирует в мышлении логику формирования и развития, присущую любому процессу или явлению. Характеристиками всеобщности, то есть присутствием способа формирования, обладает все существующее, и материальное, и идеальное. Понимание сути всеобщего подхода и его реализация означают такую ориентацию исследовательской мысли, такое «проектирование» самого хода исследования, которое позволяет в процессе познания раскрывать сущность объекта исследования. Всеобщий подход не позволяет в познании подменять сущность описанием отдельных элементов того, что рассматривается. Напротив, раскрытие всеобщего позволяет глубже понять суть и место каждого элемента исследуемого целого. В этом плане всеобщность не может определяться вне целостности, то есть вне определения объекта исследования как такого, в котором все элементы находятся в единстве, в состоянии необходимых, существенных, объективных, повторяющихся связей. Определение всеобщности и целостности является условием для познания, способного обеспечить адекватный исследуемому результат – истинное знание.

Рассмотрение и, соответственно, понимание с точки зрения всеобщности и целостности предмета исследования и есть то, что характеризует диалектику как методологию, диалектику как логику и теорию познания, диалектическую логику и собственно философское диалектическое мышление.

При исследовании языка всеобщность и целостность как познавательная установка также имеет основополагающий смысл. Эта познавательная установка и ее реализация традиционно получают название «философия языка». Однако даже имея такое название, философия языка оказывается зачастую перед проблемой понимания сущности языка. Это происходит тогда, когда понятие всеобщего, которое собственно и должно характеризовать философский уровень рассмотрения, подменяется его истолкованием как общего[4]. А целостность определения объекта исследования (в данном случае языка) подменяется рассмотрением совокупности его частей или элементов.

Философско-методологический анализ любых концепций предполагает именно выявление исходных оснований, на которых строится та или иная концепция. По отношению к концепциям языка методологическим является рассмотрение его исходных оснований, то есть оснований его происхождения.

Генетическим основанием, то есть основанием происхождения, языка является взаимосвязь людей, осуществляющих деятельность, в процессе которой они определенным образом относятся к природе, друг другу и в процессе которой они обусловливают, создают условия своего выживания и развития. Именно это делает язык не просто знаковым средством, я явлением культуры[5], то есть явлением, которое непосредственно выражает формирование мышления, становление культуры, формирование сознания и самосознания человека и общества (общественное сознание).

Исторический характер процесса формирования языка и его не просто совпадение, но единство с деятельностным мироотношением любых народов, является

[4] Общее выражает одинаковость двух или более объектов, в то время как всеобщность выражает способ формирования того, что исследуется. Общее выявляется в процессе эмпирических процедур, таких как описание и сравнение. Всеобщее через такие процедуры не выявляется.

[5] Под «явлением культуры» надо понимать наличие смысла процесса исторического становления и развития общества и человека в контексте преобразующей, созидательной, социально-значимой деятельности. Социальную значимость деятельности здесь надо подчеркнуть, так как она характеризует статус способов, которыми смыслы и значения деятельности формируются и приобретают реальные формы своего существования.

таким положением, которое многократно доказывалось в истории изучения языка. Оно подтверждается, в частности, тем обстоятельством, что структура любых языков имеет глагольную форму, то есть любое предложение на любом языке мира всегда строится на основе ответа на вопрос: что делает или что сделает? Что делать или что сделать? Что делал или что сделал? И т.п. Это можно обнаруживать даже тогда, когда предложение состоит всего из одного слова. Например, предложение: «Вечереет». Одно слово в данном случае также выражает глагольную смысловую форму.

Именно в деятельности как основе происходит освоение мира и его познание. При этом деятельность нельзя отождествлять с ситуациями означивания, которые возникают, когда некое новое знание получает свое обозначение и затем приходит в сферу языка как знаковой системы. Деятельность является исторически ставшей и развивающейся далее формой связи человека и человечества с миром. В ней смыслы этой связи впервые порождаются, чтобы потом функционировать, приобретая те или иные значения. Язык при этом формируется сам не только как звуковое или речевое выражение связи, но и как ее носитель, способный дублировать ее, сохраняя смыслы и порождая возможность новых смыслов и значений в зависимости от того, как изменяется сама связь в реальной деятельности.

Философско-методологический подход к рассмотрению оснований западных концепций языка необходимо ориентировать на анализ того, как именно характеризуется язык как предмет исследования в целом. Обратимся к некоторым концепциям.

Так, в аналитической философии язык имеет статус практически единственного предмета исследования. В ней язык исследуется в целом ряде концепций. Одной из ведущих групп таких концепций являются концепции референции. Основным ориентиром этих концепций выступает представление о языке как массиве нарицательных имен и конкретной лексики, в которых совершается соотношение объекта означивания с именем, которым он означивается. Концепции референции первоначально формировались в логике. Здесь внимание уделялось рассмотрению соотношений значений и употреблением нарицательных имен. Прежде всего речь шла об употреблении конкретной лексики[6], при рассмотрении которой полагалось, что нарицательные имена имеют понятийное содержание (сигнификат) и в то же время они способны к денотации (обозначению) предметов. Эта способность характеризовалась как обладание ими экстенционала.

Концепции референции в истолковании предмета исследования исходят из такого понимания языка, в котором язык, по сути, сводится к пониманию ситуации соотношения обозначаемого и значения. Смысловой реально-деятельностный контекст, в котором происходит выделение обозначаемого и значения как предмета исследования, остается за пределами рассмотрения. В результате рассмотрение соотношения обозначаемого и значения оказывается абстрактным, лишенным основания.

Абсолютизация ориентации на исследование семантической структуры подтверждает принадлежность концепций референции к трактовкам языка как знакового средства. При рассмотрении языка как знакового средства речь идет об одной из функций языка, а не о языке как некоем целостном историческом явлении. Если предметом исследования оказывается не целое, а лишь его функция, то это говорит и существенной деформации понимания самого предмета исследования. В отношении понимания предмета исследования, где таковым предметом должен выступать язык, также справедливо говорить о деформации предмета исследования.

Рассмотрение языковых функций, а не языка как явления культуры, ограничивает процесс исследования некими точечными состояниями, в которых все же допустимо говорить о проявлении языка, хотя и в одной из его функций. К ним можно отнести слова (имена), предложения, вы-

[6] Здесь можно отметить таких авторов как Дж. Милль, Г. Фреге, Б. Рассел, Р. Карнап и др. Например, см.: Фреге Г. Смысл и значение // Фреге Г. Избранные работы. М.: Дом интеллектуальной книги, 1997. С. 26-43.

сказывания, речевые ситуации, ситуации текстовые и др. Далее, в соответствии с этой исходной позицией, в исследовании будет ставится вопрос о структуре и соотношениях, принадлежащих точечным функциональным состояниям в данных языковых явлениях. Изучение функциональной структуры языка, однако не будет отменять или нейтрализовать вопросы, связанные с проявлениями языка как явления культуры.

В то же время, и функциональный подход к изучению языка, присутствующий в концепциях референции, так же потребует уточнений, выраженных в вопросе о том, что происходит с тем, кто использует такое средство и насколько оно, это средство (язык), действительно выступает внешним для субъекта?

Эти вопросы в развитии концепций референции получили некоторые ответы. Так, можно отметить, что в понятийный аппарат концепций референции вошли понятия коммуникативной установки говорящего, его интенции, коммуникативной организации высказывания, фонда знаний собеседников, соотношение с контекстом. Указание на «соотношение с контекстом», которое встречается в понятийном аппарате, используемом в данных концепциях, на деле характеризует лишь ситуацию связи функционально-языковой ситуации с говорящим субъектом. Но говорящего субъекта можно рассматривать как данность, которая не объясняет того, что происходило до того, как ситуация говорения зафиксировала имя и обозначаемый объект. Да и само «говорение как контекст» не является достаточным и адекватным для рассмотрения языка не как одной из функций (функции означивания и воспроизведения), а как целостности, выражающей субстанциональные процессы человека, человечества, культуры. В качестве средства, которое используется, в частности, в процессе говорения, функционально язык действительно присутствует. Но можно ли считать такое понимание языка сколько-нибудь достаточным?

В то же время введение этих понятий в аппарат концепций референции показывает, что и в рамках этих концепций происходят изменения и, как минимум обнаруживается недостаточность прежних подходов. Так, например, Л. Линский соотнес акт референции с говорящим субъектом[7]. Он поставил под сомнение связь референции с семантикой таких языковых выражений, которые служат для указания на речевой предмет. Тем самым сама референция была интерпретирована как интенция говорящего. Эта линия истолкования референции была продолжена Дж. Серлом и С. Крипке[8]. Дж. Серл рассматривал референцию как отношение говорящего и узнаванием намерения адресатом. С. Крипке считал необходимым различать референцию говорящего и референцию семантическую.

Различия существующих концепций референции устанавливаются по критерию, определяющему какому типу отношений придается наибольшее значение в установлении связи между языковым выражением и фиксированным объектом. Здесь можно отметить концепции семантические, номинативные и дейктические. Эти концепции не выходят в контекст рассмотрения проблемы формирования значений, которые функционируют в человеческом бытии. Они рассматривают точечные, хотя и повторяющиеся, акты соотношений значений и обозначаемого, которые могут отличаться своим составом и направленностью.

Рассмотрение языка как знакового средства берет свое начало в 20-е годы XIX века от позитивизма О. Конта, Дж. Милля, Г. Спенсера. Эта линия становилась традиционной, что проявлялось в эмпириокритицизме (махизме), в неопозитивизме Венского кружка (М. Шлык, Р. Карнап, О. Нейрат), логическом позитивизме 20-30-х годов XX в. (Б. Рассел, Л. Витгенштейн), семантическом позитивизме 40-50-х годов, лингвистическом позитивизме проявляется в аналитической философии и в постпозитивизме сегодняшних дней. Эта линия демонстрирует изменения в понимании проблематики самой философии, а также в понимании языка, сущности мира и человека.

---

[7] См.: Linsky L. Referring. New York, 1967, p. 116-131.

[8] См.: Крипке, Соул А. - Именование и необходимость / Naming and Necessity (Saul A. Kripke, 1980); Сёрл Дж. Р. Что такое речевой акт? //Философия языка. - М., 2004.

Так, Витгенштейн[9] утверждал, что мир представляет собой совокупность фактов, которые фиксируются языком. Поэтому мир – это универсум языка. В связи с этим задача философии - прояснение высказываний, предположений. Отсюда он делал вывод о том, что функция философии состоит в объяснении деятельности человека в языковом мире.

Б.Рассел сферу своего анализа языка характеризует как сферу эмпирического означивания… Означивание как процесс он связывает с различными структурами предложений и их соотношений. Его позиция не выходит за рамки концепций референции[10]. При этом присутствует редукция смысла к формам предложений. В этом же ряду находится и позиция Айера[11], согласно которому, полное философское объяснение любого языка должно состоять, во-первых, в перечислении типов предложений, которые употребляются в данном языке, и, во-вторых, в описании отношений эквивалентности, действующих между предложениями разных типов.

Однако такую редукцию допускать нельзя, так как работа со смыслом, в котором язык проявляется собственно в своем сущностном виде, не может рассматриваться как нечто тождественное с работой со структурой слова или предложения. Язык не есть совокупность слов и предложений. В этом как раз и состоит отличие позиций в понимании его как функционального средства и как явления, конституирующего духовную и материальную реальность культуры. Здесь речь идет не о словесных манипуляциях и не о манипуляциях с предложениями и высказываниями, а о том, что «язык есть, - как отмечалось К. Марксом и Ф. Энгельсом в «Немецкой идеологии», - практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самогó действительное сознание...»[12] и что «язык есть непосредственная действительность мысли»[13].

Функциональное, а точнее: инструментальное, рассмотрение и языка, и мысли свидетельствует лишь о том, что их сущность ни в каком приближении не понята. Как справедливо отмечает Н.С. Автономова, «в языке, как на экране, проецируется вся диалектика рассудка и разума. Довольно долгое время преобладало мнение, что язык всецело ограничен сферой рассудочного познания, фиксацией - в статике - рассудочных категорий. Конечно, на нынешней стадии развития знаний язык предстает в основном как данная готовая структура взаимосвязанных элементов - в отвлечении от ее развития, особенно на ранних этапах. Тем не менее в современных исследованиях языка можно отметить целый ряд тенденций, которые ставят во главу угла динамические, творческие, порождающие аспекты, что способствует осмыслению в языке не только средств формальной фиксации рассудочного, но и возможностей схватывания и запечатлевания собственно разумного, творческого аспекта человеческой мыслительной деятельности»[14].

В концепциях языка в западной философии к последней четверти 20 века наметился новый вектор развития. Он заключается в том, что помимо рассмотрения грамматических форм и их связей с предметным миром, в круг исследовательских программ постепенно входил интерес к связи языка и сознания. В этом плане возникла возможность переосмысления основных постулатов концепций референции. Так, Э. Гуссерль обращает внимание на различение между «осознанием буквального текста» (Wortlautbewusstsein) и «осознанием значения» (Bedeu-tungsbewusstsein) и на различение между «первичным приня-

[9] Витгенштейн Л. Из "Философских исследований" // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. С. 32-54: см. также: «Логико-философский трактат» (1921 г.).

[10] См.: Russel B. On Denoting // The Philosophy of Language / ed. A. P. Martinich. 3rd edition. Oxford University Press, 1996. P. 112-126; Ayer, 1980.

[11] Ayer A.J. Language, Truth and Logic. Harmondswirth, 1980. P. 56

[12] Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. М., 1980, с. 27.

[13] Там же, с. 420.

[14] См.: Автономова Н.С. Рассудок. Разум. Рациональность. М., 1988, гл. 4. См также: ее же «Познание и перевод. Опыты философии языка». М., 2008.

тием во внимание» (primeres Bemerken) и «тематическим подразумеванием» (thematisches Meinen). Кроме того, он вводит понятие «медиума означивания» (Medium des Bedeutens).

Под «медиумом означивания» Э. Гуссерль подразумевает не инструмент-посредник и не материал, в котором воплощается значение, а определенное пространство, среда, в которой означивание становится возможным. Так, он отмечал: «Мы "живём' в сознании значения (Bedeutungsbewusstsein)»[15]. Э. Гуссерль признавал наличие генетической связи между спецификой партикулярных объектов и спецификой холистических смысловых структур, то есть между внешним миром и сферой сознания. В каждом опыте сознания вместе с каждым партикулярным актом проявляется единство смыслового и материального. При этом Э. Гуссерлем не подразумевалось традиционное отождествление партикулярного и универсального, содержательного и формального, смыслового и материального. Согласно Э. Гуссерлю, представление о мире как необозримом множестве партикулярных объектов, расположенных в четырёхмерном пространстве-времени, представляет собой производную от первичного опыта мира как холистического медиума, структурно связанного с каждым конкретным «актом сознания»[16].

Таким образом, в концепции Э. Гуссерля есть ориентация на понимание языка, выходящего за пределы его трактовки как знакового средства. Усиливает это направление дальнейшее развитие философии языка. Так, например, в немецкой философии языка, представленной М. Хайдеггером, осуществлялась критика редукции языка, критика научного мышления о языке. Язык рассматривался им как «дом бытия», как экзистенциал, как открытие мира[17].

Согласно М. Хайдеггеру всегда говорит уже сам язык, а дело человека – слушать. Для человека говорить – означает соответствовать говору языка. Человеческая речь – это ответ на призыв, который еще надо услышать. Самый верный ответ на вопрос «что такое язык?», - пишет Хайдеггер, - свелся бы к тавтологии. Язык есть язык, вернее не скажешь, нельзя дать определение языку, объяснить, что это такое. Язык существует не для выражения мыслей, чувств или для чего–либо другого. Потому, что не язык для человека, а человек для языка (при языке). Нельзя сказать, что такое язык, потому, что «язык» – понятие такой же степени общности, что и «бытие» (поэтому его нельзя определить через что-либо другое).

Данная позиция выражает фиксацию обнаружения таких определений языка, которые несоизмеримы его пониманию как знаковой системы, как средства, инструмента для фиксации тех или иных состояний. Здесь присутствует явное стремление, попытка выразить сущность языка, как явления, в котором присутствует все бытие. Такой подход чрезвычайно важен, так как он раскрывает границы для исследователей языка как явления выходящего далеко за пределы любых вариантов истолкования его как средства и инструмента, характеризующего любые манипуляции и истолкования.

Концепции языка во французской философии языка первоначально также были связаны с реализацией структуралистского подхода. Его основы были заложены швейцарским лингвистом Ф.де Соссюром в «Курсе общей лингвистики», прочитанном им в Женеве в начале XX в. Ф. де Соссюр рассматривал язык как систему знаков, каждый из которых представляет собой единство означаемого и означающего, причем каждая единица системы одновременно определяет другие элементы и в то же время определяема ими. Именно язык становится для Соссюра «... единственным и истинным объектом лингвистики, рассматриваемым в самом себе и для

[15] См.: Деррида Ж. Голос и феномен и другие работы по теории знака Гуссерля. СПб.: Алетейя, 1999; .Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т.1. — М.: ДИК, 1999;

[16] См.: Инишев И.Н. Гуссерль и философия языка (значение, образ, медиум) // Философские науки, № 5 – 1, 2011.

[17] См.: Хайдеггер М. Бытие и время. – СПб, Наука, 2002.

себя»[18].

Концепции, основанные на структуралистском подходе, выражают отношение к языку как знаковому средству, хотя существенно расширяют границы его исследования как такового. Это расширение заключается в том, что в качестве важнейшей функции языка признается и рассматривается создание условий человеческой коммуникации. В связи исследования строятся на различении понятия «речь» и «язык». При этом имеет место рассмотрение языка как явления, которое состоит из конечного множества звуков и правил их комбинирования. Речь же рассматривается как дополнительное неопределенное множество, образуемое использованием звуков и правил. Таким образом, язык является структурой или логикой, лежащей в основе речи. Таким образом, структуралистский подход в исследовании языка не приводит к сколько-нибудь кардинальным изменениям. Язык продолжает редуцироваться к знаковой системе и пониматься как функциональное явление.

Позиция М. Фуко прямо связана со структуралистской концепций[19]. Н.С. Автономова, исследователь философии М. Фуко, справедливо отмечает, что «поскольку французский структурализм был хронологически далеко не первым среди других структуралистских течений в Европе и Америке, его задача заключалась не в выработке методов (это было уже сделано в структурной лингвистике), но в применении их на более обширном материале культуры. Вполне понятно, что такое использование методов структурной лингвистики (разумеется, лишенных своей первоначальной точности и строгости) в исследовании самых различных продуктов человеческой деятельности произвело на общественную мысль гораздо большее впечатление, нежели кабинетные штудии глоссемантиков или дескриптивистов»[20].

М.Фуко делал вывод о том, что исследования отношений над элементами является первостепенным, как и является первостепенным исследование синхронных структур над их диахроническими изменениями, инвариантов преобразований структур над конкретными способами осуществления этих преобразований[21]. Этот вывод показывает, что даже в условиях структуралистских интерпретаций оказывается возможным «уловить» неоднозначность статуса целостности и элемента. Хотя вопрос о целостности в собственном смысле слова в рамках структурализма адекватно не стоит, так как всякое целое считается тождественным совокупности своих элементов. Но возникает некое «предчувствие» того, что рассмотрение элементов не всегда обеспечено однозначностью.

В исследования феномена языка М. Фуко переходит к рассмотрению историко-культурных контекстов и проблем, которые в этих контекстах присутствуют. Он вводит понятие дискурса ("Discours"). В «Словах и вещах» М. Фуко - это понятие обычно относится к языку классической эпохи с его способностью расчленять мыслительные представления, выражать их в последовательности словесных знаков… В поздних работах Фуко значение этого слова еще более расширяется и покрывает, по существу, всю совокупность структурирующих механизмов надстройки в противоположность «недискурсивным» - экономическим, техническим - механизмам и закономерностям[22].

Такое расширение в рассмотрении процессов функционирования языка означает то, что М. Фуко прямо или косвенно обнаружил масштаб реализации языка как явления, далеко превосходящего по своему статусу и значению в жизни человека и общества тот смысл, который традиционно ему приписывался в рамках аналитической философии.

Это направление исследований языка своим вектором обращенное к все больше-

[18] См.: Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Пер. с французского А. М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р. И. Шор. — М.: Едиториал УРСС, 2004.

[19] См.: Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук.- СПб., 1994.

[20] Автономова Н.С. Мишель Фуко и его книга Слова и вещи. 1994, с. 8-9.

[21] См.: Там же, с. 8.

[22] См.: Там же, с. 26.

му приближению к его пониманию как явления культуры продолжает развиваться и укореняться не только в философском сознании, но и в сознании научном. Для научного сознания рассмотрение статуса языка как явления культуры может открывать горизонты, которые являются недоступными, если язык понимать только как знаковое средство, имеющее «подсобные» функции.

УДК 101:37:811.111

ОТЧУЖДЕНИЕ СЛОВА В СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЕРБАЛИЗМА

Возняк В.С.

Никакие реформы в сфере образования ничего основательно (то есть – в самом основании) изменить не в состоянии, если не будет осуществлен переход к иному педагогическому мышлению. Необходимо освоение нового педагогического мышления, – нового не в смысле абстрактных «признаков новизны», а такое, которое по самой сути дела способно *осмыслить* и *разрешать те противоречия*, в которых безнадежно запуталось «старое», ныне практикуемое педагогическое мышление (точнее – не-до-мыслие), неспособное даже более или менее адекватно и честно эти противоречия осмыслить.

В данной статье автор сосредоточивает свое внимание на аналитике феномена педагогического вербализма в контексте соотношения категорий «рассудок» и «разум», вербализма как отчуждения слова. О природе и роли слова в жизни человека и общества, в частности, в педагогическом процессе – написано много. Я в первую очередь опираюсь на идеи В.В. Бибихина, Ф.Т. Михайлова, О. Розенштока-Хюсси, но развёртываю содержание сквозь собственную концепцию рассудка и разума [2].

Педагогический вербализм выступает проявлением тирании рассудка. Само выражение «тирания рассудка» принадлежит О. Шпенглеру. Он говорит, что мы не ощущаем этой тирании, «поскольку сами являем её кульминацию» [7, с. 555]. Освальд Шпенглер связывает этот факт с господством цивилизации над культурой и с утверждением именно новоевропейского типа рациональности.

«Тирания рассудка» является феноменом отчужденного типа социальности, характерными чертами которой являются: господство овещненного труда над трудом живым, глубинное расщепление человеческой сущности, частичность индивида. Сфера образования, которая сложилась для становления и расширенного воспроизводства *именно такого* типа социальности, продуцировала тот *тип педагогического мышления* (я называю его «старым», или традиционным), который является как продуктом «тирании рассудка», так и её исполнителем.

В традиционной сфере образования и воспитания, которая является результатом новоевропейского типа цивилизации, реально утвердился *рассудочный способ мышления*. А отсюда, как пишет Ф.Т. Михайлов, мы имеем «“педагогическую *презумпцию*” абсолютной ценности *вербализированного* знания», которая антигуманистична и антигуманна [5, с. 443].

Отношения *приспособления* и *использования* (полезности) пронизали собой чуть ли не всю толщу отношений индивидов в стенах учебно-воспитательных учреждений. А учение стало скучным занятием по потреблению готовых знаний, надежно упакованных в непробиваемую рассудочную форму.

Итак, сутью «тирании рассудка» в сфере образования является построение педагогического процесс по *субъект - объектной* модели. Проявлениями такой «тирании» выступают технократизм и утилитаризм, заформализированность и забюрократизированность, доминирование знания-продукта над знанием-процессом, бесчувственность педагогического общения, морализаторское воспитательство, – в ко-

нечном счете – *победа рассудка над разумом*. Реальный итог такого процесса – частичный индивид, успокоенный в своей частичности или компенсирующий эту частичность всевозможными суррогатами и симулякрами.

Одно из проявлений подобной «тирании рассудка» в образовательном процессе – *вербализм*. Как и любой «*-изм*», он как бы выглядит преувеличением роли слова в обучении и воспитании. Действительно, такой факт налицо: почти всегда и везде учением и воспитанием мы считаем *речевую* активность: всё идет от слова и часто так и остается *на уровне слов* и только слов. Как это у бессмертного классика: «Слова, слова, слова…»

Однако сущность педагогического вербализма не в этом, – здесь мы имеем дело лишь с одним из его проявлений. Речь должна идти не о чрезмерной акцентуации роли слова, а о другом. Вербализм, как не покажется странным, является *недооценкой* роли, значения и места слова – *настоящей* роли и *настоящего* места. Вербализм – это *порча*, извращение действительного слова, действительной *природы* слова. Тем самым он предстает как *отчуждение слова*.

Известно, что слово – это средство человеческого общения. Но если *только способ*, то полнота его (слова) действительности радикально утрачивается. В.В. Бибихин утверждает, что язык – не столько средство, сколько «сама та среда, то развернутое событием и вестью о нем пространство, движение внутри которого оказывается небессмысленным. Если общение не одно из занятий в ряду прочих забот человека, а его способ осуществиться во встрече с другими, то язык, предполагаемый сообщением, и есть среда и пространство нашего исторического бытия <…>» [1, с. 16].

В контексте осуществления традиционной педагогической модели в условиях *системного отчуждения* изуродована сама среда, изуродовано пространство, а потому собственно человеческое общение как таковое – давно стало *одним из* занятий среди прочих забот и забав. Слово перестает быть *событием* (со-бытием), а выступает лишь *средством*, средством осуществления «педагогического взаимодействия», средством передачи информации (к чему так или иначе сводится отчужденный процесс учения). И тогда таким образом изуродованное слово, редуцированная речь – сами становятся средой, пространством обедненной, чисто функциональной коммуникации.

Отчего же так происходит в сфере обучения и воспитания? Дело в том, что *слово* непременно связано с *делом*, оно выступает его своеобразным эхом. Значит, надо внимательно присмотреться, *в какое дело* втянуты участники педагогического взаимодействия. По традиционной модели, в которой учащийся предстает в роли *объекта* приложения педагогических усилий, – между участниками нет общего, интересного, *захватывающего* всех и каждого, эмоционально насыщенного дела. Есть пространство весьма формализованных связей: обучение – усвоение готовых знаний, «адаптированных» для последующей адаптации; воспитание – влияние на ученика с целью привития ему определенных социально полезных черт и качеств. В таком контексте слово *не может не портиться*; его природа и предназначение выступают в редуцированном виде. Слово начинает исполнять те функции, которые ему диктует *данный контекст* педагогического взаимодействия. В том числе и «переход на реферативный тон», как говорит В.В. Бибихин, что означает одновременный «отказ от присутствия в слове всего человеческого существа и от измерения мира. Человек перестает быть микрокосмом» [1, с. 34].

А широкое и бездумное внедрение тестов? Здесь уже не «работа со *словом*», а с *текстом*, точнее – с тестом (*тестами*). Содержание культуры, выраженное в Слове, скукожилось и превратилось в сплошное «*тесто*», бездушный *материал*, из которого лепится все что угодно исключительно *на потребу*, для использования и явно небескорыстного употребления. Тестовая форма фиксации знания призвана контролировать поток информации и умение оперировать ею, раскладывать по полочкам рассудка, выбирать правильный ответ. Живое слово (*слово-событие*) ссыхается до функционально-вербального реферирования, затем – до *текста* и еще далее – до *теста*. В такой форме вербализм

заканчивает жизнь самоубийством, утратой слова как такового. Остается информация и правила оперирование ею. Если это в центре внимания, и почти только это, то содержание знания *не переживается* мною как *обращенность* к другим, или же – о как обращенность *других* (= культуры) ко мне; это содержание не воспринимается мной как способ *моего самодвижения* в содержании всеобщей человеческой культуры, как *способ вхождения* в стихию духа или же – вхождение *энергии духа* в мою душевную ткань. В условиях господства педагогического вербализма слово отрывается от дела, а точнее: так устроено дело, так организованное педагогическое взаимодействие выхолащивает слово, богатство его сущности и природы. Произносим одно, а делаем другое. И детей учим «правильно говорить», т.е. проговаривать «правильные» слова, в которых душа не живет. Но в такой ситуации именно проговаривание не является действительным словом.

Причина кроется не в отрыве слова от дела, а в той традиции организации образовательного процесса, которая основана на «тирании рассудка» и соответствующих *предрассудках* педагогической науки. Интересен такой факт: в современных научно-педагогических разработках встречается мнение о том, что ученик – не только объект, но *и субъект* учебно-воспитательного процесса, что нельзя добиться никакого успеха в педагогической работе, игнорируя собственную активность ученика. И вместе можем встретить в работах по теоретической педагогики утверждение, что знания – это прежде всего информация, поэтому его обязательно нужно дополнить «умениями» и «навыками». Но почему *знать* не значит *уметь*, – уметь осуществлять душевно-интеллектуальное движение в артикулированном содержании бытия по всеобщим измерениям, образам, нормам человеческой культуры? Знания – это прежде всего *способ представительства* бытия в сознании, а сознание отнюдь не является простым местом хранения сведений о бытии: она является *совместной вестью* (со-знанием, совместным знанием), то есть содержит в себе выраженную коммуникативную интенциональность, интенцию обращения к другим и к себе самому. Вот глубокоуважаемый рассудок (как одно из измерений сознания) является простым *хранилищем* всего, созданного продуктивным воображением (Фихте). Значит, когда мы знание ограничиваем информацией, мы так или иначе остаемся в плену «тирании рассудка», на территории старого педагогического мышления, которое знает только редуцированные формы знания – как только продукта *чужого умственного труда* и не ведает феноменологии и логики самого умственного труда.

Наиболее распространенная форма ввода знания в состав субъективности, как отмечает Г.В. Лобастов, – «это вербальная форма, которая осуществляется на основе запоминания с последующей проверкой репродуктивной способности. Что такой способ не является формой личностного развития – это ясно, видимо, без доказательств. Здесь слово отделяется не только от дела, но и от мысли» [4, с. 190]. «Отрыв языка от мышления в образовательном процессе делает недоступным содержательный смысл осваиваемого материала, а потому последний оказывается вне сферы личностного развития и ни в какой форме его не задевает» [4, с. 190]. Итак, вербально-россудочное освоения знания (обучение) приходится извне дополнять «воспитанием», которое, в свою очередь, тоже поражено вербализмом – назидательностью, морализаторством, воспитательским словоблудием, а настоящая его эффективность является отрицательной.

Интересен тот факт, что разрыв слова и дела связан с *отрывом* языка от мысли, от *действительного мышления* (ума). А это уже – игры рассудка, который самонадеянно считает самого себя мышлением. Когда рассудок «на своем месте» и не вмешивается в сферы, лежащие за пределами его компетенции, – одно дело. Но существенной спецификой рассудка является то, что он не знает и принципиально *знать не может* «своего места». Его рассудку могут только *указать*, *поставить его* на свое (т.е. его, рассудка) место. И это уже *дело разума*. Прекрасно один момент в различении рассудка и разума схватил О. Розеншток-Хюсси, указывая истинное место рассудка: «Человек говорящий схватывает ход событий, вторгаясь во время и вздрагивая под

его напором. Мы потому схватываем с помощью рассудка мертвое, стоящее, лежащее, что мы должны похоронить мертвое. С помощью разума мы потому вторгаемся в живое, идущее, текучее, что мы вброшены в жизнь» [6, с. 7]. А происходит всё *наоборот*: в условиях «тирании рассудка» не без помощи педагогического вербализма мы стремимся *убить живое* или похоронить его *заживо*, а мертвое оставляем *незахороненым*, и оно продуктами своего разложения отравляет живые души детей.

Педагогический вербализм является результатом (и фактором) отрыва языка и мышления, поскольку *научить думать* – творчески, самостоятельно – традиционная система образования реально не ставит среди своих задач, а если она и идеологически провозглашает (прогоговаривает) такую цель (как и свободное развитие личности), то достичь ее *не в силах*, поскольку остается в плену старого педагогического мышления. Кстати – еще одно из проявлений вербализма: проговаривание в педагогической идеологии высоких целей и *полное непонимание* действительных путей ее достижения. Опять видим отрыв языка от мышления, а точнее – использование такого мышления, которое и провоцирует этот отрыв, – то есть мышления рассудка.

А потому и происходит в педагогическом вербализме *порча* слова как такового, поскольку слово отрывается от дела и от мысли. Как отмечает В.В. Бибихин, говорением мы захватываем пространство, отвоеванное молчанием мысли. Надо удовлетворяться простым знанием того, что «ожидаемое слово будет сказано в конечном счете <...> только мыслью, а не человеческими расчетами. Важно не торопиться говорить, а готовиться расслышать, каким будет слово, которое скажет или не скажет мысль» [1, с. 39]. А потому «... не работа со словом нужна, а работа просто, сначала первая работа внимания к мысли, без которой всякий труд будет проклят» [1, с. 47]. *Слово* должна сказать *мысль*, а мы призваны услышать его. А услышать нечто можно только *в тишине*, в ситуации молчания. «Трагедия нынешней школы в том, что у ребенка там отнимают право на молчание. Хотят включить его описательную речь, как включают прибор» [1, с. 25]. Вербализм отнимает у человека *право на молчание*, следовательно, и на *мысль* – на собственную мысль.

Работа мысли – не дело рассудка, это дело *разума*, который небезсердечен, т.е. охватывает всю *полноту* человеческой субъективности. А мысли без работы продуктивной фантазии не бывает. Как же приучить ребенка, ученика, студента к этой работе, если традиционная педагогика веками ориентирована прежде всего на передачу *готового* знания, знания *для использования*. «Знания, если оно приготовлено с кулинарными рецептами дидактов, уже застыло для творческого преобразования, никак не согласуется с истинной природой души – с силами ее творческого, продуктивного воображения <...>» [5, с. 435]. Такой способ передачи и усвоения знаний – *противоестественен* человеку, вот почему нужны повторения, заучивания и всевозможные проверки. И самое существенное: для презентации так препарированного знания не нужно *полноты* действительного слова. Язык и речь здесь ссыхаются в «вербализм». Поэтому «в школах и университетах учат нас не живой *речи* мысли и чувств, а языку знаков и правилам их сочетания в немой *технологический* текст, бледный и бедный в своей искусственно - функциональной ограниченности» [5, с. 506]. Разве не тирания рассудка?

Стоит поразмышлять о соотношении слова и дела вообще. Что было вначале? Известны противоположные варианты ответа. В слове или деянии начало бытия (и человеческого, в частности)? По известной интерпретацией Ф. Энгельса исторически человек начинается с производства орудий труда в определенных формах общения. В онтогенезе очеловечивания ребенка начинается не со слова, а с формирования умения вести себя по-человечески в сфере по-человечески организованного быта, то есть действовать, двигаться адекватно форм целесообразно организованных вещей как произведений культуры и цивилизации. Именно так и здесь, как замечает Э.В. Ильенков, формируются те сенсомоторные схемы, которые и составляют предпосылку формирования речи, деятельности с языком и в языке [3, с. 274]. Так что же сначала: деяние или слово?

Но если пристальнее всмотреться в феноменологию онтогенеза и попытаться реконструировать логику филогенеза человеческого в человеке, мы увидим, что жесткая дизъюнкция между словом и деянием невозможна. Человеческое бытие начинается, сохраняется и воспроизводится в своей именно человеческой ипостаси, – по концепции Ф.Т. Михайлова, из *обращений людей друг к другу и тем самым к самим себе*. «Вначале было слово... поскольку именно оно было первым и главным делом людей – делом создания, хранения и совершенствование того, что обеспечивает жизнь людей изначально и всегда в самую первую очередь – их смыслочувственную, субъективную общность, благодаря которой они живут и творят всегда сообща, всегда для других, а потому и для себя» [5, с. 342]. Не в том смысле «вначале было слово», что люди *от говорения* стали людьми, и ребенок только тогда начинает быть человеческим существом, когда произносит первые слова. Не в речевой деятельности самой по себе суть дела, а в другом: в особенности *человеческих обращений* друг к другу в поисках со-чувствия, со-мыслия, солидарности. А относительно ребенка мы забываем, что еще до всякой его деятельности в языке мы сами все время, сплошь своим словом, своей речью *обращены* к нему и погружаем его в теплое и ласковое море Слова (отнюдь не в «море слов», которое разольется позже, в «воспитательной работе»). А согласно идеям Ф.Т. Михайлова, существует живая триединая речь: *вербальная*, *музыкальная* и *изобразительная*. И вот в такое насыщенное, полное, содержательное *речение* как в человеческую сущность (ансамбль всех человеческих отношений) мы и погружаем младенца с первых дней (часов, минут) от его рождения. «Слово – это дело. Это больше чем дело, потому что оно проект дела, *обращенный* к им же творимому *Миру человека*, слово – это дело, творящее *человеческую* жизнь каждого ребенка. Такое слово было, есть и всегда будет вполне предметным отношением (обращением) человека к им же порожденному Универсуму культуры, тем и порождающим самого человека» [5, с. 498].

Кстати, педагогический вербализм отрывает вербальный момент речи от музыкального и изобразительного, и тогда именно вербальное рассудочно ссыхается, предельно обедняется и способно только к *переносу информации*, в которой, как известно, человек не присутствует и душа не живет. Утрачена полнота слова, потому что *утрачена полнота бытия*. Потому что так называемая «педагогическое взаимодействие» строится по схемам рассудка и не выступает как *полнота человеческого общения*.

Следовательно, когда речь идет о разрыве слова и дела в феномене вербализма, то здесь следует уточнить: слово отделяется от *настоящего человеческого дела*, – с одной стороны, и от *полноты* своей собственной природы, – с другой. А в ситуации педагогического вербализма «слово» и «дело» хорошо совпадают, поскольку рассудочно выхолощенное слово прекрасно обслуживает рассудочно же ограниченное пространство взаимоотношений участников педагогического процесса. Здесь слово тоже есть дело, – когда оно даже «кимвал звучащий»: слово вроде есть, а «дела нет», настоящего дела, но есть имитация общения, имитация обучения и воспитания, имитация личности, имитация ума, – иными словами, перед нами до боли привычное образовательное пространство, где царит старое педагогическое мышление, где не живут, но лишь «готовятся к жизни». Такая педагогика – *опасна*, поскольку она далеко *не бесплодна*. Как весьма остро пишет Г.В. Лобастов, бездарность педагогики «порождает сложные системы (разумеется, “научно обоснованные”) обработки человеческого материала, адаптации его к узко понятным задачам сегодняшнего дня и, что самое страшное, порождает технологии ампутации ума в его универсально-всеобщих определениях. Не всюду она это делает бездумно, по наивному невежеству: она интуитивно чувствует ум и боится его» [4, с. 196]. А *боится ума* потому, что так или иначе является идеологическим выражением ситуации господства над живыми людьми силы бесчеловечной социальности. Если сфера образования не хочет просто воспроизводить такое состояние, необходимо *новое педагогическое мышление*, которое способно обуздать рассудок, поставить его на место и *по разумной форме*

осуществлять педагогический процесс.

Следовательно, преодоление вербализма заключается отнюдь не в том, чтобы просто *хорошо настроить* педагогическую речь (тем более – говорение), а освоить новое педагогическое мышление, то есть: *построить* педагогическое бытие не как собственно педагогическое, а как *человеческое бытие* во всей его *полноте*, где люди не «питаются» друг другом, а *питают* своей субъектностью каждого другого.

Вспомним слова А. Шпенглера: мы не замечаем тирании рассудка, потому что сами представляем ее кульминацию. Значит, надо *начать с себя* и, по крайней мере, *заметить* эту тиранию и перестать быть ее проводником, слугой, усилителем, идеологом. В противном случае – г***о***ре нашим детям…

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибихин В.В. Язык философии / В.В. Бибихин. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1993. – 416 с.
2. Возняк В. С. Метафизика рассудка и разума / В.С. Возняк. – К.: Самватас, 1994. – 340 с.
3. Ильенков Э. В. Соображения по вопросу об отношении мышления и языка / Э. В. Ильенков // Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – С. 270-274.
4. Лобастов Г.В. Философско - педагогические этюды / Г.В. Лобастов. – М.: Микрон-принт, 2003. – 329 с.
5. Михайлов Ф.Т. Избранное / Ф.Т. Михайлов. – М. :Индрик, 2001. – 576 с.
6. Розеншток-Хюсси О. Бог заставляет нас говорить / О. Розеншток-Хюсси. – М. : Канон+, 1997. – 228 с.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность / О. Шпенглер. – М.: Мысль, 1993. – 663 с.

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ ДЖ. ДАРРЕЛЛА “MY FAMILY AND OTHER ANIMALS”)

Акаев Т., Новицкая Ю.В.

Современные процессы стремительной интеграции и взаимодействия между культурами ставят человека в «ситуацию реального общения», когда просто необходимо знать иностранный язык и обладать навыками перевода. Для продуктивного общения и установления контактов с людьми необходимо также обладать навыками перевода. Также на данном этапе особый интерес представляют этнокультурные характеристики особенностей человеческого характера, менталитета, юмора и т.д. Юмор, как разновидность комического, является одним из наиболее сложных элементов культуры и представляет собой наибольшую сложность при передаче на другой язык.

Комическое (от греч. koikós - весёлый, смешной, от komos - веселая ватага ряженых на сельском празднестве Диониса в Древней Греции), смешное. Трудность его исчерпывающего объяснения обусловлена, во-первых, универсальностью комического - всё на свете можно рассматривать «серьёзно» и «комически». Во-вторых, его необычайной динамичностью, его «природой Протея» (Жан Поль Рихтер), игровой способностью скрываться под любой личиной.

Основные виды комического: юмор, ирония, сатира, сарказм. В основе комического всегда лежит какое-то несоответствие, нарушение нормы.

Это несоответствие может быть на языковом уровне (нелепицы, оговорки, имитация дефекта речи, акцента, не к месту звучащая иностранная речь), на уровне сюжетной ситуации (недоразумение, одного героя принимают за другого, неузнавание, ошибочные действия), на уровне характера (противоречие между самооценкой и произведенным впечатлением, между словом и делом, между желаемым и действительным и т. д.).

Юмор - особый вид комического, изображение героев в смешном виде.

В отличие от сатиры, юмор - смех веселый, добродушный, помогающий человеку освободиться от предрассудков, ошибочных убеждений, недостатков.

Юмор - наиболее универсальное проявление комического. Несмотря на противоречие, соединенное в юморе положительных и отрицательных чувств, общий «баланс» при его восприятии вызывает чувство удовольствия.

Специфической особенностью юмора является наличие в нем определенной нравственной позиции и моральных качеств, как со стороны юмориста, так и со стороны воспринимающего юмор. При этом поразительный эффект юмора заключается в том, что смеясь над другим, мы порой не замечаем, что смеемся одновременно и над самими собой.

Намек на иронический подтекст может содержаться не в самом слове или высказывании, а в контексте, интонации, а в прозе - даже в ситуации, с которой связаны слово или высказывание.

Проблема наличия в языке системы средств, использующихся исключительно в целях создания комического эффекта, остаётся открытой. В значительной степени это объясняется тем, что не разработана единая система, которая включала бы все языковые средства создания комического эффекта. Поскольку единой типологии языковых средств создания комического эффекта не существует, обратимся к классификации приёмов создания комизма в работах некоторых российских и зарубежных учёных. Так, В.В. Виноградов считает, что каламбур, или игра омонимами, прямым и переносным значением - один из основных способов создания комического эффекта. Согласно Л.М. Васильеву, авторские окказионализмы, созданные писателем с помощью остроумного соединения разных слов, являются важнейшими лингвостилистиче-

скими приёмами создания комического. М.А. Панина усматривает специфическое средство сатиры и юмора в гиперболе. В зарубежных исследованиях также не существует единства относительно наиболее типичных приёмов создания комического эффекта. Например, Д. Чьяро основным комическим приёмом считает алогизм, под которым понимается нарушение сочетаемости на различных языковых уровнях. Д. Кристэл представляет целый каскад стилистических приёмов, создающих комический эффект: это каламбур, синтаксическая омонимия, алогизм, авторские неологизмы. Названные выше стилистические приёмы создания комического эффекта можно свести к трем уровням: фонетическому, лексико-семантическому, стилистико - грамматическому.

На фонетическом уровне в целях создания комического эффекта используются: ономатопея (звукоподражание), спунеризм (фонетическая перестановка на уровне сочетания слов), метатеза (фонетическая перестановка на уровне слова), аллитерация (повторение одинаковых или однородных согласных звуков).

Наибольшее разнообразие языковых средств создания комического эффекта наблюдается на лексико-семантическом уровне. Комическими свойствами на данном уровне обладают такие стилистические фигуры, как алогизм, гипербола, каламбур, перифраз, пародия. Алогизм, или умышленное нарушение логических связей с целью подчеркивания внутренней противоречивости той или иной идеи является одним из основных приёмов, используемых для создания комического эффекта.

В целях создания комического эффекта используется также гипербола, под которой понимается образное выражение, содержащее непомерное преувеличение размера, силы или значения какого-либо предмета или явления.

На словообразовательном уровне комичность текста создаётся при помощи авторских окказионализмов, производных слов, слов-слитков (контаминации).

В качестве одного из средств создания комического эффекта на стилистико-грамматическом уровне можно назвать случаи, когда субъект комического отклоняется от грамматической нормы. Наиболее яркое синтаксическое средство создания комического эффекта представлено неверным порядком слов.

Рассмотрим особенности авторского стиля Дж. Даррелла и способы, к которым прибегал автор для создания комического эффекта.

Писатели и поэты охотно прибегают к сравнению людей с различными животными с целью подчеркнуть их определенные особенности, броскую черту характера или же какой-либо талант. Джеральд Даррелл не является исключением. Являясь ценителем животного мира, Даррелл активно и умело использует различные стилистические средства для характеризации его представителей. В данной статье мы опираемся на термин «концептуальная метафора», изложенный в своих трудах Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, которые считают, что метафора пронизывает повседневную жизнь человека и, в отличие от метафоры в традиционном ее понимании, проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. В творчестве Даррелла четко прослеживаются две концептуальные метафоры: «Животное-Человек» и «Человек-Животное». Первая метафора связана с описаниями животных и приписываемых им черт характера, манерами поведения и чувствами, свойственными человеку. Вторая метафора отражает отношение автора к людям. Он сравнивает их с животными, выделяя их особенности или подчеркивая их положительные или отрицательные качества. В данной статье мы подробнее рассмотрим вторую концепцию.

Проанализировав текст повести “My family and other animals”, мы выбрали 100 предложений, содержащих, по нашему мнению, элементы юмора. Первый вывод, который мы можем сделать исходя из анализа отобранного лексического материала – это то, что основной вид юмора в анализируемой нами повести – это юмор лингвистического характера.

По мнению Г.Г. Почепцова, юмор, особенно лингвистический юмор, требует от человека высоких интеллектуальных способностей и может существовать только в специфических социолингвистических условиях любви к языку и получения эсте-

тического удовольствия от его использования. Г.Г. Почепцов подразделяет юмор на ситуативный и лингвистический. Эффект лингвистического юмора, по убеждению Г.Г. Почепцова, основан не столько на качестве шутки, сколько на том, кто является реципиентом, насколько развито его чувство юмора, его интеллектуальные способности, на адекватности его тезауруса, на отношении реципиента к шутке вообще, на его настроении. Лингвистический юмор возникает из-за отсутствия в шутке соответствий между формой и значением в лингвистическом единстве. Смысл шутки или может быть скрыт в омонимах, в лексико-семантических вариантах слов (полисемия), в метафорах, фразеологизмах и т.д.

Второй вывод, который можно сделать исходя из анализа отобранных примеров – это то, что Джеральду Дарреллу свойственно использовать юмор нейтральный, основанный не на культурном своеобразии, а понятный представителям разных культур.

Наиболее частым лингвистическим средством создания комического эффекта являются эпитеты. Они составляют 26% от общего количества лингвистических средств, использованных Джеральдом Даррелом для создания комического эффекта. Большая часть использованных автором эпитетов является эмотивно-оценочными.

Приведем некоторые примеры:

- Durant was lank and mournful and so nervous that he would almost jump out of his skin if you spoke to him suddenly; by contrast, Michael was a short, fat, somnambulistic little man who looked like a well-boiled prawn with a mop of dark, curly hair.

- 'From the joyful speed of your entry I take it that you have not come for a little extra tuition.'

- The goats poured among the olives, uttering stammering cries to each other, the leader's bell clonking rhythmically. The chaffinches tinkled excitedly.

- I did not think that even that mentally defective swallow could have brought back such a large creature, or even that he could have caught it, but it was certainly there, underneath the colony.

- On more than one occasion these battles became so furious that a male in a fit of misplaced enthusiasm would deliver a broadside to his lady-love by mistake. She would merely fold herself into her shell with an outraged sniff, and wait patiently until the battle had passed her by.

- To begin with, the female performs in a disgracefully coy manner, and becomes heavily skittish in evading her bridegroom's attentions. She irritates him in this way until he is forced to adopt cave-man tactics, and subdues her maidenly antics with a few short, sharp broadsides.

- Durant was lank and mournful and so nervous that he would almost jump out of his skin if you spoke to him suddenly; by contrast, Michael was a short, fat, somnambulistic little man who looked like a well-boiled prawn with a mop of dark, curly hair.

Еще одним популярным приемом создания юмористического эффекта в повести Джеральда Даррелла является прием очеловечивания животных. Автор приписывает животным наличие человеческих чувств и эмоций, таких, как печаль, любовь, страсть, волнение, угрызения совести, приступы меланхолии:

- The sea striped with moonlight gleamed through the olives. Down by the well the tree-frogs croaked excitedly to each other.

- They would arrive, out of breath and inflamed with passion, and glare at each other, their throats gulping convulsively.

- When the lady [tortoise] had eventually made her choice, we would follow the happy couple on their honeymoon among the myrtles, and even watch (discreetly hidden behind the bushes) the final acts in the romantic drama.

Также животные и насекомые в повествовании Даррелла имеют лица, а не морды, руки, а не лапы, ходят парами «рука об руку» и «клешня в клешню»:

- A tiny green grasshopper with a long, melancholy face sat twitching his hind legs nervously.

- A fly would patter in brisk spurts, followed by a pause while it washed its hands - a dull rasping sound like a knife-grinder at work.

Доля использованных лингвистических средств для создания юмористического эффекта в повести “My family and other animals” наглядно представлена на рис. 1.

Рис. 1. Лингвистические средства, использованные для создания юмористического эффекта в повести Дж. Даррелла “My family and other animals”

При переводе текста с английского языка на русский переводчик пользовался следующими приемами перевода: полный перевод, т.е. перевод при помощи эквивалентов (не зависящих от контекста прямых соответствий), перевод с использованием аналогов (слов синонимического ряда, наиболее соответствующих контексту), путем описательного перевода (свободная передача смысла слова или словосочетания), путем стилистической замены.

Проиллюстрировать данные выводы мы можем при помощи следующих примеров:

A tiny green grasshopper with a long, *melancholy face* sat twitching his hind legs nervously.	Эмотивно-оценочный эпитет, очеловечивание	Крохотный зеленый кузнечик с длинной, меланхолической мордочкой беспокойно перебирал своими задними ножками;	Полный перевод
I could imagine that a snail would *trail* over the door with a *noise like sticking-plaster being slowly torn off*.	Метафора, сравнение	Я мог вообразить, что улитка, переползающая по моховому покрову, производит такой звук, словно кто-то потихоньку отдирает липкий пластырь…	Полный перевод
Acting on the information received, Mother mentioned the matter to Margo, in a *slightly less bloodcurdling manner* than Spiro's, and suggested that the young Turk be brought up to tea.	Преувеличение, устойчивый метафорический эпитет	Получив такие сведения, мама пересказала их Марго, *в несколько менее жутком тоне*, чем Спиро, и посоветовала пригласить юного турка к чаю.	Перевод при помощи аналога, опущение
'Dos you knows she’s meetings a mans?' he in-	Намеренное употребление	– Вы знаете, что она встречается с мужчиной?	Стилистическая замена

quired in a vibrant whisper.	неправильных грамматических форм	– спросил он дрогнувшим шепотом.	
It was an admirable arrangement, and I would watch the whole performance fascinated, from the *bottom-waggle* - which always made me giggle - to the final swoop of the parent over the tree-top, and the *dropping of the little black-and-white bomb* earthwards.	Авторское новообразование Метафора, перифраза	Я с восторгом следил за всеми действиями, начиная с дерганья хвостика, что меня всегда смешило, и кончая полетом матери над рощей, где она сбрасывала свою маленькую черно-белую бомбочку.	Перевод при помощи аналога
No sooner had the *shelled owners of the hills* appeared from their *winter quarters* and had their first meal, than the males *became romantically inclined.*	Перифраза Перифраза Иронический эпитет	Не успели закованные в панцирь владельцы гор выйти из своих зимних квартир и отведать первой пищи, как самцы уже настроились на романтический лад.	Полный перевод
They would arrive, *out of breath and inflamed with passion,* and glare at each other, their throats gulping convulsively.	Очеловечивание Ирония	Запыхавшиеся, охваченные страстью, они впивались друг в друга взглядом, судорожно глотали воздух и начинали готовиться к битве.	Полный перевод
Mean while *the object of their frenzy* would *amble* slowly onwards, pausing now and then for a bite to eat, apparently unconcerned by the scraping and cracking of shells behind her.	Медицинский термин, с-х термин, стилистический диссонанс	А тем временем самка, объект их безумия, не спеша продвигалась вперед, срывала изредка листок-другой, будто и не слышала скрежета и треска панцирей позади себя.	Стилистическая замена
But, apart from Lugaretzia's *ailments,* there were other *snags* in the house. The furniture (which we had rented with the villa) was a fantastic collection of *Victorian relics that had been locked in the rooms for the past twenty years.*	Алогизм Ирония Метонимический эпитет Преувеличение	В доме, помимо болячек Лугареции, имелись и другие сокровища. Мебель (которую мы арендовали вместе с домом) представляла собой невообразимую смесь реликтов викторианской эпохи, запертых в комнатах в течение последних двадцати лет.	Перевод при помощи аналога

Как известно, вопросы адекватного отражения в переводе языковых стилистических средств, а также сохранения стиля в переводе, всегда были самыми трудными и дискуссионными. Поскольку стиль как система охватывает все аспекты языка, поэтому передача в переводе всех его особенностей требует больших усилий и сопряжена с целым рядом трудностей. Необходимость как можно полнее и глубже постигать то

общее, что связывает разные народы, то, что является общечеловеческими культурными ценностями, бережно сохранять и правильно передавать их при переводе с одного языка на другой, а также с уважением относиться к неизбежно существующим в каждом народе и языке индивидуальным особенностям очевидна.

В ходе исследования мы выявили, что в филологической и эстетической литературе нередко наблюдается отождествление и смешение форм и приемов комического. Существуют две отличные друг от друга формы комического: юмор и сатира. Термин «комическое» принят в эстетической литературе в качестве слова, обозначающего общее и широкое понятие; сатира и юмор, как уже отмечалось, считаются формами комизма.

Многозначность, омонимия, каламбур, иносказание, комический контраст и т. п. являются языковыми средствами комического. Неправомерно ставить в один ряд как факторы одного порядка насмешку, иносказание, гиперболизацию (и ее виды - гротеск, карикатуру, пародию, фантастику), комическую деталь, комическую интригу, комическую ситуацию, комический характер, контраст, каламбур и т.д. Некоторые из них - иносказание, контраст, каламбур, аллегория и др. рассматриваются как «особые средства».

Средства комического в широком смысле включают разнообразные предметы и их детали. Однако, говоря о средствах комического, мы имеем в виду, прежде всего, его языковые средства: эпитет, метафора, гипербола, литота, метонимия, сравнение и др. Круг средств комического известен: сюда относятся все значимые единицы языка - слова, выражения, словосочетания, предложения и тексты. Безграничны возможности каждой из этих единиц в создании комического. Например, в качестве средства комического мы отметили языковую единицу, обобщенно именуемую «словом». Роль слова в комическом искусстве значительно возрастает. Говоря о роли слова как «средства комического», мы имеем в виду функционально-стилистическую роль общеупотребительных слов, архаизмов и диалектизмов, неологизмов, терминов и терминологических слов, профессионализмов, заимствований и вульгаризмов, жаргонизмов, собственных названий лиц, предметов и пространства, прозвищ, званий и титулов. Известно, что метафоры, метонимия, сравнения, художественные определения (эпитеты) существенно расширяют семантические возможности слова. В сатирическом искусстве широко используются полисемантичность слов, омонимия, синонимия, антонимия и комическая игра слов. Произнесение слов с иронической интонацией создает безмерное поле для их семантико-комического варьирования. Комический эффект производит также лингвистическое обыгрывание фигуральных выражений и афоризмов, паремий, фразеологизмов и т. п.

Что же касается передачи эффекта комического, то эта задача представляется нам достаточно трудной и решается за счет полного перевода, сохраняющего образность лингвистических средств, создающих комический эффект, перевода при помощи аналога, когда в языке перевода находится лексическая единица со сходным образным содержанием, при помощи приема компенсации или же стилистического преобразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Attardo S. Linguistic Theories of Humor / S. Attardo. Berlin; New-York: Mouton de Gruyter, 1994.
2. Darrell J. My Family and Other Animals / J. Durrell // Penguin Books. 2004
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. - М., 2002.
4. Асланова Р. Г. Образная номинация в структуре комического текста: (На материале произведений Ф. Искандера): автореф. дис. . канд. филол. наук / Р. Г. Асланова; Дагестанский гос. пед. ин-т. - М., 2003.
5. Даррелл Дж. Моя семья и другие звери // Руперт Харт Дэвис/ 2005
6. Казакова Т.А. Практические основы перевода. - СПб.: Союз, 2000.
7. Рыжкина О. А. К вопросу об анализе и переводе экспрессивной лексики (на материале английского и русского языков) // Экспрессивность лексики и фразеологии: сб. науч. трудов. - Новосибирск, 1983. - С. 94-108.

УДК 81'255

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ

Жагниева Ж.Е.

Все мы слышали о революционных изменениях в российском обществе за период последних двух десятилетий. Распад советской тоталитарной системы вызвал и некоторые изменения в русском языке. Русский язык в настоящее время представляет собой интересный объект для исследования. Измененные условия его употребления, в соответствии с новым социальным режимом, были упомянуты в записях одного из лучших российских лингвистов XX века М.В. Панова. Речь идет о следующих условиях:

- преобладание диалога, который появился, чтобы заменить монолог в речевой практике;
- укрепление личной позиции говорящего, в целом;
- стилистический дисбаланс, использование контрастных стилистических элементов в пределах одного текста;
- глобальный процесс "переименования" (повторное выдвижение), что характерно для многих революционных эпох [1, с. 23].

Особенности нынешней ситуации в России можно суммировать в одну общую тенденцию - либерализация использования языка, вызванного глобальной либерализацией российского общества. Социальный революционный взрыв не создает переворота в русском языке, но он влияет на речевую практику современных носителей этого языка, что выводит тот потенциал языка, который при обычных условиях жизни остается скрытым или не видным на поверхности.

Ситуация в российском обществе конца XX века напоминает революционный период после Октябрьской Социалистической революции 1917 года. Существует немало особенностей, способных продемонстрировать это сходство. Социальные изменения обычно вызывают определенные процессы в языке. Это касается, в основном, лексической системы и содержания. Многие слова, называемые «реалиям прошлой общественной жизни», стали непопулярными в новом Советском государстве начала XX века. Именно поэтому слово "*господин*" было заменено на слово "*товарищ*", "*Дума*" на "*Совет*", "*крестьянская община*" на "*колхоз*". Многочисленные организации, учреждения, административные единицы в России пришлось переименовать. Такие слова, как "*департамент*", "*губерния*", "*уезд*" больше не использовались и могли быть найдены только в книгах по истории, а на замену данным словам пришли новые: *наркомат, область, район* [2, с. 43].

Интересно отметить тот факт, что русский язык XX века имел круговое движение. Лексические нововведения начала XX века теперь стали «историзмами»: *комсомол, пионер, наркомат, Совет, горсовет, райисполком, комсорг, парторг, РСФСР, НКВД, ВЛКСМ* и т.д. [1, с. 25]. А в свою очередь, слова, которые были изъяты из употребления после революции 1917, снова используются сегодня: *господин, губернатор, Дума, департамент* и многие другие.

Наиболее заметные изменения в словарном составе современного русского языка обусловлены влиянием английского языка. Британский ученый Дж. А. Дан (J.A. Dunn) написал несколько интересных статей на эту тему, и он считает, что влияние английского языка на лексическое развитие русского языка в постсоветский период сейчас уже является задокументированным фактом [3, с. 8]. Заимствованные слова можно было бы назвать одним из "признаков нашего времени". Л.А. Вербицкая в 2001 году написала, что количество слов, заимствованных из других языков, возросло до 30000 единиц после 1986 года (по сравнению с 9000 словами на период между 1960 и 1985 годами) [4, с. 16].

Процесс заимствования слов затрагивает все лексические группы, включая сокращения. Хорошо известным фактом является то, что формирование данного конкретного лексического класса в русском языке может быть датировано началом XX века, в то время как сокращения стали сим-

волом революционного языка. В настоящее же время, в начале XXI века, сокращенные слова больше не воспринимается носителями языка как нечто революционное или нововведенное, но они проходят новую фазу своего развития.

Прежде всего, многие аббревиатуры Советского времени стал «историзмами», которые были изъяты из пользования из-за радикальных изменений в социальной жизни. Определенное количество сокращений было просто выведено из употребления из-за того, что реалий, которые они обозначали, больше не существует, то есть эти слова не имеют денотата, например: *ВЛКСМ, комсомол, комсорг, Госплан, Политбюро* и т.д. Многие из данных аббревиатур (например, такие, как *СССР, РСФСР, КПСС, КГБ, ВДНХ, АН СССР*) были заменены новыми лексическими единицами (*СНГ, РФ, КПРФ, ФСБ, ВВЦ, РАН*, соответственно) [2, с. 45]. Самое главное – то, что были созданы новые аббревиатуры – для названия новых партий, организаций, фирм, административных единиц: *ЛДПР, СПС, ОВР, РАО ЕЭС, Газпром, ЕБРР, ЖКХ, ООО, ОАО, ЗАО, АОЗТ, ГИБДД, ГОСБ, ЛУКОЙЛ, ЦБ, Минэкономразвития, Минприроды, Сибнефть* и так далее.

Группа новых сокращений расширяется лексическими единицами, взятыми из западных языков (в основном, из английского). Самым инновационным признаком аббревиатур настоящего времени является тенденция заимствования слов из языка-донора с изначальной орфографией и произношением. Интересно отметить тот факт, что в настоящее время знание английского языка (или, по крайней мере, основ латинского алфавита) полезно в странах СНГ. Это знание полезно не только в профессиональной деятельности людей, но также и в повседневной жизни. Латинские буквы можно увидеть повсюду, чего не скажешь о кириллице. При этом необходимо знать, как читать имена иностранных компаний, торговых марок и брендов: *DHL, IBM, JVC, GM, BMW, LG, BP, BBC, CNN* [4, с. 52]. Большинство из них должны быть выражены в соответствии с правилами английского фонетической системы (в списке сокращений, выведенных выше, только одно слово взято из немецкого языка - *BMW*).

Таких заимствованных аббревиатур становится больше, с учетом определенного количества семантических областей. Прежде всего, это группа слов, связанных с обозначениями новых технических устройств и компьютерной техники в целом: *MP 3, GSM, SMS, MMS, WAP, Hi-Fi, LD, MODEM, DVD, CD, CD-ROM, ОТ, ПК, ICQ*. Другая группа тесно связана со сферой социальной коммуникации: *VIP, PR*. Некоторые из них используются в средствах массовой информации: *MTV, BBC, DJ, VJ* и пр. [5, с. 37].

Одним из парадоксов заимствованных слов является так называемая несущественность их перевода, то есть перевод данных слов не требуется. Современные русскоязычные страны используют слова, упомянутые выше, не зная их точного лексического значения. Гораздо важнее знать то, где и в каком контексте их использовать. Это также может происходить с некоторыми заимствованными словами (не аббревиатурами). Немногие люди могли бы объяснить, что означают слова *импичмент, консенсус, инаугурация* или *легитимный*. Та же проблема происходит и с сокращениями: только очень немногие люди могут дать полный расширенный смысл данных сокращенных слов, как *MP3, ICQ, SMS, DVD* или *PR* несмотря на то, что в настоящее время они используются довольно активно. Иногда мы можем встретить некоторые любопытные примеры использования данных аббревиатур, когда одна часть будет русскоязычной: *SMS-сообщение* (слово "*сообщение* " означает "*message*"), *DVD-диск, CD-диск* и т. д.

Не все сокращенные слова, упомянутые выше, используются с одинаковой частотой. Некоторые из них можно услышать только среди ограниченного круга лиц. Например, водители могут использовать такие аббревиатуры, как *ABS, EBD, TRS, ESP* (не обязательно зная точного "перевода" из них). Они используются для описания некоторых специфических функций автомобилей.

Но многие из заимствованных аббревиатур очень широко используется в различных сферах общественной жизни. Одной из наиболее часто используемых заимствованных слов в настоящее время явля-

ется аббревиатура «V.I.P.». Она стала популярной в первые годы «перестройки», и теперь это неотъемлемая часть русскоязычной лексической системы. Когда дело дошло до России 80-х гг. XX века, «V.I.P.» звучало как в английском [ви-ай-пи:] и в письменной форме использовалось с точками между буквами. Чем чаще данная аббревиатура использовалась в русскоговорящих странах, тем больше она выглядит как обычное русское слово. Эволюцию «V.I.P.» можно показать в следующей последовательности: V.I.P. [V'i-ай-р'i:] - VIP [v'i-ай-р'i:] - VIP [v'ip] - вип [v'ip]. Важно отметить тот факт, что все «кризисные» периоды языкового развития имеют одну характерную особенность: сосуществование различных вариантов (как в написание, так и в произношение). Глобальная нестабильность общества в кризисной ситуации вызывает нестабильность в языковой сфере. Например, в настоящее время можно встретить различные варианты в написании следующих заимствованных аббревиатур:

GM - Джи - Эм, джи-эм; BMW - БМВ; SMS - СМС, эс-эм-эс, эсэмэс; PR - пиар, пиар; CD - си-ди, сиди и т.д.

На самом деле, довольно часто используемые в речи заимствованные аббревиатуры очень легко адаптируются к российской грамматической системе. Даже на начальном этапе ассимиляций таких лексических единиц в русском языке, они могут быть использованы с российскими аффиксов: *SMS-нуть, SMS-ка; MTV-шный; PR-ить, PR-овский, PR-овец; VIP-ы*. Обычно такие слова появляются в разговорной речи, и они очень активно применяются молодым поколением, однако, сейчас они часто встречаются и в средствах массовой информации:

После спектакля артисты и *VIP ы* были приглашены на второй этаж, где состоялся банкет [7, с. 50].

В Москве прошли Дни готового платья: с *VIP* - гостями, звездами на подиуме и, конечно же, дизайнерскими новинками [8, с. 61].

Ещё одна "изюминка" - программа «*VIP - страхования*» имущества [9, с. 9].

По мнению экспертов, *SMS - каналы* не играют решающей роли при выборе оператора [10, с. 63].

MMS против *SMS*. Хит сезона - пересылка по мобильному телефону не просто *SMS -ок* или примитивных картинок, а забавных мультиков или видеороликов [11, с. 30].

Самой сумасбродной *MTV - шной* программе «Чудаки» уготовано большое будущее... [12, с. 3].

Зрители считают ведущего «Народного артиста» дебютантом, хотя на канале MTV он «*ви-джеит*» уже третий год [8, с. 28].

Очень интересными, на наш взгляд, являются примеры с заимствованием PR:

«Большинство аналитиков сказали, что отставка - это «мощный *пиар-ход*»» [13, с.17].

«Сам Борис Абрамович прекрасно *пиарит*» [14].

«Вы не делали себе *пиара*» [15].

«Это всего лишь масштабная общественно-политическая *PR - акция*, освещаемая в СМИ» [16, с. 37].

«То есть все выглядело, словно Веня способен потянуть технически - организационную сторону, а я - организационно - *пиаровскую*» [13, с. 36].

Многие современные жаргонизмы основаны на заимствованных аббревиатурах: *СД - «сидюшка»; CD-плейер - «сидюшка»; ICQ - «аська», «ася»; e-mail - «мэйло», «мыло»*.

Характерным примером, в данном случае, может быть использование заимствования *ICQ*:

«Многие из нас и не подозревают, что, поставив обычную «*аську*» (ICQ), мы автоматически получаем целых два почтовых ящика» [17, с. 28].

«Один из них - номер «аськи» @ pager .icq . com - предназначен для внутреннего использования *ICQ* – владельцами» [17, с. 31].

В то же время некоторые из сокращенных единиц выпадают из данного процесса адаптации и могут быть использованы только в качестве графических сокращений (в отличие от лексических сокращений они должны произноситься полностью, без сокращения), например: VW - Volkswagen [fol’ksvag'en] или HP – Hewlett Packard [h'julitpakərt], DG – Dolce & Gabbana [‘doltʃega’banə] и некоторые другие. Мы

полагаем, что это связано с тем, что данные заимствованные аббревиатуры являются названиями брендов, знаменитых торговых марок.

Таким образом, социальные перемены являются одним из факторов для нововведений, создаваемых для развития, либо деформации языка. Инновационные особенности современной российской лексической системы менялись под влиянием либерализации общественной жизни в пост - Горбачевский периода, сопровождавшиеся открытием государственных границ и вступлением в процесс объединения с западной культурой. Огромное количество заимствованных слов (в том числе сокращений) появилось, чтобы удовлетворить потребность в наименовании новых товаров, организаций, явлений в сфере экономики, политики, культуре, спорта и так далее. Никто не может предсказать точного глобального направление движения языка – только время покажет, какие лексические единицы останутся в системе, а какие исчезнут. Пример российских сокращений демонстрирует круговое движение языкового развития: сходство двух периодов русской истории (революции в начале и в конце XX века) вызвали определенное сходство в языковых процессах обоих периодов. Каждое изменение политической системы, как правило, связано с революционными изменениями и в использовании языка. В начале советского периода для замены слов старого режима появился новый класс сокращений. В конце XX века сокращенные слова пережили своё обновление в соответствии с условиями нового времени: слова не несущие более информации, были изъяты из пользования и перешли в категорию историзмов, новые же слова, пришедшие им на замену, стали называть реалиями обновленного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов М.В. Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики // Язык современной публицистики. – М., 1988.
2. Панов М.В. Современный русский язык: Сб. упражнений [для пед. ин-тов]. – М.: «Просвещение», 1982.
3. Dunn J.A. (2000) The role of English in the Development of Modern Russian. In: Sprachwandel in der Slavia: die slavischen Sprachenan der Schwellezum 21. Jahrhundert / Lew N. Zubatow (Hrsg.). - Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang, 2000, p. 87.
4. Вербитская Л.А. Давайте говорить правильно! Пособие по русскому языку: 2-ое издание, исправленное и дополненное. – М., 2001.
5. Арбатова М. Любовь к американским автомобилям. - М., 2004. - С. 40.
6. «Профиль», 01.03.2004. - С. 17.
7. «Профиль», 04.03.2002. - С. 63.
8. «Профиль», №14, 2001. - С. 53.
9. «Профиль», №30-31, 2000. - С. 50.
10. «7 Дней», №8, 2004. - С. 28.
11. «Цветной телевизор», №8, февр. 2002. - С. 3.
12. «Cosmopolitan», июнь 2003. - С. 28.
13. «Cosmopolitan», апрель 2003 - С. 30.
14. Выступление Путина В.В. в программе «Вести», канал РТР, передача от 29.10.2002.
15. «Эксперт», №8, 25.02.2002. - С. 63.
16. Арбатова М. Любовь к американским автомобилям. - М., 2004. - - С. 37.
17. «Автомир», №34, 2001. - С. 9.
18. «Работа для вас», №141, 06.09.2004.
19. «7 Дней», №46, 2000. - С. 60.

УДК 81'322.4

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Сагымова А.К.

Среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют "переводом" или "переводческой

деятельностью".

В 1790 г. в книге А. Тайтлера «Принципы перевода» основные требования к переводу были сформулированы следующим образом:

- перевод должен полностью передавать идеи оригинала;
- стиль и манера изложения перевода должны быть такими же, как в оригинале;
- перевод должен читаться так же легко, как и оригинальные произведения [Паршин А. Теория и практика перевода].

Однако, выполнение указанных требований к тексту перевода часто связано с преодолением разного рода объективно существующих трудностей. Данная работа посвящена изучению тех из них, с которыми мы можем столкнуться при машинном переводе.

Машинный перевод или автоматический перевод(АП), – это интенсивно развивающаяся область научных исследований, экспериментальных разработок и уже функционирующих систем машинного перевода (СМП), в которых основная часть процесса перевода с одного естественного языка (ЕЯ1) на другой (ЕЯ2) выполняется компьютером [Леонтьева Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы].

Современный машинный, или автоматический перевод, осуществляется с помощью человека: пред-редактора, который тем или иным образом предварительно обрабатывает подлежащий переводу текст, интер-редактора, который участвует в процессе перевода, или пост-редактора, который исправляет ошибки и недочеты в переведенном машиной тексте.

В настоящее время пользователю предоставляется множество систем машинного перевода, дающих достаточно грубый перевод, но тем не менее позволяющих преодолевать языковой барьер. П.Н. Хроменков исследовал наиболее известные из них, доступные пользователям, и показал, что с точки зрения теории практически все они так или иначе реализуют подход, который можно назвать «моделью переводных соответствий» в данной языковой паре [Хроменков 2005].

Довольно часто современные системы машинного перевода дают некоторый полупродукт, который далее редактируется человеком-редактором или переводчиком также с использованием компьютерных средств в виде автоматических словарей или так называемой «переводческой памяти» (translation memory). Во многих статьях описываются системы автоматизированного перевода со всякого рода вспомогательными средствами. Такое взаимодействие человека с информационными технологиями позволяет, в первую очередь, обеспечить быстрое выполнение переводов, что весьма существенно в информационную эпоху, и кроме того, дает перевод достаточно высокого, во всяком случае приемлемого для заказчика, качества [Федоров А.В. Основы общей теории перевода].

Интенсивность работ по машинному переводу в разные периоды времени была различной. Нынешний этап характеризуется некоторым спадом интереса к проблеме по сравнению, например, с 60-ми годами XX века. Но актуальность автоматизации перевода продолжает оставаться высокой вследствие того, что перевод с одного языка на другой - единственный эффективный способ преодоления языковых барьеров, поскольку другие (внедрение и использование универсального языка типа эсперанто, изучение иностранных языков основным составом коммуникантов и пр.) неэффективны и не могут заменить перевода; растут и расширяются возможности современной компьютерной информационной технологии, поэтому всегда появляется соблазн поручить машине какую-нибудь интересную интеллектуальную задачу; спрос на переводы в мире увеличивается в абсолютных и относительных пропорциях соответственно тому, как все больше естественных языков приобщаются к мировой цивилизации и вступают в коммуникативную информационную сферу. Высока также и научная привлекательность проблемы машинного перевода.

Действующие системы машинного перевода ориентированы на конкретные пары языков (например, французский и русский или японский и английский) и используют, как правило, переводные соответствия либо на поверхностном уровне, либо на некотором промежуточном уровне между входным и выходным языком. Каче-

ство машинного перевода зависит от объема словаря, объема информации, приписываемой лексическим единицам, от тщательности составления и проверки работы алгоритмов анализа и синтеза, от эффективности программного обеспечения [http: // files. school-collection. edu. ru/].

Современный машинный перевод следует отличать от использования компьютеров в помощь человеку-переводчику. В последнем случае имеется в виду автоматический словарь, помогающий человеку быстрее подбирать нужный переводной эквивалент. Хотя и в том, и в другом случае компьютер работает вместе с человеком (переводчиком или редактором), в содержание термина «машинный перевод» входит представление о том, что главную, бóльшую часть работы по переводу и отысканию переводных эквивалентов и переводных соответствий машина берет на себя, оставляя человеку лишь контроль и исправление ошибок, в то время как компьютерный словарь в помощь человеку – это чисто вспомогательное средство для быстрого нахождения переводных соответствий; при этом, однако, в такого рода словарях в ограниченной степени могут быть реализованы и некоторые функции, присущие системам машинного перевода [Хроменков П.Н. Анализ и оценка эффективности современных систем машинного перевода].

Общеизвестно, что хороший перевод текста – это не только творческая, но и достаточно трудоемкая работа. Причем даже самый хороший перевод, как правило, нуждается в редакторской правке. Что касается творческой части, то в обозримом будущем в соревновании компьютер - человек всегда победит "живой" переводчик. Однако для решения проблем, обусловленных трудоемкостью процесса перевода, системы МП могут оказаться хорошим подспорьем. Для того чтобы это лучше понять, перечислим достоинства программ машинного перевода.

Во-первых, они имеют высокую скорость обработки материала, позволяющую за несколько секунд получить перевод многостраничного текста. Это позволяет быстро понять смысл текста, а если система настроена на перевод текстов этой тематики, требуется минимальная редакторская правка. Во-вторых, их стоимость невысока. В случае с системой машинного перевода, нужно заплатить деньги только один раз – при покупке программы. Доступ к услуге также является немаловажным фактором, который многие критики систем МП не принимают в расчет. Программа - переводчик всегда под рукой, а обращаться в переводческое бюро во многих случаях связано с дополнительными затратами времени и сил. Системе МП также обеспечивает конфиденциальность. Помимо этого, чрезвычайно привлекательной для пользователей программ МП является их универсальность. Любой переводчик всегда имеет специализацию, т.е. переводит тексты по той теме, которой он хорошо владеет. Когда переводчик художественной литературы берется за перевод, например, технических текстов, недочетов избежать невозможно. Система МП выгодно отличается тем, что она абсолютно универсальна. Нужно только грамотно подключить специализированный словарь по соответствующей тематике. Следует учесть и еще одно преимущество систем МП - пополнение их специализированных словарей новейшими терминами значительно опережает аналогичные словари полиграфического исполнения. В ряде случаев также рекомендуется вести свой собственный словарь новых терминов или новых значений. В этом случае необходимое качество перевода гарантированно [Марчук Ю.Н. Проблемы машинного перевода. М., 1983].

Все преимущества систем МП наиболее ярко проявляются в Интернете, онлайн. Более того, в большинстве случаев переводить информацию в Интернете можно только с помощью программ - переводчиков. Именно эта потребность обусловила огромный рост интереса к системам МП сейчас в мире. Только благодаря онлайновым системам МП появилась возможность просматривать иностранные сайты, не затрудняясь с их переводом. Кроме того, здесь действуют все вышеперечисленные достоинства систем МП - перевод текстов по любой тематике производится быстро и конфиденциально.

Однако вместо того, что бы попытаться использовать те преимущества, ко-

торые предоставляет МП, некоторые люди пытаются довести задачу до абсурда, например, пытаясь перевести поговорки, песни или стихотворения, т.е. именно то, для чего системы МП не предназначены. Безусловно, как и у каждой системы, у машинного перевода имеются и недостатки. В его основе – систематические правила, и поэтому иногда при таком переводе невозможно избежать неточностей. При использовании МП не всегда получаются переводы идеального качества, но для получения основного содержания или создания первичного наброска перевода он может оказаться очень выгодным и экономным. При машинном переводе следует учитывать, что если перевод начинается через систему машинного перевода и отменяете процесс перевода, чтобы вернуться к содержанию на языке оригинала, такое действие может увеличить процент ошибок и сделает варианты перевода крайне неадекватными, хотя иногда это полезно для получения общего смысла. Машина не способна воспринять и понять все тонкости языка, следуя определенным запрограммированным правилам она выдает дословный перевод.

Результаты, получаемые системами машинного перевода, принято оценивать по следующим параметрам:

- характеристикам программного обеспечения (оцениваются надежность системы, удобство использования, скорость работы, возможность обновлений, эффективность и т.п.);
- характеристикам пользователя и задачам перевода (оцениваются задачи системы, назначение перевода, особенности пользователя, автора и текста);
- особенностям системы МП (оценивается стратегия построения системы, лингвистические ресурсы и т.п.);
- специфике выходного текста (оценивается точность, целостность, стиль, и т.п.). [Беляева Л.Н. Теория и практика перевода].

Для осуществления машинного перевода в компьютер вводится специальная программа, реализующая алгоритм перевода, под которым понимается последовательность однозначно и строго определенных действий над текстом для нахождения переводных соответствий в данной паре при заданном направлении перевода (с одного конкретного языка на другой) [http: // files. school-collection.edu.ru/]. Наиболее распространенной является следующая последовательность формальных операций, обеспечивающих анализ и синтез в системе машинного перевода:

На первом этапе осуществляется ввод текста и поиск входных словоформ (слов в конкретной грамматической форме, например, дательного падежа множественного числа) во входном словаре (словаре языка, с которого производится перевод) с сопутствующим морфологическим анализом, в ходе которого устанавливается принадлежность данной словоформы к определенной лексеме (слову как единице словаря). В процессе анализа из формы слова могут быть получены также сведения, относящиеся к другим уровням организации языковой системы. Следующий этап включает в себя перевод идиоматических словосочетаний, фразеологических единств или штампов данной предметной области (например, при англо-русском переводе обороты типа *in case of, in accordance with* получают единый цифровой эквивалент и исключаются из дальнейшего грамматического анализа); определение основных грамматических (морфологических, синтаксических, семантических и лексических) характеристик элементов входного текста (например, числа существительных, времени глагола, синтаксических функций словоформ в данном тексте и пр.), производимое в рамках входного языка; разрешение омографии (конверсионной омонимии словоформ – скажем, англ. *round* может быть существительным, прилагательным, наречием, глаголом или же предлогом); лексический анализ и перевод лексем. Обычно на этом этапе однозначные слова отделяются от многозначных (имеющих более одного переводного эквивалента в выходном языке), после чего однозначные слова переводятся по спискам эквивалентов, а для перевода многозначных слов используются так называемые контекстологические словари, словарные статьи которых представляют собой алгоритмы запроса к контексту на наличие/ отсутствие контекстных определителей значения [http: // study-english.info/]. Затем следует оконча-

тельный грамматический анализ, в ходе которого доопределяется необходимая грамматическая информация с учетом данных выходного языка (например, при русских существительных типа сани, ножницы глагол должен стоять в форме множественного числа при том, что в оригинале может быть и единственное число). После этого происходит синтез выходных словоформ и предложения в целом на выходном языке.

Основная особенность современных систем перевода состоит в их реализации в виде набора не жестко связанных модулей. Такая модульность позволяет организовать систему МП в форме совокупности уже готовых модулей и избежать дублирования данных. Кроме того, такой подход делает возможным поэтапное решение проблем анализа и синтеза текста в рамках машинного перевода.

Переходя к характеристике интерпретация текста, необходимо ответить, что какие бы пары языков ни использовались в качестве исходного и переводного, в таких языках нет полного тождества: Слову ИЯ, как правило, соответствует несколько слов ПЯ; один тип предложения ИЯ может быть передан несколькими синтаксическими структурами ПЯ. Поэтому лингвистически точный перевод текстов невозможен в принципе. Возможна лишь правильная интерпретация текста на исходном языке средствами переводного языка. При этом переводчик должен уметь передать объективный смысл всего произведения, сводя к минимуму свое субъективное отношение к описываемому в тексте [Леонтьева Н.Н.].

Опыт разработки систем машинного перевода показал, что задача создания полностью автоматизированных систем, обеспечивающих высококачественный перевод, не требующего дальнейшего постредактирования, является недостижимым идеалом. Поэтому при создании практической системы машинного перевода следует учитывать реальные потребности пользователей систем и возможности моделирования речемыслительного процесса.

Итак, компьютер пока во многом не может заменить переводчика. Стоит ли тогда вообще применять системы машинного перевода? Конечно, стоит. Если компьютер используется для перевода литературных текстов, то получается черновой вариант текста, так называемый подстрочник, который превращается в произведение искусства человеком, слабо владеющим языком оригинала, но являющимся хорошим литературным редактором. Если же речь идет о переводе технических текстов, то здесь при правильном выборе словаря по специальности, в рамках которой написан текст, получается вполне удовлетворительный результат, иногда не требующий последующего вмешательства.

Перспективы развития машинного перевода связаны с дальнейшей разработкой и углублением теории и практики перевода, как машинного, так и «человеческого». Для развития теории важны результаты сопоставительного языкознания, общей теории перевода, теории закономерных соответствий, способов представления знаний, оптимизации и совершенствования лингвистических алгоритмов. Новые и более эффективные словари с необходимой словарной информацией, строгие теории терминологизации лексики, теория и практика работы с подъязыками помогут повысить качество перевода лексических единиц. Формальные грамматики, ориентированные на перевод, дадут возможность оптимизировать алгоритмы нахождения переводных соответствий в данной коммуникативной ситуации, которая может быть описана в рамках соответствующих прикладных теорий представления знаний. Наконец, новые возможности программирования и вычислительной техники также будут вносить свой вклад в совершенствование и дальнейшее развитие теории и практики машинного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паршин А. Теория и практика перевода: Учебное пособие. - М., 2004.
2. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). Учеб. пособие. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002.
3. http://files.school-collection.edu.ru/
4. Хроменков П.Н. Анализ и оценка эффективности современных систем машинного перевода: дисс. ... кандидата филологических наук : 10.02.21. - М., 2000.

5. Марчук Ю.Н. Проблемы машинного перевода. - М., 1983.
6. http://study-english.info/
7. Леонтьева Н.Н. Автоматическое понимание текстов: системы, модели, ресурсы. Учеб. пособие для студ. лингв. фак. вузов: Издательский центр «Академия» 2006.
8. Беляева Л.Н Теория и практика перевода: Учебное пособие. - СПб., 2007.

УДК 811.111

ENGLISH BORROWINGS IN MODERN YOUTH'S SPEECH

Yeremeeva A.G.

The vocabulary enrichment of each language is happening permanently. One of the ways of this enriching is borrowing. Currently the borrowing increases. It is observed a large influx of foreign (English) lexics in all spheres of life: science and technology, policy, financial and commercial activities, culture and tourism.

Loan words are found in all strata of language, including the modern youth's speech. It is called "youth slang". It was decided to analyze English borrowed words from the youth and teenagers' vocabulary.

The relevance of this topic is that the youth slang is one of the components of language development, its adjunction, and its diversity. The younger generation does not remain aside from this process and is one of its members.

The purpose of the work is in determining the place of the borrowed English words in the youth slang and in finding the reason of their forthcoming. To achieve the goal it should be done the following tasks: to examine and classify information relating to the research; to prove the relevance of the research in a survey of students and teachers of city schools and colleges; to determine the direction of the development of youth slang; to identify its advantages and disadvantages.

The subject of the study is English loan words in youth slang.

The object of the study is English loan words in the speech of students and teachers of city schools and colleges.

The hypothesis of this study is the assumption that only the persons studying or knowing the English language understand English borrowed words.

In the work, the following methods were used: analysis and comparison of the definitions in dictionaries and other sources; analysis of the reasons of the borrowing into the youth slang; survey and research of the students and teachers views.

Borrowing is copying (usually incomplete and inaccurate) of words or phrases from one language into another. Borrowing in languages is an essential factor of their development. Depending on the language from which the words were borrowed, they are called "Germanisms", "Anglicisms", "Arabisms" and so on. In this work, "Anglicisms" (or English borrowed words) will be investigated.

The influx of loan words from the English language began to increase significantly in the 90s of the last century because of the changes in political, economic, cultural and moral orientation of the society. Thus, we can notice borrowings from the English language in all spheres. We have become accustomed to new concepts: the inauguration, speaker, consensus, image, PR (*инаугурация, спикер, консенсус, имидж, пиар*). English terms have become dominant in the most advanced areas of science and technology: display, file monitoring, player, scanner (*дисплей, файл, мониторинг, плейер, сканер*); in the financial and commercial activities: business, the auditor, broker, barter (*бизнес, аудитор, брокер, бартер*); in the cultural sphere: bestsellers, westerns, thrillers, hits, pop (*бестселлеры, вестерны, триллеры, хиты, попса*).

There are different trends in the use of the borrowed English words. Some people believe that there is no reason to object to many current loans, as in recent years our life is replenished by new phenomena, and with them by new words, which are often absent in the native language. Is not it better a cumber-

some phrase “a computing machine” or its abbreviation than “a computer”? Others deny the practicability of their use and fixing. For example, they consider the word “killer” to be completely unacceptable, because of the negative assessment which is blurred and which can be found in the word “murderer”. To say to a person “You are a murderer” means to make him a harsh sentence and to call him “a killer” is just to define his career. “I am a dealer, you are a killer, and we are both doing business”.

Similar processes of the vocabulary enrichment with the help of borrowings occur in all modern languages. In our fast-moving age the current of new ideas, things, information, technology requires a clear and capacious names of the objects and phenomena; it forces to involve the existing foreign names into the language without looking for the creation of the original words. Scientific, technical, military, financial, banking, sports and even cultural vocabulary throughout the world tend to internationalization. The desire for scientific progress, to civilization is reflected in the language. Partly, there is an alignment of the native language on the international standard.

Only the time will tell us to what extent the shape of the native language will be changed, whether it will be enriched or spoiled. The time will determine the fate of those or other borrowings, which may be approved or rejected. People have known the phenomenon of borrowing for a long time; they have become accustomed to many loan words, and even do not think where they came from.

Youth has always been the engine of progress. Today, young people began to visit other countries, to communicate with foreigners, listen to the songs (most of them are performed in English), watch English and American films more often. And, of course, the young people cannot stand using English words in their speech.

Slang is a special phenomenon in the language; it is formed in groups of people united by some criterion (by age, interests). In dictionaries, you can find the following description of slang.

Slang (English “slang”) is expressive and emotive lexics of colloquial speech, deviating from the accepted norms and standards of the literary language. Mainly, slang is spread among schoolchildren, students, military personnel, young workers. Slang is subjected to frequent changes, which make it as the language sign of generations. Slang, mostly affects vocabulary, that is, it adds new words or uses words with new meanings, and the structure (affixes, declension, tenses) are from the basic language.

Some sources describe slang as synonym of jargon or argot. Perhaps this is not entirely accurate, because jargon or argot words are often characterized by a reduced, and sometimes rough stylistic coloring. While youth slang are used by young people when they communicate with each other in a relaxed atmosphere. In addition, slang performs encoding feature that hides the meaning of the conversation from the uninitiated people and gives an opportunity for young persons to feel free and relaxed. This fact will allow us to define the term “youth slang” as the words, which are only used by people of a certain age category, replacing everyday vocabulary and characterized by conversational familiarity and color.

According to the British linguists J.L. Kittridzh and J.B. Greenough: “Slang is the language-tramp, which is not far from the literary speech, and continuously strives to make its way to the most sophisticated society”.

Enhancing of information flows, the emergence of the global computer network Internet, the global economic development of the market, international tourism and cultural relations lead to the emergence of new loan words, which are very attracted to young people.

Speaking about the current situation, many philologists and linguists note, that the intensity of the borrowings of foreign words has reached enormous proportions. Of particular concern is the fact that in everyday speech of young people loan words from English slang and their derivatives are more often met. Young people find it easier to express their thoughts and feelings, by means of a foreign language. People around do not always understand what teenagers or students are talking about. They speak another language, which is the language of their generation. In the beginning, it is funny school jargon, then youth slang, then the language of a subculture (bik-

ers, break-dancers, rockers or rappers).

Ways and methods of forming youth slang with the use of the English language are very diverse, but they always make the English words suitable for permanent use.

We note a number of reasons why the English loan words appear in the native (Russian) language: the need to name new phenomena, objects, concepts: a laptop, scanner, internet, player, printer (ноутбук, сканер, интернет, плейер, принтер); the lack of conformity in the native language: chips, video salon, hotdog (*чипсы, видеосалон, хот-дог*); the need to express by means of English loan words some descriptive notions: pilling, lifting (*пиллинг, лифтинг*); the refill of language with the help of more expressive means: face-control, businesswoman, PR *(фейс-контроль, бизнесвумен, пиар*); perception of foreign language words as more formal: exclusive (*эксклюзивный*).

The classification of English loanwords in scope of application:

Mass media

This area is filled with borrowings very quickly. Internet is the “champion” for the use of loans, especially in the texts of advertisements, messages about events, international events: a talk show, online, Primetime, image-maker (*ток-шоу, онлайн, праймтайм, имиджмейкер*).

Power, politics

In the recent years, in the political vocabulary many foreign words have appeared: inauguration, speaker, impeachment, the electorate, image, consensus, public relations (PR), the summit (*инаугурация, спикер, импичмент, электорат, имидж, консенсус, пиар, саммит*).

Sport

Those words, which we are so accustomed to, came to us from English: athlete, football, bodybuilding, fitness, bike, volleyball, basketball (*спортсмен, футбол, бодибилдинг, фитнес, байк, волейбол, баскетбол*).

Equipment

For the new technologies, new names are coming up with, and these names sound in English: computer, laptop, mobile, scanner, organizer, keyboard, monitor, email (компьютер, ноутбук, мобильный, сканер, органайзер, клавиатура, монитор, имейл).

Movies, music

This area is a powerful source of popularization of the English language. Thanks to pop culture, most of English words are included in the basic language without any obstacles: I’ll be back; never-ever, let you go, a thriller, a remake, rap track (*триллер, ремейк, рэп, трек*).

Economy

In this area, there are such loan words: investment, marketing, dealer, broker, marketing, price list (*инвестиция, маркетинг, дилер, брокер, маркетинг, прайс-лист*).

All of the above examples allow to make some conclusions. Power and politics had 7% of all borrowings; sports, economy, movies and music had almost the same amount of interest (11- 23%). However, most of the English borrowed words are used in the media (33%). Therefore, TV, radio, newspapers, magazines and the Internet are the most accessible and widespread source of borrowings. Thus, the conclusion is in the fact that these words play a big role for filling the Russian language with the English borrowed words, and rather than any specific group of native speakers.

A survey of students and teachers of city schools was conducted. The groups of students from 16 up to 20 years and teachers of 23 and older have a large circle of friends, use the Internet, listen to music of various contemporary trends, watch movies, play computer games and watch the news of the world. They know English and they are choosing in it everything that they are interested in.

Most of the young people use borrowed English words in their speech consciously and they can explain their meanings.

The main idea in the youth slang is a departure from the commonness, it is like a game, sometimes it is irony, and sometimes it is a mask. Language is like a living being. The words are born in it, live their lives; some words leave, and others remain forever. Each generation brings into language its vocabulary. Some people find it (slang vocabulary) posi-

tive, some negative. Philologists admit that there is nothing wrong with the youth slang. Many teenagers use it to a certain age, and then return to the literary language. The main thing is that the borrowed English words from the youth slang are always possible to replace with the literary words and the results of survey confirm it.

BIBLIOGRAPHY

1. Еремеева А.Г. Заимствованные английские слова в речи современной молодежи. Научный журнал «Вестник КАСУ» выпуск 2, Общие проблемы филологии, 2014. - С. 33-37.
2. Брейтер М. А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. Пособие для иностранных студентов-русистов. - Владивосток: «Диалог», 2002.
3. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Язык и литература. - Новосибирск, 2003.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. - М., 1968.
5. Заимствование ([Электронный ресурс). Адрес: http://ru.wikipedia.org/wiki/
6. Сленг (Электронный ресурс). Адрес: http: // ru. wikipedia.org/wiki/

УДК 81'255.2: 821.161.1

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.А. ШОЛОХОВА «ПОДНЯТАЯ ЦЕЛИНА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Жагниева Ж., Герсонская В.В.

В связи с тем, что для художественного текста форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна, в ней сущность художественности, так как избираемая автором «форма жизнеподобия›› служит материалом для выражения иного, другого содержания. За счет этого иного, другого содержания и создается «вторичная действительность». Внутренний образный план передается через внешний предметный план, тем самым создавая двуплановость и многоплановость текста. И, поскольку в художественном тексте господствуют ассоциативные связи, художественное слово оказывается практически понятийно неисчерпанным. Разные ассоциации вызывают разные «наращения смысла». В связи с этим для художественного перевода важна не столько передача предметно-понятийного мира, сколько представление - наглядный образ предмета, возникающий в памяти, в воображении. Именно представление является переходным звеном между непосредственным восприятием и понятием.

Проследить то, как реализуется вышеуказанное положение теории художественного перевода, мы решили на примере перевода одного из самых известных произведений М.А. Шолохова «Поднятая целина» [1, 2].

Роман М.А. Шолохова «Поднятая целина» относится к классике русской литературы, и данный автор является одним из наиболее известных писателей постсоветских стран, однако данный роман, ввиду своей перенасыщенности реалиями, долгое время не переводился на английский. В качестве материала данной части исследования мы взяли перевод Р. Даглиша, изданный Soviet Russian Literature, Inc. [3].

Поставив задачу - определить основные тенденции в передаче фоновой информации разного вида с русского языка на английский, мы выполнили сравнительный анализ текста оригинала и текста перевода, в результате которого пришли к следующим выводам.

В своей статье [4] Роберт Даглиш излагал проблемы, с которыми ему пришлось столкнуться в процессе перевода романа:

- проблема названия книги;
- проблема передачи шолоховского описания природы средствами английского языка;
- проблема мастерства перевода шо-

лоховского диалога. В данном случае переводчик избрал путь передачи казачьего языка с помощью английского просторечного.

Следует отметить, что и само название произведения - «Поднятая целина» - переведено пословным переводом «Virgin Soil Upturned». В переводе названия, слово «целина» переведено как «virgin soil», а «поднятая» «upturned». При переводе текста на английский язык использовались такие переводческие приемы как транслитерация, калькирование, транскрипция, описательный перевод, приближенный перевод при помощи функционального аналога и генерализации, контекстуальный перевод. Нередко несколько приемов перевода применялись одновременно. Так, транскрипция / транслитерация во многих случаях сопровождалась курсивным выделением и добавлением или ощущением, полукалькой. В некоторых случаях использовался и подстрочный комментарий.

Большинство из вышеприведенных примеров представляет собой транслитерацию, которая и как отдельный переводческий прием используется в тексте достаточно часто, главным образом, для передачи ономастических реалии (топонимов, антропонимов и названий войск, поселений, городов, т.д.):

Для некоторых исторических реалии текста существуют словарные соответствия, которые и были использованы при переводе:

- «Уезд» - «uyezd» (единица административного деления);
- «Воевода» – «voivode» (главнокомандующий);
- «Мужики» - «muzhiks» (крестьяне, простолюдины). `
- «Мелеховский двор - на самом краю хутора» – «The Melekhov farm was at the very end of the village» («двор» переводится как «farm», «хутор» как «village»);
- «курень» - «house»;
- «улюлюкала» - «shouted catcalls» (свист, освистывание);
- «чекмень» - «overcoat».

В любом национальном языке есть слова, в значении которых отражается тот или иной этап истории народа, его быт и культура. Эти слова, типичные для конкретного народа, принято называть словами-реалиями.

Бесспорен тот факт, что роман М.А. Шолохова насыщен словами-реалиями, и авторы, пытавшиеся его перевести, столкнулись с большими трудностями при переводе.

К примеру, при переводе таких многократно повторяющихся в романе слов, как «хутор» и «станица», нужно принимать во внимание то, что слова «село» и «деревня» на Дону не употреблялись. В словаре русского языка С. Ожегова хутор определяется как «обособленный земельный участок с усадьбой владельца». Для перевода этого слова, Роберт Даглиш использовал английское понятие «village», что, конечно, было не совсем удачно, так как это существительное обозначает вообще любое поселение деревенского типа.

- «Мелиховский двор – на самом краю хутора». «The Melekhov farm was at the very end of the village».

Впоследствии, в «Virgin Soil Upturned» Даглиш переводит слово «хутор» как «farm» и как «hamlet», что тоже не совсем точно, так как «a hamlet is a small village».

«Может, мне на хутор пойтить? » – «Should I go to the hamlet? »

Слово «станица» также переводилось на английский язык по-разному и не слишком удачно:

«Я зимою, как ходил в станицу, у секретаря ячейки читал книжку Ленина».

«When I was in the village I read a book by Lenin that the group secretary had».

«В конце октября, в воскресенье, поехал Федот Бодовсков в станицу».

«On Sunday at the end of October Fyodor Bodovskov drove to the district village on business». «District village» – районный центр. Использовался также и еще один перевод слова «станица» – «district town».

В определенный момент написания перевода произведения, автор устраняет разнообразие переводов этого слова, передав его путем транслитерации русского слова: «stanitsa», что, конечно, помогает ему воссоздать национальный колорит донского казачества.

Отдельное внимание вызывает перевод некоторых реалии, перевод которых

можно назвать неудачным, с потерей смыслового посыла автора. В качестве примера, можно отметить все Шолоховские «цыгарки», «завертки» и «самокрутки» – «cigarettes».

Описывая жилища казаков, М.А. Шолохов обычно называет казачий дом «курень». В «Статистическом описании области Войска Донского» за 1884 г. написано: «Ныне курени не похожи ни на русскую избу, ни малороссийскую хату. Это домики городской архитектуры снаружи, с оригинальным внутренним расположением». Слово «курень» связывалось в казачьей среде с представлениями о зажиточности. Жилища бедных казаков, отличающиеся от куреней по своему устройству, назывались на Дону «хатами» [4].

«Жили вы в хороших куренях, а зараз поживете так, как мы жили: в саманных хатах» – «You've lived all your life in a good house but now you can live as we've had to live, in straw huts».

Используя слова «хата», «хатенка», «завалюха», «халупа», М.А. Шолохов подчеркивал социальное и имущественное неравенство среди казаков, которое трудно передать нейтральными словами «house», «hut» или «cottage».

Интересно отметить, что в современном русском языке произошло не совсем верное заимствование слова «cottage», которое теперь, по сути, тоже является словом-реалией, так как оно пришло в язык при определенных исторических обстоятельствах и означает не совсем то жилище, которое имеет в виду английский язык.

Новые русские – «New Russians – entrepreneurs and businessmen differing in style and income from the «old Soviet» model; very wealthy, often through illegal or dubious means»

В английском языке «cottage» – это маленький и уютный сельский домик. В русском языке это слово начало активно использоваться в перестроечные годы, когда новые русские начали строить свои загородные дома-дворцы со всеми мыслимыми и немыслимыми удобствами. «Он построил себе огромный коттедж» – фраза, характерная для современного русского языка. Но в данном случае переводить наш «коттедж» английским «cottage» – это как переводить «курень» словом «hut». В данном случае лучше использовать понятия «country home», «country estate» или даже «mansion».

Очевидно, что перевод слов-реалии, в любом случае, очень непростая задача, которая требует определенного творческого подхода к ее решению.

Транслитерацией передано и подавляющее большинство ономастических реалии – топонимов:

«Гремячий Лог» – «Gremyachy Log»;

«Каргополь» – «Kargopol»;

«Москва» - «Moscow».

Однако следует отметить, что не всегда транслитерация может полностью показать весь имплицитный смысл высказывания.

В приведенном выше примере идёт аллюзия церковнославянскую манеру письма, что непонятно в переводе.

В некоторых случаях транслитерация сопровождалась опущением классификатора, что частично компенсировалось определенным артиклем:

«московские» - «The Moscow»;

«из пределов Северо-Кавказского края» - «The teritorry of the new Caucas».

Во многих случаях, ономастические реалии - топонимы, антропонимы и названия дворцов, улиц, мостов, ворот, т.д. - передавались с использованием смешанного перевода - транскрипции/ транслитерации и добавления или полукальки.

Так, например, топоним «Дон» – «The river Don» переведен с использованием ономастического классификатора, так как из контекста непонятно, что именно эти топонимы обозначают - улицы, реки, т.д., добавления к слову сбитень поясняют, что это за напиток:

«сбитень – Hot honey mead».

В целом, употребление в смешанном переводе полукалек обычно для передачи ономастических реалии - названий должностей, некоторых топонимов:

«Секретарь райкома партии» – «The secretary of the district Party Committee». «Председатель – The Chairman»

В некоторых случаях. как, например, при переводе предложения Обречена на черную скуфью (doomed to wear a black scouphos), можно не понять скрытую в нем

историческую аллюзию на сложившуюся в средневековой России практику - незамужние царевны отправлялись в монастырь [5].

Во многих предложениях и абзацах текста, где было слишком много фоновой и аллюзивной лексики, а также в тех случаях, когда национальный колорит не нужно было особенно сильно подчеркивать, использовался приближенный перевод при помощи функционального аналога, например, историзм:

«кружало» - «tavern»,

«кушак» – «belt».

Во многих случая, имея лексической возможности перевести пословно предложения, переводчик полностью перефразирует мысль, пытаясь максимально сохранить смысл:

«Пжалста!» - «I will do so with pleasure!».

На наш взгляд, переводчику, тем не менее, не удалось перенести негативный оттенок фразы героя романа.

Наиболее удачным, на наш взгляд, было применение функционального аналога при переводе ономастических реалии и бытовых реалии, обозначающих меры и денежные единицы:

«Золото – ruble».

«Сало – bacon».

Для перевода обращений с русского языка на английский, Р. Даглиш руководствовался такими методами перевода как транслитерация, замена аналогом в переводимом языке, описательный перевод:

«Батя» - «Dad»;

«милостидарь» - «my dear sir»;

«господин» - «Gospodin»;

«игрочишка» - «a pretty gambler»;

«дяденька» - «uncle»;

«Дед» - «Granddad».

Более далекие по значению варианты перевода были даны при передаче понятий «горёнка» - «parlour», «сенцо» – «house», квартира – lodgings, рубаха распояской - (loose tunic). Например, последнее из упомянутых понятий обозначает не широкую, а расширяющуюся книзу рубашку, которую носили без пояса [5].

Было замечено, что приближенный перевод с использованием генерализации также использовался достаточно часто и не всегда адекватно. Наглядным тому примером может быть использование слова «хутор» для передачи абсолютно разных по своей семантике понятий – village, street, home.

Также, лишен первоначальной окраски и перевод предложения:

«Старая любовь не забывается… это не хлеб-соль›› - «People don’t forget the old love… it’s not like food you’re given». В данном предложение акцент делается на любовь, которую автор сравнивает с хлебом и солью, что, в свою очередь, являются самыми важными продуктами на столе русского человека. Но, в переводе мы видим, потерю смыслового значения фразы.

В большом количестве предложений реалии были слишком специфичны, чтобы их было возможно передать транскрипцией или подобрать к ним уподобляющий перевод. В таких предложениях переводчик описывал значение безэквивалентной лексики, что, конечно, делало смысл высказывания ясным, однако, лишало его национально-культурного колорита:

«Подовые пироги» – «baked pies»;

«Горлатная шапка» – «Boyarbeaver furhat».

За счет него происходила некоторая компрессия информации в предложениях, которые были перенасыщены фоновой лексикой.

Почти все реалии – обозначения средств передвижения – также переданы общими понятиями:

«Струг» – «Boat»;

«Трактор» – Motor-cycle».

Описательный перевод - один из самых частотных приемов передачи фоновой лексики данного романа. Он применялся обычно в том случае, если из контекста не было понятно значение реалии, либо невозможно было дать уподобляющий перевод:

В некоторых ситуациях фоновые и аллюзивные элементы текста просто опускались. Иногда это не влияло на смысл и национальный колорит высказывания, однако, в тексте есть отрывки, в которых содержится очень интересная Культурологическая информация, и ее потеря, на наш взгляд, ухудшает качество переводного текста.

Особенное внимание мы уделили

изучению приемов передачи на английский язык ономастических реалии – имен собственных, ввиду их стилистической и модальной неоднородности. В целом, приемы передачи реалии-антропонимов на английский язык можно представить в таблице 1.

Таблица 1. Приемы передачи антропонимов в переводе романа М.А. Шолохова «Поднятая целина››

Транслитерация	62.9%
Транскрипция	16,4%
Словарное соответствие	13.8%
Контекстуальный перевод	4.6%
Другие приемы	2.3%

Мы пришли к заключению о том, что большая часть общих антропонимов переводилась транслитерацией, несмотря на рекомендацию в культурно-маркированных текстах использовать транскрипцию, которая показывает аутентичное звучание слова:

Давыдов – Davydov;
Дед Щукарь – Granddad Shyukar;
Конрад Давыдов – Kondrate Davydov;
Яков Лукич – Yakov Lukich.

Такой прием передачи реалии передает только назывную функцию имени, не показывая при этом его модальность.

Следует отметить, что в переводе диминутивные формы общих антропонимов - имен взрослых крестьян часто передаются нейтральными вариантами:

Федька Заяц – Fedor Zayayts
Степка Одоевский – Stepan Odoyevsky

Антропоним «Тимофей Рванный» заменен на нейтральный вариант «Timofei», что может быть объяснено тем, что данный персонаж – такой персонаж произведения, имя которого не имеет схожих вариантов.

Словарное соответствие используется для передачи индивидуальных антропонимов, часто, с изменением модальности:

Алексей Михайлович – Alexey Mikhailovich
Сонька –Sophia
Дуня – Dunya, Дунечка, Dunechka
Авдотья – Avdotya
Евдокия – Evdokia

В другом случае один модальный оттенок заменен другим. Так, в обращается к дочери: «Сонька». Данное обращение в русском – мягкое, уменьшительно - ласкательное, диминутив, который показывает особое отношение матери к дочери. В переводе дан вариант Sonka (транскрипция), который имеет низкую стилистическую окраску. Этот вариант используется по отношению к данному литературному персонажу, т.е. является понятным реципиенту, однако, отношение матери он не передает.

Результаты исследования были подвергнуты статистической обработки данных, на основе которых была сделана таблица 2.

Таблица 2. Приемы передачи реалии романа М.А. Шолохова «Поднятая целина››

Прием передачи реалии	Количество примеров	Процентное соотношение
Транслитерация	209	22.6 %
Транскрипция	64	6.9 %
Словарное соответствие	188	20.3 %
Приближенный перевод (генерализация)	66	7.1 %
Приближенный перевод (функциональный аналог)	124	13.4 %
Описательный перевод	190	20.5 %
Контекстуальный перевод	13	1.5 %
Смешанный перевод	32	3.6 %
Опущение	7	0.7 %
Калькирование	30	3.4 %

Из таблицы следует, что для передачи большинства единиц фоновой лексики использовался прием транслитерации (22.6%), почти также часто применялся описательный перевод (20.5%) и перевод при помощи словарного соответствия (20,3%), приближенный перевод - подбор функционального аналога, был использован в 13,4 %, приближенный перевод - генерализация использовался значительно реже - в 7,1 %. Транскрипция использовалась в 6,9%. Крайне редко были применены такие приемы перевода как смешанный перевод (3,6%), калькирование (3.4%) и опущение реалии (0,7%). Использование подстрочного комментария вместе с транскрипцией происходило лишь в 0,6%. Пример данного перевода показывает, что в переводе наблюдается тенденция к логизации и уподоблению фоновой лексики, что с одной стороны, делает произведение более понятным для читателя, с другой - в значительной мере ослабляет его национальный колорит.

Сравнительно-сопоставительный анализ и его перевода на английский язык, выполненного Даглиш Р. показал, что в переводе имеется тенденция к сдержанной архаизации текста. Так, транслитерация и транскрипция используется, в основном, для передачи ономастических реалии и бытовых реалии, значение которых понятно из контекста.

Для ономастических реалий - словосочетаний используется смешанный перевод либо с функциональным аналогом, либо с ономастическим классификатором; бытовые реалии, обозначающие предметы, передаются словарными соответствиями, описательным переводом, функциональными аналогами или приближенным переводом с генерализацией.

Языковые аллюзии переводятся либо приближенно, при помощи аналога, либо описательно. Реалии государственно-административного устройства переводят при помощи приближенного перевода с генерализацией, функциональным аналогом, транслитерацией. При передаче общих антропонимов в основном используется транслитерация. Негативная модальность при передаче диминутивных форм стирается, уменьшительно-ласкательные формы нейтрализуются, при этом модальность иногда компенсируется в добавлении.

Подстрочный комментарий используется в начале художественного произведения в тех случаях, когда описательный перевод невозможен, а без пояснения значения высказывание не понять, либо в том случае, когда вводимая реалия крайне важна для сюжета текста и требуется обеспечить ее полное понимание.

Рассмотрение практического применения приемов передачи реалии художественного произведения, отраженной в безэквивалентной аллюзивной лексике, позволило сделать следующие выводы:

- большинство реалии, имеющих словарные соответствия, полностью ассимилированы и образуют множественное число по общему правилу;
- бытовые реалии, значение которых понятно из контекста, могут передаваться транскрипцией и выделяться курсивом;
- бытовые реалии - историзмы могут передаваться приближенным переводом (функциональным соответствием), если контекст отражает их национальную специфику;
- реалии, значение которых для контекста вторично, могут передаваться приближенным переводом;
- реалии, значение которых неясно из контекста, но важно для него могут быть переданы описательным переводом либо транскрипцией / транслитерацией и подстрочным комментарием;
- историзмы-словосочетания могут быть переданы калькированием, однако, при этом не всегда правильно передаются все коннотации, рекомендуется делать описательный перевод;
- реалии, значение которых необходимо полностью передать, могут быть выделены в тексте перевода, затранскрибированы/переданы транслитерацией и объяснены в подстрочном комментарии;
- для передачи историзмов - ономастических реалии – словосочетаний подходит смешанный перевод: транскрипция и добавление/опущение, транскрипция и морфологическая или лексическая полукалька, которая может представлять собой функциональный аналог, словарное соответствие или генерализацию;

- для передачи сложных исторических ассоциативных реалии следует сочетать традиционные приемы перевода с различного рода комментарием - комментарием в тексте, подстрочным, послетекстовым или комментарием в предисловии;

- при переводе диахронических и архаизованных художественных текстов применяется переводческая языковая архаизация, которая включает в себя стилизацию произведения за счет употребления историзмов и передачи коннотации текстовых элементов за счет использования приближенного и описательного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шолохов М.А. Поднятая целина: Роман в двух книгах. Кн. 1. – Алма-Ата, 1984.
2. Шолохов М.А. Поднятая целина: Роман в двух книгах. Кн. 2. – Алма-Ата, 1984.
3. Daglish R. «Virgin Soil Upturned», Soviet Russian Literature, 1956. – 508 p.
4. Daglish R. «Making a New Translation of «Tikhy Don» (Soviet Literature, 1980, 5 (386), pp. 114-118).
5. Онлайн словарь историзмов
6. Письмо М.А. Шолохова сотруднику Иноиздата Кадшиевой от 17 января 1936 г. Цит. По: Шолохов на изломе времени. – М.: «Наследие», 1995. С .226.

УДК 81'255.2

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Тусупбаева М.М., Новицкая Ю. В.

Художественное произведение - это не просто текст, передающий какую-либо информацию или описывающий некий отрывок жизни. Он передает нечто большее, чем описание того или иного события, в нем, как правило, заключена некая идея, иногда открытая читателю, а порой требующая раздумий и проникновения. Это целое творчество, которое никак не может быть связано с буквализмом или категоричностью.

Художественный текст в контексте лингвистических классификаций (Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин) можно охарактеризовать как сложный или комплексный текст, произведение художественного стиля, текст подготовленный, нефиксированный, мягкий, дескриптивный с элементами деонтического и аксиологического текстов, целостный и связный. С психолингвистической точки зрения, в понятии "художественный текст" заключён субъективный аспект. В связи с этим данная категория осмысливается некоторыми исследователями, в частности, В.П. Беляниным, как личностная авторская интерпретация действительности.

В ряде литературоведческих работ "текст" и "произведение" рассматриваются недифференцированно. Однако, по мнению лингвистов, эти термины следует различать.

При всём многообразии определений художественный "текст" обладает устойчивым набором признаков, которые позволяют отличить его от "произведения".

С одной стороны, текст осознаётся как более общее (родовое) понятие. В связи с этим текст важно отличать от произведения как художественного целого. *Текст* - не произведение, а только запись его, графическая, в значительной мере условная структура, представляющая это произведение и позволяющая читателю его воспринимать. Текст, естественно, должен быть адекватен произведению. В данном определении акцент делается на том, что текст - это определённая последовательность знаков, воспринимаемая читателем инвариантно, тогда как произведение - вариативное восприятие текста, в значительной мере индивидуальное для каждого читателя. Это позволяет говорить о различении текста и произведения с точки зрения графической записи и структуры.

Произведением может быть названо содержание, которое производится читателем при восприятии текста. Текст художественного произведения содержательно насыщен особенным образом. С одной сто-

роны, текст в составе художественного произведения отличим от его предметно-образного слоя и от его содержания, идеи, концепции, смысла, а в то же время с ними неразрывно связан, их воплощает, им служит.

Художественный перевод, в свою очередь, никак не совместим с дословным, подстрочным переводом. Говоря иначе, художественный перевод непрост по всем параметрам, и перед переводчиком стоит непростая задача осуществить перевод сравни тому, как сам писатель написал это произведение, какую цель и мысль он преследовал.

Именно в этом заключается актуальность темы особенностей и проблем перевода художественного текста, выявление путей, способствующих в решении вопросов о правильном, более близком переводе, передачи идеи текста. Художественный перевод не преследует цель переводить слово в слово, не требует оперативности и точности формулировок, что и отличает его, к примеру, от делового и синхронного перевода. Качественный художественный перевод передает тот самый авторский замысел, делая текст перевода таким же интересным для читателей.

Множество разногласий возникает среди переводчиков по поводу художественного перевода. И для этого есть серьезное основание. Носителя языка чтение художественного произведения не затруднит, у него не возникнет проблем с пониманием тех или иных языковых оборотов или идиом, принадлежащих его культуре, когда как представитель другой национальности, культуры, столкнется с проблемой, когда он может не понять (недопонять) то же самое произведение. Отсюда и проблема, как мы считаем, не до конца нашедшая свое решение - как правильно перевести такого рода произведение. Итак, переводчики разделились, образно, на два фронта, где одни считают, что необходимо все же сохранять ту основу слов, а также отмечают важность оставить структуру нетронутой, тогда как другие придерживаются все-таки идеи более творческого подхода к художественному переводу, где более важна подборка подходящих по значимости вариантов. И все же ни те, ни другие не могут не согласиться с тем, что переводчик художественного произведения должен не просто обладать умением перевести текст, а подойти к этому более творчески и что немаловажно, понять и постичь саму идею художественного текста.

Осуществляя перевод художественного текста, переводчик сталкивается с рядом вопросов, проблем, барьеров и задач. Среди них такие, как, например, определение литературных свойств текста, его историческая принадлежность, а также представление о предполагаемом читателе перевода текста.

На восприятие текста влияет несколько аспектов: культура, подтекст, национальные особенности, традиции, быт и т.д., поэтому переводчику важно правильно адаптировать текст ко всем этим условиям.

Поэтому художественный перевод должен быть осмыслен также со стороны оригинала, в этой ситуации сложно будет ссылаться лишь на знание языка, но нужно иметь особое чутье, вовремя чувствовать языковые формы, игру слов, каламбур и уметь передать художественный образ.

Переводчику, занимающемуся переводом художественным, главным является выбор подходящего слова - эквивалента. Переводчик как бы непрерывно взвешивает различные лексические возможности, синонимы и, в конце концов, отбирает слово, которое может в полной форме воспроизвести звучание оригинала. Каждое слово в любом литературном произведении связано со всем произведением в целом, с его особенностями, с историей создания его, нередко с личностью автора.

При переводе особый интерес представляет передача стилистических средств, несущих образный заряд. Специфические особенности стилистических систем вызывают затруднения у переводчиков. Считается, что изобразительно выразительные средства одного языка практически невозможно перевести на другой язык дословно, без искажения смысла. В них чаще проявляется языковая культура и ментальность народа, она у всех разная. При переводе ИВС важно сохранить культурные языковые традиции народа, только тогда возможно сближение читателя с обычаями, традициями, обрядами, другой культурной

ценностью.

Сегодня одним из основных принципов перевода художественных произведений является страноведческий подход наряду с коммуникативным.

При переводе художественных произведений особую сложность представляет перевод реалий - элементов языка и культуры, нередко хранящих в себе имплицитные смыслы.

В общем смысле реалии - это «предметы материальной культуры». В лингвистике реалиями называют слова и выражения, обозначающие эти предметы, а также устойчивые выражения, содержащие в себе такие слова. Но к реалиям, помимо явлений, которые носят национальный характер и материализуются в безэквивалентной лексике, также относятся явления, специфичные для определенной культуры, которые «закрепились» в словах самых «обычных», однако связанные с ними ассоциации носят культурно-специфичный характер.

Для всестороннего изучения особенностей перевода на основе работ нескольких авторов нами был проделан сопоставительный анализ, была предпринята попытка исследовать проблему перевода реалий на материале двух вариантов перевода романа «Абай жолы» - на русский и английский языки. Были рассмотрены некоторые из наиболее используемых способов перевода реалий казахской действительности, взятых из романа.

В теории перевода описано несколько способов передачи механизма национальной специфики в языках разных лингвокультурных общностей. Возможные способы передачи реалий были предложены многими теоретиками перевода, такими, как С. Влахов и С. Флорин, Л.С. Бархударов, Е.В. Бреус, А.В.Федоров, А. Кунин, Г.Д. Томахин, В.Н. Комиссаров. В нашем исследовании будем опираться на способы передачи реалий, предложенные А.В. Федоровым. Перевод реалий, встречающихся в романе, был осуществлен при помощи четырех основных приемов.

Транскрипция (передача на уровне фонем) и транслитерация (передача на уровне графем) - эти способы применялись при передаче имен собственных, географических названий, а также при передаче бытовой реалии. Переводчики используют эти приемы как удобный способ назвать, подчеркнуть и представить реалию, специфическую для быта данного народа.

В русских и английских вариантах оригинала встречались такие переводческие транскрипции и транслитерации: *домбра* - *dombra*, *джайляу* - *jailau*, *юрта* - *yurta*, *байбише* - *baibishe*, *аул* - *aul*, *саукеле* - *saukele*, *кумыс* - *kumiss*, *шашу* - *shashu* и т.д.

На конкретном примере рассмотрим, как эти способы передачи реалий были использованы переводчиками.

- *«Өмір-жасың ұзақ болсын! Алдыңнан жарылғасын, қарағым»*, - *деп үлкен бәйбіше шашуын шашты.*

- *«Да будет жизнь твоя долголетней! Пусть сбудутся все твои мечты, свет мой!» - сказала старшая байбише и бросила шашу.*

- *I wish you longevity! May all your dreams come true!» - said the Elder baibishe and threw the shashoo.*

Из примера видно, что при передаче реалии «*бәйбіше*» переводчики использовали транслитерацию и также представили в примечании объяснение значения этой реалии: *«байбіше - первая жена»* - *«baibishe - the first wife»*.

При передаче этнознака «*шашу*» на русский язык переводчики использовали транслитерацию, а при передаче на английский язык - транскрипцию и дали пояснение в примечании: *«Шашу - конфеты и другие сладости» - «Shashoo - sweetmeats»*. Но переводчики не пояснили значения реалии «шашу» - для чего существует у казахов этот обряд, поэтому специфическая особенность этнознака потеряна. Можно было добавить, что акт «шашу» является сигналом к началу праздника, свадьбы и символизирует *«богатство, достаток» - «Shashoo - a wedding rite. Usually shashoo is performed by the authoritative, elderly woman who is happy in marriage life. Throwing sweetmeals and coins has always been usual at weddings, shildekhana (a feast given by the birth of a child), any festive occasions and it signifies wealth, fertility»*.

Часто встречаются случаи перевода реалий из романа, когда переводчики использовали сочетание двух приемов - транскрипции (или транслитерации) и опи-

сательного перевода, давая последний в сноске или в комментарии.

- Осыдан он жыл бұрын Алшынбай аулына Құнанбай кеп құда түсіп, Ділдәні Абайға айттырған уақытта, бас құда Құнанбайға кит деп Алшынбай аулы күміс тартқан. Ол күмістің аты - тайтұяқ, мына бесік жамбыдан кіші еді.

- Десять лет назад, когда Кунанбай приезжал сватать Дильду для Абая, он получил в подарок от родных невесты тяжелый «тай- туяк». Привезенный Улжан бесик-жамба превосходил его величиной - Кунанбай одаривал свата более ценным подарком.

- Ten years before, when Kunanbai had come to obtain the promise of Dilda's hand, the bride's parents had presented him with a heavy tai-tuyak. And now, Ulzhan had brought nothing less than a besik-zhamba of even more astonishing proportions.

Тай-тұяқ - копыто жеребенка - название слитка серебра, определяющее его величину; tai-tuyak (foal's hoof) - silver ingot of specified size; бесік-жамба - слиток-колыбель; besik-zhamba - cradle - ingot.

Данный пример показывает, насколько целесообразным является использование переводчиками сочетания двух приемов - транскрипции (транслитерации) и описательного перевода, давая последний в сноске или в комментарии. Такое сочетание имеет следующие преимущества:

- возможность соблюдать краткость и экономность средств выражения, свойственные упомянутым выше способам перевода;

- возможность раскрыть семантику данной реалии, достигаемой через описательный перевод: разъяснив однажды значение данной реалии, переводчик в дальнейшем может использовать транскрипцию или транслитерацию, смысл которой будет уже понятен читателю.

Следующий прием - калькирование - заключается в передаче реалий иностранного языка (ИЯ) при помощи замены составных частей (морфем или слов) их прямыми лексическими соответствиями в языке перевода (ПЯ). При передаче казахских реалий переводчики использовали три основных вида калькирования:

1) полукалька - когда переводится только часть слова (*каз. «Орта жүз» - Средний жуз - Central Zhuse* и др.);

2) фразеологические кальки - пословный перевод фразеологизма (*каз. «Ішің ауырса, ауызыңды тый» - Заболел живот - держи рот пустым - If your belly hurts then your mouth should be empty* и др.);

3) ложная калька - возникает вследствие ошибочного понимания морфолого-семантической структуры иноязычного слова или словосочетания («бес қасқа» - пять лысых - five bald men и др.). Это видно из следующего примера:

- «Кел», - деп шақырып ап, - пісмілдә, - деп, өзі аттандырды.

- «Пройди сюда», - подозвала она его сына. - «Писмильда», - сказала она, и с этим благословением сама подсадила его на коня.

«Come to me», she called her son. «Bless you», she said and helped him into the saddle.

При переводе реалии «пісмілдә» на русский язык был использован транслитерационный способ, но с объяснением значения этой реалии: «писмильда» - искаженное «бисмиля» - буквально: «во имя бога» - напутственное благословение». На английский язык эта реалия была переведена при помощи ложной кальки - «*Bless you*» и без предоставления необходимого пояснительного комментария. Ввиду этого в английском варианте утрачена национальная окраска реалии. Отсюда следует, что калькирование, как и транскрипция, и транслитерация не всегда раскрывают читателю, не знакомому с ИЯ, значение реалии. Например, вряд ли без развернутых пояснений о чем-нибудь скажут неподготовленному читателю слова «*khazret*», «*yurta*», «*zhus*» и т.д. Эти способы применимы только в тех случаях, когда важно сохранить национальную окраску реалии.

Из примеров видно, что «аналоги» лишь приближенно передают значение исходного слова, а в некоторых случаях могут создать не вполне правильное представление о характере обозначаемого ими предмета или явления. Поэтому переводчикам при использовании «аналогов» также необходимо предоставлять требуемые объяснения в комментариях и в сносках. Гипонимический способ перевода

имеет особенность обобщать представление, связанное с названием реалии в ИЯ. При этом название обобщающего понятия в ПЯ неизбежно приводит к утрате конкретности - то в большей, то в меньшей степени, ослабляя тем самым национально-специфическую особенность реалии. Мы полагаем, что серьезным недостатком этого способа перевода является то, что затушевывается национальная специфика понятия, заключенная в реалии.

Итак, в работе были проанализированы следующие способы передачи казахских реалий:

1) «материальное заимствование» (транскрипция и транслитерация), при котором принимаются не только значение слова, но и его материальный экспонент;

2) калькирование, т.е. копирование иноязычной единицы с помощью своего, незаимствованного материала;

3) полукальки - своего рода частичные заимствования, состоящие частью из своего собственного материала, а частью из материала иноязычного языка;

4) описательный перевод - наиболее распространенный способ передачи современных реалий;

5) комбинированный способ - чаще всего сочетает калькирование и описательный перевод.

Рассмотренные способы передачи реалий в практике переводческой работы обычно не функционируют изолированно друг от друга, а применяются в сочетании. Исключительное использование только одного из них привело бы либо к перегрузке переводного текста иноязычным словесным материалом, или «экзотизмами» (при транскрипции, транслитерации и калькировании), либо к непомерному расширению текста (при перифрастическом способе), либо к объединению вещественного смысла или полной утрате национальной специфичности (при гипонимическом способе).

Решение вопроса о выборе определенного приема при переводе реалии напрямую зависит от задачи, которая стоит перед переводчиком: сохранить национальный колорит языковой единицы с возможным ущербом для семантики или передать значение реалии (если оно не известно), утратив при этом колорит. Приведенные выше примеры выявляют некоторые недостатки и преимущества тех или иных приемов перевода реалий, а также предложенных нами вариантов перевода.

Как известно, язык оригинала несет в себе черты национального и социального своеобразия народа. Такую функцию несут и реалии, обозначающие черты культуры, общественной жизни, материального быта и особенности общения людей. Они играют значительную роль в создании определенного национального фона. Предпосылкой для их верной передачи должно быть знание переводчиком действительности, правильное представление о самих вещах.

Каждый переводчик художественного произведения решает по-своему основной вопрос языкового перевода: точность или красота (fidelity or beauty). При этом одни переводчики считают важным соответствие перевода духу родного языка и привычкам отечественного читателя, другие настаивают, что важнее приучить читателя воспринимать иное мышление, иную культуру - и для этого идти даже на насилие над родным языком. Выполнение первого требования ведёт к вольному переводу, выполнение второго - к переводу дословному, буквальному. В истории культуры эти два типа переводов сменяют друг друга. Таким образом, художественный перевод предполагает воссоздание стилеобразующей системы подлинника путем организации и отбора средств языка перевода на звуковом, лексико-семантическом и синтактико-композиционном уровнях. Художественный перевод текста требует исканий, выдумки, находчивости, вживания, сопереживания, остроты зрения, обоняния, слуха, раскрытия творческой индивидуальности переводчика, но так, чтобы она не заслоняла своеобразия автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Т.В. Анализ художественного текста. – Новосибирск, 2002.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода – М.: Высшая школа, 1990
3. http://cito-web.yspu.org/link1/ metod/ met143/ node5. html
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М., 1980.

УДК 378

СВЯЗЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ

Серова О.М.

Межкультурная коммуникация – это сложное, комплексное явление, которое включает разнообразные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам. Межкультурная коммуникация является самобытной, самостоятельной отраслью коммуникации. Было пройдено много исторических этапов, прежде чем межкультурная коммуникация была выделена в отдельную дисциплину для изучения.

В английском толковом словаре понятие «коммуникация» имеет несколько семантически близких значений:

1) акт или процесс передачи информации другим людям (или живым существам);

2) системы и процессы, используемые для общения или передачи информации;

3) письмо или телефонный звонок, информация письменная или устная;

4) социальный контакт;

5) различные электронные процессы, которыми информация передана от одного человека или места к другому, особенно посредством проводов, кабелей или радиоволн;

6) наука и деятельность по передаче информации;

7) способы, с помощью которых люди строят отношения друг с другом и понимают чувства друг друга и т.д.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, в русском языке имеет эквивалент «общение» и является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. Предметом межкультурной коммуникации можно назвать контакты, протекающие на различных уровнях в разной аудитории в двустороннем, многостороннем, глобальном аспекте.

Коммуникация между культурами должна быть направлена на развитие конструктивного, взвешенного диалога, равноценного по отношению к представителям других культур.

В нашем многонациональном обществе очень актуально стоит вопрос о межнациональном и межкультурном общении. В связи с тем, что наша страна интегрируется в мировые сообщества очень активно возникает необходимость изучения иностранных языков и культуры тех носителей языка, который мы изучаем. В современном мире в эпоху интеграции, культурного обмена, в период формирования новой «планетарной» культуры наступившего тысячелетия большое значение имеет межкультурная коммуникация, которая осуществляется на разных уровнях и вовлекает в процесс общения значительную аудиторию. Значительное влияние на развитие межкультурной коммуникации оказал и научно-технический прогресс, который открыл новые возможности для общения, становления новых видов и форм коммуникации, главным условием эффективности которых являются взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре партнеров по диалогу. Также огромную роль во взаимной коммуникации несет и интернет-сообщества, а также расширение возможностей по общению. Сейчас при помощи Интернет-ресурсов мы можем общаться с оппонентом в любой точке мира. Важность вопросов, связанных с международным культурным обменом, подкрепляется тем значением, которое уделяется им дипломатами, политиками, бизнесменами и учеными всего мира. Именно культура, благодаря своему огромному общечеловеческому потенциалу, способна стать тем объединяющим пространством, где люди различных национальностей, языковой, религиозной, возрастной, профессиональной принадлежности смогут строить свое общение без каких-либо границ исключительно на основе

взаимопонимания. Самостоятельное значение вопросы межкультурной коммуникации приобретают в сфере международных отношений, бизнеса, политики, где она является основой профессиональной деятельности. Сегодня достаточно сложно представить развитие науки, культуры, образования вне международного, межкультурного общения. В последнее время социальные, политические и экономические потрясения мирового масштаба привели к активной миграции народов, их переселению, столкновению, смешению, что, безусловно, придает вопросам межкультурной коммуникации особую значимость и остроту. Однако, несмотря на уже достаточно значительный опыт и историю развития межкультурной коммуникации, не всегда диалог в той или иной сфере может быть назван конструктивным и взаимовыгодным. Порой у участников процесса общения наблюдаются значительные расхождения по тем или иным позициям, которые являются не следствием профессиональных различий, а возникают в силу причин, связанных с особенностями культур, традиций, спецификой видения мира и способов восприятия и интерпретации событий. Подобные сложности вытекают и из особенностей образа жизни, религиозного многообразия, культурных ценностей. Таким образом, межкультурная коммуникация может стать как важным условием, способствующим развитию взаимовыгодного сотрудничества, так и неразрешимой проблемой в осуществлении тех или иных проектов, важнейших экономических и политических начинаний и стремлений. Актуальность вопросов межкультурных коммуникаций подтверждается еще и тем, что в условиях глобализации в процесс межкультурного общения вовлечены практически все страны, стремящиеся занять свое особенное, достойное место в мировом сообществе. Интерес к проблемам межкультурной коммуникации отчетливо прослеживается на протяжении всего XX века и продолжает интересовать ученых и в XXI веке, когда стало очевидно, что решение многих насущных задач невозможно без участия обширной аудитории, представителей разных стран, культур, традиций. Межкультурные коммуникации напрямую связаны с процессами, происходящими и в области культурного обмена. Диалог в данной сфере служит непременным условием развития коммуникаций, а также ярким примером его осуществления. Опыт показывает, что в реализации политической стратегии многих стран особая роль принадлежит культуре. Место и авторитет государств на мировой арене определяется не только их политическим, экономическим весом, военной мощью, но и тем культурным, духовным, интеллектуальным потенциалом, который характеризует страну в мировом сообществе. Именно культура обладает теми уникальными возможностями, связанными с формированием позитивного образа народов, государств, который в конечном итоге помогает и в решении политических проблем. Культура XX–XXI века все более приобретает интернациональный характер и основывается на динамичных процессах культурного общения. Поэтому межкультурная коммуникация служит залогом обогащения национальных культур разных регионов и стран мира. Процессы международного культурного обмена являются основой развития цивилизации, непременным условием движения по пути к прогрессу. Сегодня невозможно решить ни одной значимой проблемы без участия представителей разных культур, без их конструктивного, взвешенного диалога, без знания традиций и культур других народов. Вызовы и угрозы современной цивилизации достигли такого размаха и масштаба, что требуют выработки единой политики, единого языка общения, понятного всем представителям мирового сообщества.

Вместе с тем, в современных условиях нельзя утратить того великого культурного наследия, которое складывалось на протяжении всей истории человечества. Многообразие современного мира также есть условие его дальнейшего прогресса. Проблемы и противоречия современного мира диктуют необходимость изучения вопросов межкультурной коммуникации. Сегодня проблемы межкультурной коммуникации находятся в сфере компетенции представителей различных наук. Стремление осмыслить и изучить настоящий феномен породило значительное число понятий межкультурной коммуникации, которые

введены в научный и практический оборот. Зачастую в определении межкультурной коммуникации представители социологии, психологии, лингвистики делают акцент на собственное профессиональное видение вопроса и отражают специфический взгляд на данное явление. Данную статью хотелось бы посвятить вопросам теории и практики межкультурной коммуникации и культурного обмена в современном мире. В современной зарубежной и отечественной литературе существует немало изданий, посвященных изучению межкультурной коммуникации. Это наглядно свидетельствует об актуальном, перспективном характере этой научной проблемы. Тем не менее, несмотря на определенное число научных трудов по вопросам межкультурной коммуникации, исследований, в которых бы вопросы изучения межкультурной коммуникации и культурного обмена были рассмотрены вместе, пока нет. В то же время, межкультурная коммуникация и межкультурный обмен – процессы во многом сходные, имеющие общую природу и общие закономерности. В данной статья мы хотели попытаться объединить различные точки зрения на теорию межкультурной коммуникации и предложить достаточно общее определение, отражающее сущность данного феномена, рассмотреть основные аспекты межкультурной коммуникации, выявить круг важнейших проблем, возникающих в процессе межкультурного общения, а также проанализировать формы и направления культурного обмена, получившие особое распространение в современном мире. Современный мир чрезвычайно сложен, пестр и многообразен. В нем одновременно сосуществуют разные народы и культуры, которые или взаимодействуют друг с другом, или никогда не пересекаются между собой. В соответствии со своими культурами миллионы людей ориентируются на самые разные системы ценностей, руководствуются в своей жизни зачастую взаимоисключающими принципами, представлениями, стереотипами, образами.

Именно по этой причине важное место в системе современных межкультурных коммуникаций занимают вопросы формирования образов, имиджей и стереотипов. Подобные представления возникают в процессе межкультурного общения, в процессе знакомства представителей одних этносов, государств и культур с другими. Подобные представления – неотъемлемая часть культурного обмена, международных отношений. Позитивные представления, возникающие у различных народов друг о друге в процессе межкультурной коммуникации, способны сглаживать, нивелировать различные конфликтные ситуации. Напротив, негативные представления участников процесса коммуникации друг о друге создают почву для непонимания, противоречий и напряженности. Именно по этой причине очень часто включаются вопросы, связанные с образами, имиджами и стереотипами, в различные исследования.

В данной статье были также рассмотрены основные формы современного культурного обмена в различных областях. В статью вошли материалы, посвященные вопросам международных связей в области театра, музыки и кино, международным связям в области науки и образования, а также вопросам спорта и туризма. Безусловно, перечисленные направления не исчерпывают всего многообразия современного культурного обмена. Однако именно указанные направления развиваются наиболее динамично, как нельзя лучше характеризуя современное состояние культурных связей. Выбор указанных направлений согласуется и с расширенным понятием культуры. Отметим также, что все эти направления культурного взаимодействия способствуют формированию позитивного имиджа государства и тем самым укрепляют его политическое положение в мире.

Международные культурные связи в области музыки, театра и кино, относятся, пожалуй, к наиболее распространенным направлениям культурного взаимодействия. Благодаря своему особому воздействию на человека, театр, музыка, кино способны стать тем объединяющим началом, на котором можно строить конструктивный диалог между представителями различных государств и культур.

Международные образовательные связи сегодня также можно отнести к наиболее важным и перспективным направлениям международного культурного обмена.

Отметим, что его можно по праву назвать одним из наиболее динамично развивающихся аспектов культурного сотрудничества, поскольку студентам и ученым свойственна мобильность, стремление к приобретению новых знаний.

Образование и наука на современном этапе стали не только ведущим культурным, но и одним из решающих факторов экономического и политического развития и эффективным способом международного общения. Особенно важно это учитывать именно сейчас, когда обмен информацией, высококвалифицированными специалистами, перспективными научными и образовательными технологиями и исследованиями становятся непременным условием не только научно-технического прогресса, но и политического и экономического успеха многих стран мира. В условиях современного информационного общества роль интеллектуального, творческого общения народов постоянно возрастает и становится одним из важнейших условий дальнейшего развития цивилизаций. Необходимо также подчеркнуть, что научные и образовательные связи относятся к основным формам межкультурной коммуникации.

В начале XXI века международные научные и образовательные обмены занимают важнейшее место в системе международных отношений, современные тенденции в области науки и образования убедительно демонстрируют основные проблемы и перспективы мирового сообщества. Проблемы глобализации, интеграции, свойственные всей системе международных отношений, нашли свое отражение в международных образовательных и научных контактах.

Одним из важнейших направлений современного культурного обмена являются спортивные связи. Спорт, будучи по своей сути явлением интернациональным, является составной частью понятия культуры. Международные спортивные связи имеют глубокие исторические корни, основанные на высоких гуманистических идеалах и относятся к древнейшим формам межкультурного общения. В настоящее время олимпийские игры являются одной из наиболее действенных форм международного общения на неправительственном уровне, важнейшей формой народной дипломатии.

Возможности спорта настолько значительны, что он, безусловно, может рассматриваться как важная часть и культуры, и международных отношений, и дипломатической деятельности, а также как одна из форм межкультурной коммуникации. Гуманистический потенциал спорта настолько велик, что он может быть истинным послом мира, важной частью миротворческого движения, объединять народы, служить надежным способом человеческого общения, быть гарантом стабильности на земле.

Международный туризм занимает значительное место в современном обществе. В настоящее время туризм становится существенной культурной, экономической и политической величиной. Туризм является важным средством взаимопонимания, выражения доброй воли и укрепления отношений между народами. Международный туризм, безусловно, стал одной из важнейших форм межкультурной коммуникации, поскольку он дает широкие возможности людям познакомиться с жизнью других народов, их традициями, духовным, природным и культурным наследием.

В системе туризма тесно переплетены интересы экономики и культуры. В начале третьего тысячелетия туризм превратился в мощное планетарное социально-экономическое и политическое явление, в значительной мере оказывающее влияние на мировое устройство и политику государств и регионов. Он стал одним из самых прибыльных видов бизнеса в мире, сравнимым по эффективности инвестиционных вложений с нефтегазодобывающей промышленностью и автомобилестроением.

Современные культурные связи отличаются значительным многообразием, широкой географией, протекают в различных формах и направлениях. Процессы демократизации и прозрачность границ придают еще большую значимость культурному обмену в системе международных отношений, который объединяет народы независимо от социальной, религиозной, политической принадлежности.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что межкультурная коммуникация крайне важна в нашем современном

и динамически развивающемся обществе. Наше государство тесно контактирует с другими государствами, а это, в свою очередь, ведет к исследованию других народов и национальных культур. Для того, чтобы развивались международные связи, нам нужно углубленно изучать историю и культуру различных стран-партнеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боголюбова Н.М., Николаева Ю.В. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен. – М., 2012.
2. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие для студентов вузов.- М.: «Академия», 2007.
3. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций. - М., Academia, 2004.
4. Назаров М. М. Массовая коммуникация и общество введение в теорию и исследования. - М.: Аванти плюс, 2000
5. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов: Учеб. пособие для студентов.- М., Academia, 2004.

УДК 81'255.2

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ТЕКСТА

Ғалымова Ж.С., Герсонская В.В.

Межкультурное взаимодействие как общественный феномен было вызвано к жизни практическими потребностями послевоенного мира, которые были поддержаны изменениями в общественном сознании, в признании абсолютной ценности разнообразия мировых культур в отказе от колонизаторской культурной политики, в осознании хрупкости существования и угрозы уничтожения огромного большинства традиционных культур и языков. Необходимость межкультурных коммуникаций в современном обществе, их специфика и функции рассматривались многими российскими и зарубежными исследователями - Н.К. Иконниковой, С.Г. Тер-Минасовой и Р.Льюисом, Т. Тэном, Г. Хофстедом и др. Известно, что контакты и взаимоотношения между культурами возникают в результате различных причин. В современных условиях бурное развитие межкультурного взаимодействия происходит в самых разных сферах человеческой жизни: туризме, спорте, военном сотрудничестве, личных контактах и т.д. Социальные, политические и экономические изменения в мировом масштабе привели к небывалой миграции народов, их переселению, смешению и столкновению. В результате этих процессов все больше людей переступают раньше разделявшие их культурные барьеры и формируются новые явления культуры, в результате чего границы между своим и чужим стираются. Возникающие при этом перемены охватывают практически все формы жизни и получают в разных культурах неоднозначную оценку. Эти оценки чаще всего определяются особенностями взаимодействующих культур. И именно переводчики помогают преодолеть лингвоэтнический барьер, при этом обогащая язык, на который переводят художественный текст. Еще Вильгельм фон Гумбольдт, великий немецкий лингвист, внесший большой вклад в теорию перевода, считал, что переводы важны не только как средство освоения идейно-художественных достижений других народов, но в особенности как средство развития литературного языка [1, с. 28]. Художественное произведение, язык которого трудно поддается переводу, является настоящим оригиналом. Один из основных аспектов переводческой проблематики в области воспроизведения оригинальных достоинств переводимого материала – это вопрос о том, как сохранить не только смысл тех или иных элементов произведения, но и передать национальную специфику оригинала. Трудность для переводчика при передаче национального коло-

рита возникает в связи с тем, что перед ним не отдельные, конкретно выделяющиеся в контексте детали, а качество, в той или иной мере присущее всем компонентам произведения: языковому материалу, форме и содержанию, и перевести произведение на другой язык – значит выразить его, в единстве его формы и содержания, на другом языке [2, 29]. Передача колоритности тех или иных элементов произведения – одно из важных условий создания иллюзии иноязычной культуры.

Любое произведение ведет свой диалог с читателем: восприятие художественного текста есть общение с ним. Как и при взаимодействии двух языков, в случае с культурой в сознании читателя возможны три варианта: полная эквивалентность (культурные универсалии); неполная (частичная) эквивалентность; отсутствие эквивалентности [3, с. 42].

Действительно, в каждом языке существуют слова, которые не поддаются передаче на другой язык обычными средствами и требуют от переводчика особого обращения. При переводе такие слова могут переходить в новый текст в неизменном виде, то есть транскрибироваться, могут лишь частично сохранять в языке перевода свою морфологическую или фонетическую структуру, некоторые из этих слов требуют замены часто совершенно неполноценными лексическими единицами, а иногда переводчику приходится прибегать даже к языкотворчеству – созданию новых слов. Слова, обозначающие наименование локальных элементов быта, истории, культуры, экономики, данного народа, страны, не существующие у других народов, получили в теории перевода название «реалии». Реалия, по мнению одного из крупнейших теоретиков перевода А.В. Федорова «обозначает чисто местный предмет или специфическое понятие, которому нет соответствия в быту и понятиях другого народа» [4, С. 58]. Л.Н. Соболев определяет реалии как «бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других стран», «слова из национального быта, которых нет на других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах» [5, с. 12]. В. Россельс пишет о словах, «которые обозначают понятия, предметы, явления, короче говоря, реалии, не бытующее в обиходе того народа, на язык которого произведение переводится» [6].

Как языковое явление, наиболее тесно связанное с культурой, эти лексические единицы быстро реагируют на все изменения в развитии общества; среди них всегда можно выделить реалии – неологизмы, историзмы, архаизмы. Каждый из типов реалий требует индивидуального подхода при переводе.

Реалии чаще используются в художественной литературе, где они служат не только стилистическими целями, но и воссозданию национального, местного и исторического колорита. Они возникают естественным путем, в результате народного словотворчества. Рассматривая соотношение реалий и имен собственных, необходимо заметить, что мнения исследователей по поводу принадлежности имени собственного к реалиям во многом расходятся. Г.Д. Томахин из общей массы ономастической лексики выделяет ономастические реалии, которые, в отличие от обычных имен собственных, являются всегда национально окрашенными.

К числу ономастических реалий он относит:

- географические названия (топонимы), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации;
- антропонимы – имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы и фольклора;
- названия произведений литературы и искусства; исторические факты и события в жизни страны; названия государственных и общественных учреждений и многое другое [7, с. 21]. Аналогичной точки зрения придерживается и А.В. Федоров [4, с. 60].

Представляет интерес концепция, сформулированная С. Влаховым и С. Флориным. Они рассматривают имена собственные как самостоятельный класс безэквивалентной лексики, «которому присущи свои признаки и приемы передачи при переводе, разумеется, нередко совпадающие с

приемами «перевода» реалий» [8, с. 9]. С реалиями их роднит большей частью и яркое коннотативное значение, обусловливающее способность передавать национальный и/или исторический колорит, которое и заставляет ряд авторов причислять их к реалиям.

С реалиями их роднит большей частью и яркое коннотативное значение, обусловливающее способность передавать национальный и/или исторический колорит, которое и заставляет ряд авторов причислять их к реалиям.

В настоящее время в научной лингвистической литературе представлены различные классификации реалий по временным, семантическим, грамматическим, местным, фонетическим и прочим признакам.

С. Влахову и С. Флорину принадлежит общепризнанная классификация реалий, рассматривающая их предметное, местное и временное деление. Предметное деление подразделяет реалии на географические, связанные с физической географией или смежными науками, которые включают в себя названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии; наименования географических объектов, связанных с человеческой деятельностью и названия эндемиков; этнографические реалии, которые объединяют слова, обозначающие понятия быта(пищу, напитки, одежду, жилье, мебель, посуду, транспорт), материальной и духовной культуры (музыку и танцы; музыкальные инструменты, фольклор, обычаи, ритуалы, праздники, игры), религии (мифологию, культы), реалии, связанные с трудом (люди труда, орудия труда, организация труда), лексику, обозначающую этнические объекты (этнонимы, клички, названия лиц по месту жительства),меры и деньги. Общественно-политические реалии включают слова, отражающие административно - территориальное устройство страны, названия органов и носителей власти, особенности общественно-политической жизни, военные реалии [8, с. 25-27].

Местное деление реалий в классификации С. Влахова и С. Флорина происходит с учетом двух неразрывно связанных и взаимообусловленных критериев - национальной принадлежности обозначаемого реалией объекта - ее референта и участвующих в переводе языков. В плоскости одного языка реалии подразделяются на национальные, локальные и микролокальные. "Чужие" реалии делятся на интернациональные и региональные. В плоскости пары языков выделяют реалии внутренние и внешние.

Тесно соприкасаются с реалиями так называемые ситуативные реалии. действительности в целом. Многое из того, что нужно «читать между строк», не вмещается в узкие рамки отдельных слов-реалий. Таковы характерные иносказания, намеки, аллюзии, все «сказанное» языком жестов и весь внеязыковой фон» [8, с. 28]. С другой стороны, словесное искусство – не плакат, и авторская идея, сверхзадача обычно в той или иной степени заключены в подтексте. Раскрытие сокровенного смысла отдельных элементов складывается в общую картину понимания, причем не только логической, но и эмоциональной глубины текста.

Национальное своеобразие произведения проявляется в целом ряде факторов, таких как сюжет, характеры и ситуации, специфика языка, однако, исполнительский характер переводческого труда вносит свои коррективы. Например, сюжетно - тематическая сторона произведения не входит в компетенцию переводчика. А вот язык произведения в его национальной специфике входит в сферу переводческих проблем, образуя то, что С.Флорин охарактеризовал как «муки переводческие». Отсюда дилемма – или показать специфику национальной окраски и увлечься «экзотикой» или сохранить привычность и утратить специфику». Точка зрения об оптимальном соотношении оригинального замысла и импровизации в тексте, является сегодня доминирующей в теории перевода. И. Левый сформулировал эту концепцию так: «В переводе имеет смысл сохранять лишь те элементы специфики, которые читатель перевода может ощутить как характерные для чужеземной среды. Все остальное представляет собой бессодержательную форму, поскольку не может быть конкретизировано» [1, с. 34]. К числу аутентичных элементов текста, проблема передачи которых относится именно к компетенции пе-

реводчика, принадлежат реалии, ситуативные реалии и имена собственные в той их части, которая допускает и перевод, и транскрипцию, т.е. в первую очередь так называемые «значащие имена». Безусловно, невозможно сохранить при переводе все элементы оригинала, содержащие национальную специфику, но, тем не менее, задачей переводчика является создание у читателя иллюзии национальной среды. Современная теория перевода настойчиво подчеркивает необходимость сохранения национальной и исторической специфики оригинала. И если национальная специфика уже сама по себе исторична, то черты эпохи не всегда выступают как составная часть национальной специфики: речь идет о переводе исторических реалий, имеющих международный характер. Все остальное, то, что читатель не может воспринять как отражение среды, является несущественным, так как не конкретизируется в восприятии. Так, в работе С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» говорится о том, что сохранение формы обращения носит факультативный характер. Это означает, что переводчику необходимо перевести важнейшие в смысловом отношении фразы и намекнуть на атмосферу чужеязычности с сохранением в переводе приветствия и кратких реплик, содержание которых ясно из контекста. Они же указывают на то, что следует быть гибким в вопросе сохранения национального своеобразия формы построения художественного текста, отмечая, что при переводе поговорок, народных выражений, аллюзий нет особой необходимости сохранять национальную форму и, наоборот, при переводе заглавий сохранение формы дает представление об идейной позиции переводчика. Многие исследователи также отмечают, что не всегда необходимо передавать все культурно-маркированные изобразительные элементы текста оригинала, если они не играют большой роли в создании национальной среды. Однако, следует сделать все возможное, чтобы при подборе приема передачи изобразительного средства или его опущении не возникли грубые противоречия жизненному материалу оригинала и среде, изображаемой в переводе. Особые проблемы возникают при передаче временной и пространственной дистанций, отраженных в оригинале, непонятных в условиях другой общественной обстановки. В практике перевода принято применять пояснения или просто намеки вместо точного перевода. Однако, что касается исторических аллюзий, то их рекомендуют переводит калькированием с расчетом на определенные слои общества [8; с. 56]. В целом, к наиболее частотным приемам передачи реалий относят транскрипцию / транслитерацию, аналогию, описательный перевод и родовидовую замену. Аналогия и транскрипция/транслитерация- взаимно противопоставленные способы передачи реалий, но они достаточно широко употребительны. При этом, если транскрипция или транслитерация сохраняет национальный облик реалии, выделяющий ее в тексте, колорит иноязычного текста, то необходимость обращаться к сноске, нередко отвлекает читателя от эстетического сопереживания, что идет во вред главной задаче текста. Описательный перевод, т.е. объяснение, конкретизация понятий в тексте, часто сопоставляется с сохранением в тексте реалии. Данный метод требует от переводчика мастерства в некоторых случаях, так как тексту свойственна перегрузка и объемность. Родовидовая замена представляет собой подстановку более широкого родового значения вместо видового. Проходная реалия в важном месте может быть и опущена, дабы не отвлекать внимание читателя от главного.

Теоретики перевода правы, утверждая, что вопрос об отражении внеязыковой действительности реалиями (и иными средствами) – один из самых сложных в теории перевода и вместе с тем исключительно важный для любого переводчика художественной литературы. В нем сплетается целый ряд разнородных элементов, таких, как переводческий аспект страноведения, культура переводчика, учет фоновых знаний (знакомство с соответствующей средой, культурой, эпохой) читателя перевода по сравнению с привычными восприятиями и психологией читателя подлинника и, наконец, немало литературоведческих и лингвистических моментов» [5, с. 26].

Помимо этого, учета требуют и кон-

венциональные нормы перевода, сложившиеся у отечественной переводческой школы относительно передачи культурно-маркированных элементов. Данный аспект перевода вызывает наибольшее количество проблем, так как прикладных работ по практикологии перевода, в которых были бы прописаны конвенциональные нормы передачи всех групп культурно-маркированных элементов, не имеется в наличии. Достаточно хорошо описаны приемы передачи фразеологизмов и реалий в целом, однако, при этом практических рекомендаций по передаче всех групп безэквивалентной лексики не дано.

Очевидно, что перевод реалий на русский язык являются трудной, многогранной, емкой работой, требующей внимания, терпения, знания культурной самобытности, культурных различий данных народов, которые должны учитывать переводчики и в этой связи большое значение имеет анализ переводческой практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иконникова С.В. Диалоги о культуре. – Л., 1987.
2. Реформатский А. А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. - М.: Аспект пресс, 1996.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М., 1990.
4. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. языков. - СПб., 2002.
5. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М., 2001.
6. Россельс. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.
7. Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // Иностранные языки в школе. – 1998.- №6. – С. 96-102.
8. Флорин С.В., Влахов С.В.Непереводимое в переводе. - М., 1986.

УДК 81'255.2

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Акаев Т.Г.

Художественный текст - это не просто сложный, многослойный, многоаспектный феномен, это также глубинный концептуальный феномен, смысл которого невозможно передать только в логических понятиях, и его не так легко прочувствовать в тексте разных эпох и разных писателей. Как говорил А.Ф. Лосев, художественный текст - это как “единораздельная цельность” во всем ее потенциале, которая моделирует собой до структурную, структурную и сверхструктурную данность.

В общем и целом, перед художественным переводом стоят те же самые задачи, что и перед другими видами перевода. Так, художественный перевод, как и любой другой, заключается в воспроизведении средствами переводящего языка информации, переданной на исходном языке. Особенности художественного перевода и специфика связанных с ним проблем определяются, прежде всего, спецификой самого художественного текста и его существенными отличиями от других видов текстов, как уже было сказано в предыдущем параграфе. По мнению Г. Гачечиладзе, художественный перевод занимает промежуточное положение между дословно точным, но художественно неполноценным переводом, и художественно полноценным, но далекий от оригинала перевод. Теоретически достаточно просто синтезировать эти два принципа и считать идеалом художественно полноценный перевод, точно воспроизводящий оригинальный текст. Однако на практике подобный принцип невозможен, так как для выражения одной и той же мысли в разных языках пользуются совершенно различными средствами, и поэтому дословная точность и художественность оказываются в постоянном противоречии. Переходя от художественных текстов к их переводу, мы хотели бы определить цель, объект и предмет нашего исследования.

Объектом исследования является художественный текст и его лингвистические особенности. Предмет исследования – особенности художественного перевода. Материалом для исследования послужили тексты художественной литературы, переведенные с английского языка на русский разными переводчиками.

Целью нашего исследования является анализ особенностей перевода художественного текста и определение зависимости уровня эквивалентности перевода от выбранной переводческой стратегии и использованных переводческих приемов.

С древних времен люди занимались переводами, а сам переводчик как посредник появился в связи с развитием языков. В античные времена, в основном, переводились Библии и религиозные трактаты. В эти времена основная идея перевода заключалась не только в духе, но и в букве подлинника, оригинала. В этой идее этот принцип нашел свое выражение в буквальном переводе, при котором на перевод переносилось не только смысловая информация, но и формы, характерные для языка источника в нарушение норм языка перевода.

Новое отношение к переводу складывается в XIX веке. Переводчики стали придерживаться принципа национального своеобразия. Также в это время сложилось и несколько отличающееся отношение к вольному переводу.

Известный английский переводовед Савори изложил свое отношение к проблеме в своей книге «Искусство переводить». Для него главный принцип - это быть поэтом, хорошо знать языки, индивидуальные особенности автора и школы, к которой он принадлежит.

В наше время художественный перевод является одним из главных видов письменного перевода, который требует от переводчика не просто дословного перевода, а перевода, в котором можно прочувствовать весь смысл текста, все те эмоции, которые были связаны с автором. Основная идея перевода идет не просто в знание языка и перевода, а также в знании эпохи, истории и культуры.

Спорность позиции и идеи о взаимной зависимости полноценности перевода от характера подлинника и стоящих перед переводчиком задач, получила свое развитие в предложенной В.Н. Комиссаровым концепции прагматической нормы перевода. И если А.В. Федоров подчеркивает особую актуальность понятия «полноценности перевода», то есть адекватности и приемлемости перевода для художественного перевода как наиболее сложного вида переводческой деятельности, то В.Н. Комиссаров распространяет его на все виды переводов (как художественный, так и научный или технический). Поскольку художественный перевод является не менее информативным, чем, например, научный или технический, к тому же к области информативного перевода исследователь относит перевод детективов и описания путешествий, очерков и т.п., которые вполне могут быть отнесены к периферийным областям художественной литературы. Противопоставляя художественный перевод нехудожественному, в качестве основной характеристики художественного перевода переводоведы обозначают особую, эстетическую направленность информации текстов переводимой художественной литературы. Не вызывает возражений рассмотрение художественного перевода в качестве одного из подразделов гуманитарного перевода, который «по-прежнему стоит как бы особняком, поскольку требует от переводчика особого дарования» [http: // novomoskovs klib. ru/ romany/]. Однако разграничение литературного и художественного перевода, которое отстаивает во многих своих работах Т.А. Казакова, представляется нам «умножением терминов». Под литературным переводом она понимает «перевод, выполненный с учетом общих стилистических норм переводящего языка», а выражение «художественный перевод» не считает термином в строгом смысле слова. Для термина «нехудожественный перевод», используемого Казаковой, уже существует термин «подстрочный перевод», широко и активно используемый в теории и практике перевода вне зависимости от положительного или отрицательного к нему отношения. Термин «литературный перевод» чаще всего дублирует термин «художественный перевод», в особенности, если речь идет о литературоведческих исследованиях в области критики перевода или литературо-

ведческой компаративистики.

Следует отметить, что переводы ряда переводчиков зачастую характеризуются буквализмом или, другими словами, дословностью. Под буквализмом, как правило, понимается ошибка при переводе с другого языка, которая заключается в том, что вместо подходящего для конкретного случая значения слова переводчик использует главное или самое известное значение. В широком смысле, буквализмом, как правило, называют ошибку переводчика, заключающуюся в передаче семантических или формальных компонентов слова, словосочетания или фразы в ущерб смыслу или определенной информации, переданной в тексте оригинала.

Как известно, оценивая перевод художественного текста, мы, как правило, обращаемся к категории качества перевода, содержание которой раскрывается, через два основных понятия: адекватность перевода и эквивалентность перевода. Под адекватностью художественного перевода понимается исчерпывающее понимание идеи автора, которая выражена в оригинальном произведении, передачи художественно - эстетической направленности текста переводимого произведения, оценку возможных реакций читателя, которые являются представителями той же культуры, что и автор произведения [2, с. 147].

Под адекватным переводом понимается воспроизведение содержания и формы оригинала посредствам другого языка. Адекватность, под которой понимается точность и равноценность оригиналу, как правило, достигается путем лексико - фразеологических, грамматических и стилистических замен, которые в свою очередь создают равноценный эффект. Следует отметить, что благодаря заменам, производимым переводчиком, становится возможным передать практически все элементы оригинала. Именно в таком умелом использовании замен и заключается мастерство переводчика. Однако, порою автору перевода приходится жертвовать определенными элементами, опускать какие-то детали, ослабевая или, наоборот, усиливая определенные высказывание.

Говоря об эквивалентности перевода, следует обратиться к определению В.В. Сдобникова, который понимает под ней максимально возможную лингвистическую близость текстов оригинала и перевода.

По мнению А. Паршина, следует различать два понятия: потенциально достижимую эквивалентность, которая определяется как максимальная общность содержания двух разноязычных текстов, обусловленная различиями двух языков, на которых созданы эти тексты, и переводческую эквивалентность, под которой понимается реальная смысловая близость текстов оригинала произведений и перевода.

А.А. Смирнов, в свою очередь, считает, что главная цель художественного эквивалентного перевода заключается в передаче смысла содержания, эмоциональной выразительности и словесно - структурного оформления текста оригинала. По мнению А.А. Смирнова, эквивалентным является перевод, в котором максимально переданы намерения и идея автора, т.е. идейно-эмоциональное воздействия на читателя, соблюдены все применяемые автором средств образности, колорита и ритма; однако, это должно рассматриваться лишь как средство достижения общего художественного эффекта. Как известно перевод текста художественного произведения, как правило, всегда предполагает определенные потери, поэтому, по мнению многих исследователей, наиболее адекватные переводы могут содержать лишь условные изменения по сравнению с оригиналом. Изменения такого рода необходимы в том случае, если главная цель перевода – создание аналогичного оригиналу единства формы и содержания средствами другого языка, однако, не следует забывать, что от объема таких изменений зависит точность перевода, и эквивалентный перевод предполагает минимум таких изменений.

В современной мультикультурной и мультиязыковой коммуникативной ситуации переводчики художественной литературы достаточно часто ориентируются на стратегии интерпретации текста оригинала, связанные с модернистским и постмодернистским восприятием текста. Успешность реализации данных стратегий в практике перевода художественного текста во многом зависит от ориентированности текста перевода на ту аудиторию, которой предна-

значен порождаемый текст. Изменение адресата текста перевода может существенно повлиять на изменение культурного «горизонта познания» целевой аудитории в зависимости от адекватности применяемых переводчиком лингвокогнитивных стратегий.

Одной из главных особенностей художественного перевода является обязательное соблюдение стиля той или иной эпохи и соответствие культурным особенностям. Переводчик должен изначально проникнуться текстом, исследовать эпоху, к которой относится то или иное художественное произведение. Речь не идёт о филологически достоверной копии языка перевода на тот момент времени, когда был написан оригинал. Современный перевод даёт читателю информацию о том, что текст не современен, и с помощью особых приёмов старается показать, насколько он древен.

Свидетельством древности текста могут служить те же доминанты перевода, которые уже были названы. Специфика текста синтаксических структур, особенности тропов – всё это имеет конкретную привязку к эпохе. Но названные особенности передают время лишь опосредованно, ведь в первую очередь они связаны с особенностями литературных традиций того времени, литературным направлением и жанровой принадлежностью. Напрямую же время отражено в языковых исторических особенностях текста: лексических, морфологических и синтаксических архаизмах. Ими и пользуются переводчики, чтобы создать архаичную стилизацию. Стилизация - это не полное уподобление языка перевода, языку прошедшей эпохи, а лишь маркировка текста с помощью архаизмов.

Таким образом, на сегодняшний день мы можем увидеть разные модели перевода и отношение разных авторов и исследователей к проблемам в переводе. Просмотрев некоторые особенности художественного текста при переводе, мы можем точно сказать, что теория и практика перевода еще не до конца исследована. Основными моментами работы переводчика являются правила перевода той эпохи, в котором написана книга или произведение. Использование разных элементов перевода, включая разнообразные трансформации, зависит от самого автора-переводчика и его понимания. Также можно сделать вывод, что перевод художественного текста обуславливает необходимость для переводчика учитывать все характерные особенности текста художественного произведения, не ограничиваясь лишь какой-либо одной задачей, а использовать в совокупности все доступные приемы для достижения наиболее качественного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: учеб. пособие. – М., 2006.
2. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. - М.: Изд-во МГУ, 1978.
3. Нелюбин Л.Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учеб. пособие / Л.Л. Нелюбин, Г.Т. Хухуни. – М., 2006.
4. Гарбовский Н. К. Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004.
5. http://www.rusnauka.com/

УДК 811.512.122

ТІЛ МӘДЕНИЕТІ – РУХАНИ МӘДЕНИЕТ САЛАСЫ

Едильбаева Г.Б., Инербаева М.С.

Мәдениет туралы түсінікке де әр ғалым әртүрлі анықтама береді. Қарап отырсақ, мәдениеттің өзі екіге бөлінеді - оқуағарту, ғылым өнер т.б. рухани өмір табыстарының жиынтығы, - дейді тілші-ғалым М. Балақаев. Материалдық және рухани мәдениет. Соның ішінде тіл мәдениеті рухани мәдениетке жатады. М. Балақаевтың жоғарыда мәдениет туралы айтқан анықтамасын ары қарай тіл мәдениетімен сабақтасақ – «тіл мәдениеті» дегеніміз – тілдік тәсілдердің ширау, жетілу дәрежесі. Сонымен қатар, ол - тіл жұмсаудағы ізеттілік, сауаттылық қана емес, тілдік тәсілдерді, фонетикалық, орфографиялық, орфоэпиялық, морфологиялық, синтаксистік, стильдік құбылыстарды ұқыпты, дұрыс қолдану дағдысы.

Н. Уәлиұлы «тіл мәдениеті дегеніміз - сөйлеудегі, жазудағы сыпайылық, ізеттілік қана емес, сонымен қатар айқын ойлылық, сөзді дәл айыру шеберлігі, сөйлеу өнеріне шыныққандық», - деп анықтама береді [1].

Жоғарыдағы анықтамалардан шығатын қорытынды, тіл мәдениеті дегеніміз – сыпайы, ізетті, сауатты сөйлей білу мен жаза білу және сөзді дәл айту, оны орнымен, әсерлі етіп қолдана алу шеберлігі немесе сөзді дұрыс айту, дұрыс жазу, мағынасына сай дұрыс қолдану, сөйлемді дұрыс құрастыру, тілді әсерлі етіп жұмсау.

Тіл мәдениеті зерттеу нысанына қарай екіге бөлінеді. Ауызша сөйлеу мәдениеті және сөз қолдану мәдениеті. Тілдің бейнелеуіш элементі болып саналатын тұрақты тіркестер: мақал-мәтелдер, фразеологиялық тіркестер, қанатты сөздер - тілдің әрі ұтымды, әрі сымбатты байлықтарының бірі.

Мақал-мәтелдер - халық данышпандығының айнасы, оларды тудырған халықтың тіл байлығының алтын қазынасы. Фразеологиялық тіркес – кісінің ойын мәнерлі түрде айту үшін жұмсалатын сөздер тобы. Ондай тіркестер әдетте тұрақты болады. Олар «идиомалық тіркес» және «фразалық тіркес» деп екіге бөлінеді. Фразалық тұрақты сөз тіркестері де ауыспалы мағынада жұмсалады. Олардың идиомалық тіркестерден айырмашылығы - құрамындағы сөздердің әдепкі мағынасы айтылған ойға қатысты болады. Мысалы, тіл алмау; көз қырын салу; жаны ашу; түйе дейді түймедей ету; басына әңгір таяқ ойнату; үрейін ұшыру; тасы өрге домалау, жар құлағы жастыққа тимеу; тырнақ астынан кір іздеу. Идиома, фразалық тіркестердің бір тілде қалыптасқан құрамын жөн – жорығы жоқ, өзгертіп айтуға, өзгертіп жазуға болмайды

Қанатты сөздерді айтылатын сөзбен орайластырып дұрыс қолдана білсек, сөзіміз мірдің оғындай өткір, көңілге бірден ұялай қалатын дәл, әрі ықшамды болады. Қанатты сөздер бұрын-соңды шешендер мен көрнекті ақын жазушылардың ауызынан шығып, қаламынан шығып, халыққа тарайды да, олар халықтық қасиетке ие болып кетеді. Мысалы, «Кімнің тарысы піссе, соның тауығы», «Соқыр тауыққа бәрі бидай», «Сиыр су ішсе, бұзау мұз жалайды», «Ит үреді керуен көшеді», «Сырдың суы сирағымнан келмейді» сияқтыларды о баста кім айтты, қашан айтты? дегенге жауап беру қиын.Қанатты сөздер - ұшқыр ойдың қанаты. Оны көп біліп, сөйлеуде, жазуда жұмсай алу да - үлкен өнер.

Сөз қолдану мәдениеті сөзді мағынасына сай орынды, әсерлі, сыпайы қолданумен байланысты. Сөз қолдану мәдениетін арттыратын шарттар: сөз дәлдігі, тіл тазалығы, сөз талғамы, сөз байлығы, сөз әсерлігі, сөз әдебі.

Сөз көркемдігінің бір нысанасы – айқындылық. Жазушы айтпақ ойын дәл, анық бере алмаса, не сөздерін оқушылардың ұғымына, тез түсінуіне лайық құрамай, өзінше сірестіріп қойса, шығармасы көп өмір сүре алмайды. Айқындылықтың белгісі - әр сөзді өз орнында қолдануында. Сөздер мақсатты ойға лайық дөп түспесе, өз орнын тауып дұрыс тіркеспесе, ой түсініксіз болады, сөйлем қолбырап көріксіз болып тұрады. Шеберліктің бір амалы – аз сөзбен көп мағына білдіру. Мұндағы принцип «сөзге орын тар болсын да, ойың кең

болсын». Бұл қағиданы сақтау үшін сөйлемде бірде – бір шашау шыққан сөз, дұрыс тіркеспей, оғаштау құралған сөйлем болмау керек. Көркем сөз шебері өзі суреттеп отырған оқиғаға керекті сөздерді бірден дәл тауып, оларды бірден дұрыс орналастыра білуге тиіс.

Сөзден әдемілеп әңгіме шығару өнері үй салу өнеріне ұқсас. Үй салуға түрлі зат керек. Ол керек зат – топырақ болса, сөзден құрастырып пікірлі әңгіме шығару үшін жұмсалатын зат сөздер. Топырақтан иленіп кірпіш жасалған сияқты, дыбыстан құралып сөз жасалады. Кірпіштен қалап түрлі үй жасау сияқты, сөздер бірігіп, түрлі әңгімелер айтылады. Үйдің түрлі болып шығуы болашақтан, кірпіштен, әсіресе қалауынан болатын сияқты, әңгіменің түрлі болып шығатыны тілдің дыбысынан, сөзінен, әсіресе сөздің түзілуінен.

Бірақ кірпіш жақсы болса да, қалауы жаман болса, онан жақсы үй шықпайды. Сол сияқты, тілдің дыбысы жаман болса, дыбысының қосылуы жақсы болмас, сөз құлаққа жағымды болып шықпайтыны рас. Бірақ тізуі жаман болса, дыбысы жақсы сөздерден де жақсы әңгіме шықпайды. Дыбыстың, сөздің, сөйлемнің сыр – сый патын тану, заңдарын білу – бұл үйге керек заттардың сыр-сипатын білу сияқты нәрсе, керек заттарын сайлап алып, үй салуға кірісу дыбыстың, сөздің, сөйлемнің жайын біліп алып, солардың әрқайсысын дұрыстап орнына жұмсап, пікірлі әңгіме шығаруға кіріскен сияқты болады.

Тіл тазалығы әдеби тілдегі бей нормалық элементтерден арылу ғана емес, сонымен қатар орынсыз басқа тілдерден енген сөздерді қолдануға әуестіктен де арылуды талап етеді. Тіл тазалығына нұқсан келтіретін диалектизмдерді, қарапайым сөздерді белгілі мақсатта, кейіпкер тілінде ғана қолдану қажет.

Тіл тазалығы дейтініміз – ана тілдің сөзін басқа тілдің сөзімен шұбарламау, басқа тілден сөз тұтыну қажет болса, жұртқа сіңісіп, құлақтарына үйір болған, мағынасы халыққа түсінікті сөздерді алу.

Ана тілін жақсы білу, сол тілде таза сөйлеу де мәдениеттілік. Таза сөйлеу дегеніміз – сол тілдің жалпыға ортақ байлықтарын пайдаланып, «бөгде» сөздерді араластырмай сөйлеу. Егер өзге тілден ауысқан сөздер сол тілге сіңіп, сол халықтың тіл байлығына айналса, олар «бөгде сөздер» деп есептелмейді. [2]. Қазіргі қазақ тіліндегі кітап, нан, өмір, отан, жан, баға, сағат сияқты сөздер – о бастағы араб сөздері. Орыс тіліндегі, мысалы, вагон, рельс, чабан, радио, интенсификация, штурм – басқа тілдерден енген сөздер. Сол сияқты, қазақ тіліндегі сиса, қамыт, доға, жәрмеңке, лампа, ферма, совхоз, радио, институт... орыс тілінен ауысқан. Осылардай шетел, көрші халықтар тілдерінің сөздері бұл күнде қазақ тілінің «қанына сіңіп», әбден жымдасып кетсе, оларды қолданып қазақша сөйлеушілерді кінәламаған жөн. «Бөтен сөзбен былғанса сөз арасы, Ол ақының білімсіз бишарасы», - деген Абай да тіліміздегі өзге тілдерден ауысқан сөздерді «бөтен сөз» деп танымаған [3].

Тіл тазалығы үшін күрес – тіл мәдениеті үшін күрестің бір бөлігі. Қазақ әдебиетінің тілінің тарихында бұл күрестің алатын орны ерекше. XVIII ғасырдың екінші жартысында әдеби тілдің екі түрі болды; біреуі – ескі өзбек әдеби тілінің негізіндегі тіл, екіншісі – дінді, діншілдікті уағыздайтын кітаби тіл. Солардың тілі шымшытырық, шұбар - ала болатын. Кейін, XIX ғасырдың екінші жартысында, жаңа сапалы әдеби тілді қалыптастыруға шұғыл бет бұрылды. 1913 жылы С. Торайғыровтың «Айқап» журналында жарияланған мақаласының бірінде былай делінген «Біз енді Самарқанд, Түркістан, Бұхар, Ташкент жағынан келген бас қатырған дін жайттарынан арылып, Европа мәдениетіне суарылған жаңа өнерлі тілді жасайық. Ол өнерлі тілдің үлгісін бізге Абай берді. Абайдан үйренейік. Онан соң сынаптан таза, күмістей кіршіксіз қазақтың ауыз әдебиетінен бұрынғы сөз тапқыр шешен сөздерден үйренейік».

Сөз дәлдігі деп ойлаған ұғымға сөз мағынасына сәйкес келуі айтылады. Ұғымға сөз дәл келу үшін сөздің мағынасын дұрыс айыра білу керек. Тіл дәлдігін бұзатын көбінесе әуендес сөздер. Әуендес сөз деп мағынасы жақын сөздер айтылады. Мысалы, батырлық, ерлік, батылдық, өткірлік, өжеттілік деген сияқты сөздер. Мұның бәрі жүректілікті көрсеткеніме, әрқайсысының өз алдына өңі бар. Өңін танымай, аңғармай, бірін бірінің орнына айтса сөз дәлдігіне кемшілік келтіреді. Сөз дәлдігі - ой дәлдігі.

Сондықтан, логикалық, мағыналық, синтаксистік, стильдік дәлдіктер, сөз дәлдігінің негізгі компоненттері.

Дәлдік - жазушының әдептілігі. Сөзді дәл мағынасында қолданбау әдеби шығарманың тілін бұлдіру мүмкін. Бұдан келіп шығарманың эстетикалық құндылығы азаяды. Заттық дәлдіктің болмауы жазушының тілдік нысананы жарым - жартылай ғана білуі деп айтуға болады.

Сөз әсерлігі тілдің бейнелеуіш элементтері (метафора, метонимия, теңдеу, эпитет, мақал – мәтел, тұрақты тіркестерді) мен қатар мәнерлеуші (интонация, екпін, дауыс ырғағы, инверсия) тәсілдерімен тығыз байланысты. Сөз әсерлілігіне нұсқаң келтіретін фактілердің жиі ұшырасатын түрлері: штамп, канцеляризмдер мен трафареттер. Әрине, тілде штамп, стандарттардың міндетті түрде қолданылатын орындары бар. Оларға: кеңсе, іс қағаздары, ресми стильдегі сөз қолданыстар және сөз әдебіндегі, сөйлеу этикетіндегі стандарттар мен тұрақты сөз орамдары жатады. Бұндай орындарда олар өз мәнін жоймайды, белгілі бір стильдік қызмет атқарады. Ал тілдік штамптар орынсыз қолданылса, тіл әсерлігіне нұсқаң келтіретін жансыз тіркестер мен сөйлемшелерге айналады.

Көркем шығарма неғұрлым суретті тілмен жазылса, оқырманға ол солғұрлым әрі айқын, әрі әсерлі болмақ. Көрікті ойдың көркем суретін салуға жұмсалатын амал - әрекеттің әр қилы бедері, көркемдік кескіні, эстетикалық әсері болады. Бұлардың шегі жоқ. Қай тілде жазылған көркем әдебиет болмасын, оның қаншама еңсесі биік, тарихы ұзақ болғанмен, тілдің ішкі мүмкіншіліктерін сарқа пайдаланып тауысуға, біткен жері осы деп отыруға болмайды. Оларды әр жазушы өзінше, түрлі құрамда, әр түрлі ыңғайда, кейде бірін – бірі қайталап та қолдана береді. Тілдегі сонылықтың сұлулықтың белгісі - халықтық даналыққа негізделген қарапайымдылықта, түсініктілігінде, оның жүрекке жылылығында және басқаға әсер етерінде.

Сөз байлығы тілдің лексикалық байлығымен өлшенеді. Әр халықтың сөз байлығы – оның ғасырлар бойы басынан кешірген өмірінің, оның ғасырлар бойы басынан кешірген өмірінің, іс-әрекетінің, ақыл-ой жұмыстарын, рухани, мәдени қазынасының тілдегі көрінісі. Лексикалық қабаттың баюының негізгі жолдары: басқа тілден сөз алу және тілдің өз мүмкіншілігі арқылы сөз жасау.

Қазақ тілінің сөз байлығы әр түрлі қызмет атқаратын әдебиетте жұмсалу нәтижесінде олардың бірқатары түрлі стильдер байлығы болуға ыңғайланса, бірқатары барлық стильге бірдей қызмет етеді. Солардың ішінде кірме сөздер де болады. Кірме сөздер әдеби тілдің сөз байлығына айналғанда, жалпы халықтық сипат алып кетеді. Солардың бір бөлігі – қазақ тіліне араб - парсы тілдерінен енген сөздер. Қазіргі әдеби тілдің басталу кезеңі, шамамен, XVIII ғасырдың аяқ шені, қазақ елінде феодализм ыдырай бастаған, сауда капитализмі енді ене бастаған кез деуге болады. Сол тұста “шағатай тілі” негізінде пайда болған қазақ әдеби тілі ат төбеліндей азғантай зиялыларға, молдалар мен діншілдерге, қоғамдық, әкімшілік топтардың мүддесіне етуде, қарапайым халыққа онша түсінікті болмады.

Сөз әдебі қаламгердің қалам әдебімен, сөзді сыпайы жұмсау мәдениетімен байланысты. Жазушы шығармасы арқылы оқырмандарға эстетикалық тәрбие беруге, олардың дүниетанымын, өмірге деген көз қарасынның дұрыс қалыптасуына бірденбір себепші. Сөздің ретін тауып, құлпырта, құбылта қолданса, оның тұрмайтын орны, жараспайтын жері жоқ. Сөз табиғатына тән икемділік пен үйлесімділік, ойнақылық пен образдылық, көркем сөз стихиясына көшкенде қайта түлеп, өзгеріп сала беретін тамаша қасиеті - осының бәрі сөз зергерінің қолындағы мүмкіншілік.

Жалпы этикет сөзі - философиялық этикалық ұғым, адамдардың белгілі бір ортадағы орныққан тәртіпке сәйкес бір-бірімен қарым-қатынас жасауының ережелері деп түсіндіріледі.

Ал сөз этикеті деген ұғым тек сыпайы сөйлеу немесе мәдениетті сөйлеу (айтуға «ұят», мазмұны нашар, дөрекі сөздерді қоданбау т.б.) деген мағынада емес, адамдар арасындағы қарым - қатынасқа ұйытқы болып реттеп отырудың құралы ретінде тұрақты түрде қолданылатын сөздер, сөз тіркестері, тұрақты сөз орамдары, өзге де тілдік амал-тәсілдер деген мазмұнды аңғартады.

Сөз талғамы. Сөз – көркем әдебиет тұрғысынан алғанда, жазушының, ақынның әсем шеберлігінің материалы, ол – көркем суреттің, образ жасаудың сырлы бояуы. Оны жазушы, ақын таңдап алып, талғап пайдаланбаса, әдебиеттің эстетикалық қасиеті, тәрбиелік әсері барынша солғын, көркемдік сапасы төмен болады.Көркем шығарма тілі – жалпыға ортақ халық тілі болуымен қатар, эстетикалық сезімнің, образды ойдыңда тиегі тіл, сондықтан оған ерекше талғам қажет. Әрбір суреткердің тілдегі сөз байлықтарын игере білу, оның ішкі дүниесіне бойлау дәрежесі түрліше болып келеді: біреу білмеген сөзді, біреу біледі, бір сөзді әр ақын – жазушы өзінше «үндеуі» түрлі-түрлі мағыналық орайда қолдануы мүмкін. Қандай да бір сөз шеберлері болмасын, олардың әрқайсысы сөз пернесін өздерінше басып, сөз дабылын өздерінше қағады. Жазушының әрбір сөйлемі мақсатты ойға сәйкес құралуға тиіс. Мақсатты ойды көрікті, көркем етіп жазу үшін керекті сөздерді дәл тауып қолдану жеткіліксіз, сонымен қатар, ол сөздердің қисынын тауып қиюластырып, грамматикалық ережелерге бағындырып, жалпы халыққа ортақ тілдің басқа да заңдылықтарын сақтап жазу керек болады.

Бұл талаптар жалпы әдеби тілге, соның ішінде көркем әдебиет тіліне де қойылады. Көркем әдебиет тілінің өзіндік стильдері, өзіне тән ерекше сөз қолдану заңдары болады. Жазушы, ақын әдетте сөздердің табиғи мүмкіншіліктерін (тура мағынасын, көп мағыналығын, синонимдік, антонимдік тағы басқа қасиеттерін) кең түрде пайдаланумен қатар, сөздерді ауыспалы, келтіріңкі мағынада, қанатты сөздер, тұрақты тіркестер және мақал-мәтел құрамында пайдаланылады. Көркем әдебиетке тән әр алуан көріктеу, шеберлік тәсілдері болады. Сөз шебері соларды біліп, соларды өз шығармашылығының дүкенінде шыңдап пайдалануға тиіс. Олар: теңеу, синекдоха, символ, аллегория, ирония, әсірелеу, тағы басқа.

Көрікті ойдың көркем суретін салуға жұмсалатын амал - әрекеттің әр қилы бедері, көркемдік кескіні, эстетикалық әсері болады. Бұлардың шегі жоқ. Қай тілде жазылған көркем әдебиет болса да, оның еңсесі қаншама биік, тарихы ұзақ болғанымен, тілдің мол мүмкіншіліктері сарқа пайдаланып тауысуға, біткен жері осы деп отыруға болмайды [4]. Оларды әр жазушы өзінше, түрлі құрамда, әртүрлі ыңғайда, кейде бірін-бірі қайталатпа қолдана береді.

Көркем әдебиеттің сөздік құрамының негізі жалпы халық тіліндегі сөздер болады. Сөз өнерінің шеберлері халық тілінің байлығын пайдаланады. Бірақ олардың бар сөзді білуі, пайдалану дәрежесі бірдей емес.Тек ірі суреткер жазушылардың ғана сөз байлығы өзгеден ерекше бай болады. Олар өздеріне керекті, тілде бар сөздерді молынан пайдаланып қоймайды, сонымен қатар өздерінің шығармашылық әрекетінде жаңа сөз жасауы да бар сөздерге қосымша стильдік қызмет беріп олардың икемділігін арттырып отыруы да мүмкін.

Сөз талғамы сөзді саралап қолдану мәдениетімен байланысты. Саралап қолдануға болатын сөздерге: жарыспалы сөздер мен түбірлес сөздер жатады. Жарыса қолданылатын сөздердің бір сыңарын нормаға айналдырудағы негізгі сүйенетін принциптер: сөздердің мағыналық, стильдік, тіркесімділік айырмашылығы. Түбірлес сөздер арасында не мағыналық, не стильдік, қолданылдық айырмашылықтың болады.

Тіл мәдениетіне тәрбиелеу – қазақ тілін оқытудың, білім мен тәрбие берудің ең маңызды да салмақты мәселесі. Ол арқылы жас өскінді тіл өнеріне баулу, туған тілінің қыры мен сырын терең меңгерту, ойын жатық та көркем етіп жеткізе білу, мәдениетті де сауатты жаза білу іс-әрекеттері жүзеге асады. Бүгін алдымызда тұрған келелі мәселе - өзіндік пікірі бай, ойлы, сезімді, мейірбан ұрпақ тәрбиелеу десек, бұл тікелей сөз өнерімен байланысты. Әр адамға ауадай қажет осы ғажайып өнерге тәрбиелеу – тіл мен әдебиет мұғалімінің қиын да құрметті міндеті.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Балақаев М., Жанпейісов Е., Томанов М., Қазақ тілінің стилистикасы. - А., 2005.
2. Сыздық Р. Сөз құдіреті. - А., 1997.
3. Балақаев М. Қазақ әдеби тілі және оның нормалары. - А., 1984.
4. Жұбанов Е. Қазақтың ауызекі көркем тілі. - А., 1996.
5. Шалабай Б. Көркем әдебиет стилистикасы. – Алматы, 1999.

УДК 811.161.1

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Бурнашова Т.Г.

На современном этапе развития специального образования в Казахстане первоочередной задачей становится развитие личности проблемного ребенка, вопросы его адаптации и социализации. Значительный процент среди учащихся вспомогательной школы составляют дети с нарушением речи. Они занимают второе место среди всех детей с недостатками развития и составляют 2,86%. Как видим, это достаточно большие цифры. Все нарушения речи (дефекты произношения, лексики, грамматического строя, неумение связно излагать мысли), характерные для умственно отсталых детей, затрудняют процесс обучения грамоте, препятствуют полноценному общению с людьми, приводят к речевой замкнутости, неуверенности в себе. Поэтому своевременное преодоление нарушений речи - залог успешного обучения школьников с нарушением интеллекта . От того, насколько будет сформирована речь зависит не только успешность усвоения ими материала всех учебных предметов, но степень общего развития. Так как речь является неотъемлемым условием познавательной деятельности человека, благодаря речи человек усваивает, приобретает знания и передает их. Речь устная и письменная служит базой, на которой строится воспитание и обучение детей. Речь ребенка – это также средство повышения уровня коммуникабельности, путь к развитию его как личности, а в конечном итоге – способ достижения наилучшей социальной адаптации.

Своевременная и целенаправленная работа по развитию связной речи будет способствовать развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, улучшению межличностного общения и социальной адаптации учеников, совершенствованию психических функций. Исследованиями установлено, что овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка, и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия.

Основная нагрузка в формировании речи детей с нарушением интеллекта приходится на уроки русского языка , где язык, речь не только предмет изучения, но и средство приобретения знаний по всем дисциплинам. Уроки русского языка направлены на то, чтобы упорядочить речевые умения и навыки, которыми учащиеся уже располагают, а также способствовать их дальнейшему речевому развитию. На уроках русского языка осуществляется общение между педагогом и учащимися, в ходе которого решаются учебно - воспитательные и личностно-развивающие задачи. Формирование и успешное развитие речи детей зависит от учителя. Более того, развитие речи учащихся – одна из важнейших задач деятельности учителя вспомогательной школы.

Работа по развитию речи проводится на протяжении всего периода обучения в школе ребенка с интеллектуальным нарушением. Такая структура дает возможность решать задачи последовательно, исходя из особенностей детей разных уровней обучаемости и усвоения ими знаний, способствует не только устранению речевых недостатков, но и общему психическому развитию, развитию познавательных процессов, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы.

Развитие речи – процесс управляемый, который идет по пути расширения словарного запаса умственно отсталых учеников, который значительно беднее, чем у нормально развивающихся детей. Поэтому одной из задач развития речи учащихся специальной (коррекционной) школы является развитие словаря. Программа по русскому языку определяет следующие задачи работы над словом:

1. Обогащение словаря.
2. Уточнение значений слов, усвоен-

ных детьми, но употребляемых не вполне верно.

3. Активизация словаря.

В методике преподавания русского языка известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие работы, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным именно для данного слова способом. Рассмотрим основные приемы работы над новым словом:

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. Учащимся можно задать вопрос: «От какого слова образовано это слово?» или: «Почему так назвали – подберезовик, подосиновик, одноклассник?» Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных. На всех уроках, сообщая новый материал, учителя включают в него и те новые слова, которые являются понятиями. Раскрывая при этом их значение, следует опираться на уже сложившийся словарный фонд, чтобы ранее усвоенные слова не забывались, а вновь усваиваемые – лучше понимались и сохранялись в памяти. Нужно одновременно приучать учащихся пользоваться этими словами при решении конкретных учебных задач, так как пассивный запас является всего лишь подспорьем для пассивной речи, для понимания, а активный запас слов помогает излагать мысль. Объяснение значения слова это только начальный этап работы над лексикой. Для введения слова в речь необходима система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты. Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и другими сторонами языка. Без комплексной работы вся новая информация быстро забывается.

2. Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: старый - старинный, каменный - каменистый.

3. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка «высвечивает» значение слова, школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

4. Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми. Это прием активизации учащихся, но при затруднении включение в контекст производит учитель.

5. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. В редких случаях можно пользоваться толковыми словарями.

6. Подбор синонимов – один из самых универсальных и часто применяемых приемов (истинный - настоящий, культурный - воспитанный). (Пример задания: Подберите к существительным близкие по значению слова с шипящими на конце. Неправда, друг, доктор, родник, сила, слабость, поддержка. Слова для справок: помощь, немощь, мощь, ключ, врач, товарищ, ложь) .Найдите и подчеркните в предложениях каждой пары синонимы. Из-за рощи показался всадник. Навстречу нам стремительно мчался наездник. Работа над синонимами обогащает словарь школьника, приучает его наиболее ясно, точно выражать свои мысли, устраняет однообразность речи, делает ее более яркой, выразительной.

7. Прием подбора антонимической пары: добрый - злой, день - ночь. (Пример задания: «Что хорошо, а что плохо?» Записать предложенные слова в два столбика. Грязь-чистота, ложь-правда, горе-радость, смелость-трусость, сила-слабость, вражда-дружба). Антонимы способствуют уяснению значения слова. Работа с антонимами требует от учащихся таких логических операций, как сравнение, противопоставление, и тем самым, способствует коррекции мыслительных процессов детей. Учащиеся коррекционной школы легче справляются с подбором антонимов, чем синонимов. Термин «синоним», как и «антоним» вводить не обязательно.

8. Работа с родственными словами. Подбор родственных слов, которые являются разными частями речи (зима – зимний - зимовать).

9. Особое место занимают сравнения

и образные выражения, которые заключают в себе переносное значение. При работе над словами, имеющими переносное значение, наиболее эффективными являются упражнения на сравнение слов в прямом и переносном значении, на образование сочетаний со словами, имеющими переносный смысл, на составление предложений с этими словосочетаниями. Например: учащимся предлагается несколько словосочетаний: золотое кольцо, золотое сердце, золотые руки. Детям следует установить, что золотое кольцо -это кольцо из золота. А к переносному значению можно подобрать синоним: золотое сердце - доброе сердце, золотые руки - умелые руки. Работа над образными словами начинается с загадок метафорического характера. Подобные загадки воспитывают у учеников умение понимать средства образной речи. Загадки часто используются на уроках грамматики. Они приучают учащихся узнавать предметы по их существенным признакам, способствуя тем самым закреплению знаний об окружающем мире, развивая мышление и воображение. Наряду с этим для работы предлагаются упражнения в виде загадок, когда дети по перечисленным признакам и действиям должны узнать предмет. Можно использовать на уроках еще два интересных вида работы над прямым и переносным значением слов: подбор к именам существительным (человек, характер, камень, кольцо) подходящих по смыслу имен прилагательных, употребленных в переносном значении; подбор к прилагательным (золотой, каменный, стальной, чёрный) подходящих по смыслу имен существительных, с тем, чтобы получить метафорические сочетания (золотой характер). В таких упражнениях предлагаются слова для справок.

Для того, чтобы обеспечить активность и самостоятельность каждого ученика при решении лексических, грамматических, орфографических задач, учитывается подготовленность класса в целом, а также индивидуальные особенности каждого ученика, что является основным требованием, которое необходимо выполнять учителю коррекционной школы. Подбор подавляющего большинства заданий, их выполнение осуществляется только с учетом возможностей обучающихся . Однако самой по себе наглядной и практической деятельности еще недостаточно для того, чтобы дети усвоили и переработали определенную информацию. Используются также словесные методы с целью направить внимание учащихся на рассматривание объектов, их сравнение, организовать действия с ними, побудить к высказываниям. Привлечение максимального количества анализаторов, сочетание наглядных, практических и вербальных средств конкретизируют чувственный опыт детей, создают ту предметно-понятийную основу, на базе которой и формируется связная речь.

Важным в работе педагога является соблюдение требований к организации занятий по развитию связной речи: создание соответствующих условий для возникновения у детей потребности говорить. Иными словами, восприятие предметов, явлений, их изображений, сведений о них должно затрагивать не только интеллектуальную, но и эмоциональную сферу ребенка. С целью повышения мотивации речевой деятельности школьников необходимо подбирать интересные для их возраста задания и упражнения, включать игровые моменты, предлагать речевые ситуации, которые разнообразны, увлекательны и эффективны, а также важны для использования их в речи. Работа по развитию речи должна проводиться постоянно и только тогда она будет эффективной. Важно обучать детей не только языку, а умению пользоваться им, т.е. правильно понимать обращенную речь, давать развернутые ответы на вопросы, пользоваться языковыми средствами, самостоятельно излагать свои мысли. Эта тема всегда остается актуальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. - М.: «Владос», 1999.
2. Аксёнова А.К., Галунчикова Н.Г. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания. – М.: «Просвещение», 2002.
3. Гнездилов М.Ф. Методика преподавания русского языка во вспомогательной школе. - М.: «Просвещение», 1965.
4. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной речи. - М., 1977.

5. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа). - М.: «Просвещение», 1999.

УДК 811.111-26

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мазницына Н.Г.

Общеизвестно, что лексика – это область языка, в наибольшей степени «открытая» для всякого рода внешних влияний. Область, в которой находят отражение все изменения, происходящие в социальной жизни общества. Естественно, что интенсификация или, напротив, ослабление связей данного народа с другими народами определенным образом отражаются на процессе лексического заимствования. Заимствование - процесс перехода элементов одного языка в другой.

Роль заимствований в различных языках неодинакова и определённым образом зависит от конкретно-исторических условий развития каждого языка. Поднятая тема языковых заимствований требует глубокого изучения, так как они охватывают различные сферы деятельности, не только определенных поколений, но и на развитие нации в целом [8, с. 72].

Нами была изучена теоретическая база и природа языковых заимствований, способствующих формированию и развитию английского языка. На основании рассмотренных литературных источников по источнику и эпохе заимствования в словарном составе английского языка нами были выделены следующие группы заимствований:

1. Кельтские заимствования. Кельты, племена индоевропейского происхождения, овладели Британией в течение первого тысячелетия до нашей эры, постепенно переселяясь с территории Европы. Заимствования из языка кельтов оказались очень немногочисленными и относятся главным образом к топонимике, т.е. к географическим названиям. Таких кельтских слов, которые были бы нам известны уже в древнеанглийском и сохранились бы в языке до настоящего времени очень немного. Среди них: *bannock* лепешка, *down, dune* холм, *dun* коричневый и, может быть, *cradle*. Гораздо многочисленнее более поздние заимствования из шотландского (*slogan, whisky, clan*), ирландского (*bard, fun, Tory*) и др. диалектов, содержащих кельтизмы, а также заимствования через французский язык (*beak, budget, career, gravel, harness, tunnel*) [5, с. 12].

2. Латинские заимствования первых веков нашей эры, т.е. попавшие еще до прихода англов и саксов на Британские острова. В древнеанглийском языке различают два слоя латинских заимствований.

Слова, которые относят к первому слою (до 800 г.), могли попасть через кельтский язык и быть связанными с продолжавшимся четыре первых столетия нашей эры владычеством римлян в Британии или попасть в язык англов и саксов еще на континенте.

Как бы там ни было, они свидетельствуют о более высокой, чем у кельтских и германских племен того времени материальной культуре римлян и означают конкретные вещи и понятия, ранее англосаксам неизвестные. Заимствованные слова принадлежат почти исключительно к сфере материальной культуры и отражают то разнообразие новых предметов быта, с которым познакомились германцы благодаря римлянам, например, *plum, butter, cheese, chalk, pepper, copper, dish, cup, saucer, mile, port, wall, wine, etc.*) [10, с. 46].

Много латинских названий сохранилось в топонимике. Например: *Lancaster, Dorchester, Manchester, Winchester*. До настоящего времени сохранились остатки римских вилл, городских крепостей, великолепные римские дороги, римские бани, воспоминание о которых хранит англосаксонское наименование города Bath и мно-

гое другое.

3. Латинские заимствования VI-VII вв., т. е. эпохи введения христианства в Англии. Римская оккупация Британии длилась более 400 лет. Она закончилась в начале 5 века, когда войска были отозваны для защиты Рима от усилившихся нападений варваров. Ко второму слою латинских заимствований относят слова, вошедшие в древнеанглийский язык после начавшегося с 596 года принятия христианства. Так же, как и слова первого слоя, это преимущественно односложные слова, заимствованные устным путем и в большинстве своем обозначающие конкретные понятия. К этому списку можно добавить следующие современные английские слова: *noon, rule, palm, idol, temple, abbot, angel, school, meter, grammar, decline, master, verse, etc.* После введения христианства в Англии было создано много монастырских школ. Распространение образования привело к более широкому использованию латинского языка. Латинские заимствования этого периода весьма разнообразны. Это наименования растений: *elm, lily, plant, pine*; предметы и понятия медицинской практики: *cancer fever plaster*; названия животных: *camel, elephant, tiger*; предметов одежды и утвари: *sock, sack, cap, mat*; предметов питания: *beet, oyster, radish.*

4. Скандинавские заимствования эпохи скандинавских набегов (VIII-IX вв.) и особенно скандинавского завоевания (X в.).

Принципиально иной характер имело влияние скандинавских языков, обусловленное начавшимися в VIII веке набегами скандинавов на Британские острова и последующим подчинением Англии датскому королю (1017 г.). И народ завоеватель, и побежденный народ в этом случае стояли на примерно одинаковой общественно-экономической и культурной ступени развития, говорили на близкородственных языках. Языки их встали как бы на положение взаимодействующих в общении диалектов. Поэтому в период скандинавского завоевания заимствования не только многочисленны, и в дальнейшем очень устойчивы, но и очень разнообразны как по семантической сфере, так и по частям речи, и наблюдаются даже в наименее проницаемых из этих последних. Так, из скандинавского заимствованы: местоимения: they они, со всеми своими формами, и same тот самый; союзы: till пока не, и though хотя; наречие fro назад. Число заимствованных из скандинавского прилагательных довольно значительно, причем все они употребляются в речи очень часто. Это такие прилагательные, как *happy, low, loose, ill, odd, ugly, weak* [6, с. 71]

5. Старые французские заимствования (XII-XV вв.), обусловленные нормандским завоеванием.

Семантическая классификация французских заимствований может быть представлена следующим образом.

1. Государственное управление: *administer, empire, state, government, attorney, power, realm, sovereign, crown, people, chancellor, chattel, country, court, crime, defendant, evidence, jail, judge, jury, larceny, noble, parliament, plaintiff, prison, revenue, state, tax, verdict*;

2. Военная терминология: *army, war, banner, soldier, battle, artillery, battle, captain, company, corporal defense, enemy, marine, navy, sergeant, soldier, volunteer*;

3. Закон и право: *advocate, petition, inquest, sentence, barrister*;

4. Удовольствия и развлечения: *luxury, coat, collar, lace, pleat, embroidery, art, bracelet, claret, clarinet, dance, diamond, fashion, fur, jewel, painting, pendant, satin, ruby, sculpture, topaz, emerald, ruby, pearl, sir, madam ,mister, mistress, master, servant*;

5. Еда: *lunch, dinner, appetite, to roast, to stew, beef, boil ,broil, butcher, dine, fry, mutton, pork, poultry, roast, salmon, stew, veal, ragout, cuisine;*

6. Музыка и литература: *belle-letters, conservatoire, brochure, nuance, pirouette, vaudeville*;

7. Архитектура и домашний обиход: *furniture, entresol, chateau, bureau, chimney, table, wardrobe, lamp, column, palace, curtain, cushion*;

8. Профессии: *butcher carpenter grocer painter tailor.*

6. Латинские заимствования XV-XVI вв., т. е. связанные с эпохой Возрождения.

Особенности так называемого 3-го слоя латинских заимствований в том, что они идут не устным, а книжным путем, и

обозначают преимущественно отвлеченные понятия: *basis, area, crisis, idea, ratio, stimulus*. Среди них много глаголов и прилагательных: *operate, cultivate, demonstrate, evolve, educate, admit, permit, complete, accept, affect, locate, separate, senior, junior, minor, inferior, exterior, superior, etc.*

Важнейшие признаки слов латинороманского происхождения следующие: преобладание двусложных и многосложных основ с префиксами, причем префиксы оканчиваются на согласную: ab-, ad-, corn-, dis-, ex-, in-, im-, il-, sub-; удвоение согласных: bb, cc, ft, 11, mm, nn, pp, rr, ss, tt.

7. Новые французские заимствования после XVI в.

Основная масса населения Англии продолжала пользоваться родным языком, хотя многие, конечно, знали оба языка. Все это вызвало проникновение в словарный запас английского языка слов, обозначавших круг понятий, относившихся к быту, обычаям и занятиям феодальной нормандской знати. Позднее, когда английский язык вытеснил французский из всей государственной жизни, в английский язык влилось очень много французских политических терминов.

Таким образом, французские заимствования этого периода проникают главным образом не в основной словарный фонд, а в определенные пласты словарного состава. Пласты эти определяются историческими условиями заимствования.

Прежде всего, это слова, связанные с феодальными отношениями: *feudal, baron, vassal, liege, chivalry.*

Некоторые из этих слов, в то время отражавшие в своем значении феодальную идеологию, позднее получили общий смысл. Таковы: *command, obey, serve, noble, glory, danger.*

Любопытно развитие значения последнего слова; первоначально оно означало власть феодала и в этом значении было заимствовано. Значение опасность оно получило во Франции и так было заимствовано вторично. Почти все титулы, за исключением *king, queen, earl, lord* и *lady* норманно-французского происхождения.

Слова, связанные с государственным управлением *people, nation, government, power, authority, court, crown* и т. д. [4, с. 27].

Слова, связанные с денежными отношениями: *money, property.*

Слова, обозначающие семейные отношения: *parent, spouse, cousin, uncle, aunt, nephew, niece.*

Большое количество военных терминов и слов, связанных с войной. Все названия военных чинов.

Очень многочисленны слова, означающие удовольствия и развлечения: *feast, leisure, pleasure, delight, ease, comfort, chase* и многие карточные термины: *trump, ace, cards.*

Юридические термины: *accuse, court, crime, felony, plaintiff, defendant, attorney* ит. д.

Французскими словами назывались профессии ремесленников, которые обслуживали феодалов: *tailor, butcher, painter, carpenter, joiner* [4, с. 32].

Периоду распада устоев феодального общества и возникновения капиталистических отношений соответствует процесс формирования современных буржуазных наций. С образованием наций неразрывно связано и образование национальных языков. В Англии конца XIII-го-начала XIV-го века, с увеличением торговых сношений и ростом городов и промышленности, борьба за английский язык, как основу национального языка, приобретает большое значение.

Большую группу слабо ассимилировавшихся заимствований составляют так называемые поздние французские заимствования, т. е. французские слова, попавшие в английский язык после революции 1640-60 гг. в эпоху реставрации Стюартов. Слова эти главным образом были связаны с бытом аристократии, ее времяпрепровождением: *restaurant, ballet, rendez-vous, billet-doux, coquette, banquet*, а также *police, regime* и т. д. Все эти слова сохранили в ударении, написании и произношении особенности французского языка.

Несколько позже, и особенно в XIX веке, из французского заимствовались главным образом технические термины: *parachute, chassis, chauffeur, fuselage* и т. д.

8. Заимствования из греческого, итальянского, голландского, испанского, русского, немецкого и др. языков, обусловленные экономическими, политическими,

культурными и т. д. связями с соответствующими народами.

Арабские заимствования

- astronomy terms: almagest, almanac, almucantar, almury, Alnath, nadir;
- chemistry terms: alkali, azimuth, borax, tartar, amalgam (as a verb);
- clothing: satin, gipon;
- the military terms: lancegay, jupon;
- games: fers, checkmate;
- miscellaneous: Damask, Sarsenish, fen, Arabic, ribibe, carrack, dulkarnon;

Испанские заимствования

- trade terms: cargo, embargo;
- names of dances and musical instruments: tango, rumba, habanera, guitar;
- names of vegetables and fruit: tomato, potato, tobacco, cocoa, banana, ananas, apricot etc.

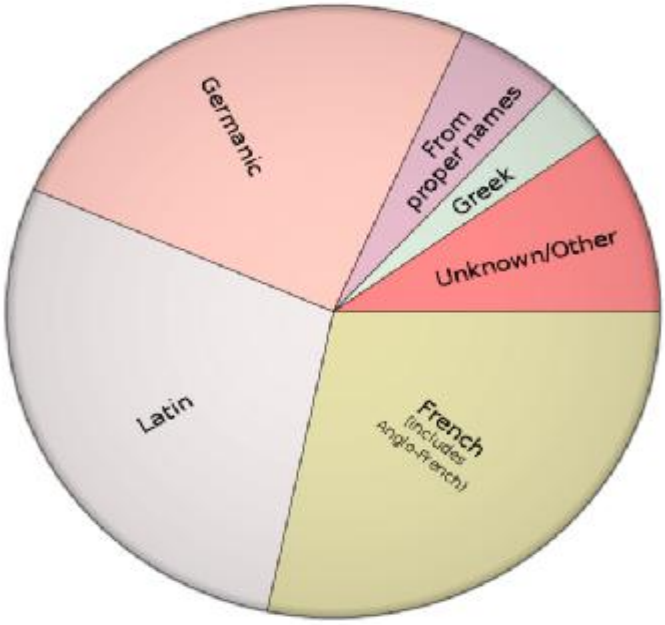
Итальянские заимствования

- geological terms: volcano, granite, bronze, lava.
- political terms: manifesto, bulletin.
- musical terms: alto, baritone, basso, tenor, falsetto, solo, duet, trio, quartet, quintet, opera, operetta, libretto, piano and violin.

Русские заимствования

- rouble, pood, vodka sable, astrakhan, steppe, verst, izba, taiga, tundra, steppe, etc.
- Russian literature of the 19th century: narodnik, moujik, duma and zenstvo, volost, ukase etc.
- words which were formed in Russian wit Latin roots: nihilist, intelligenzia, Decembrist etc.
- after The Great October Revolution many new words were borrowed into English: collectivization, undarnik, komsomol etc.

Итак, развитие английского языка как представителя германских языков сформировалась, пройдя этапы становления, обусловленные определёнными историческими факторами. Серьезное влияние на развитие языковой системы оказывает воздействующий язык, играющий доминирующую роль на определенном историческом отрезке времени. Данные исследований отражены в представленной ниже диаграмме.



• French and Old Norman: 28.3%
• Latin, including modern scientific and technical Latin: 28.24%
• Germanic languages: 25%
• Greek: 5.32%
• No etymology given: 4.03%
• Derived from proper names: 3.28%
• All other languages: less than 1%

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка: Учебное пособие для студентов. – 3-е издание. М.: Дрофа, 2001. – 288 с.
2. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 2002. – 590 с.
3. Аракин В. Д. История английского языка: Учебное пособие. - М., 1985
4. Арнольд И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методике ее исследования. 2-е издание. – Л., 2002.
5. Гальперин И.Р. и др. Лексикология английского языка. – М., 2000.
6. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка. - М., 1989.
7. Основные различия между британским и американским английским: Учеб. пособие - Бондарчук Г.Г., Бурая Е.А. – М., 2008.
8. Расторгуева Т.А. Очерки по исторической грамматике английского языка. - М., 1989.
9. Смирницкий А.И. Хрестоматия по истории английского языка. - М., 1999.
10. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка - М., 1999.

УДК 81'243:37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Кызыкеева А.Б.

В Казахстанско-Американском свободном университете уже не первый год успешно реализуется программа подготовки полиязычных кадров по педагогическому, инженерно-техническому и естественнонаучному направлению. В рамках данной программы в 2013-2014 учебном году в университете сформировано две полиязычные группы по специальностям 5В070300 «Информационные системы» и 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения». В 2015-2016 учебном году сформированы уже шесть полиязычных групп по тем же специальностям - 5В070300 «Информационные системы» и 5В010200 «Педагогика и методика начального обучения». В целях качественной организации учебного процесса в вузе разработаны рабочие учебные планы специальностей, осуществляющих полиязычную подготовку, УМК дисциплин на казахском, русском и английском языках, каталоги элективных дисциплин, структуры полиязычных образовательных программ.

Для успешной реализации программы полиязычного образования остро встает вопрос о необходимости поиска эффективных приемов и способов обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Основной целью обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции студентов, которая может быть достигнута путем использования различных игровых и креативных приемов. Такого рода задания активизируют стремление обучаемых к контакту друг с другом и преподавателем в речевом партнерстве, что позволяет преодолеть языковой барьер и улучшить запоминание речевых моделей и словосочетаний.

Проблемы стимулирования и мотивации к изучению иностранного языка с использованием игровых приемов обучения представлены в научных исследованиях многих известных ученых, таких как И.Л. Бим, С.Т. Занько, С.С. Полат, Е.И. Пассов, В.М. Филатов и др.

Для практики преподавания иностранных языков разработаны и предлагаются многочисленные учебные пособия, методические разработки, материалы к проведению разнообразных игр с использованием материала иностранного языка как при обучении иностранному языку детей, так и взрослых. Существует огромное количество интернет-ресурсов, методических копилок, содержащих разнообразные игровые приемы.

В Казахстанско-Американском свободном университете обучение английскому языку ведется с использованием аутентичных учебных материалов Британских издательств, таких, как Oxford University Press. Базовым учебником для студентов 1 и 2 курсов неязыковых специальностей является учебник American Headway. Отличительной особенностью аутентичных материалов такого типа является наличие разработанных к учебнику дополнительных ресурсов, включенных в Книгу для учителя и содержащих разнообразные интересные виды заданий, в том числе и игровые приемы.

Игра – сложный социокультурный феномен, который изучается с различных философско-культурологических, психологических и методических позиций. В разработке обучающей функции игры многие выдающиеся педагоги справедливо обращают внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Очевидным является то, что игровые формы работы способствуют созданию на уроке благоприятного психологического климата и активизируют деятельность студентов. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека (1).

Согласно А.Е. Брамбаловой, «Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения, – как поступить, что сказать, как

выиграть. Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность учащихся» (2). Но очень часто игра используется лишь как развлекательный элемент на занятии.

Онищенко Ю.В., опираясь на уже существующие работы по теории методики обучения иностранному языку, делит игровые приемы обучения иностранным языкам на: естественные и искусственные. По ее определению, естественная игра есть «спонтанная ориентировочная деятельность, которой, благодаря естественным процессам само научения, человек самостоятельно осваивает новые формы и способы действия в привычной и непривычной обстановке».

Онищенко Ю.В. предлагает следующую классификацию игр, состоящую из нескольких групп, каждая из которых служит определенной цели и имеет собственную специфику:

- 1 группа – предметные игры, как манипуляции с предметами;
- 2 группа – творческие игры, сюжетно-ролевые игры. Данные игры делятся на ролевые и симуляции (воображаемые ситуации). Первые считают низшим, а вторые – высшим уровнем этого вида учебной деятельности. В ролевой игре о каждой роли дается четкая информация и определенная ролевая позиция, а в симуляции дается задача, которую необходимо решить, что напоминает опыт из собственной жизни. Этот вид игровой деятельности особенно эффективен на продвинутой стадии обучения иностранному языку, так как предполагает спонтанные высказывания в рамках воображаемой ситуации;
- 3 группа – интеллектуальные игры. Они активизируют познавательную деятельность учащихся, имеют проблемный характер решения задач и могут применяться на занятиях по иностранным языкам;
- 4 группа – технические, конструкторские игры;
- 5 группа – дидактические игры – игры с готовыми правилами, которые служат для решения учебных задач. В эту группу входят собственно лингвистические игры, в которые играют на уроках иностранного языка.

По количеству участников игры подразделяются на индивидуальные, парные и групповые. При этом к индивидуальным относят кроссворды, анаграммы, а к парным и групповым – игры типа бинго, совмещение аналогичных картинок и их нахождение с помощью вопросов, заполнение плана квартиры, диктант «в картинках».

Онищенко Ю.В. также отмечает, что обучающие игры можно классифицировать согласно уровню владения языком предполагаемой аудитории, способам организации, педагогическим целям. Сюжетно-ролевые и интеллектуальные, например, требуют высоких знаний лексики, так как предполагают спонтанные высказывания игроков. Игры могут быть представлены в виде игровых элементов, ситуаций, упражнений, и быть направленными на другие цели. Игровые методы различаются в зависимости от количества участников, времени проведения и так далее, они часто очень просты по своей организации и не требуют специального оборудования, могут быть использованы на каждом уроке иностранного языка, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам обучения.

Н.И. Гез и Н.Д. Гальскова делят игры на языковые, коммуникативные, ролевые и деловые (3, с. 216).

Языковые игры предназначаются для развития умений и навыков на материале разных знаков языка - от слогов до микротекстов. К играм такого характера относятся лото, кроссворды, игры с кубиком, карточками, лабиринты, составление слов / предложений и др.

Отличительными особенностями этих игр являются: статичность, подсказанность, проведение в форме соревнования, однозначность или ограниченность решений, имитативно-репродуктивная деятельность. Языковые игры предназначаются для начального этапа и представляют собой разновидность упражнений в парной или групповой работе с целью закрепления и активизации языкового материала, а также обучения несложным высказываниям.

Коммуникативные игры обучают общению в форме репродуктивно - продуктивных упражнений. Они ситуативно обусловлены и связаны с реализацией одного - двух речевых намерений. Наличие ролей в

этих играх необязательно, хотя они и не исключаются. Чаще всего здесь используются воображаемые ситуации, которые в англоязычной методической литературе принято называть симуляциями.

Основными характерными чертами всех ролевых игр являются:

- наличие проблемы, лежащей в основе игры;
- наличие определенных персонажей / ролей, имеющих разное
- отношение к обсуждаемой проблеме;
- наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта.

Деловая игра - это эффективный прием обучения иностранному языку, главная цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения. Данный вид игр будет уместен, как раз, при работе со студентами. Условия деловой игры можно обыгрывать в зависимости от профессиональной направленности студентов. Этот тип игры можно активно использовать в рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык», который, как и предмет «Иностранный язык», входит в обязательный блок дисциплин бакалавриата.

Говоря о функциях игровой деятельности в процессе обучения, уместно сослаться на А.В. Конышеву, которая выделяет следующие функции игровой деятельности:

- обучающая;
- воспитательная;
- развлекательная;
- коммуникативная;
- релаксационная;
- психологическая;
- развивающая (4, с. 192).

Большинство авторов считают целесообразным использовать игровые приемы на заключительном этапе работы с лексикой по теме, поскольку игра дает возможность использовать новый материал в ситуации общения. Но существует большое количество игр, применение которых на уроке сделает и процесс усвоения новой лексики увлекательным занятием. Но, по мнению Онищенко Ю.В., игровые приемы можно использовать на любом из этапов работы над лексикой иностранного языка. На первых этапах уместно использовать типичные игровые упражнения, которые сделают процесс запоминания слов интересным занятием. Игровые методы дают возможность создавать вполне реальные ситуации общения между участниками. На заключительных этапах работы с новой лексикой происходит употребление слов в речи в конкретных игровых ситуациях.

Помимо работы с лексикой иностранного языка, игровые приемы можно использовать и при работе над фонетическим и грамматическим материалом, как во время этапа усвоения материала, так и на заключительном этапе.

Приведем пример обучающей игры, направленной на отработку простого прошедшего времени, «Воспоминания». Положительным моментом является то, что игра не требует предварительной подготовки.

Для примера преподаватель вспоминает какое-нибудь событие из своей жизни и связанные с ним эмоции, например: Two years ago I was happy because I had a wonderful holiday. Игрокам же преподаватель произносит следующую фразу: Two years ago I was happy. How do you think why? Участникам игры предлагается по очереди выдвигать свои гипотезы, например:

- игрок А: Maybe you bought a car?
- игрок В: Maybe you moved to a new flat? и т.д.

Ради шутки, кто-то из участников игры может озвучить и совсем фантастическую версию, типа: Maybe you won a million dollars? В данном случае, степень вероятности события неважна, главное - чтобы игрок мог сформулировать свою мысль. Угадавший выигрывает одно очко и сам вспоминает событие из своей жизни.

Задачей преподавателя остается стимуляция участников игры использовать разные прилагательные и причастия, например: angry, surprised, frightened и т.д. Игра продолжается до тех пор, пока каждый участник, хотя бы один раз, не загадает свое событие. В финале заработанные баллы суммируются, и определяется победитель игры (5).

Не менее интересными будут игры,

по мотивам уже известных студентам игр, но требующие предварительной подготовки со стороны преподавателя. Для примера приведем вариант популярной игры «Мафия».

Преподаватель готовит заранее игральные карты по количеству человек в группе: одну черной масти, остальные - красных.

На уроке студенты рассаживаются за игровой стол и получают следующие вводные данные:

- совершено ограбление - похищено драгоценное кольцо;

- вы - детектив, расследующий это дело;

- по вашему запросу, полиция организовала облаву на гангстерский притон.

Чтобы сыграть гангстеров, студентам необходимо выбрать себе прозвища по названиям пройденных цветов, например: Black, Green, White и т.д. После того, как «гангстеры» представятся, им раздаются карты рубашкой вверх. Игроки их смотрят, никому не показывая. Далее начинается примерно такой диалог с участниками игры:

- Преподаватель: Yellow, have you got a ring?

- Yellow: No, I haven't. This is Purple who has.

- Преподаватель: Purple, have you got a ring?

- Purple: No, I haven't. This is Orange who has, и т.д.

Игра продолжается до тех пор, пока очередь не дойдет до обладателя «черной метки». Сознавшись, он становится «детективом» в следующем раунде. Вся игра продолжается до тех пор, пока каждый ее участник, по меньшей мере, один раз, не побывает в роли детектива (5).

При введении элементов игровой деятельности на занятии необходимо помнить о том, что целью их использования всегда является введение материала в речь, совершенствования навыков говорения, пополнение активного вокабуляра за счет пассивного, а не только повышение интереса и смена деятельности.

Игра не должна быть долгой, затянутой, она должна занять ровно столько времени, сколько все студенты способны максимально активно участвовать в ней. Ценность игрового задания в развитии коммуникативной компетенции увеличивается за счет строгого планирования времени межличностного общения учащихся на иностранном языке.

К основным положениям, определяющим роль игры как метода обучения иностранному языку в вузе, Онищенко Ю.В. относит следующие моменты.

Игра на занятии иностранным языком на неязыковых специальностях оказывает воздействие на мотивационную сферу деятельности студентов и повышает общую мотивацию к изучению иностранного языка и учебному материалу.

Использование игровых приемов способствует формированию таких личностных качеств, как организованность, инициативность, умение формулировать и отстаивать свою точку зрения в дискуссии, а также способствует выполнению познавательной функции и расширению кругозора.

Игра мотивирует к совместному творчеству, дает проявить различные роли в команде, развивает воображение и мотивирует к поиску нестандартных решений задач. К тому же, игра снимает усталость, что особо важно в обучении в вузе, где процесс обучения, вследствие специализации учебной дисциплины по направлению подготовки, достаточно интенсивен и насыщен грамматическим и лексическим материалом.

Кроме того, игровые приемы дают возможность влиять на эффективность обучения иностранному языку поаспектно, учитывая уровень знаний и психолого-педагогические особенности как индивидуально, так и студенческого коллектива в целом.

На занятиях игра служит буфером между пластами работы с текстом направления подготовки и изучением грамматического материала, что также важно, учитывая сложность и насыщенность материала по иностранному языку на неязыковых специальностях и недостаточную подготовку и мотивированность студентов.

К положительным моментам можно также отнести способность игровых приемов оказывать помощь в преодолении психологического барьера во время иноязыч-

ного общения и закрепление в речи определенного (сформированного преподавателем в качестве цели, заложенной в виде условия игры) грамматического, лексического и фонетического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Онищенко Ю.В. Игровые методы обучения иностранному языку в вузе // Язык и культура. - 2015. - №17 // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-metody-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 30.06.2016)
2. Брамбалова А.Е. Игра как один из элементов урока иностранного языка // Режим доступа: http:// nsportal.ru/ shkola/ inostrannye-yazyki/ library/ 2011/ 11/ 08/ igra- kak- odin- iz- elementov- uroka-inostrannogo- yazyka (дата обращения: 12.04.2015)
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2005.
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006.
5. Идеи для уроков английского // Режим доступа: http:// www. ideas4el. ru/ igry-i-uprazhneniya / (дата обращения: 30. 06. 2016)

УДК 811.112.2:37

КООПЕРАТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шихотова Е.В.

В последние годы немецкие ученые, педагоги и учителя-практики проявляют огромный интерес к формам и методам группового, или, как часто его определяют, кооперативно - коммуникативного обучения. Кооперативные методы представляют собой способ обучения в малой группе. Учитывая специфику предмета «иностранный язык», эти методы могут обеспечивать необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого члена группы, предоставляя возможность осмыслить и осознать новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений всех участников [1]. Слово “кооперативное” (от англ. cooperative – сотрудничающий, общий, взаимный) содержит в себе такие понятия, как взаимная поддержка, взаимная ответственность и, конечно же, взаимное обучение. Довольно часто высказывается мнение, что принципиальной разницы в понятиях «кооперативное» и «групповое» обучение не существует. Мотивируется данное мнение тем, что и в том, и другом случае имеется в виду взаимное обучение, основой которого является коммуникативный метод. Следует четко понимать, что «групповое обучение» – это метод по определению, в то время как «кооперативное обучение» по своей сути - технология, включающая в себя целый перечень совместных (взаимных) методов обучения: коммуникативный, игровой, проблемный, проектный и, в том числе, групповой. «Автономное обучение» и «кооперативное обучение» - термины, которые все чаще и чаще возникают в литературе для преподавателей иностранного языка [2]. Преподаватели, которые рассматривают обучение языку, как индивидуальный процесс, советуют своим студентам работать самостоятельно. Эффективность использования кооперативных методов в процессе преподавания иностранных языков обусловлен тем, что учебный процесс, опирающийся на использование коммуникативных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняют свою конкретную часть работы.

Технология кооперативного обучения, разработанная немецкими преподавателями Лудгером Брюнингом и Тобиасом Заумом включает 3 фазы: размышление – обмен информацией – представление результатов работы. Первая фаза предполагает индивидуальную работу учащихся. На данном этапе происходит активизация имеющихся у учащихся знаний по изучаемой теме в форме «мозгового штурма» или «mind map». Вторая фаза включает парную работу или работу в малых группах. Учащиеся могут добавлять, уточнять, исправлять собственные высказывания и выработать единую точку зрения по теме. Группы могут быть образованы по разным принципам: по склонностям, увлечениям; постоянные группы; формальные группы (образует сам учитель); случайные группы [3].

Для образования случайных групп могут использоваться различные приемы: разрезанные почтовые открытки, квартет, разрезанные пословицы, карточки с вопросами, цветные карточки и т. д.

Если говорить об особенностях формирования малых групп, то основными являются вопросы, связанные с составом, размером, структурой и продолжительностью «жизнедеятельности» малой группы. Здесь рекомендуется учитывать следующие моменты:

1) принцип гетерогенности (разнородности). Исследования показывают, что комплектование гомогенных (однородных по уровню обученности) групп - не эффективно, так как сильные становятся еще сильнее, а слабые более слабее, и тем самым увеличивается разрыв между учебными достижениями. А вот обучение в гетерогенных по составу группах подстегивает слабых учащихся до уровня средних и в то же самое время стимулирует учебный прогресс средних и сильных;

2) разнообразные учебные интересы, умения и навыки например, любимым предметом одного учащегося может быть математика, другого - история, третьего - физкультура.., а в одной команде должны быть представлены и «стенографы», и «компьютерщики», и «счетоводы», и «спикеры». Надо позаботиться и о разнообразии социально-психологических характеристик и психологической совместимости.

Теперь рассмотрим вопрос о том, сколько человек должно быть в малых группах. На первых порах внедрения кооперативного обучения в практику в этом вопросе существовал разнобой. Одни педагоги считали, что наиболее подходящий размер малой группы - 3 человека, другие предлагали - по 5 человек. Третьи были убеждены, что самый лучший вариант - 6 человек. Однако многолетние наблюдения показали, что оптимальный вариант - 4 человека. Такая группа обладает наивысшей степенью работоспособности и продуктивности, а также наиболее удобна для внутригруппового общения. Есть также и некоторые организационные преимущества: такая группа легко перегруппировывается в две подгруппы, поэтому в ней удобно работать в парах.

Чтобы все члены группы были заинтересованы в результатах своей работы, а не надеялись на тех, кто выполнит работу, необходимо распределить роли. Это могут быть предметные, методические или социальные роли. К предметным ролям относятся писатель (записывает результаты работы группы или ведет протокол работы группы), художник (создает презентацию или представляет результаты работы в виде рисунка или графика), попугай (повторяет важные высказывания, чтобы их правильно поняли все члены группы), задающий вопросы (задает вопросы по тем пунктам, которые ему самому не до конца ясны или не всем членам группы понятны). К методическим ролям относятся менеджер материалов (обеспечивает группу раздаточным материалом, карандашами, фломастерами ит. д.), шпион (подслушивает, что происходит в соседних группах), контролер (проверяет, все ли поняли задание), хранитель времени (следит за временем и предупреждает группу об оставшемся времени).

Кооперативное обучение делится на 5 основных элементов:

1. Положительная взаимосвязь обучаемых.

Она определяется четким учебным заданием для всей группы, организацией положительной взаимозависимости по цели таким образом, чтобы члены группы понимали, что они могут достичь цели только в том случае, если все члены груп-

пы ее достигнут.

2. Взаимодействие «лицом к лицу».

Состоит в том, что учащиеся способствуют обучению друг друга, оказывая помощь, делясь идеями, побуждая к учению. Они объясняют дуг другу, обсуждают друг с другом, обучая друг друга тому, что они знают. Учитель организует группы так, чтобы они сидели лицом к лицу и вербально общались, выполняя каждый аспект задания.

3. Индивидуальная отчетность.

Деятельность каждого студента оценивается, и результаты сообщаются группе и персонально студенту. Преподаватель организует индивидуальную отчетность с помощью тестов, которые выполняются индивидуально, или выбирая наугад любого из членов группы для представления общего результата группы.

4. Навыки работы в группе.

Навыки работы в группе формируются целенаправленно и систематически и включают: навыки лидерства, принятия решений, достижения доверия, общения, разрешения конфликтов.

5. Рефлексия (обсуждение хода работы группы).

Рефлексия или обсуждение хода работы группы. Группам необходимо дать время, чтобы они обсудили, как хорошо они работают по достижению цели и как хорошо они поддерживают рабочие отношения в группе [4]. Преподаватель организует эти обсуждения, давая такие задания, как а) назовите хотя бы три действия членов группы, которые помогли группе добиться успеха, б) назовите одно действие, которое можно добавить к вашей совместной деятельности, чтобы в следующий раз сделать работу группы еще более успешной. Преподаватель наблюдает за работой групп и информирует малые группы и группу в целом о том, как хорошо группа работает вместе.

Приведем примеры нескольких видов заданий, которые рекомендуется выполнить в малой группе для по теме «Kennenlernen» уровень B1. В течение 10 минут студенты работают в группах. Каждая группа получает лист с заданием:

Kennenlemen! □

	Name:
Ärgerst du dich oft über_____?	_____
Denkst du in den Ferien an_____?	_____
Möchtest du dich einmal mit _____treffen?	_____
Interessierst du dich für _____?	_____
Hast du Angst vor_____?	_____
Machst du geme_____?	_____
Isst du geme_____?	_____

Каждый в группе должен самостоятельно дописать вопросительные предложения. Затем задают друг другу уже готовые вопросы. Если студент соглашается и говорит «Ja», его имя пишут в листе, если нет «Nein», то вопрос задают уже другому студенту. Каждый член группы должен быть готов выступить от имени команды с изложением основных выводов при их фронтальном обсуждении в классе. Во время выполнения заданий учитель наблюдает за работой команд, подходя поочередно к каждой группе, помогает грамматически правильно формулировать вопросы, требует прояснить отдельные моменты, координирует и направляет их работу. После этого следует этап фронтального обсуждения полученных выводов и результатов. Учитель на выбор предоставляет слово одной из групп, от имени которой выступа-

ет ее «спикер». К слову сказать, на каждом занятии группа определяет своего спикера (необходимо, чтобы каждый поочередно имел возможность выступать в этой роли). Не исключается и возможность выступления всей группы одновременно: один рассказывает про другого, и так по очереди.

Следующее задание так же можно применить к теме «Kennenlernen». Учащиеся получают лист с заданием, где стоят уже готовые вопросы.

Name:

Welches Tier wärst Du gerne?
Wie kommst du zur Universität?
Was ist Dein deutsches Lieblingswort?
Wovon verstehst du gar nichts?
Was kannst du als Student besonders gut?
Welche deutsche Stadt würdest Du gerne besuchen?
Was darf in deinem Kühlschrank nicht fehlen?

Сначала студенты получают задание работать в парах. Нужно друг друга сфотографировать, на следующее занятие они должны распечатать фотографию и наклеить на лист. Затем задают друг другу вопросы и пишут ответы на них. После этого работают в группах. Рассказывают про своего партнера. В итоге, эти листы, и с фотографиями, и ответами на вопросы можно вывесить на стенд, чтобы ребята могли получше друг друга узнать.

При длительной работе студентов в группах формируется особая культура группы, ее тип, структурируются межличностные отношения, вырабатываются модели интерактивного взаимодействия. При этом стандартный учебник отходит на второй план; на первый же выходят другие источники информации: журналы, газеты, личный опыт и другое. Роль преподавателя также меняется: он уходит от простого «пересказывания» учебного материала, становясь мотиватором языкового общения, а, следовательно, и обучения иностранному языку.

Для организации эффективного речевого взаимодействия студентов недостаточно предъявить им коммуникативную задачу, речевые образцы и дать установку на общение.

Вполне очевидно, что система контроля и оценки групповых достижений должна отличаться от традиционных способов оценок индивидуальных учебных результатов. При кооперативном обучении у учащихся появляется мощный мотивационный фактор - чувство личной ответственности за успех команды. Вместе с тем, основная идея групповой оценки заключается не только в том, что учащийся несет ответственность за результаты группы в целом, но, прежде всего, в том, что каждый учащийся должен ощущать свой индивидуальный вклад и видеть свой очевидный прогресс в обучении. Иными словами, в процессе оценки групповых учебных результатов должен соблюдаться баланс индивидуальных и командных интересов и достижений. Именно этот момент и представляет собой один из ключевых вопросов системы контроля и оценки в кооперативном обучении. Принципиально важно, что-

бы групповая оценка не снижала значительно сильную индивидуальную и в то же самое время не повышала неоправданно слабую индивидуальную оценку. Особенно важно подчеркивать учащимся значимость формирования и овладения коммуникативными умениями, способностью работать в команде.

Разновидности коммуникативно - кооперативного обучения могут отличаться друг от друга по отдельным элементам, например, по структуре кооперативного занятия, особенностям групповой оценки, соотношению индивидуальной и групповой учебно-познавательной деятельности и т.д.

Таким образом, технология кооперативного обучения имеет много преимуществ:

1) развивает коммуникативную и социальную компетенции;

2) воспитывает толерантность, уважительное отношение к одноклассникам;

3) формирует командный дух, отзывчивость, самостоятельность;

4) формирует чувство принадлежности к команде;

5) развивает и поддерживает положительное отношение к учебе;

6) способствует повышению самооценки учащихся;

7) формирует готовность к групповой работе.

Суть данного обучения: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих». Систематическая и целенаправленная работа преподавателя и студентов в группах по данной технологии позволяет разнообразить занятие, значительно увеличить время устной речевой практики каждого, активизировать речемыслительную деятельность, развивать коммуникабельность и определенные деловые качества, укрепить межличностные отношения, обеспечить наличие положительной внутренней мотивации и благоприятный психологический климат в учебной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кооперативное обучение – общая концепция для хорошего урока. http: // www. gew-nrw. de/ uploads/ tx_files/ Praesentation_L._Bruening_. pdf
2. Sawatzki D: Was ist Kooperatives Lernen? In: www. lehrerbüro. De
3. Brüning, Ludger / Saum, Tobias Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 3. Auflage. - Essen: Neue Deutsche Schule, 2007.
4. Маслыко Е.Н., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. - Мн. "Вышэйшая школа", 2004.

УДК 811.1:37

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ

Самойлова-Цыплакова И.М.

Английский язык является самым востребованным и распространенным языком в мире: на нем разговаривают более 1 миллиарда людей на земле. В связи этим министерством образования Республики Казахстан были внесены некоторые изменения в программу обучения иностранному языку, в частности, английскому. Английский язык был внедрен в систему образования в начальной школе. Благодаря такой его популярности современная методика преподавания иностранного языка с каждым годом предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению международным иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Необходимость говорить на иностранном языке и понимать иностранную речь возрастает в связи с ростом и развитием международных политических, экономических и культурных связей.

Основную трудность при овладении иностранным языком представляет выра-

ботка навыков и умений аудирования и говорения. Причем, говорению невозможно научиться без аудирования. Аудирование является производным, вторичным в процессе коммуникации, оно сопровождает говорение и синхронно ему.

Формирование аудитивной компетенции как вида речевой деятельности является одной из самостоятельных задач обучения иностранному языку. Проблема обучения восприятию аутентичной речи на слух представляет собой один из самых главных аспектов обучения иноязычному общению, и именно поэтому развитие и разработка технологий обучения аудированию, отвечающих запросам времени, крайне важны [1, с. 1].

Речь – двусторонний процесс. Она включает аудирование – с одной стороны, и говорение – с другой. Когда мы говорим об аудировании, мы имеем в виду слушание и понимание [2, с. 68]. Аудирование может выступать как самостоятельный вид речевой деятельности (например, длительное восприятие и распознавание докладов, лекций и иных устных выступлений) или входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, то есть являться одной из сторон говорения.

Содержание обучения аудированию включает в себя:

1) лингвистический компонент, то есть языковой и речевой материал, страноведческие, лингвострановедческие и социокультурные знания;

2) психологический компонент, представляющий собой психофизиологические механизмы и действия по их использованию в процессе аудирования, коммуникативные навыки и умения;

3) методологический компонент – комплекс учебных и компенсирующих (адаптивных) умений, которые в совокупности с речевыми составляют стратегию понимания аудиотекста [3, с. 125].

Говоря о трудностях, возникающих при формировании аудитивной компетенции, имеются в виду, что, прежде всего, это те трудности, которые возникают при восприятии иностранной речи на слух. При слушании иностранной речи нас может затруднять многое: содержание речи, выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий, темп, который он предлагает, особенности речи говорящего: сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса говорящего, громкость и так далее. Рассмотрим классификацию данных трудностей.

1. Трудности, связанные с содержанием аудиотекста. Затруднения, обусловленные восприятием содержания аудиотекста, могут касаться понимания:

- предметного содержания текста, то есть фактов, которые содержатся в тексте;
- логики изложения фактов;
- общей идеи текста, мотивов поступков его персонажей.

2. Трудности, связанные с языковой формой аудиотекста:

- фонетические трудности возникают по причине расхождений между акустическим обликом слова, особенно заметным в разговорной речи, и неполным стилем произношения (затруднения часто возникают в случаях, когда интонация выражает подтекст);
- лексические трудности могут быть вызваны нахождением в тексте слов омонимов (например, глава в книге - глава делегации), многозначных слов (например, острый нож - острый вопрос; тяжелый предмет - тяжелый больной), паронимов (например, невежа - невежда), имен собственных; многозначные слова (a palm - пальма и ладонь руки, a drop - капля и глоток, a star - звезда и знаменитость, a hand рука и стрелка часов) затрудняют понимание текста, так как требуют держать в памяти контекст фразы, в которой они использованы;
- грамматические трудности (текст для занятий по аудированию, как правило, должен включать известный учащимся грамматический материал);
- транспозиционные трудности связаны с экспрессивной и стилистической окрашенностью речи и знанием социокультурного содержания воспринимаемой на слух речи, которые являются причиной затруднения в понимании смысла текста, вызванных сложностью перехода от значения слова/фразы к их смыслу (например, искренняя реакция на вопрос «How do you do?» считается, чуть ли не оскорблением

или выражение сожаления «I am sorry» является лишь формальной, ничего не значащей единицей речи и не несет в себе смыслового выражения сострадания);

3. Трудности, вызванные структурной организацией аудиотекста (важно стремиться к тому, чтобы структура текста была логичной и содержала вступление, главную часть, заключение, что облегчает процесс аудирования; повествовательный текст воспринимается легче описательного, а монологический текст является более легким для аудирования в сравнении с текстом монологическим).

4. Трудности условий восприятия аудиотекста:

- темп речи оказывает значительное влияние на процесс слушания, так как определяет не только быстроту и точность понимания текста, но и качество запоминания информации, поэтому темпу речи на занятиях по аудированию следует уделять большое внимание;

- размер речевого сообщения предназначенного для слушания, определяется либо количеством слов (предложений), из которых состоит текст, либо продолжительностью его звучания;

- количество предъявлений текста: понимание текста во многом зависит от количества его предъявлений.

5. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи (как показывает практика, очень важно, чтобы обучаемые имели возможность слушать как мужские, так и женские голоса на иностранном языке, т.е., если они аудируют только своего учителя, то есть опасность того, что людей противоположного пола они не смогут понимать чисто психологически; поэтому на всех современных аудиокассетах тексты начитываются как мужчинами, так и женщинами) [5].

Аудирование действительно очень сложный вид речевой деятельности. Большая часть трудностей проявляется в естественном общении, поскольку мы не можем вернуться к прослушанному и перемотать плёнку назад. Кроме того, в ситуации естественного общения много отвлекающих помех — шум улицы, аудитории, музыка, смех и так далее. Тем не менее в методике преподавания иностранного языка есть некоторые решения и опоры для преодоления трудностей аудирования [6].

На занятиях по аудированию используются аутентичные, частично аутентичные и неаутентичные (учебные) тексты. Аутентичными являются тексты, которые создаются носителями языка для реальных условий общения, а не для учебных целей, и являются «собственно оригинальными». Аутентичные тексты, подвергшиеся адаптации и сокращению, становятся частично аутентичными и менее сложными для восприятия. Учебными считаются тексты, создаваемые авторами учебных пособий и рассчитанные на определенный уровень владения языком и требования учебной программы.

Достоинством аутентичных текстов является отражение реальных условий жизни носителей языка и индивидуальных особенностей языка и стиля автора текста. В то же время лексико-грамматическая организация таких текстов и их содержание вызывают у учащихся значительные трудности и требуют со стороны преподавателя проведения работы по преодолению таких трудностей с помощью языкового и социокультурного комментирования текста.

Резюмируя вышесказанное, аудирование является очень сложным видом речевым деятельности. Трудности, которые возникают при формировании аудитивной компетенции связаны с содержанием аудиотекста, с языковой формой аудиотекста, трудности вызванные структурной организацией аудиотекста, условиями восприятия аудиотекста; трудности обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. И как было сказано, в методике преподавания иностранного языка есть некоторые опоры для преодоления трудностей аудирования. К видам опор относятся вербальные, невербальные и художественно – изобразительные опоры, которые облегчают восприятие аудиотекста.

Наряду с этим возникают множество проблем в обучении аудированию. Но современное образование вышло на уровень, где среди коммуникационных средств в сети Интернет выделяют средства, позволяющие общаться в режиме онлайн, то есть в режиме реального времени, и средства общения, позволяющие обмениваться ин-

формацией с задержкой во времени. Ко второму виду и относятся аудиоблоги, видеофайлы и подкасты.

Изначально роль подкастов была развлекательной, но в последнее время многие преподаватели иностранных языков, в частности английского, используют их в работе, как продуктивное педагогическое средство для обучения аудированию.

Подкаст (podcast) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. В Новом Оксфордском словаре американского английского языка подкаст определяется как цифровая запись радиопередачи или другой подобной программы, доступная в Интернете для скачивания на персональный аудиоплейер. В 2005 году редакция Нового Оксфордского словаря американского английского языка выбрала «подкаст» словом года. Выбор был обоснован его быстро растущей популярностью, а также возможностью для любого человека, имеющего цифровое записывающее устройство и Интернет-соединение, самостоятельно создать и опубликовать подкаст [7].

Изобретателем слова «подкаст» является ведущий канала MTV Адам Керри, который путем словосложения соединил два слова: iPod –торговая марка серии портативных медиапроигрывателей компании Apple (США) и broadcasting – повсеместное широкоформатное вещание. Но автором определения «подкаст» является В. Хаммерсли, впервые употребивший его в 2004 году. И сегодня слово «подкаст» не только уже официально включено в Оксфордский словарь (New Oxford American Dictionary), но и получило награду как слово в 2005 году [8, с. 235].

Во второй половине этого же года в интернете было достаточное количество подкастов, так как преподаватели английского языка вскоре присоединились к движению разработчиков и слушателей. Подкаст, как средство реального общения на иностранном языке, содержит информацию, которую ученики воспринимают с разной глубиной и точностью понимания. Поэтому при отборе подкастов в процесс обучения иностранного языка преподавателю необходимо учитывать реальные потребности и цели слушающих в зависимости от специфики аудиотекста. Новостные, научные, спортивные подкасты, интервью, радио-шоу и другие жанры аудиоблогов обеспечивают вариативность содержания при формировании аудитивной компетенции [7].

Для реализации задач обучения иностранному языку особого внимания заслуживают образовательные подкасты. Как правило, преподаватели иностранного языка, использующие аудиоблоги в процессе обучения, говорят о двух способах использования подкастов: слушание информации и создание собственных продуктов в учебное и внеучебное время.

Образовательные подкасты, посвященные изучению иностранных языков, позволяют решить целый ряд методических задач:

1) формирование аудитивных навыков и умений понимания иноязычной речи на слух;

2) формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков;

3) расширение и обогащение лексического словаря;

4) формирование и совершенствование грамматических навыков;

5) развитие умений говорения и письменной речи [8, с.235].

Обращаясь к вопросам классификации подкастов в научных публикациях и сети Интернет можно найти несколько подходов. Одним из подходов является классификация, согласно которой выделяются следующие типы подкастов (в области обучения иностранному языку):

- аутентичные (authentic podcasts) - предназначены для обучения иностранному языку обучающихся, которые имеют богатый опыт прослушивания аудиофайлов;

- созданные преподавателем (teacher podcasts) – создаются преподавателями для достижения определенных целей при обучении иностранному языку;

- созданные обучающимися (student podcasts) – создаются обучающимися, но часто с помощью преподавателя;

- методические (educator podcasts) - охватывающие вопросы, связанные с методикой преподавания иностранного языка [9, с. 117].

Также существует классификация подкастов при обучении иностранному языку по следующим признакам:

1) по технической платформе: автономный подкаст (создан с помощью автономного программного обеспечения) и интегрированный подкаст (создан в рамках определенного сайта);

2) по типу мультимедиа: аудио подкаст и видео подкаст;

3) по количеству авторов: индивидуальный подкаст (создан одним автором) и коллективный подкаст (создан двумя и более авторами);

4) по авторскому составу: преподавательский подкаст и студенческий подкаст;

5) по жанру: учебный подкаст, развлекательный подкаст, общественно-политический подкаст;

6) по цели обучения: формирование навыков и развитие умений [10, с.66].

Существуют два типа подкастов: аудиоподкаст и видеоподкаст. В свою очередь аудиоподкаст имеет такие виды как аудиоподкаст, слайдкаст и аудиочат. Видео подкаст также делится на следующие виды: видеоподкаст, скринкаст и видеочат.

К основным дидактическим функциям технологии подкастов, как информационно-коммуникационного средства обучения, относятся:

1) коммуникативная - реализуется в развитии умения формулировать, высказывать, аргументировать и выражать собственную точку зрения;

2) наглядности и интегративности - реализуется за счет осознанности и осмысленности воспринимаемого учебного контента, формирования представлений и понятий обеспеченнии возможности рассматривать изучаемый объект, явление или процесс как часть и как целое;

3) информационная - реализуется за счет того, что средства обучения являются непосредственными источниками знаний, а также в возможности выполнения различных операций с информацией (сбор, обработка, анализ, структурирование, обмен и т. д.) и увеличении ее объема;

4) управленческая - реализуется в возможностями управлять учебной деятельностью обучающихся и самоуправления обучающимися собственной учебной деятельностью;

5) образовательная - реализуется в получении новой информации, предметных и межпредметных знаний и отношений;

6) развивающая - реализуется в развитии новых умений и навыков (информационных, коммуникативных, академических и др.), компетенций, творческих способностей обучающихся и их личностных качеств;

7) справочная - реализуется в возможности расширения знаний по поставленной проблеме в процессе создания собственного подкаста;

8) контролирующая - реализуется в возможности контроля деятельности обучающихся асинхронно;

9) интерактивная - реализуется в возможности взаимодействия между субъектами учебного процесса в трех типах: «обучающийся - содержание обучения», «обучающийся - преподаватель», «обучающийся - обучающийся»;

10) организационно - оптимизационная - реализуется в возможности оптимизировать организацию процесса обучения через выбор форм и методов обучения и реализации дифференциации и индивидуализации обучения, а также интенсификации всех уровней учебной деятельности;

11) мотивационно-активизационная - реализуется за счет способности мотивировать обучающихся путем применения оригинальных, новых вариантов представления учебного контента и активизировать их учебную деятельность, способствуя сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности;

12) адаптационная - реализуется в возможности поддерживать благоприятные условия протекания процесса обучения, организации демонстраций, самостоятельной работы, обеспечивать приемственность знаний [11].

Технология подкастинга, за счет присущих ей дидактических свойств и функций, обладает рядом достоинств, которые способны сделать процесс обучения более эффективным и, в конечном итоге, способствовать качественному достижению поставленных дидактических целей.

Использование подкастов вносит

разнообразие в процесс обучения, тем самым повышая мотивацию учащихся к изучению иностранного языка. Ученики с большим энтузиазмом реагируют на использование технологии подкастинга на занятиях. Это помогает им преуспеть в изучении иностранного языка, так как, если презентация материала вызывает интерес, то и запоминается он легче и быстрее [12].

Подбирая или разрабатывая упражнения к подкастам, нацеленные на формирование аудитивных навыков и развитие умений аудирования, необходимо учитывать уровни сложности разных типов заданий. В методике выделяют четыре уровня сложности заданий на аудирование:

1) не предполагающий никаких самостоятельных действий;

2) с использованием кратких ответов или простых невербальных действий;

3) с использованием развернутых устных или письменных ответов, предполагающих реализацию комплексных коммуникативных умений;

4) продвинутый.

Особенность применения подкастов в процессе обучения заключается в том, что подкасты можно использовать как на занятии, так и задавать в качестве домашнего задания. Технология работы с подкастом на занятии совпадает с технологией работы над аудиотекстом и состоит из двух видов упражнений: подготовительные и речевые упражнения.

Несмотря на то, что за последние годы появилось довольно много работ, в которых предприняты попытки типологизации упражнений для аудирования, группа данного назначения в них чаще всего отсутствует, хотя известно, что и в естественном речевом общении восприятие ради «удовольствия слушать» происходит довольно редко. Чаще всего воспринятая информация обсуждается, интерпретируется, фиксируется письменно (полностью или выборочно) и так далее. Характер последующей переработки информации определяет и выбор упражнений этой группы [13].

1. Упражнения для частично управляемого обучения аудированию составляют такие как, например:

1) ознакомьтесь с картиной / серией рисунков, прослушайте подкаст, описывающий данную ситуацию; выберите в процессе аудирования одно из предложений для названия картины / серии рисунков;

2) перескажите содержание подкаста на иностранном языке, опираясь на план, а также на реалии и имена собственные, написанные на доске;

3) прослушайте подкаст, опираясь на ключевые слова/план; распределите слова / пункты плана в последовательности, отражающей содержание подкаста;

4) прослушайте подкаст, познакомьтесь затем с 2 – 3 заголовками; выберите наиболее подходящий, прокомментируйте его, дополните подзаголовками;

5) в прослушайте сообщение, определите тип подкаста (например, диалог, описание, интервью и так далее) и основную тему;

6) ответьте на вопросы, знакомящие с большим контекстом; о прослушайте подкаст и заполните таблицу, касающуюся сходства и различия в культуре двух стран;

7) прослушайте текст, опираясь на серию рисунков, продолжите диалог/описание, согласуя его с заключительным рисунком;

8) прослушайте начало диалога, расширьте и дополните заключительную реплику одного из партнеров;

9) прослушайте часть диалога, продолжите его в парной работе с одним из учащихся;

10) прослушайте монологический текст-описание, дайте развернутые ответы на вопросы, имеющиеся в ключе / написанные на доске и т.п. [4].

2. Упражнения для неуправляемого обучения аудированию составляют такие как, например:

1) прослушайте подкаст в фонозаписи, разделите его на смысловые части и озаглавьте их / составьте план;

2) в прослушайте фрагмент подкаста, проиграйте эту сценку;

3) прослушайте фрагмент диалогической речи, перескажите содержание разговора в форме монолога;

4) прослушайте подкаст, охарактеризуйте ситуацию общения; о прослушайте сообщение учащихся по заранее заданной теме, прокомментируйте высказывания,

дополните их новыми сведениями;

5) прослушайте описание ситуации/совершаемого поступка. Изобразите воспринятое в схеме/на рисунке и другие.

3. Упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации составляют такие, как, например:

1) прослушайте подкаст, составьте аннотацию / тезисы;

2) прослушайте подкаст, постарайтесь заполнить весь фактический, в том числе цифровой, материал, сруппируйте его по степени важности, дайте обоснование своего решения;

3) сопоставьте прослушанный подкаст с графическим текстом, посвященным аналогичной теме, сравните содержание по сходству / различию, дайте аргументированную оценку;

4) оцените прослушанный подкаст с точки зрения того, что было интересно / неинтересно, ново / не ново;

5) укажите, где можно использовать данные, содержащиеся в прослушанном подкасте;

6) прослушайте подкаст, обсудите ряд проблемных вопросов по затронутой теме;

7) прослушайте подкаст, составьте рецензию на него, используя следующий план: тема сообщения, действующие лица, краткое содержание, основная идея, оценка прослушанного и другие [15].

Речевые упражнения с подкастом выполняются:

1) до прослушивания (цель – снять возможные трудности восприятия аудиотекста);

2) в процессе прослушивания (цель – проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений и продолжить их формирование);

3) после прослушивания (цель – использовать исходный текст в качестве опоры для развития умений в устной или письменной речи).

Работа с подкастом включает два вида упражнений: подготовительные и речевые упражнения. Упражнения подготовительного характера называют ориентирующими, подготавливающими к осуществлению собственно аудирования. Эти упражнения на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова и так далее.

Большую роль играют упражнения в повторении слов, словосочетаний, фраз, текстов. Этот тип упражнений является базовым, так как оно способствует отработке таких важных механизмов аудирования, как речевой слух, память, артикулирование, вероятностное прогнозирование, например: Послушайте и повторите. Данный вид упражнений повторяется учителем в паузу или синхронно на том же языке. Это упражнение считается базовым. Оно развивает все три механизма аудирования. Ведь, чтобы выполнить его, надо услышать подкаст, разбить его на синтагмы, узнать знакомые слова и структуры, а это и есть развитие речевого слуха.

Определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами. Данное упражнение не только развивает память учащихся, усваивается и закрепляется лексика, презентация нового звука, его произношение отработка изучаемого фонетического явления; развивается навык выразительного чтения, а также элементарные речевые умения говорения, аудирования.

Прослушайте и повторите за диктором (учителем) фразы, длина которых превышает объем кратковременной памяти (7 ± 2), то есть состоит из десяти и более слов.

Речевые упражнения. Речевые упражнения способствуют выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению. Они обучают:

- определять наиболее информативные части сообщения;
- устранять пробелы в понимании за счёт прогнозирования на уровне текста;
- соотносить текст с ситуацией общения;
- членить аудиотекст на смысловые куски и определять основную мысль в каждом из них;
- письменно фиксировать основную часть информации;
- объединять разрозненные куски в целый текст;
- использовать ориентиры воспри-

ятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и др.) для создания установки на выполнение определённой деятельности с речевым сообщением;

- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа);
- соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения;
- понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;
- удерживать в памяти фактический материал подкаста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.);
- совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность (фиксацию опорных слов, составление плана, тезисов и др.);
- различать воздействующую / прагматическую функцию речевых сообщений.

Речевые упражнения с подкастом выполняются до прослушивания, в процессе прослушивания и после прослушивания.

Упражнения до прослушивания подкаста. Этап направлен на усиление мотивации и формулирования установки на первичное прослушивание подкаста. На данном этапе требуется подготовка учащихся к восприятию подкаста, введение в тему, актуализация имеющихся у них знаний и опыта, создание мотива на предстоящую деятельность, снятие возможных трудностей, «включение» механизма ожидания и прогнозирования. Для подготовки учащихся к восприятию подкаста можно выделить три вида упражнений: использование средств наглядности, ассоциограмма, предварительное обсуждение темы подкаста на родном или иностранном языке.

Упражнения в процессе прослушивания подкаста. На этом этапе мы остановимся на пяти видах упражнений, которые помогут развивать коммуникативные навыки, внимательность и мышление: послушать и постараться сказать о чем подкаст, написать пропущенные слова, распределить надписи в правильном хронологическом порядке, поставить нужную фразу из бокса, написать пропущенное слово, затем посчитать, сколько пропущенных глаголов, существительных, прилагательных, предлогов, слушая подбирать надписи к соответствующим картинам.

После прослушивания подкаста. Послетекстовые задания вовлекают учащихся в активную творческую деятельность, служат для контроля понимания и успешности акта общения. На данном этапе ученики будут работать с упражнениями, опираясь на информацию, которую они получили до прослушивания и при прослушивании подкаста.

Для этого мы выделим ряд упражнений, таких, как: ответить на вопросы, подтвердить или опровергнуть (true or false statements), сравнить, обсудить с партнером, назвать вещи на картинке, написать свою открытку, написать диалог с другом и разыграть его, пройти тест.

Подводя итог, следует подчеркнуть важность использования подкастов, которые раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования аудитивных навыков и умений обучащихся и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для школьников и студентов на всех этапах обучения аудированию звучащей речи.

Эффективность использования подкастов при обучении иноязычной речи зависит не только от правильного определения его места в структуре занятия, но и от того, насколько рационально организованно само занятие, как согласованы учебные возможности подкаста с задачами обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генишер Э.З. Обучение аудированию // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 06.12.15)
2. Ильина И, Нургалиева Р. Методика преподавания английского языка. – Астана, 2010.
3. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений. – Павлодар: Павлодарский государственный педагогический инсти-

тут, 2009.
4. Alambayeva G.B., Hudaiberdina D.A. Teaching listening comprehension skills // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 06.12.15)
5. Нагулин Д.Ю. Трудности, возникающие при обучении аудированию // Режим доступа: http:// vestnik-kafu.info/ (Дата обращения: 07.12.15)
6. Леонова М.О. Teaching listening // Режим доступа: http:// vestnik-kafu.info/ (Дата обращения: 19.12.15)
7. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 25.12.15)
8. Халтурина О.В. Подкастинг как эффективная интернет-технология в преподавании иностранного языка: Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции студентов и молодых учёных. Ч. 1. – Томск: Томский политехнический университет, 2011.
9. Хохлушина Е.В. Подкастинг: технологические и образовательные возможности // Альманах современной науки и образования. - 2010. - № 2, С. 117.
10. Володин А.А. Методика применения технологии подкастинга в обучении: Монография. – Подольск., 2013.
11. Агафонова Л.И, Аникина Ж.С. Дидактико-методические особенности использования подкастов при обучении иностранному языку в вузе // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 05.12.15)
12. Жамуханова А.Б., Ибрагимова К.Е. Использование подкастов в обучении иностранному языку // Режим доступа: http:// rusnauka .com/ (Дата обращения: 01.12.15)
13. Протазанова Н.Г. Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам // Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/ (Дата обращения: 18.12.15)
14. Ковальская Е.П. Подкаст как интерактивная технология // Режим доступа: http: // cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 04.12.15)
15. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Режим доступа: http://cyberleninka.ru/ (Дата обращения: 09.12.15)

УДК 811.111:37

INTERACTIVE TRAINING METHOD ON DEVELOPMENT OF TRAINING PROCESS

Khidoyatova D. A.

“Interactive learning” concept is one of the most used phrases on modern pedagogic processes. It was first entered to lexicon of pedagogy on 90th.

Researchers are studying appearance and development of this phrase on several evolution periods.

Researchers on scientific literatures link the widespread of “interactive learning” concept application on pedagogical processes with the extension and development of World Wide Web since the middle of 1990s (1).

Information-communication technologies development, especially, computers result in the widely use of this devices in educational application and information resources of different degrees, mainly, rapid introduction of internet systems to education phase show serious impact. On the contrary, we have to emphasize that Internet is the source of information for education both necessary and pernicious. The main connection may be described by following image (Figure 1).

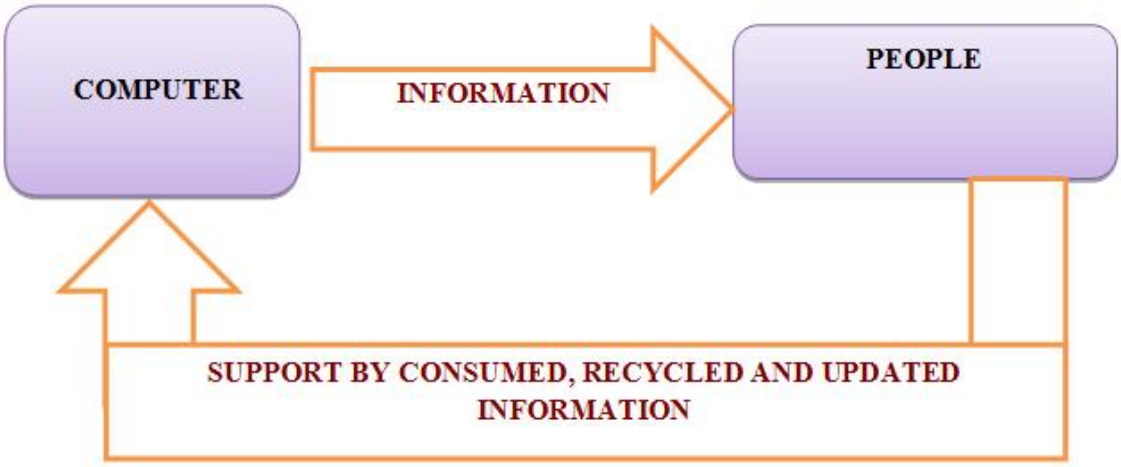


Figure 1. Scheme of interaction between people and computer

In 1975 German researcher Hans Fritz acquainted the phrase of "interactive pedagogy", he accustomed this subject as aimed procedure of pedagogical process as inter effect and inter active for participants (2).

In the beginning of 1980 pedagogics begin to apply acquiring knowledge by dialog method in groups on practice. Officially learning types divided only to traditional and active education category (3).

By the end of 1980th several authors, especially, Guzeev V. V., Klarin M. V., Polat Y. S., Slastenin V. A demonstrate that learning includes not only passive and active methods, but it contains interactive model also (4).

In 60-70 years it began to stand in presence using information and communication technology on interactive education sphere, initiation of Distance Education Technology. According to UNESCO Institute Researchers Team members Kinelev V, Commerce Pit, Kasich B, idea of acquiring knowledge through computer was dawning with the appearance of these devices. First programs that work as electron teacher created in 1970. These programs were like interactive dialog between specialist and newcomer, specialist has to correct the mistakes of newcomer.

At the beginning of 1980s, it was begun to compile more complicated program system with the help of computer on education (5).

Interactive learning method is the process which causes inter-activeness between teacher and students during giving and gaining knowledge. The significance of that kind of a process requires organizing, developing, observing theoretical and practical issues of this procedure. From ancient times great thinkers, masters in practice with their apprentices, nowadays pedagogic scientists in their researches, and active pedagogic take serious consideration.

If we search for attitude of this learning method in Central Asia, we can find:

Avicenna in the book "Canon of Medicine" said that upbringing child begins from his/her birth and continuous in special manner. He also emphasized how to teach, what to teach and teaching methods in school of children. He thought that teaching in groups is more effective rather than in private education and wrote about it: "Students during their education time feel thirsty on gaining knowledge. They will be proud of their knowledge, and envy to each other's erudite. Pride and self-attention cause learners to move forward in competition. Learners always talk to each other and by this way they develop their memory and speech".

On 15th century Mirzo Ulugbek founded "Academy" in Samarkand. Walter wrote about this, "Ulugbek had founded first academy in Samarkand, he ordered the measure of the earth, and participated on creating the tables of astronomy".

Main mission of the education process at Ulugbek's Academy was to develop students' qualification on mathematics, astronomy and medicine. He concluded that, in order to become professional, person's communication, relationship and friendship with people play main role. Ulugbek also emphasized that

perfection in person is attained by education, discipline, and interest in learning different subjects. The reason why students don't care about their study is, first of all, meanness in educators, these educators may injure interest of students on accomplishing their subjects. He thought, educator at first must educate himself/herself, to gain new knowledge and skills regularly (6).

It's obvious from above that activity in education, which means inter-activeness among educator and learners, their partnership, their agreement to each other is the key point. For those days it was nearly demonstration of nowadays interactive methods.

Interactive learning concept gives meaning of "inter activeness", "inter-effect" in Uzbek language. By this definition, inter activeness, inter-effect based pedagogic process opportunities are demonstrated in the works of Avicenna, Mirzo Ulugbek, Abdulla Avloni.

In modern pedagogic processes, following learning models are applied, except interactive learning model:

Extractive (active outside) learning – in practice, teacher-leader based study model, learners acquire necessary theoretical knowledge by teacher's lectures and transferred information and information resources.

There is no partnership among each other in this learning process, students almost show no interest and motive to the class. On the contrary, there are some advantages; teacher has possibility to give huge volume of information and materials in limited amount of time.

In pedagogy extractive learning model is applied for many years and is counted as traditional.

Active (inside) learning – in this model student make his/her works independently, searches creatively and acquires necessary knowledge. Even, when this learning model has good opportunities for learner, there is no partnership between student and educator.

Partnership among educator and learners is important, because, effectiveness of education is progressed by monitoring how right organized students' independent learning, controlling, giving hints, when it is necessary supporting with pedagogical and methodical advices.

Intro-active (active outside) contains learner's approach like as "My idea", "I can teach to someone else". In this model learning process is organized by students, they teach to each other their thoughts, conclusions. The role of educator here may be as organizer, manager, expert or monitor. Even some times he/she plays the role of "learner".

Interactive (active with each other), in this model there are partnership, agreement, union among educator and students, also within students. This partnership cause enrichment of learning materials, theoretical and practical knowledge, positive solution to problematic situations, also psychological proximity and union among the participants of the learning process. Action in partnership, inter-effect, and co-creative union of educator and learners is the base for all successful achievements in learning process.

"Interactive" from English means having an effect on each other, acting together. Mutual, union action in process noticed organized partnership between educator-learner, learner-learner for gaining educational goals. With the help of interactive method based practices learners conduct their thoughts and conclusions to each other and acquire experience and ideas of others, and in some degree to educator, and then group becomes as one, associated, joint team.

From the information above, educational process which supports partnership among teacher and students, and students to students is concluded as interactive learning method. In interactive learning communication among teacher and students, the latter is usually demonstrated by solving some kind of problems, giving proposals on decision making and debating on conclusion of final decision.

The general definition of models can be seen in schemes shown in Figure 2:

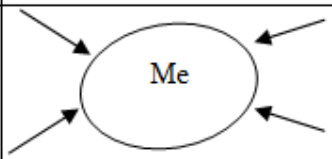
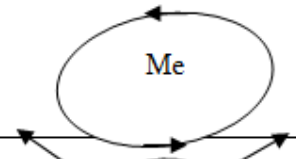
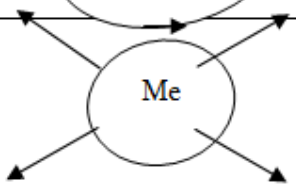
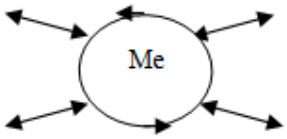
Learning models	Scheme	Essence of learning process
Extractive (from outside)		Someone teaches me (with something)
Active (from inside)		Supported learner's action, independence, but participation of educator is not noticed
Intro-active (to outside)		Student teacher learner (I can teach someone)
Interactive (from outside and to outside, interchangeably)		Acquiring knowledge in partnership

Figure 2. Schemes of learning methods and their main essence

We think, nowadays introducing interactive method to extractive, active and intro-active learning processes supports their effectiveness, and cause necessary circumstances of inter partnership based learning in modern education. *Interactive type organized learning effectiveness is very high.* V.M. Monarchov apprehended four fundamentals of this type of education, they are: **first,** comfortable condition (for educator and learner), **second,** partnership (teacher-learner, learner-learner), **third,** scanning full details (based on organizing of planned education process), and **fourth** determined project (based on this learning process).

In addition to these fundamentals, there are causes increasing effectiveness of the process:

- Chance to learners for demonstrating their opportunities,
- Determining motivation and development,
- Encouraging on time,
- Organizing reconnection.

Interactive learning – is the special model of learning process. It firstly aims to determined goals. This target through supporting comfortable condition causes the learner to feel his/her success, intellectual potential. It is mainly oriented to increase effectiveness of pedagogical process, debate among students and find solutions to problems.

In other words, interactive learning – is first of all, education organized through inter active communication. Learners with educator organize active communication, lead to acquiring knowledge by generating ideas, and its correspondence, counteract, and contradict.

BIBLIOGRAPHY

1. Капранова Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы // Вестник Полоцкого государственного университета. - 2012. - № 7
2. Иванова, О.В. Проектирование интерактивной визуальной системы обучения инженерной и компьютерной графике // Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы III Междунар. заочной научно-практ. конф., 20 ноября 2010 г. – Чебоксары, 2010. – С. 136-142.
3. Можар Е.Н. Стимулирование учебно - познавательной активности старшеклассников средствами интерактивного обучения: дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. - Минск, 2006.
4. Новые педагогические и информацион-

ные технологии в системе образования: Учебн. пос. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.К. Петров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 1999.
5. Кинилев В. Использование информационных и коммуникативных технологий в среднем образовании. Информационный меморандум / В. Кинилев, Пит Коммерс, Б. Коцик. - М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2005.
6. Хасанбоева О., Хасанбоев Ж., Ҳомидов Ҳ. Педагогика тарихи. – Т., 2004.
7. Хидоятова Д.А. Малака ошириш жараёнида интерфаол методлардан фойдаланиш. Монография. – Тошкент: «Абу матбуот-консалт», 2014.

УДК 811.111:37

AN OVERVIEW OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: ORIGINS, PRINCIPLES, AND BENEFITS

Cherkessova D.

INTRODUCTION

Recently, the integration of English language learning together with subject-matter content at all levels of educational system has attracted great interest of EFL teachers, researchers, and curriculum designers in Europe as well as in other parts of the world. This integration includes several approaches and Content and Language Integrated Learning is considered as one of them. At the current stage, CLIL has considerable impact on languages education reform and policy due to its effectiveness in promoting high quality gains in language proficiency, student engagement, and retention. International research has also established numerous other benefits of the CLIL approach to EFL teaching, such as increasing degree of students' motivation and heightening level of intercultural awareness and competence.

To understand the whole concept of CLIL we should have a look at its origins, components and distinctive peculiarities, as well as at its already existing research outcomes. In the following sections, our main objective will be to cover the main ideas concerning CLIL and to view specific demands in terms of effective teaching and learning in the light of theoretical framework and thorough analysis of the literature concerning the issue.

ORIGINS AND STRUCTURE OF CLIL

The precise definition of Content and Language Integrated Learning appeared first in 1994. The European researchers Mehisto, Marsh and Frigols presented a new term claiming that "CLIL is a dual-focused educational approach in which a foreign language is used for the learning and teaching of both content and language" (2008, p. 9). The whole approach was originally based on the well-documented success of the Canadian immersion model for language teaching, in which mainstream curriculum content is delivered through the students' non-native language. Besides, content-based language teaching was a common approach to language teaching in the United States around the 80s which was aimed to offer alternatives to the classroom practices used with learners from immigrant communities.

Since 1990s, the term CLIL evolved as an umbrella term encompassing various forms of learning in which a language performs a special role alongside the learning of any certain subject or content. This term has been adopted by various European researchers and universities as a generic term for such programs and integrated curricula. The current processes of globalization have made CLIL an opportune solution for governments concerned with developing the linguistic proficiency of their citizens as a defining key for economic success. There was already some dissatisfaction with traditional EFL teaching approaches and a conception that they were not bearing fruit. CLIL offers a budgetary efficient way of promoting multilingualism without overwhelming existing curricula. With its emphasis on the convergence of curriculum areas and

transferable skills, CLIL also appears to serve well the demands for increased innovation capacity and creativity.

The main structure of CLIL contains four significant elements which refer to four key "building blocks" (Coyle, 2006, p. 9), known also as the 4Cs Framework:

1. Content: the subject matter, theme, and topic forming the basis for the program, defined by domain or discipline according to knowledge, concepts, and skills (e.g. Science, IT, Arts).

2. Communication: the language to create and communicate meaning about the knowledge, concepts, and skills being learned (e.g. stating facts about the universe, giving instructions on using personal computer, describing emotions in response to fiction and art).

3. Cognition: the ways that we think and make sense of knowledge, experience, and the world around us (e.g. remembering, understanding, evaluating, critiquing, reflecting, creating).

4. Culture: the ways that we interact and engage with knowledge, experience, and the world around us; socially (e.g. social conventions for expressing oneself in the target language), pedagogically (e.g. classroom conventions for learning and classroom interaction), and according to discipline (e.g. scientific conventions for preparing reports to disseminate knowledge).

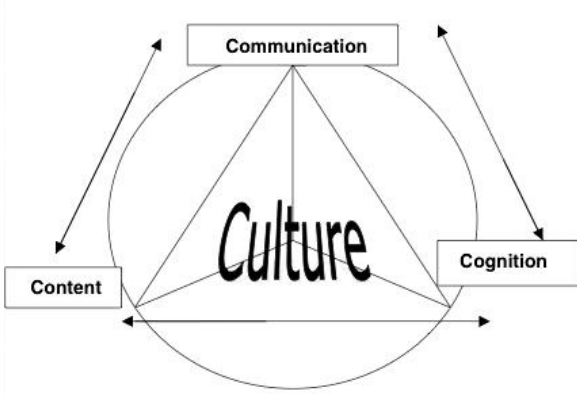


Figure 1. The CLIL 4Cs Framework (Coyle, 2006, p. 551).

As Coyle goes on to elaborate: "The 4Cs Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, developing appropriate language knowledge and skills as well as acquiring a deepening intercultural awareness through the positioning of self and "otherness", that effective CLIL takes place. From this perspective, CLIL involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively" (p. 9).

Sometimes in the research papers of other authors the central focus is shifted to another component, for example, to content or communication instead of culture, as Coyle claims. However, the interrelationship between subject-matter knowledge and language knowledge through all these four components, which are holistically considered in various models, leads to the developed multilingual competence. Furthermore, CLIL is based on six contextually sensitive and flexible pedagogical principles for integrating language and content that work across different contexts and settings, while incorporating all four key elements of underlying 4Cs framework:

1. Subject matter is about much more than acquiring knowledge and skills. It is about the learner constructing his or her own knowledge and developing skills which are relevant and appropriate.

2. Acquiring subject knowledge, skills and understanding involves learning and thinking that is cognition. To enable the learner to construct an understanding of the subject matter, the linguistic demands of its content as the channel for learning must be analyzed and made accessible.

3. Cognition requires analysis in terms of the linguistic demands to facilitate devel-

opment.

4. Language needs should be learned in context that is through the language, which requires reconstructing the subject themes and their related cognitive processes through a foreign or second language e.g. language intake or output (Krashen, 1985).

5. Interaction in the learning context is fundamental to learning. “If teachers can provide more opportunities for exploratory talk and writing, students would have the chance to think through materials and make it their own”. (Mohan, 1986, p. 13) This has implications when the learning context operates through L2 (Pica, 2002).

6. The interrelationship between cultures and languages is complex. The framework puts culture at the core and intercultural understanding pushes the boundaries towards alternative agendas such as transformative pedagogies, global citizenship, student voice and “identity investment” (Cummins, 1996).

The results are experiences in the educational sphere that promote greater possibilities for authentic and purposeful meaning-making through language, by facilitating the development of new communicative skills while learning new content, understanding, and knowledge. Moreover, the dual focus of CLIL implies the relationship between language and content has to be totally transparent. In this sense, CLIL exposes the linguistic issues in subject content in a way that is often absent in non-language subjects. This makes CLIL teachers more aware of the linguistic needs of the learners and thus more effective at ensuring comprehension.

CLIL EFFECTIVENESS: BENEFITS AND CHALLENGES

Most studies on CLIL concentrate on the many structural difficulties surrounding its implementation. From a lack of persistent teacher supply and inadequate pre- or in-service training, to the limitation in sourcing teaching materials, the road to CLIL is not straightforward even for the most committed. This paper wants to observe some theoretical research outcomes and analyze critically some of the claims which rest on CLIL’s integral peculiarities. The special interest for us and, therefore, focus lies in the cross-curricular model of CLIL, on which the majority of research is carried out. By reviewing some of the latest evidence and considering the interaction between CLIL’s features and contextual factors, this review will try to provide a clearer picture of CLIL’s potential and its limitations. The main claims contained in the literary sources can be summarized here as following:

1. CLIL leads to a higher level of attainment in EFL;
2. CLIL improves motivation in all learners;
3. CLIL benefits learners of all abilities;
4. CLIL increases intercultural awareness.

In effect, CLIL provides the basic conditions under which students successfully acquire any new language: by understanding and then creating meaning (Lightbown & Spada, 2006). For first language acquisition, this occurs as infants are gradually exposed to new language in their first four to six years of life, matched against corresponding levels of early cognitive development. In contrast, traditional second language lessons typically focus and do it often exceptionally on the language elements – such as grammar, vocabulary, and other items or aspects (spelling, pronunciation, etc.) – while deliberately seeking to avoid exposure to what might be perceived as difficult or challenging content.

As a pedagogy, CLIL provides a comprehensive framework that recognizes the complex but necessary interrelationship between language and content for genuine language development. It does this together with a theoretically rich and solid set of principles to help guide teachers on how this can actually be achieved in practice, across a varied range of educational settings.

There is no any surprise that CLIL students have been found to be typically more engaged than students in regular programs, due to the authenticity of the content that drives the learning experience (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Despite studying the same curriculum in their non-native language, CLIL students show to perform, on average, at least as well on tests of content knowledge than those learning the same curriculum material in their first language (Dalton-Puffer, 2008).

What is more interesting, CLIL students have also been shown to demonstrate higher

levels of intercultural competence and sensitivity, including more positive attitudes towards other cultures. There is some reasons offered by Muñoz (2002, p. 36) for why CLIL tends to produce so many positive outcomes for learning. The key factors include:

1. Learners benefit from higher quality teaching and from input that is meaningful and understandable.

2. CLIL may strengthen learners' ability to process input, which prepares them for higher-level thinking skills, and enhances cognitive development.

4. In CLIL the learners' affective filter may be lower than in other situations, for learning takes place in a relatively anxiety-free environment.

5. Learners' motivation to learn content through the foreign language may foster and sustain motivation towards learning the foreign language itself.

It also has to be mentioned that CLIL has two distinctive features that set it apart from other types of provision. The first one is the integration of language and content. In CLIL, the two elements are interwoven and receive equal importance, although the emphasis may vary from one to another on specific occasions. The aim is to develop proficiency in both by teaching the content not in, but with and through the foreign language.

The second distinctive feature is the flexibility of CLIL to accommodate the wide range of social and political as well as cultural realities of the environment context. CLIL models range from theme-based language modules to cross-Content and Language Integrated Learning curricular approaches where a content subject is taught through the foreign language. The latter model has become the most prevalent in the world in the last few years.

The rationale for CLIL rests on a number of points based on second language acquisition theories. With its integration of content and language, CLIL can offer an authenticity of purpose unlike that of any communicative classroom. CLIL provides learners with a richer, more naturalistic environment that reinforces language acquisition and learning, and thus leads to greater proficiency in learners of all abilities. Besides, CLIL can also lead to greater intercultural understanding and prepares students better for internationalization. In essence, CLIL claims to be a dynamic unit that is bigger than its two parts, providing an education that goes beyond subject and content learning (Coyle, 2010).

What concerns effectiveness, CLIL's success ultimately depends on the quality of individual or small groups of teachers, working within supportive university environments. Initially, the size of programs need not matter, but it is critical that teachers have an excellent understanding of the approach to ensure best practice in the programs that are being developed. The medium to long-term growth of CLIL depends absolutely on positive perceptions generated by well - implemented programs, no matter how small. They, in turn, then offer the potential for wider expansion within their own institutions, and then throughout the education system more broadly.

Thus, after the analyzing of advantages and possible constraints of the given approach, it can be supposedly ascertained that the CLIL framework is viable for application in Kazakhstani universities across a range of varied contexts, we can make a conclusion that it is absolutely critical that teachers be adequately trained with its use, and are confident to work independently with it effectively in practice. This will require high quality teacher professional learning beyond a fundamental introduction to CLIL, together with opportunities for ongoing, continuing professional development.

We can also summarize that CLIL as an alternative and complementary model for EFL teaching has the potential to address many of the shortcomings of traditional approaches. Although research is still limited, there is increasing evidence that, as its proposers claim, it leads to a higher level of linguistic proficiency and heightened motivation, it can suit learners of different ages and abilities and it affords a unique opportunity to prepare learners for global citizenship. However, CLIL also has intrinsic limitations not often recognized, but which are beginning to emerge and which point at both theoretical and methodological shortcomings. The EFL teachers should consider those constraints in the process of implementing such an innovative approach.

CONCLUSION

There is no doubt that CLIL has been one of the key concepts to foster multilingualism in the last two decades all over the globe. Due to the need of a more extensive use of a foreign language, CLIL-type provisions have been adopted as the most effective way of foreign language teaching. We have observed a rich variety of research concerning CLIL in recent years, particularly European. The investigations conducted in this context seem to suggest that CLIL learners usually outperform non-CLIL learners in general proficiency. The reason may lie in the focus on meaning that CLIL lessons usually take on. What we can infer from these studies is that cooperation between researchers and teachers should exist in order to obtain a better practice in CLIL classrooms.

Moreover, dealing with the possible constraints is the main tasks for EFL teachers and curriculum designers who should reduce the risk of failure, as the innovative approach is becoming familiar in our country and specifically at our university. The rigorous analysis is vital at first as well as the elaborate content referring to the subject matters. Nevertheless, we believe that CLIL is a learning approach that should be explored, encouraged and made easy for teachers to utilize in instruction. Finally, it is an area of knowledge that is open to more research to determine the extent of its use in actual instruction practices.

REFERENCES

1. Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning motivating learners and teachers. Scottish Language Review, 13, 1-18.
2. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. New York, NY: Cambridge University Press
3. Cummins, J. (1996). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Ontario: California Association for Bilingual Education.
4. Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.), Future perspectives for English language teaching (pp. 139-157). Heidelberg, Germany: Carl Winter.
5. Krashen, S.D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman.
6. Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). How languages are learned. Oxford: Oxford University Press.
7. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan.
8. Mohan, B. (1986). Language and content. Reading, MA: Addison-Wesley.
9. Muñoz, C. (2002). Relevance and potential of CLIL. In D. Marsh (Ed.), CLIL/EMILE: The European dimension – Action, trends and foresight potential (pp. 35-36). European Union: Public Services Contract.
10. Pica, T. (2002). Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? The Modern Language Journal, 85(1), 1-19.

УДК 811.111:37

CLIL IN AND OUTSIDE THE CLASSROOM

Pogorelova O.

The current processes of globalization have made CLIL a timely solution for governments concerned with developing the linguistic proficiency of their citizens as a prerequisite for economic success. CLIL offers a budgetary efficient way of promoting multilingualism without cramming existing curricula. With its emphasis on the convergence of curriculum areas and transferable skills, CLIL also appears to serve well the demands of the Knowledge Economy for increased innovation capacity and creativity. Finally, its potential for intercultural understanding addresses issues of social cohesion [3; p. 59].

Content and language integrated learning (CLIL) was originally defined as a pedagogical approach with a dual focus, involving the integration of (second / foreign / target) language study with the study of a subject domain instructed in that language. However, there are many other definitions and terms, with over 40 in use in Europe alone, all referring to some kind of an approach where both content learning and language learning are being promoted.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has become the umbrella term describing both learning another (content) subject such as physics or geography through the medium of a foreign language and learning a foreign language by studying a content-based subject [6].

According to Steve Darn, for example, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an umbrella term covering dual-focus contexts in which an additional language is used as a medium in the teaching and learning of non- language content. There are elements of a host of contexts, primarily variations of the themes of Language Across the Curriculum, Bilingual Education and Content-Based Instruction which fall under this umbrella. However, the essence of CLIL is that it is about teaching and learning content, and that language is the key to a fuller understanding of the subject matter [2].

CLIL is fundamentally based on methodological principles established by research on "language immersion". This kind of approach has been identified as very important by the European Commission [4] because: "It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings." The European Commission has therefore decided to promote the training of teachers to "..enhancing the language competences in general, in order to promote the teaching of non-linguistic subjects in foreign languages" [5].

Nevertheless, because CLIL has become a relatively established term in European primary and secondary education, and also suggested for higher education (HE), the term can be used as an umbrella term for all those HE approaches in which some form of specific and academic language support is offered to students in order to facilitate their learning of the content through that language. These approaches vary on a continuum of discipline - specific and pre - content support to full integration of language and content [7].

Although the first “L” in CLIL is meant to stand for any language, it would be an extreme case of denial to claim that this is also the case in reality. CLIL languages tend to be recruited from a small group of prestigious languages, and outside the English-speaking countries, the prevalence of English as CLIL medium is overwhelming. Therefore, most of the time, CLIL effectively means CEIL, or content-and-English integrated learning [1].

A CLIL lesson is not a language lesson or simply a subject lesson delivered in a foreign language. Neither is a CLIL lesson necessarily delivered by a language teacher or a subject specialist. To this extent, CLIL diverges from standard content-based instruction and ESL formats. CLIL lessons are subject lessons taught by teachers who are trained not only in the subject area, but also in how to exploit content-based materials for language. That language may be subject-specific, subject-related or necessary for the learner not only to comprehend, but also to produce written or spoken discourse having a similar content base.

CLIL lessons exhibit other important characteristics, either derived from underlying principles or dictated by the practicalities of the dual - focus teaching context:

1. In principle, CLIL adheres to the ‘4Cs’ curriculum. CLIL lessons therefore contain elements of content, communication, culture and cognition. While based on content, the CLIL curriculum recognizes broader educational needs such as the development of thinking skills and self-awareness, and exposure to alternative cultural perspectives. CLIL is committed to breadth of education, long-term learning and internationalization.

2. In using language to learn while learning to use language, it is the subject mat-

ter which determines the language to be learnt. There is no language syllabus, and language within a text is not graded. Naturally, more content is learned as language competence increases.

Language is seen as a means to the end of learning content, and language is integrated into the broad curriculum.

3. CLIL lessons incorporate all four language skills, but are often based on reading texts as the major source of input. Language learning in the CLIL context bears similarities to current ELT practice in that lessons tend to be of the integrated skills type, language is approached lexically rather than grammatically and language is noticed and explored rather than taught.

Errors are seen as part of a natural progression, and functional language is of a high priority.

Learner styles are taken into account in task types. Language learning in CLIL, therefore, is not far removed from the humanistic, communicative and lexical approaches commonly seen in ELT.

While there is no such thing as a ‘CLIL lesson’, the following four-stage format is often followed in order to provide a balance of content and language:

1. Processing the text. When working in a foreign language, learners need structural markers in texts to help them find their way through the content. These markers may be linguistic (headings, sub -headings) and/or diagrammatic. Once a 'core knowledge' has been identified, the organization of the text can be analyzed.

2. Identification and organization of knowledge. Texts are often represented diagrammatically. These structures are known as ‘ideational frameworks’ or ‘diagrams of thinking’, and are used to help learners categorize the ideas and information in a text. Diagram types include tree diagrams for classification, groups, hierarchies, flow diagrams and timelines for sequenced thinking such as instructions and historical information, tabular diagrams describing people and places, and combinations of these. The structure of the text is used to facilitate learning, the creation of activities which focus on both language development and core content knowledge, and to provide a basis for further analysis of the text and note taking.

3. Language identification. Although there is no grading of language, it is a good idea for the teacher to highlight useful language in the text and to categorize it according to function. Learners may need the language of comparison and contrast, location or describing a process, but may also need certain discourse markers, adverb phrases or prepositional phrases. Collocations, semi- fixed expressions and set phrases may also be given attention as well as subject specific and academic vocabulary.

4. Tasks for learners. A variety of tasks should be provided, taking into account the learning purpose and learner styles and preferences. Receptive skill activities are of the 'read/listen and do' genre. A menu of listening tasks might include:

- Listen and label a diagram / picture / map / graph / chart
- Listen and fill in a table
- Listen and make notes on specific information (dates, figures, times)
- Listen and reorder information
- Listen and identify location / speakers / places
- Listen and label the stages of a process / instructions / sequences of a text
- Listen and fill in the gaps in a text

Currently, CLIL teachers are likely to be language teachers able to teach one or more subjects, or subject teachers who can also raise awareness of language. Competence in the target language is a necessity, while the ability to identify the core language of a subject, the ability to work with texts and words, and the ability to design tasks and projects are key skills. Ideally, CLIL teachers are properly trained and involved in INSET. Training providers are beginning to respond to demand, with short courses being available in the UK at institutions such as Pilgrims and the Norwich Institute for Language Education (NILE).

CLIL offers opportunities for team teaching and cooperation between language and subject teachers. Where skills for life are the aim, the ideal situation is the involvement of subject and language teachers together with a vocational trainer. In a cooperative environment, motivation for teaching increases, each discipline benefits, teachers expand their repertoire of teaching techniques, and mutual re-

spect develops between teachers of various disciplines [2].

CLIL assumes that subject teachers are able to exploit opportunities for language learning. The best and most common opportunities arise through reading texts. CLIL draws on the lexical approach, encouraging learners to notice language while reading. The treatment of the lexis has the following features:

Noticing of the language by the learners

Focus on lexis rather than grammar

Focus on language related to the subject. Level and grading are unimportant

Pre-, while- and post-reading tasks are as appropriate in the subject context as in the language context [6].

As CLIL requires new kinds of collaboration between subject specialists and language specialists it is important to acknowledge that new kinds of pedagogical practices are also required and that interdisciplinary meanings have to be negotiated for the role of language in knowledge construction and sharing. In principle, the language learning outcomes in CLIL are considered from a functional and communicative viewpoint, which is in line with the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEF). This implies interactive pedagogical approaches and carefully designed learning tasks, as well as institutional support systems for both students and teachers.

Sometimes this type of instruction (unless properly planned out) instead of fulfilling its aims will only put pressure on both students and staff and will result in dissatisfaction and ultimately, unfulfilled aims. Varieties of CLIL are currently being delivered both as direct contact hours and using blended approaches with e-learning methodology / distance-learning. Partial CLIL may rely on a native or non native speaker of the L2 to deliver content based courses. The focus is usually not on language enhancement and there may be little awareness that a number of communication problems could be avoided if language were properly considered. Language support may also be offered to students before they enroll in the subject courses or there may be distinct language for specific purposes/language for academic purposes courses that are coordinated with the subject specialist. However, learning outcomes are mainly assessed separately and a clear distinction is made between language mastery and subject mastery. The more integrated approaches, namely adjunct CLIL and dual focus CLIL then involve (full) coordination between language specialists and subject specialists, either in the form of joint planning or team teaching. Learning outcomes and criteria are specified for both language and content. There might also be a distribution of credits (ECTS or other types) in assessment.

All forms of assessment are used in European CLIL varieties: formative assessment (project-based, continuous individual or class work), summative assessment (oral and written exams), self-assessment and peer-assessment, with the latter two generally appearing in combination with the former two. Depending on the CLIL variety, assessment ranges from individual / separate assessment of language and content to joint / team assessment where there are jointly agreed language and content criteria used by the assessors. In the former situation the student will receive two grades (with the respective ECTS credits), whereas in the latter the assessment often results in one joint grade (with the respective ECTS credits). Ideally, the progress of students is also monitored and considered in the evaluation. In any case, the assessment procedure needs to incorporate both language and content focused components, as the student is expected to develop subject competence as well as language / communicative competence during their CLIL program [7].

On the whole, in many ways CLIL remains embryonic. There is inevitable opposition to language teaching by subject teachers, while language teachers may foresee the end of the language classroom as we know it. There are also those who believe that the spread of CLIL is being driven by political and economic forces which may be temporary. Meanwhile, the majority of CLIL projects are experimental and there is a lack of empirical data by which success can be measured. CLIL training courses are few, and materials and resources scarce. Assessment is also a problematic area, given that content and language need to be given equal weighting. There are ongoing debates regarding the language acquisition aspect of CLIL learning, and over how far subject comprehension may be impeded by

inadequate language competence. Critics, however, are faced with the potential of CLIL as long term learning starting in elementary school, and the inevitable demands of internationalization for efficient and economical ways of achieving bilingualism or multilingualism [2].

To resume, it is necessary to mention that until CLIL training for teachers and materials issues are resolved, the immediate future remains with parallel rather than integrated content and language learning. However, the need for language teaching reform in the face of Europeanization may make CLIL a common feature of many European education systems in the future [6].

REFERENCES

1. Dalton-Puffer C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?// Annual Review of Applied Linguistics (2011), 31, 182–204.
2. Darn, Steve (2006). Content and Language Integrated Learning. http: // www. teachingenglish. org. uk/ think/ articles/ content--language-integrated-learning [British Council et BBC]
3. Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities// Encuentro, 21, 2012, ISSN 1989-0796, pp. 57-70.
4. Commission Of The European Communities Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006.
5. Journal of the European Union Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism.
6. www.britishcouncil.org/.../
7. http://www.lanqua.eu / theme/ content--language-integrated-learning-clil

УДК 811.111:37

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫ АҒЫЛШЫН ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ АРҚЫЛЫ ТӘРБИЕЛЕУ

Нұғыманова Г.Е.

Осы зерттеудің өзектілігі балаларды шет тіліне бастауыш сыныптан бастап үйрету қажеттілігінен келіп шықты. Баланың тілдік тосқауылын барынша ерте жеңуге көмектесетін және шет тіліне болған махаббаттың оянуына ұластыратын, ерте жасан ағылшын тіліне үйретудің тиімділігін ең жоғары деңгейіне жеткізуге ағылшын халық ертегілерін пайдасы өте үлкен.

Білікті және білімді жастарды тәрбиелеп жеткізу - ұстаздардың ең алғашқы мақсаты. Қоғамда өмірге дағдылануды кіші ұрпақтан бастап дайындау қажет. Жеткіншектер тәрбиесі барысында қоғаммен мәдениетті және білікті түрде қарым-қатынас жасауды меңгеруі керек, өйткені жастардың дамуына қол жеткізетін деңгей - өнер-білімді меңгеру. Белгілі бір еңбек тәрбиесіне ие болу үшін, қоғамдағы мінез-құлықтың нормаларын меңгере отырып және тәжірибелерге сүйене отырып, алдағы үлкен өмірге оқушылардың пікірлерінің жоғары деңгейдегі жүйесін дамыту қажет. Жас жеткіншектердің алғашқы тәрбиесіне үлкен әсер ететін бұл халық ертегілері және оның кейіпкерлері болып есептеледі.

Ертегілер ерте замандағы салт-дәстүрлер, тәрбие әдістері және баланың ой-өрістерін дамытатын қасиеттерді өз кейіпкерлерінде сақтаған.

Жұмыстың мақсаты: Жұмыстың мақсаты ағылшын халық ертегілері арқылы оқушыларды тәрбиелеу. Тәрбиелеумен қоса оларды ағылшын тіліне үйрету және оның пайдасы мен қажеттілігінің бар екеніне көз жеткізу.Егер де ағылшын халық ертегілерін сабақ бағдарламасына енгізсе олардың әкелер пайдасы мен қажеттілігін көрсету. Ағылшын ертегілерін оқи отырып оқушылардың тілінді жетік меңгеріп тәрбие алатынын дәлелдеу.

Қазіргі заманда көп тіл білетін адамның қоғамда алар орыны ерекше екені белгілі. Сондықтан да біздің еліміз де тілдерді дамыту үшін көп күш жұмсауда. Қазіргі кезде ағылшын тілінің әлемдік сахнада

алар орыны ерекше әрі өте маңызды екені белгілі. Үш тілді білу - заман талабы. Қазіргі таңда тек қана қазақ және орыс тілдерін білу жеткіліксіз. Ағылшын тілі – халықаралық тіл әрі дүние жүзіне ең кең таралған тіл. Болашақ ұрпақ үшін ағылшын тілін меңгерудің маңызы зор. Бүгінде ағылшын тілін дамытып оны жетілдіру үшін бар жағдайлар жасалуда. Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев: «Әрбір Қазақстандық үш тілді жетік меңгеруі керек. 2020 жылға дейін ағылшын тілін білетін тұрғындар саны біршама көбеюі керек» - деп айтқан еді. Мектеп табалдырығынан бастап жоғарғы оқу орындарында ағылшын тілін үйрету айрықша мәртебеге ие. Оқушылардың ағылшын тілін жетік меңгеріп оны үйрену үшін барлық жағдайлар жасалуда. Кішкентай бүлдіршіндеріміз мектеп табалдырығын аттай салысымен ағылшын тілін меңгеруде. Олар үшін әр тұрлы бағдарламалар мен шаралар ұйымдастырылуда. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасының әр азаматы болашақта ағылшын тілін жетік білуі үшін мектеп бағдарламасына көптеген толықтырулар жасалып, болашақ ұрпақтың жақсы тәрбие алуы үшін қолдан келетін барлық жағдайлар жасалуда. Мектептен басқа колледждер мен университеттерде де әр түрлі амалдар ойластырылуда.Бүгінгі таңда жоғарғы оқу орындарында шет тілін кәсіби деңгейде оқыту басты орында тұр. Сонымен қатар шет мемлекеттерге шығып, мол тәжірибе жинақтауға мүмкіндігі зор. Болашақ ұрпақтың жақсы тәрбие алуы да маңызды жағдайлардың бірі. Біз, яғни, келешек ұрпақ еліміздің болашағымыз. Осы зерттеу жұмысын жүргізе отырып мен де ағылғышын тілінің дамуына және болашақ ұрпақтың, яғни, біздің жақсы тәрбие алуына өз үлесімді қосқым келеді (1, 24 б.). Қазіргі таңда біз ағылшын тілін жақсы меңгеріп, жақсы тәрбие алу үшін жастарды кішкентай кезінен бастап үйретуіміз қажет. Бүлдіршін кезінде адам барлығын бойына тез сіңіріп алады. Бала кезден бастап оқытудың да бар маңызы осында. Балаларды шет тіліне бастауыш сыныптардан бастап үйрету қажет. Менің ойымша оқушыларға бастауыш сыныптардан бастап шет тілін үйрету үшін ағылшын халық ертегілерінің әкелер пайдасы өте көп. Ертегілер адамды қызықтырады. Ертегілерден адам тек жақсы нәрселер ғана ала алады. Ертегілердің басты кейіпкерлері өз бойында тек жақсы қасиеттерді сақтайды.

Ресей, Германия және Франция елдеріне қарағанда Англияда ертегілерді жинақтау және жазып алу жұмыстары әлдеқайда кеш басталған. Ағылшын халық ертегілерінің алғашқы топтамаларын жинақтау XIX ғасырдың соңында басталған. 1854-1916 жылдар арасында ең алғашқы ағылшын халық ертегілерінің жинақталған екі томы Джозеф Джекобсқа тиесілі болған. Ағылшын фольклор үйірмесінің президенті Джозеф Джекобсқа ағылшын халық ертегілерін жинақтау өте қиынға түсті, өйткені ертегілердің көбісі ұмытылып кеткен еді (2, 115 б.). Германиялық ағалы-інілі Гриммдер, Франциялық Шарль Перро немесе Ресейлік А.Н. Афанасьевтер сияқты Джозеф Джекобс ертегілерді әдеби өңдеуден өткізбеді. Ол өзінің алдына ертегілерді өз тыңдаушыларына халық қалай жаратқан болса, солай жеткізуді мақсат етіп қойды. Көптеген прозаиктерді, ақындарды және драматургтері қанағаттандырған нәрсе ағылшын халық ертегісінің отандық фольклорға өте бай күйінде Англияға танымалдығы болды. XIX-XX ғасырларда бұл жанр үшін өз ақындық шабыттарын тапсырған албандықтар қатарына: Чарлз Диккенс, Уильям Мейкпис Теккерей, Льюис Кэрролл, Эдвард Лир, Оскар Уайлд, Редьярд Киплинг, Беатрис Поттер и Памела Трэверс, Джеймс Барри, Алан Милн, Джон Толкин, Дональд Биссеттер болатын. Айнаның арғы бетінде болып келген Алисаның, Мэри Поппинстің, бақытты Ханзада мен Питер Пэннің, қонжық Винни-Пух және ізгі ниетті ергежейлілер образдауының дүниеге келуіне халықтан шыққан әдемі қиялдар негіз болған. Басқа елдер сияқты Англияда да ертегілерге болған қызығушылық сонау романтизм заманынан бастап әр түрлі кейіпте қалыптасып келген. Жазушылармен бір сапта халық жаратқан образдауға қарсылық жасаған, бірақ өздері қиялмен жаратқан әлемдерін жөн көрген филолог - ғалымдар да еңбек еткен. Олар алғашқы дүниеге келген кейіпкерлерді мойындамау мақсатында көптеген Британдық фольклордың естеліктерін және алғашқы туындыларын жинақтап, олардың диалектикасы және этнографиялық өзгешелікте-

рін зерттеп шықты. Сонымен фольклорлық жазбалардың өңдеуге ұшыраған және алғашқы дүниеге келген туындылардың ортасында тағы бір жіңішке стилистикалық өңдеуге ұшыраған формасы пайда болды. Яғни, ертегілер алғашқы кейіпкерлерін сақтап қалған түрде жаңадан жазылды. Бұл арадағы ең үлкен еңбек баспадан басып шығарушылармен аудармашылардың еншісіне тиді. Аудармашылардың еңбектері халыққа ұнады. Өйткені ертегілерді оқып – түсіну оңай болу мақсатында аудармада жалпы ағылшын тілін қолданылды (3, 84 б.).

Британия аралдарында халық ертегілерінің жинақталуы және дамуы ең күрделі тарихи кезеңге тура келді. Ол кезеңдегі халық ертегілерге, мифтерге және ондағы орындалған діни рәсімдерге сенген және дамытып барған. Осыдан христиандардың дүниетанымының басталуы қалыптасқан. Сол кездегі ертегілердегі кейіпкерлер, аңыз адамдар, жауыздар, мейрімді жандар, сиқыршылар, періштелер, су перілері, ойдан шығарылған аңдар халық арасында өмір сүруді жалғастыра берді. Ағылшын халық ертегілеріндегі жауыздарға қарсы күреске қиялдан туған алып батырлары, мейірімді жануарлар, құдайлар немесе жай ғана шаруалар кәйпіндегі кейіпкерлер өмір сүрді. Мысалы: ағылшын халық ертегісіндегі адам жегіштерге және қара күштерге қарсы күресуші кейіпкерді жай шаруаның ұлы Джек деп таныстырылған. Джек өте күшқайратты, еңбексүйгіш, мейірімді, адал және шыншыл болғандықтан, халықтың арасында мұндай адамдарды халық батырлары деп атаған. «Adventures of Jack the Giant-Killer» ертегісіндегі Джек өз Отанының азаттығы үшін күрескен революционеріне айналады. Ағылшын халық ертегілеріндегі кейіпкерлер барлық кезде мұндай батырларға айнала бермей, кейде оларды шық бермес Шығайбай капиталистер кейпінде де таныстырылады. Мұндай кейіпкерлерді Англиядағы буржуазиялық капитализмнің дамуының бірінші кезеңіндегі капиталисттерге теңейді. Мысалы: «Molly Whuppie» ертегісіндегі адам жегіш жауыз адамдарды алдаған қыз Молли және «Jack and the Beanstalk» ертегісіндегі Джек өздерінің жақын жуықтарына, дос-жарандарына сонымен қатар айналасындағы барлық адамдарға өздерінің ерлігімен бақыт сыйлайды.

Ертегілер өзінің қызықтылығымен адам жүрегін баурап алады, адамға тек жақсы нәрселерді үйретеді, жаманнан жиреніп, жақсыны үйренуге көмектеседі. Менің ойымша оқушыларға тек жақсы нәрселерді үйретіп, тәрбие беретін бұл тамаша әрі таптырмайтын құрал. Ал егер де біз бұл ертегілерді ағылшын тілінде беретін болсақ, оқушы тек жақсы тәрбие ғана ала қоймай ағылшын тілін меңгеруге де мүмкіндік алады (4, 59 б.).

Адам кітап немесе мәтін оқығанда, оның есте сақтау қабілеті жақсарады, сөздердің қалай жазылатынын, олардың қалай оқылатынын біле бастайды, өзіне бұрын соңды кездеспеген жаңа сөздермен танысады. Кино немесе сериал көру, аудио кітаптар оқу, кітап оқу осылардың барлығы да ағылшын тілін меңгеру үшін зор үлес қосады. Егер де сабақ үстінде ертегілер тек оқылып қана қоймай, мұғалім ауызша талдау жасатып, оқушыларға өз ойын білдіре мүмкіндік берсе, баланы ертегінің мазмұнымен таныстырса, ертегі туралы әңгімелессе, ертегінің төрінде жатқан маңызды ақпараттарды баланың санасына енгізсе, бұл ағылшын тілін меңгеруге одан да бетер өз септігін тигізеді. Неге осындай пайдалы нәрселер арқылы, ағылшын халық ертегілері арқылы оқушыларды тәрбиеге үйретпес? Мысалы: «The golden fish».

Бұл алтын балық туралы ертегі. Оқушылар бұл ертегіні оқиды.Бұл ертегіні оқи отырып оқушының сөздік қоры көбейді, бұл ертегі жайлы өз ойын білдіреді, ауызша талдау жасап үйренеді, бұл ертегіден сабақ, тәрбие алады. Егер де мұғалімдер мен оқушылар осылайша жұмыс істеуді жалғастыра берсе оқушы мектеп бітірген кезде ағылшын тілін сәл де болсын үйреніп шығады. Мектепте ертегілер арқылы оқып білгеннің барлығын одан әрі жалғастырып, кейіннен ағылшын тілін толық меңгеріп алады. Біліммен қоса оқыған барлығы оқушыға тәрбие береді.

Ертегінің бала өмірінде алатын орыны ерекше. Ертегі баланың рухани әлемін, Отаншылдық тәрбиесін, өз халқының өткенін қадірлеуін, адамгершілік тәрбиесін, қоғамға деген сүйіспеншілігін нығайтады. Ертегі бала тілінің дұрыс дамуына әсер етеді. Ой-қиялын, қоғамға деген көзқарасын,

өнер тапқыштығын дамытуда ертегінің орны өте маңызды. Ертегі арқылы атадан балаға мұра болып келе жатқан ақыл-кеңестерді, мақал-мәтелдерді, әдет-ғұрыптарды жеткізе аламыз. Егер де біз оқушыларға ағылшын халық ертегілерін оқытсақ, ол оқушыға шет тілін жақсы меңгеруге, өз ойын ашық айтуға, ертегілерден өнеге, тәрбие алуға көмектеседі. Ертегідегі келесі қарап шығуды қажет ететін тағы бір қасиет - ол ізгі сезім тәрбиесі. Тәлім-тәрбие жұмысында ізгілікке жетелейтін сезімдер ертегіде ешқашан соңғы рөлді ойнамайды. Сол себепті оны оқыған бала ертегі кейіпкерлерін өздерінің туыстарында, өзіне ең жақын адамыңдай жақсы көреді және оған еліктейді. Мұғалімнің бұл жердегі алдына қойған мақсаты баланың сезімі мен ойын дұрыс бағыттау.

Баладағы лингвистикалық білімнің элементтері дамуы өте ерте жастан басталатынын біз білеміз. Сондықтан балаға тек қана тыңдап, оқып, ойдан шығаруды ғана емес, ертегінің басқа да жаңа қырларын достарымен жазба түрде ашуына бағыт-бағдар көрсетуіміз керек. Оның ең қарапайым тәсілдері - бұрында хат жазу, телеграммалар жазу болса, қазір де смс арқылы пікір алмасу немесе түрлі ғаламтор желілерінде талқылау. Баланың сөздік қорын дамыту үшін, ертегінің мағынасын бұрмаламай өздері ертегі ойлап шығаруға үйретеміз. Ертегілермен жұмыс жасау, әрине дәстүрлі емес сабақтарға енгізіледі. Өйткені, баланың ертегілерге деген қызығушылығын арттыру және ойлау қабілеттерін дамытуға көп еңбек керек болады. Балаға ертегідегі кейбір кейіпкерлердің іс әрекеттерін өзгерту немесе өзі кейіпкерге жаңа келбет беру үшін біз сол бұрыннан келе жатқан «ертегідегі зат есімдерді, етістіктерді және сөздің бөлшектерін табу» әдісін қолданамыз (5,78 б.).

Оқушылармен ағылшын халық ертегілерін үйрену барысында қолданылатын әдістері.

Жоғарыда біз мектеп оқушыларын тәрбиелеу барысында ағылшын халық ертегілерін қолданудың негізгі әдістерін көріп шықтық. Ал енді оқушылармен ағылшын халық ертегілерін үйрену барысында қолданылатын әдістерді анықтаймыз. Оқушылармен сабақ үстінде немесе сабақтан тыс уақытта ағылшын халық ертегілерін үйрену барысында қолданылатын негізгі әдістер мыналар:

I. Бағыт бағдар беретін қадағалау әдісі:

1) Мұғалім, ата-ана және балалармен бірлікте қандай ертегілер (ертегідегі кейіпкерлердің, кейбір көріністердің, суреттердің, әзіл-қалжыңдардың, мұңды көріністердің...) бала тәрбиесіне қандай лайықты әсер ететінін көріп, үйреніп шығады;

2) Оқыған ертегісін ауызша айтып беру, кейбір эпизодтарына мән берудің өзі бала тәрбиесіне маңызды әсер етуін анықтау;

3) Ертегідегі кейіпкерлердің мүсіндерін лай және саздан жасау, суреттерін салу, маскалар жасау, костюмдарин тігу, баланың шығармашылығын дамыту;

4) Ертегілердегі іс-әрекетінің орнына немесе мінездеріне сай әуендерін таңдау

II. Салыстыру әдісі:

Ойын. "Кім неге ұқсайды? Кім кімге ұқсайды?"

Әр түрлі суретшінің бір ертегіге салған суреттерін салыстыру.

III. Танымдық және стильдік өзгешеліктерін дамыту әдісі:

1) Бұрында оқыған ертегілеріндегі көріністің, суреттердің немесе орындардың кітаптың қай жерінде екенін еске түсіру, көз алдына елестету оқушының есте сақтау қабілетін дамытады.

2) Оқыған ертегілерді сахналау, викторина түрінде ойын көрсету, ертегіден үзінді көрсету арқылы жұмбақ жасыру, ойлау және сөйлеу қабілетін дамытады.

3) Әдеби театр: өлеңдерден үзінді оқу, суреттерін салу, суреттер туралы әңгіме айту немесе музыкасын тыңдау баланың дүниетанымын тереңдетеді.

IV. Көркемдік бейнелермен тәжірибе жасау әдісі:

1) Ертегідегі кейіпкердің бейнесінде үзінді оқып беру баланың сол бейнеге енуіне, оның мінез-құлқын терең үйренуіне бағыттайды.

2) Оқыған ертегідегі батырларды өз арамыздан іздеу, қазіргі замандағы қаһармандармен ертегідегі кейіпкерлерді салыстыру, өзін кейіпкердей ұстау, ескіні жаңашаландыру әдісі.

3) Ертегідегі кейіпкердің келешектегі

тағдырын болжау әдісі автордың идеясын әрі қарай автор рамкасынан тыс шығарманы дамытуға жетелейді.

V. Сараптау және бағалау әдісі:

1) Менің сүйікті кейіпкерім: барлық жастағы оқушылар өздері таңдаған қаһармандарын көрерменге танытып, оның іс-әрекетінің дұрыс екендігі, нағыз батыр екендігін дәлелдеу, жоғары бағаға сай екендігін көрерменге жеткізу.

2) Менің сүйікті авторым және ертегім: бала өзі таңдаған автордың ертегілерін оқушыларға өте тамаша ертегі ретінде таныстыру және жоғары дәрежедегі шығарма екендігін дәлелдеу.

3) "Ертегідегі оқиға не туралы? Ондай оқиғалар басқа ертегілерде кездесе ме?" тақырыптарында әңгімелесу және оқыған ертегіге баға беру.

4) Әдеби қаһармандар туралы "Бұрын оқыған ертегілердегі қай қаһарман немесе батырға ұқсайды? Олардың бір-бірінен айырмашылығы неде?" деген сұрақтарға жауап табу.

5) Ертегіні жазған жазушы туралы әңгіме: оқушылар өздері оқыған ертегілерді жазған авторлар туралы мағлұматтар жинақтап айтып береді, оларға қойылған ескерткіштер немесе сол автордың атымен байланысты жерлер туралы әңгімелеп береді (Атап айтсақ, "Питер Пэн"-нің Лондондағы ескерткіші, "Нильс Хольгерсон жабайы қаздармен" атты Токиодағы ескерткіші, "Жабайы аққулар" атты ескерткіш Оденсте, "Пиноккио" ескерткіші Коллодиде, "Русалочка" және Андерсеннің Копенгагендегі екі ескерткіші; Санкт-Петербург тағы Андерсенград ескерткіші, АҚШ-тағы Диснейленд, Оденстағы Андерсенның Үй-музейі).

6) Ең күлкілі немесе ең қорқынышты ертегі: "Қандай қорқынышты немесе күлкілі кітаптарды оқыдың?" тақырыбына әңгімелесу.

Осындай әдістермен жұмыс жасау баланың әдеби-ассоциативтік ойлау және сөйлеу қабілетін дамытуда, шығармашылық қабілетін дамытуда, жан-жақты жетіскен, білімді келешек ұрпақтарын тәрбиелеуде маңызды рөл ойнайды.

Ертегідегі келесі қарап шығуды қажет ететін тағы бір қасиет - ол ізгі сезім тәрбиесі. Тәлім-тәрбие жұмысында ізгілікке жетелейтін сезімдер ертегіде ешқашан соңғы рөлді ойнамайды. Сол себепті оны оқыған бала ертегі кейіпкерлерін өздерінің туыстарында, өзіне ең жақын адамында жақсы көреді және оған еліктейді. Мұғалімнің бұл жердегі алдына қойған мақсаты баланың сезімі мен ойын дұрыс бағыттау.

Ертегі баланың өмірінде маңызды рөл ойнайды. Ертегі баланың рухани әлемін, Отаншылдық тәрбиесін, өз халқының өткенін қадірлеуін, адамгершілік тәрбиесін, қоғамға деген сүйіспеншілігін нығайтады. Ертегі бала тілінің дұрыс дамуына әсер етеді. Ой-қиялын, қоғамға деген көзқарасын, өнер тапқыштығын дамытуда ертегінің орны өте маңызды. Ертегі арқылы атадан балаға мұра болып келе жатқан ақыл-кеңестерді, мақал-мәтелдерді, әдет-ғұрыптарды жеткізе аламыз.

Ертегі оқу арқылы тарихта сақталып қалған құнды ақпараттармен танысамыз. Білімді, мәдениетті, жан-жақты дамыған жас ұрпақ тәрбиесінде ертегінің орнын ешбір шығарма баса алмайды. Әрине бала тәрбиесіндегі бірден-бір жұмыс әдісі емес, бұдан да басқа маңызды әдістер де бар. Мен әңгіме еткен бұл әдістер сабақ барысында немесе сабақтан тыс ертегіні сүйіп оқуға, одан керекті құнды ақпараттарды алуға көмектеседі. Оқушы ертегіні тек оқып, әңгімелеп қана қоймай, әңгіме жазуға да үйренеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Джекобс Д. English fairy-tales. – UK, 1999.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: «Просвещение», 1999
3. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранного языка. - М., 2004.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М., 1997.
5. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе. - М., 2003.

УДК 811.111:37

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Мельникова Т.А.

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем современной методики преподавания английского языка в общеобразовательной средней школе является организация обучения детей всех возрастов с использованием игр.

Это связано, в первую очередь, с поиском средств поддержания у учащихся высокой мотивации к учебному процессу, а также активизации их деятельности на протяжении всего периода обучения. Во-вторых, необходимо отметить, что обучение может успешно осуществляться в процессе игровой деятельности.

Большое количество методистов изучают значение игр в методики преподавания иностранного языка в средней школе. К таким ученым можно отнести Скаткина М.Н., Пассова Е.И, Эльконина Д.Б. и многих других.

Необходимо понимать и осознавать, на решение какой задачи или на достижение какой цели направлена та или иная игра. Он дает следующее определение термину «игра»: «Игра - это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности». Также Пассов Е.И. выделяет основные черты игровой деятельности. К ним он относит мотивированность, глубоко личную деятельность, обучение и воспитание в группе и через общение в группе, а также развитие различных способностей у учащихся и непосредственно учение с увлечением.

Ценность любой игры в учебном процессе заключается в том, что игра позволяет участникам раскрыться, научиться занимать определенную и активную позицию. Кроме того, необходимо отметить, что игра важна как средство обучения и зависит она от соблюдения необходимого количества правил. К таким правилам можно отнести, например, наличие воображаемой ситуации, обязательное наличие плана, по которому учащиеся строго будут действовать. Игра представляет собой не только развлечение, а основной способ достижения поставленных задач, поэтому важно помнить, какой навык или какое умение требуется, чтобы учащиеся могли научиться чему-то в процессе игры. Как считает Негневицкая, игра должна поставить учащихся перед необходимостью прилагать мыслительные усилия.

Кроме упомянутых выше ученых, вопросами методики преподавания иностранного языка с использованием игр на начальном этапе обучения занимали такие ученые, как Рогова Г.В., Верещагина И.Н., Саланович Н.А., Андриевкий В.В. и другие.

Так, при обучении младших школьников иностранному языку важно учитывать их психологические особенности. Необходимо помнить, что дети не могут в течение длительного времени удерживать внимание на одном виде деятельности, поэтому их уроки должны быть разнообразными и насыщены больших количеством самых разнообразных заданий. Многие исследователи иже отмечали, что в младшем школьном возрасте цели обучения иностранному языку достигаются быстрее при использовании игр, мотивация учащихся повышается.

Игры могут применяться учителем при введении и закреплении лексического материала, определенных моделей иностранного языка, а также для формирования определённых умений и навыков устной речи. Помимо этого, игры можно использовать при формировании и грамматических и произносительных навыков. Именно игра создает условия для естественного общения учащихся. С учетом психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста выделяют следующие виды игр:

- игры подвижные;
- игры спокойные;
- игры в сказку;

- игры с картинками;
- игры творческие.

Уже многими исследователями отмечается, что для детей младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия. Учащиеся младшего школьного возраста с легкостью вовлекаются в процесс игры и самостоятельно способны организоваться в групповую игру по правилам.

Используемые в процессе обучения иностранному языку игры должны быть самых разнообразных тем. Любая игра имеет второй план и узкую поставленную цель.

В процессе изучения предмета у учащихся меняется отношение к самому предмету и его изучению. Как показывают исследования, внешние факторы являются определяющими в структуре мотивации. Рогова Г.В. выделяет узко личностные мотивы, к которым относится деятельность ради получения оценки и какой-либо другой выгоды, отрицательные мотивы, которые связаны с осознанием учащихся неприятностей, которые ожидают его, если он не будет выполнять все необходимые действия. Но следует отметить, что основным так называемым ядром интереса являются внутренние мотивы учащихся. К таким мотивам можно отнести мотивы, исходящие из самой деятельности по овладению английским языком.

Использование игры на уроке английского языка способствует созданию психологической готовности самих учащихся к речевому общению и тренировке нужного речевого варианта, что является подготовкой непосредственно к ситуативной спонтанной речи.

Игра представляет собой вид деятельности в условиях ситуаций, которые направлены на воссоздание и усвоение опята, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Игра, в первую очередь, выступает как деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу от одних умственных действий к другим, на более высоком этапе, то есть умственных действий с опорой на речь. В ходе любой игры могут возникать такие сочетания материалов и ориентация в его свойствах, которые будут способствовать последующему применению этого материала в качестве орудий при решении поставленных задач.

В процессе игры происходит развитие более общих механизмов интеллектуальной деятельности.

Любая игра содержит в себе скрытое правило и развитие игр идет от тех, которые имеют развернутую игровую ситуацию и скрытые правила.

Игра требует напряжение эмоциональных и умственных сил и представляет собой особо организованное занятие. Понять природу игры и ее потенциал значит понять природу счастливого детства.

Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщённую модель формирования того, что психологи называют "самостоятельностью" - человека - собирание своего "я". Игра - это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки, самоосуществления.

Как считает Леонтьев А.Н., в ходе игровой деятельности учащихся возникает противоречие между развитием у них потребности в действии с предметами и развитием осуществляющих его операций. Хотя, существуют и другое мнение о функции игры в жизни учащихся. Как считает Кувшинкин В.И., основной функцией интеллекта является создание прогностических моделей, а также построение возможных вариантов будущего. Тогда игра есть одно из проявлений интеллекта, так называемое неотъемлемое свойство интеллекта.

Рассмотрим, какие функции выполняет игровая деятельность на практике. Первая функция, обучающая, включает в себя развитие памяти, внимания у учащихся, их способности к восприятию информации, способствует развитию учебных умений и навыков владения английским или любым другим языком. Вторая функция - воспитательная функция. В процессе игры происходит воспитание внимательного, гуманного отношения к партнеру в игре, развитие взаимопомощи и вежливости. Любая игра носит развлекательный характер, то есть создание благоприятной атмосферы на уроках. Следующая функция игры - коммуникативная, включающая создание атмосферы иноязычного общения, а также объединение коллектива учащихся.

Игра используется для снятия эмоционального напряжения. Соответственно, она выполняет релаксационную функцию. В психологической функции игры выделяют формирование навыков подготовки состояния к более эффективной деятельности и перестройка психики учащихся для усвоения больших объемов информации. Развивающая функция игры заключается в гармоническом развитии личностных качеств. Также в процессе игры происходит выявление отклонений от нормативного поведения. Таким образом, игра выполняет функцию диагностическую. Игротерапевтическая функция состоит в преодолении различных трудностей, которые возникают в других видах деятельности. Также игра выполняет функцию самореализации, что означает проявление способностей и скрытых возможностей. Включение в систему общественных отношений означает, что игра выполняет функцию социализации. И, наконец, последняя функция игры - эстетическая, заключающаяся в получении наслаждения учащимися.

Существует большое множество способов формирования хорошего произношения у учащихся. Игры являются одним из таких способов постановки правильного произношения. Еще раз рассмотрим определения слову игра: это особо организованное занятие, которое требует большого напряжения, а также эмоциональных и умственных сил. Говоря о начальном этапе обучения фонетике и произношению, необходимо отметить обязательное использование принципа наглядности, доступности и активности.

Игры, используемые для формирования произносительных навыков, можно разделить на игры, направленные на предупреждение, иными словами профилактику, ошибок, и игры, направленные на исправление, иначе коррекцию, ошибок. Существует некая сложность работы с играми при формировании произносительных навыков. Она заключается в том, что большинство звуков, даже самых сложных, встречаются уже на самых первых занятиях.

Игры на формирование произносительных навыков проводятся от простого к сложному. Другим вариантом можно назвать связь игр с активной лексикой урока. Перед проведением игры в классе необходимо определить изучаемый звук или интонацию.

После презентации звуков и звукосочетаний в игровой форме предполагается, что данные звуки и сочетания стали прочной ассоциацией у учеников. Поэтому учитель уже может попросить повторить звуки и сочетания звуков, а затем дать задание на различие пар. Например, учащимся можно предложить угадать по звуку, что сейчас происходит. После таких заданий учащиеся могут самостоятельно произносить звуки и их сочетания в зависимости от ситуации. Игры могут использоваться для развития слухового снимания и памяти учеников, учат их слышать звуки иностранного языка. Это очень важно для формирования навыков иноязычного произношения и интонации. Многие игры способствуют также запоминанию учащимися слов.

Рассмотрим некоторые примеры игр, которые можно использовать при формировании произносительных навыков у учащихся младших классов.

Игра №1. “Odd One Out”

Отработка гласных в открытом и закрытом типе слога

Ход игры

Учитель готовит группы слов с одинаковым гласным звуком, например, в закрытом типе слога. а также одно слово с той же гласной, но с другим звуком. Например, можно взять такие слова, как cut, but, nut, put. Для выполнения этого задания необходимо разделить класс на две команды и выстроить их в линию перед доской. Затем учитель пишет на доске заранее подготовленные слова. Те ученики, которые стоят первыми в цепочке, должны прочитать все слова и, обнаружив слово с отличным звуком, подойти к доске и обвести его кружком. Кто первым выполняет это, зарабатывает бал своей команде. Слова, безусловно, должны быть уже знакомы ученикам.

Таким образом, можно продолжить игру, пока не закончатся ряды слов, подготовленные учителем заранее. При этом данная игра комбинирует сочетание разных звуков, уже изученных ранее.

Игра № 2. Pronunciation Maze”
Отработка гласных звуков
Ход игры

В данной игре учащиеся должны соединить слова с одинаковым гласным звуком, а затем прочитать их вслух. Учитель заранее готовит таблицу 10/6, вписывает в нее слова с одинаковым гласным звуком, остальные пропуски заполняет любыми другими словами, в которых этого звука нет. Учащиеся работают в парах. Они должны нарисовать путь от указанного слова к конечному также выделенному слову, следуя строго словам с одинаковым гласным звуком. Первая пара, закончившая это задание, зачитывает слова вслух. Также после этого можно потренировать произношение тех слов, которые не содержат изучаемые звуки.

Игра № 3. “Rhyming Pair Memory Game”
Ход игры

Учитель готовит карточки со словами, которые рифмуют друг друга. Например: name / game, box / fox, tick / stick и т.д. Затем делит учеников на группы по четыре человека. Карточки кладутся на парту верх ногами. Учащиеся переворачивают одну карточку, читают слово, запоминают его. Затем переворачивают следующие карточки в поисках слов, которые будут рифмовать с предыдущими. При выполнении данного задания необходимо ограничить учащихся во времени. А также важно отметить, что на карточках одно из рифмующих слов должно быть им уже знакомо. Также вместе со словами на карточки можно добавить картинки, относящиеся к словам. Данная игра может быть применима практически к каждому уроку. Мы приводим пример игры с гласными звуками. Также вариантом можно составить карточки с согласными звуками.

Игра № 4. “Run and Grab”
Ход игры

Для проведения игры в классе необходимо подготовить карточки со словами, содержащими изучаемый звук. Учитель готовит ряд минимальных пар. Например, для изучения и закрепления чтения гласных в закрытом типе слога и буквосочетания -ck:

Clock - block / tick - rick / back - sack / pick - sick / brick - trick, etc.

Учащихся необходимо разделить на две команды и образовать пары учеников из противоположных команд. Заранее подготовленные карточки со словами раскладываем на столе. Затем необходимо вызвать первую пару учеников к этому столу. Задача учеников заключается в том, чтобы, услышав одно слово из минимальной пары, схватить второе со стола и вернуться в свою команду. Та команда, которая выигрывает, то есть собирает максимальное количество слов из минимальной пары, может зачитать эти слова для второй команды, чтобы учащиеся могли найти второе слово из минимальной пары и зачитали их вслух.

Младшие школьники особенно любят упражнения, которые требуют движения, нежели обычные скучные неподвижные задания. Поэтому подобного рода игры должны использоваться как можно чаще.

Игра № 5. “Bang!”
Ход игры

Данная игра очень подходит для отработки определенных звуков. Учитель заранее готовит карточки со словами, содержащими в себе тот или иной звук. А также необходимо подготовить две или три карточки со словом “Bang!”. Все карточки кладутся в контейнер, и начинается игра. Студенты по очереди вытягивают карточки со словами и зачитывают их вслух. Если учащиеся правильно читают слово, то они его забирают себе. Если они совершают ошибку, то слово возвращается в контейнер. Если учащиеся вытягивают карточку со словом “Bang!”, то все карточки со словами, которые уже есть у учащихся, необходимо вернуть в контейнер. Игра продолжается до тех пор, пока не закончится время, отведенное на игру. Тот, у кого останется больше всего карточек со словами в конце игры, побеждает. Возьмем, например, слова:

Skirt, thirty, girl, birthday, bird, T-shirt, first, fur, car, garden, park, scarf, lark, shark, star, yard и т.д.

Игра № 6. “Chinese Whispers”
Ход игры

Данная игра представляет собой игру «Глухой телефон», но с небольшим отличием. В данной игре учащиеся не шепчут слова и предложения на ухо, а говорят его вслух. Итак, рассмотрим ход игры. Во время этой игры учащиеся будут передавать друг другу информацию, которую они услышат от своих одноклассников. Один из учащихся выходит за дверь вместе с учителем. Учитель называет цепочку из трех слов с одним и тем же звуком. Затем второй ученик выходит за дверь, где учащийся № 1 передает ему цепочку из слов, стараясь правильно произнести звуки. И так далее, пока данную цепочку слов не услышит последний учащийся группы. Для данного упражнения лучше всего выбирать слова со звуками [s] и [Ѳ], например. Так как данные звуки вызывают затруднения у учащихся. И если кто-нибудь из учеников произнесет звук неправильно, то цепочка слов может нарушиться. Цель игры - донести цепочку слов до последнего участника в ее исходном виде. В данном случаем можно предложить следующие цепочки слов:

Mother - three - teeth
Bath - mouth - with
That - three - this и т.д.

Игра № 7.

“Sound snap”

Ход игры:

Учащиеся по очереди переворачивают карточки со словами, лежащие на столе. Если две карточки имеют один и тот же звук, первый, кто скажет слово”Snap!” и хлопнет ладошкой по карточке, произносит эти слова. Если учащийся произносит оба слова правильно, он забирает эти две карточки себе. Игра продолжается до тех пор, пока все карточки не будут перевернуты. Победителем становится тот, у кого больше всех карточек. Такую игру необходимо проводить после изучения ряда звуков.

Игры разного характера, в том числе и описанные нами выше, способствуют не только формированию произносительных навыков учащихся, а также и их уровню мотивации. Как нами было отмечено ранее, благоприятная непринужденная атмосфера способствует более легкому усвоению и запоминанию материала.

Большую часть игр, предлагаемых нами, можно использовать практически на каждом уроке. А также необходимо отметить, что почти каждая игра может быть видоизменена и адаптирована под определенный урок учебника.

Совместно с использованием игр, мы также отмечаем использование наглядности в процессе формирования произносительных навыков. Яркие красочные картинки способствуют повышению интереса к изучаемым звукам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Изд-во «Русский язык», 1998.
2. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: «Просвещение», 1991.
3. Соловова Е.Н, Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. - М., 2008.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: «Директ-Медиа», 2008.
5. Фентяжева О.В. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка на I ступени обучения // III Международная научно-практическая Интернет-конференция. - 2013. - Режим доступа: http:// www. moluch. ru/ archive /54/ 7313/
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. - Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. - 304 с.
7. Артемьева О.А. Новые подходы в обучении английскому языку: учебно-ролевые игры и проекты профессиональной направленности // Вестник ТГТУ. 2005. №4. Режим доступа: http: // cyberleninka. ru/ article/ n/ novye-podhody-v-obuchenii-angliyskomu- yazyku-uchebno-rolevye-igry- i-proekty- professionalnoy- nap ravlennosti (дата обращения: 30.03.2016).
8. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. – М., 1944. - Ч. 1.
9. Кувшинкин В.И. Методика обучения иностранному языку. - М.: «Просвещение», 2000.

УДК 811.111:37

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Осколкова А.А.

Современный уровень проведения занятий по иностранному языку отличается большей интенсивностью, и студенты должны лучше концентрироваться на учебной дисциплине. Поэтому исследователи, методисты и преподаватели находятся в поиске новых резервов для улучшения условий проведения занятий по иностранному языку для повышения их эффективности и действенности.

Не до конца раскрыты все возможности повышения целенаправленности обучения, усиления его мотивации, информационного аспекта содержания образования, применения современных методов обучения, активизации методов обучения, развитии рефлексивных навыков деятельности, использования новейших информационных технических средств обучения. Теоретическая значимость изучения особенностей рефлексии на учебных занятиях обусловлена тем, что рефлексия - это, в основном, ментальная деятельность человека, целью которой является осмысление своих собственных действий. Данная процедура может способствовать снятию "психологических барьеров" на учебных занятиях по английскому языку. По результатам многочисленных исследований, регулярная реализация рефлексии в конце каждого занятия по английскому языку является важным условием для успешной реализации практической деятельности (1).

Актуальность использования рефлексии на учебных занятиях по английскому языку заключается в том, что, являясь структурным элементом учебного занятия, рефлексия оказывает влияние на качество образовательного процесса, способствует экономии и более рациональному использованию учебного времени. Каждый член учебной группы может выразить своё мнение об итогах и особенностях учебного занятия.

Развитие студента происходит в процессе обучения. Процессы развития включают в себя:

1) самообразование (учащийся учится добывать знания самостоятельно);

2) саморазвитие (учащийся стремится к самосовершенствованию) (2).

И то, и другое мы не можем представить без рефлексии. В традиционном подходе обучения, когда преподаватель выдаёт готовые знания, а студенты выступают в качестве пассивных реципиентов этих знаний, вопрос о рефлексии обычно не стоит. Принцип активности и сознательности является одним из принципов развивающего обучения. Студент может быть активен только тогда, когда он осознает цель учения, понимает его необходимость, принимает ответственность за каждое своё действие.

Обязательным критерием создания и поддержания развивающей среды во время учебного занятия является этап рефлексии. Слово рефлексия происходит от латинского reflexio – «обращение назад». Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как *самоанализ*. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов (3).

Рефлексия может осуществляться как в конце учебного занятия, так и на любом его этапе (например, в конце темы курса, с постепенным переходом к постоянной внутренней рефлексии). Рефлексия направлена на осознание деятельности и её результатов, на синтез и запоминание только самого нужного, замеченного, обдуманного, понятого каждым.

Исходя из функций рефлексии, предлагается следующая классификация:

1) рефлексия настроения и эмоционального состояния;

2) рефлексия содержания учебного материала;

3) рефлексия деятельности.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать:

1) цель занятия;

2) содержание и трудности учебного материала;

3) тип занятия;

4) способы и методы обучения;

5) возрастные и психологические особенности студентов.

Рефлексия может быть реализована в устной или письменной форме.

1. Устная форма: студент и преподаватель или студенты вступают в диалог; разные студенты высказывают отдельные реплики, возвращаются к ключевым словам, верным и неверным утверждениям, занятие проходит в виде беседы или обсуждения, практикуются игровые методы, круглый стол.

2. Письменная форма: преподаватель проводит анкетирование и опросы с использованием различных методик: открытые и закрытые вопросы, открытые предложения, составление рейтингов, выражение согласия или несогласия с утверждениями. Информация может быть представлена графически в виде таблиц, графиков, диаграмм, кластеров. Творческие задания включают в себя: синквейн, эссе, письмо, сочинение (4).

Проведение рефлексии настроения и эмоционального состояния студентов целесообразно проводить в начале занятия с целью установления эмоционального контакта с группой и в конце учебной деятельности. Применяются карточки с изображением лиц, цветовая передача настроения, эмоционально художественное оформление (картина, музыкальный фрагмент).

Вот некоторые приемы работы, которые можно использовать во время учебного занятия.

1. "Смайлик": студентам предлагается выбрать рисунок (веселый, нейтральный, грустный), который соответствует их настроению.

Студенты выбирают один из смайликов, таким образом отмечая свое самочувствие до начала занятия и после его окончания. Это помогает преподавателю выявить изменения в настроении обучающихся в течение учебного занятия. А по его окончанию выяснить причину изменения эмоционального состояния студентов.

2. "Цвета": у студентов две карточки: синяя и красная. Они указывают на карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце учебного занятия. Мы можем проследить график изменений эмоционального состояния студента в процессе занятия. Причина изменения настроения в ходе учебного процесса является ценной информацией для размышления и корректировки деятельности преподавателя.

3. «Цветовой коллаж»: перед началом занятия студентам предлагается интуитивно выбрать один из цветных квадратиков, привлекших их внимание. Затем из них студенты составляют цветовой коллаж. В конце учебного занятия студенты составляют новый коллаж. После этого преподаватель расшифровывает значение коллажей, отражающих настроение.

Цветовую гамму можно расшифровать следующим образом: красный – восторг; оранжевый – радость, тепло; желтый – свет, приятность; зеленый – спокойствие; синий – неудовлетворенность, грусть; фиолетовый – тревога, напряженность; черный – упадок, уныние.

Если преподаватель планирует закончить учебное занятие на более высоком эмоциональном уровне, к чему располагает также и содержание учебного занятия, то можно использовать еще один вариант – эмоционально художественную рефлексию:

4. «Пейзаж»: преподаватель показывает студентам две картины с изображением пейзажа. Одна картина содержит грустный, печальный сюжет, другая – радостный и веселый. Студенты выбирают ту картину, которая соответствует их настроению.

5. "Музыка и эмоции": студенты слушают фрагменты из двух музыкальных произведений (отрывки музыкальных произведений может выбрать сам преподаватель или проконсультироваться с преподавателем музыки или психологом). Звучит тревожная музыка и спокойная, восторженная. Студенты выбирают музыкальный фрагмент, который соответствует их настроению.

Студенты могут оценить не только настроение, но и свое эмоциональное состояние. И такие вопросы, как «Что ты чувствуешь сейчас? Какие эмоции ты испытываешь?» быстро становятся привыч-

ными и не вызывают у обучающихся удивления или затруднений. В помощь студентам для высказывания предлагается опорный конспект, который также способствует повторению и расширению лексического запаса.

Отвечая на эти вопросы, студенты обычно могут выразить свои разнообразные чувства и переживания (5).

Современные технологии предполагают осознание студентом не только содержания материала, но и осмысление способов и приёмов своей работы, умения выбрать наиболее рациональные. "Что я делал(а)?", "С какой целью?", "Почему я это делаю так?", "Какой результат я получил(а)?", "Какой вариант лучше?" – вот те вопросы, которые задают себе обучающиеся, практикующие рефлексию, т.е. умеющие осознавать свою деятельность.

Рефлексия деятельности дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом, поиска наиболее рациональных. Этот вид рефлексивной деятельности применим на этапе проверки домашнего задания, защите проектных работ. Применение этого вида рефлексии в конце учебного занятия дает возможность оценить активность каждого студента на разных этапах учебного занятия, используя, например, прием «лестницы успеха», «дорожные знаки». Эффективность решения поставленной учебной задачи (проблемной ситуации) можно оформить в виде графического организатора. Вот некоторые приёмы, которые можно использовать в практике для реализации данного вида рефлексии.

1. Приём"Ступени к успеху"

Если преподаватель ведёт учебное занятие в традиционном плане, то можно выделить и написать на доске этапы деятельности. В конце учебного занятия предложить студентам оценить свою работу на каждом этапе в виде ступенек, ведущих к успеху.

2. Приём «Дорожные знаки»

Оценку своей деятельности во время учебного процесса студенты могут выразить при помощи дорожных знаков, учитывая технический профиль обучения.

3. Приём «Светофор»

В конце учебного занятия студентам предлагается выбрать один из цветов светофора, определяя свое мнение о работе во время учебного процесса: Зелёный цвет означает, что во время учебного занятия студенту было всё понятно, что он со всеми заданиями справился самостоятельно, он удовлетворен учебным занятием; жёлтый цвет уточняет, что студенту почти всё было понятно, что получалось не всё сразу, но он всё равно справился с заданиями; красный цвет говорит о необходимости в помощи студенту со стороны преподавателя.

4. Приём «Рефлексивная мишень»

На этапе подведения итогов учебного занятия можно использовать приём «Рефлексивная мишень». Студенты оценивают свою работу по четырём показателям, поставив крестики или галочки в соответствующем секторе мишени. Чем дальше от центра, тем ниже показатель. Таким образом, складывается общая картина работы группы. Заполненная мишень помещается на доску и кратко анализируется.

Подобным образом можно оценивать, например, активность студентов во время учебного занятия, важность изученного материала, формы и методы проведения учебного занятия, деятельность педагога, эстетичность выполненной работы и др. При необходимости можно попросить вместо крестиков ставить свои инициалы или заранее определённые порядковые номера.

5. Приём «Одним словом»

Закончите одним словом: Сегодняшний урок – это… (Today`s lesson is…) Сегодня на уроке я… (At the lesson I…). Целесообразно на этапе рефлексии ещё раз вспомнить и акцентировать внимание на эффективности работы с использованием алгоритма, т.е. в определённой последовательности. Например, на заключительных этапах изучения темы (проблемы) студенты, работая над проектом, получают памятки с указанием наиболее общей последовательности или руководство, где подробно описаны действия, даны функциональные содержательные смысловые опоры.

Анализируя свою деятельность по предложенному алгоритму в процессе работы над проектом, студенты приходят к следующему выводу: процесс работы не

менее важен, чем результат, и он строится в логике деятельности. А в случае неудачи студенты видят, на каком этапе они не доработали и на какие моменты обратить внимание в следующий раз.

6. Приём «Мои ответы»

На протяжении учебного занятия отмечать условно свои ответы: «V» - ответил по просьбе преподавателя, но ответ неправильный; «W» - ответил по просьбе преподавателя, ответ правильный; «|» - ответил по своей инициативе, но ответ неправильный; «+» - ответил по своей инициативе, ответ правильный; «0» - не ответил (6).

К современному учебному занятию предъявляется множество требований. Сохранение физического и психического здоровья обучающихся помогает дозировать учебную нагрузку, а также пресекать усталость органов чувств студента и интеллектуальное истощение. Рефлексия направлена на достижение различных целей в эмоциональной сфере (настроение), но и в учебной деятельности (процесс и содержание). Рефлексия деятельности помогает оптимизировать учебный процесс. Этап организации рефлексивной деятельности служит отличной подготовкой к сознательной внутренней рефлексии, развитию очень важных качеств современной личности: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности. Многогранность характера процесса рефлексии позволяет проводить оценку не только самой личности, но и оценку этой же личности окружающими людьми.

Таким образом, рефлексия на учебном занятии – это совместная деятельность студентов и преподавателя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого студента. Сегодня рефлексия является не дополнительной частью учебного занятия, а её полноправной составляющей, совершенствующей учебный процесс и выделяющей личность студента на учебном занятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Научно-методический журнал “ Иностранные языки в школе”.– 2005. - №1, 2005. - № 2.
2. Москвин А.Ю. Большой словарь иностранных слов. - М., 2005.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 2005.
4. Сарайкина Н.М. Технология использования рефлексивного подхода в работе с педкадрами // Завуч. – 2007. - №1. – С. 86-97.
5. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся. // Иностранные языки в школе. – 2005.-№1.- С. 19-26.
6. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование. // Иностранные языки в школе. - 2006.- № 4 – С. 2- 13.

УДК 811.111:37

DEVELOPING FLUENT READERS

Kulinka Y.

Fluent reading is the ability to read "like you speak." It involves reading with reasonable accuracy, at an appropriate rate for the task, with suitable expression. Fluency has been clearly identified by substantive research as one of the critical building blocks of reading because fluency is directly related to students' ability to comprehend. The questions that face professional educators include: How can we help our students develop reading fluency? What should fluency instruction look like? And, what can we do to help students whose fluency is far behind their peers? The purpose of this document is to address these questions with some practical suggestions that are both research-based and classroom-tested.

Fluency means reading faster, smoother, more expressively, or more quietly with goal of reading silently. Fluent reading approaches the speed of speech. Beginning readers usually do not read fluently; reading is often a word-by-word struggle.

Research over the past two decades has identified repeated reading as the key strategy for improving students' fluency skills [1]. Repeated reading has two essential elements:

1) giving students the opportunity to read and then re-read the same text;

2) having students practice their reading orally with an opportunity to receive corrections and guidance (if necessary).

There are two general approaches to improve fluency. The direct approach involves modeling and practice with repeated reading under time pressure. The indirect approach involves encouraging children to read voluntarily in their free time.

The direct approach: Repeated readings.

We often restrict reading lessons to "sight reading." Who could learn a musical instrument by only sight-reading music and never repeating pieces until they could be played in rhythm, up to tempo, with musical expression?

In repeated reading, children work on reading as they would work at making music: They continue working with each text until it is fluent. Repeated reading works best with readers who have reached at least a primer instructional level. Use a passage of 100 words or so at the instructional level. The text should be decodable, not predictable. The reader might select a favorite from among familiar books.

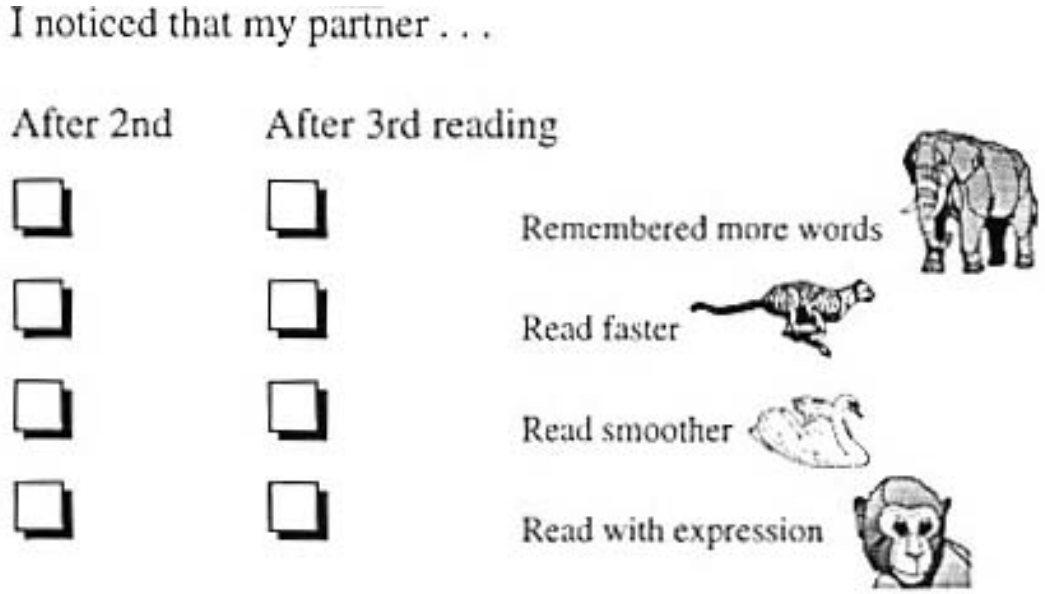
Two ways to frame repeated reading:

1. Graph how fast students read with a "1 Minute Read." Graphing is motivating because it makes progress evident. Emphasize speed rather than accuracy. Set a reachable but challenging goal, e.g., 85 words per minute. Have the student read for 1 minute. Count the number of words read and graph the result with an easily understood chart, e.g., move a basketball player closer to slam dunk.

2. Use check sheets for partner readings. With a class of children, pair up readers to respond to one another.

Begin by explaining what you'll be listening for; model fluent and non-fluent reading. For example, show the difference between smooth and choppy reading. Show how expressive readers make their voices go higher and lower, faster and slower, louder and softer.

In each pair, students take turns being the reader and the listener. The reader reads a selection three times. The listener gives a report after the 2nd and 3rd readings. All reports are complimentary. No criticism or advice is allowed.



The indirect approach: Voluntary reading

Sustained silent reading (SSR, a.k.a. DEAR, "drop everything and read") gives children a daily opportunity to read and discover the pleasure of reading. Each student chooses a book or magazine, and the entire class reads for a set period of time each day.

SSR has been shown to lead to more positive attitudes toward reading. In addition, the use of peer discussion groups with SSR

leads to gains in reading achievement. When students share their reactions to books with classmates, they get recommendations from peers they take seriously.

Tierney, Readence, and Dishner, in Reading Strategies and Practices [2] list three "cardinal rules" for SSR:

1. Everybody reads. Both students and teacher will read something of their own choosing. Completing homework assignments, grading papers, and similar activities are discouraged. The reading should be for the pleasure of the reader.

2. There are to be no interruptions during USSR. The word uninterrupted is an essential part of the technique. Interruptions result in loss of comprehension and loss of interest by many students; therefore, questions and comments should be held until the silent reading period has concluded.

3. No one will be asked to report what they have read. It is essential that students feel that this is a period of free reading, with the emphasis on reading for enjoyment.

Other essentials for encouraging voluntary reading include a plentiful library of books and frequent opportunities to choose. Children should be allowed and encouraged to read page turners (e.g., easy series books) rather than the classics for their independent reading. For gaining fluency, quantity is more important than quality.

Book introductions help children make informed decisions about what they want to read. For an effective booktalk, choose a book you like. Show the illustrations to the students. Give a brief talk, hitting the high points: the setting, characters, and the inciting incident leading to the problem or goal. Do not get into the plot, and especially not the resolution. If there is no clear plot, ask a have-you-ever question (e.g., Have you ever been afraid of the dark?) and relate the question to the book. Good booktalks often feature some oral reading, e.g., of a suspenseful part.

Reading Fluency Strategies

The following strategies and activities are designed to achieve two primary goals:

1. To help children read words accurately and effortlessly.

2. To help children read with appropriate rates of reading fluency. Katie and I frequently discuss the keys that allow us to help many new or struggling readers achieve the above goals. From our experience, we both agree the creation of fluent readers is dependent on two instructional ingredients (it is also nice to know our conclusions are backed by research as well).

Research has also determined that having students read aloud along with a model of well-paced, expressive reading and receiving specific feedback through systematic progress monitoring also helps improve students' fluency skills. So, what are the best methods to use in the classroom to help students become fluent? The answer depends on whether the student is just beginning to read, has learned to read and is making adequate progress, or is struggling. Let's start with beginning readers, those students in kindergarten and grade one.

Teaching Beginning Readers to Become Fluent

Beginning readers are not usually fluent, but classroom practices can help them develop this important skill.

Because accuracy is a fundamental component of fluency, teachers who work with beginning readers must focus significant amounts of instructional time on basic word recognition and word analysis skills [3]. To do this effectively, teachers should provide instruction that systematically presents daily opportunities for students to learn to read words accurately [4], which is the important first step in becoming a skillful, proficient, and motivated reader. Pushing students to "read faster" too soon could cause some students to begin guessing or otherwise undermine their focus on reading carefully.

There is no guidance from empirical research about precisely when teachers should formally begin encouraging beginning readers to increase their speed, but teachers usually wait until about the middle of first grade. Fluency researchers [5] recommend that students be given opportunities to re-read sentences and encouraged to make their reading "sound like talking" as soon as they are making good progress with basic decoding, demonstrating an understanding of the act of reading, and showing some degree of confidence-whether that happens in kindergarten or in first grade.

Teachers and parents should also fre-

quently model fluent reading, demonstrating (and sometimes explicitly pointing out) how accurate reading can be done at a reasonable rate and with good phrasing, intonation, and expression. In the classroom, the teacher can read aloud from large-format books so the students can follow along.

Maintaining Reading Fluency for On-Level Readers

What about students in grades two and higher who are making adequate progress with their reading? Three techniques can be used very frequently with a variety of texts to help maintain and develop students' reading fluency: choral reading, cloze reading, and partner reading. All of these procedures can be used with readers at any grade level, with small or large groups, and with fiction or content-heavy nonfiction materials. Two additional techniques can also be considered for use: Readers' Theater and poetry readings. Let's review each.

For choral reading, the teacher and students read aloud together, following the teacher's pace, so students get the benefit of a model while they practice reading aloud. The teacher can stop at any time to ask questions, comment on the text, discuss a vocabulary term, or remind the class that s/he expects everyone to be reading. If choral reading is used with heterogeneously grouped students, it is possible that the lowest performing students may have difficulty keeping up with even a moderate pace. However, they can follow along, participating when they can, and still hear the text being read accurately and with good pacing and phrasing. Choral reading works best if the teacher directs all students - regardless of age or ability level - to use a marker or finger to follow along in the text as they read.

Of course, if at any time the student is having difficulty reading at the goal rate after the practice readings, the decision can be made to move the student down to an easier level or decrease the WCPM goal.

In addition to requiring the students to answer a set of comprehension questions at the end of each story, teachers can also require students to write a retell after each story.

Using the Read Naturally strategy for 30–45 minutes per day for three or more days per week can have a significant impact on improving students' reading fluency. In two studies reported on by [6] second- and third-grade Title I students, as well as sixth-grade special education students, showed significant improvement in their fluency. The second and third graders received, on average, 32 weeks of Read Naturally instruction. From fall to spring, the second graders' average WCPM increased from 17.9 to 71.6, meaning that they moved from well below the 25th percentile to well above it; they showed an average gain of 1.68 WCPM per week, which is significantly greater than the 1.2 WCPM weekly gain that second graders typically make.

Third-grade students had similar results. From fall to spring, their average WCPM increased from 42 to 93, meaning that they moved from just below the 25th percentile to well above it; they gained 1.6 WCPM per week, as compared to the typical growth of 1.1 WCPM per week. The study of sixth-grade special education students also found significant improvements. These students were reading at levels ranging from grade 1.5 to 4.0. They received Read Naturally instruction in a special education class for 20 to 32 weeks and improved their fluency by an average of 1.4 WCPM per week, which is double the 0.7 words per week that sixth graders typically gain.

A more recent study conducted by researchers found that students using Read Naturally had 39% greater gains in fluency than students in a control group. This study was conducted using Read Naturally Software Edition (SE), a computer-based version of the original paper-based version, Read Naturally Masters Edition (ME). This study was lead by Theodore Christ, Ph.D., an associate professor in the University of Minnesota's Department of Educational Psychology [7].

We can also use some more strategies to improve reading fluency [12].

Cloze reading is similar to choral reading, except that the teacher does most of the oral reading while the students read along silently. Once or twice every few sentences, the teacher omits an important vocabulary or content word, not a simple sight word, and the students' job is to read it aloud as a class. Notice that with cloze reading, as opposed to choral reading, students spend less time practicing

oral reading. Therefore, cloze reading is best thought of as an alternative to round robin reading.

Cloze reading allows teachers to cover text and keep students engaged while avoiding the pitfalls of subjecting the class to examples of poor reading and embarrassing the struggling students. As with choral reading, it is likely that the lowest performing readers will be unable to keep up or to correctly read every omitted word, but they will not be singled out, and they will be provided with examples of skillful reading.

Another method for improving fluency is to have students read aloud to a partner. This procedure works best when students are taught some techniques for giving feedback and managing their time and when the partners have been selected by the teacher.

One technique for assigning partners is for teachers to first rank the students from the strongest reader in the class to the weakest (making judgments subjectively or from assessment data) and then consider whether there are students whose reading ability is so low that partner reading may be inappropriate. These students could meet with the teacher for more direct instruction or closely supported partner reading while the other students do independent partner reading.

The teacher then divides the remaining students in half, forming pairs such that the strongest reader is paired with a mid-level reader, and so on, ensuring that each pair has a slightly stronger reader but that the difference in the students' ability is not so large that it would cause embarrassment or confusion.

At times, the stronger reader may be directed to read first, providing a model of fluent reading.

Then the less fluent reader reads the same text aloud. The stronger student can help with word recognition and give feedback and encouragement to the less fluent partner. Another effective technique pairs student who read at the same level and asks them to re-read a story on which they have already received instruction from the teacher [8].

Readers' Theater (RT) and poetry readings-both of which engage students in a reading performance-have become popular over the last few years. Much has been written about Readers' Theater in particular and about the apparent value of having students participate in dramatic readings [2]. However, there are currently no experimental, quasi-experimental, or multi-baseline student data available for RT.

RT and reading poetry can certainly provide students with an opportunity to read text that is enjoyable and provides a clear incentive for students to read, and re-read, their assigned parts or poem.

However, teachers should not assume that either one could possibly provide as much practice for the whole class as choral or partner reading, much less anything close to the amount of instruction and practice necessary for struggling students to improve their fluency.

How to assess reading fluency?

Fluency is the ability to read a text accurately, quickly, and with proper expression and comprehension. Students who are able to read orally with speed, accuracy, and expression, but who do not simultaneously understand what they read, are not fluent. Educators value assessments of rate and accuracy because they help determine a child’s level of automaticity, or the “fast, effortless word recognition that comes with a great deal of reading practice.”

One effective indicator of reading fluency is to have a student read a passage from grade level material aloud for one minute. A score is given representing the number of words the student read correctly. This procedure is valid and reliable and is a good way to monitor student progress over time in reading grade level material. The scores can be easily graphed to illustrate progress and there are published norms for grades 1-3 [9].

Another tool often used to assess both oral reading accuracy and comprehension is the informal reading inventory. A child is typically asked to read aloud a passage at grade level and the teacher records errors. Then the child is asked to orally answer comprehension questions about the passage. Several published informal reading inventories are currently available.

A third tool that can be used to evaluate fluency includes a measure of expression. In the NAEP assessments (National Reading Panel Report, pp. 3-10), a four point scale was used. When a child’s oral reading was word by

word, one point was given; when reading showed comprehension with appropriate pauses at meaningful phrases and clauses, four points were awarded.

There are different strategies of improving reading skills such as rereading, peer reading and reader's theatre [10].

Guided repeated oral reading is an instructional strategy that can help students improve a variety of reading skills, including fluency. There are a number of effective procedures that can be used in providing guided oral reading. In general, a teacher, parent, or peer reads a passage aloud, modeling fluent reading. Then students reread the text quietly, on their own, sometimes several times. The text should be at the student's independent reading level. Next, the students read aloud and then reread the same passage. Usually, reading the same text four times is sufficient.

Some examples of more specific techniques that involve rereading with feedback include these:

• An adult or peer reads with the student by modeling fluent reading and then asking the student to read the same passage aloud with encouragement and feedback by the adult or peer.

• A student listens to a tape of a fluent reader reading text at the student's independent level at a pace of about 80-100 words a minute. The student listens to the tape the first time and then practices reading along with the tape until the student is able to read fluently.

• The student reads with a peer partner. Each partner takes a turn reading to the other. A more fluent reader can be paired with a less fluent reader to model fluent reading. The more fluent reader can provide feedback and encouragement to the less fluent reader. Students of similar reading skills can also be paired, particularly if the teacher has modeled fluent reading and the partner reading involves practice.

• Readers' theatre can be a motivating way to improve fluency. Students read scripts and rehearse a play to prepare for a performance. The practice in reading and rereading the scripts provides an excellent opportunity to improve fluency skills.

The National Reading Panel (NRP) [1] found correlation studies indicating that students who read more are generally better readers. Because these were correlation studies, it isn't clear, however, whether the relationship is causal. For example, in a correlation study, it is possible that good readers tend to read more and poor readers tend to read less. What is not clear from correlation studies is the direction of the relationship. What we would ideally like to demonstrate is that the amount of reading a student does determines if one becomes a good reader or a poor reader. In order to establish the direction of the relationship, we would have to do an experimental study that carefully manipulates the amount of reading that the student will do.

Because none of the reviewed studies was experimental, the NRP was not able to make a statement to that effect that encouraging students to read more on their own actually causes them to become better readers. However, the wealth of support from the correlation studies suggests that reading more leads to growth in reading achievement. More research needs to be done to examine the role of increased reading and its impact on both fluency and comprehension. The NRP therefore suggested that sustained silent reading during class time without time set aside for instruction in the numerous skills associated with reading may not be a productive way to spend valuable class time. It is important to note that the Panel did not discourage teachers and others from encouraging students to read more on their own outside of class time.

Monitoring progress in reading fluency involves taking samples of students' reading and recording the correct words read per minute. Teachers look for increases in words read correctly per minute from test to test. This measure is highly reliable, valid, and strongly correlated with reading comprehension.

There are two caveats regarding reading fluency [11]. First, as this skill has recently garnered greater attention and awareness of the link between fluency and comprehension has grown, there appears to be a tendency for some to believe that raising a student's fluency score is the main goal of reading instruction. As important as fluency is and as valuable as the information obtained from fluency-based assessments can be for instructional decision-making, I want to caution teachers and administrators to keep fluency and fluency-based assessment scores in perspective.

The ability to read text accurately, at a reasonable rate, and with appropriate expression and phrasing is certainly a key factor in being able to understand what has been read and to enjoy the process of reading. Nonetheless, fluency is only one of the key components of reading. I urge teachers to use the 50th percentile as a reasonable level of proficiency for students, and keep in mind that it is appropriate and expected for students to adjust their rate when reading texts of varying difficulty and for varied purposes [13].

Pushing every student to reach the 90th or even the 75th percentile in fluency is not feasible or necessary and, for students at or above the expected level in fluency, the instructional time could be better spent by enhancing other critical aspects of reading, such as increasing their vocabulary and becoming better at monitoring their comprehension.

The second caveat is that we still have much to learn about fluency. Ongoing debates in the research community include questions regarding the value of reading lists of words versus sentences and paragraphs; repeated reading of the same passage versus reading several different passages that have lots of the same vocabulary; the nature of the text in which students would benefit most for fluency practice (i.e., narrative or expository, randomly selected or highly controlled passages); the exact role of silent reading in a comprehensive reading instructional program; the role of prosody in the impact of fluency on text comprehension; etc.

For example, we know that the ability to instantaneously recognize high-frequency sight words is an essential element of fluent reading. Researchers continue to explore whether or not having students practice reading word lists or passages is the more efficient way to develop this automaticity. Until research provides a definitive answer, having students orally read passages seems more beneficial because of the added opportunity to work on prosody and comprehension.

Likewise, we know that repeated reading of a single passage is highly effective, but it is not clear whether or not a set of passages on a single topic that has been carefully written with a large number of repeated words could be equally or even more effective. If reading a set of passages turns out to be as effective as re-reading a single passage, the set could conceivably be used to enhance students' fluency, vocabulary, and domain knowledge simultaneously.

How do we help children struggling with slow, painstaking sounding out and blending? Support and encourage them. Effortful decoding is a necessary step to sight recognition. "I know reading is tough right now, but this is how you learn new words." Ask them to reread each sentence that requires unusual decoding effort.

In general, the fluency formula is: Read and reread decodable words in connected text. Decode unknown words rather than guessing from context. Reread to master texts. Use text with words children can decode using known correspondences. Use whole texts to sustain interest. This article should help practitioners feel confident that there is sufficient guidance from research to support the use of fluency-based assessments in their professional data-collection procedures, and to select instructional practices for both those students who are on track and those who are struggling to develop the essential skill of reading fluency.

REFERENCES

1. National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
2. Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. The Reading Teacher, 59 (7), 704–706.
3. Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and comprehension. The Reading Teacher, 58 (6), 510–518.
4. Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
5. Stahl, S.A. & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. The Reading Teacher, 55, 582-584.
6. Hasbrouck, J. & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assess-

ment tool for reading teachers. The Reading Teacher, 59 (7), 636–644.
7. Read Naturally. (2010). Read Naturally students in university study scored 39% better than control group. February 8, 2010
8. Osborn, J. & Lehr, F. (2004). A focus on fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
9. Brophy, J.E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. Teaching and Teacher Education, 4 (1), 1–18.
10. Hasbrouck, J., Ihnot, C., & Rogers, G. H. (1999). "Read Naturally:" A strategy to increase oral reading fluency. Reading Research & Instruction, 39 (1), 27–38.
11. Hasbrouck, J. (2006). Screening, diagnosing, and progress monitoring for fluency: The details. January 28, 2010
12. http: // www.readingrockets.org
13. http://www.readnaturally.com/ company/ news_ se StudyUMn.htm.

УДК 811.111:37

ASSESSMENT IN THE CLASSROOM OF A FOREIGN LANGUAGE

Ibragimova A.

Teachers make professional judgments on learners' performance in every teaching and learning session undertaken, whether consciously or subconsciously. Using these professional judgments and translating them into feedback on the quality of individuals' work is the focus of assessment for learning. Successful assessment for learning strategies result in improved learner progress on a continual basis. The principal characteristic of assessment for learning is effective feedback provided by teachers to learners on their progress. The value of the feedback is dependent on two factors: the quality of the feedback and how learners receive and ultimately use it. Teachers, therefore, need training and support to enable them to make valuable assessment decisions, to provide quality feedback to learners, and to teach learners to receive feedback positively and use the information contained within it effectively to improve their work. Assessment for learning and quality feedback can and do promote increased learner progress. However, assessment of learning rather than assessment for learning has preoccupied the minds of the profession for many years in an effort to meet awarding body requirements [1, p. 52]. Assessment of learning can detract from effective classroom practice and prevent feeding back assessment decisions to learners on their performance with the view to improving their work. In this article are used materials from different books like I. Duckett and G. Frankland's "Raising achievement through vocational A-levels" (2004); D. Harris and C. Bell's "Evaluating and assessing for learning. Routledge Falmer" (1994) and authors like A. Moore, P. Murphy.

One of the most challenging tasks for teachers is finding effective ways to determine what and how much their pupils are learning. Teachers need to think carefully about their instructional goals and what kinds of assessments support these goals. Effective assessment tools can help teachers modify and focus instruction on what pupils need to know and be able to do in the target language in order to achieve communicative competence. Information from assessments helps teachers determine which instructional approaches are best for certain students, what their students may already know about a given topic, and what subjects needs to be ret aught.

Why is Assessment important?

Assessment is important because of all the decisions you will make about children when teaching and caring for them. The decisions facing our three teachers at the beginning of this chapter all involve how best to educate children. Like them, you will be called upon every day to make decisions before, during, and after your teaching. Whereas some of these decisions will seem small and inconsequential, others will be "high stakes," influencing the life course of children. All of your assessment decisions taken as a whole will direct and alter children's learning outcomes.

Below outlines for you some purposes of assessment and how assessment can enhance your teaching and student learning. All of these purposes are important; if you use assessment procedures appropriately, you will help all children learn well.

Assessment plays a major role in how students learn, their motivation to learn, and how teachers teach.

Assessment is used for various purposes.

- Assessment *for* learning: where assessment helps teachers gain insight into what students understand in order to plan and guide instruction, and provide helpful feedback to students.

- Assessment *as* learning: where students develop an awareness of how they learn and use that awareness to adjust and advance their learning, taking an increased responsibility for their learning.

- Assessment *of* learning: where assessment informs students, teachers and parents, as well as the broader educational community, of achievement at a certain point in time in order to celebrate success, plan interventions and support continued progress [2, p. 115].

Assessment must be planned with its purpose in mind. Assessment for, as and of learning all have a role to play in supporting and improving student learning, and must be appropriately balanced. The most important part of assessment is the interpretation and use of the information that is gleaned for its intended purpose.

Assessment is embedded in the learning process. It is tightly interconnected with curriculum and instruction. As teachers and students work towards the achievement of curriculum outcomes, assessment plays a constant role in informing instruction, guiding the student's next steps, and checking progress and achievement. Teachers use many different processes and strategies for classroom assessment, and adapt them to suit the assessment purpose and needs of individual students.

Research and experience show that student learning is best supported when:

- Instruction and assessment are based on clear learning goals;

- Instruction and assessment are differentiated according to student learning needs;

- Students are involved in the learning process: they understand the learning goal and the criteria for quality work, receive and use descriptive feedback, and take steps to adjust their performance;

- Assessment information is used to make decisions that support further learning;

- Parents are well informed about their child's learning, and work with the school to help plan and provide support;

- Students, families, and the general public have confidence in the system [6; 51-52].

The following general principles should guide both policies and practices for the assessment of children [3, pp. 68-69]:

• Assessment should bring about benefits for children. Gathering accurate information from young children is difficult and potentially stressful. Assessments must have a clear benefit - either in direct services to the child or in improved quality of educational programs.

• Assessment should be tailored to a specific purpose and should be reliable, valid, and fair for that purpose. Assessments designed for one purpose are not necessarily valid if used for other purposes. In the past, many of the abuses of testing with young children have occurred because of misuse.

• Assessment policies should be designed recognizing that reliability and validity of assessments increase with children's age. The younger the child, the more difficult it is to obtain reliable and valid assessment data. It is particularly difficult to assess children's cognitive abilities accurately before age six. Because of problems with reliability and validity, some types of assessment should be postponed until children are older, while other types of assessment can be pursued, but only with necessary safeguards.

• Assessment should be age appropriate in both content and the method of data collection. Assessments of young children should address the full range of early learning and development, including physical well-being and motor development; social and emotional development; approaches toward learning; language development; and cognition and general knowledge. Methods of assessment should recognize that children need familiar contexts to be able to demonstrate their abili-

ties. Abstract paper-and-pencil tasks may make it especially difficult for young children to show what they know.

• Assessment should be linguistically appropriate, recognizing that to some extent all assessments are measures of language. Regardless of whether an assessment is intended to measure early reading skills, knowledge of color names, or learning potential, assessment results are easily confounded by language proficiency, especially for children who come from home backgrounds with limited exposure to English, for whom the assessment would essentially be an assessment of their English proficiency. Each child's first- and second-language development should be taken into account when determining appropriate assessment methods and in interpreting the meaning of assessment results.

• Parents should be a valued source of assessment information, as well as an audience for assessment. Because of the fallibility of direct measures of young children, assessments should include multiple sources of evidence, especially reports from parents and teachers. Assessment results should be shared with parents as part of an ongoing process that involves parents in their child's education.

Effective assessments give students feedback on how well they understand the information and on what they need to improve. There are three types of assessment which helps teachers better design instruction.

Formative Assessment occurs in the short term, as learners are in the process of making meaning of new content and of integrating it into what they already know. Feedback to the learner is immediate or nearly so, to enable the learner to change their behavior and understandings right away. Formative Assessment also enables the teacher to "turn on a dime" and rethink instructional strategies, activities, and content based on student understanding and performance. Their role here is comparable to that of a coach. Formative Assessment can be as informal as observing the learner's work or as formal as a written test. Formative Assessment is the most powerful type of assessment for improving student understanding and performance.

Examples: a very interactive class discussion; a warm-up, closure, or exit slip; a on-the-spot performance; a quiz [4, p. 96].

Interim Assessment takes place occasionally throughout a larger time period. Feedback to the learner is still quick, but may not be immediate. Interim Assessments tend to be more formal, using tools such as projects, written assignments, and tests. The learner should be given the opportunity to re-demonstrate their understanding once the feedback has been digested and acted upon. Interim Assessments can help teachers identify gaps in student understanding and instruction, and ideally teachers address these before moving on or by weaving remedies into upcoming instruction and activities.

Examples: Chapter test; extended essay; a project scored with a rubric.

Summative Assessment takes place at the end of a large chunk of learning, with the results being primarily for the teacher's or school's use. Results may take time to be returned to the student or parent, feedback to the student is usually very limited, and the student usually has no opportunity to be reassessed. Thus, Summative Assessment tends to have the least impact on improving an individual student's understanding or performance. Pupils and parents can use the results of Summative Assessments to see where the student's performance lies compared to either a standard or to a group of students. Teachers and schools can use these assessments to identify strengths and weaknesses of curriculum and instruction, with improvements affecting the next year's or term's students.

Examples: Standardized testing; Final exams; Major cumulative projects, research projects, and performances [4, p. 97].

A process for assessing writing achievement

Assessing written work is important as planning activities to help students develop their writing skills is assessing their written work. It is invaluable to both students, who can learn from their errors, and teachers, who can check the students' progress and identify specific problems. However, correcting written work is usually a time-consuming activity which teachers do not particularly enjoy doing. Fairly controlled writing tasks can easily be corrected orally in class - students can correct each other's work in pairs and then the whole class goes through the answers together. This type of correction not only reduces the

teacher's workload, but it also involves students in the revision and editing of their own pieces of writing so that they can learn from their errors. However, there are times when students have to write more freely in English and it is necessary to correct their work individually. Then, there seems to be no escape from the tedium of marking compositions. It is therefore necessary to plan a clear assessment program of writing at the beginning of the academic year [5, p. 41].

Within a planned whole-school approach, teachers gather assessment information based on contributions from a variety of sources by, for example [6; 51-52]:

- collecting samples of students' writing, carefully selected over time, to provide evidence of progress; criteria for assessing writing need to cover the whole text, sentence level and word-level aspects of the text;
- observing students' behavior and interacting with them as they engage in the processes of writing during modeled, guided and independent writing;
- analyzing the student's Basic Skills Test results;
- using student self-assessment recorded on self-editing checklists, self monitoring sheets and questionnaires;
- conducting three-way conferences where the teacher, parent and student meet to discuss the outcomes achieved and address relevant issues;
- discussing student progress with teaching staff, including teachers, community language teachers and support staff;
- consulting with outside specialists; for example, speech pathologist.

Teachers analyze the evidence collected to identify what students know and can do, and match this against the English Syllabus outcomes. Priorities for teaching are established. Teachers plan ways to meet students' needs through grouping for whole class, small group and individualized instruction. Modeled, guided and independent teaching strategies are used to support students. Teachers use teaching and learning experiences that develop the skills, knowledge and understandings needed to achieve the writing outcomes towards which students are moving. Principles of effective instruction are adhered to. Teachers monitor and record students' evidence of progress. Written records may include logs and diaries, observation sheets, submissions or records of meetings, questionnaires. Teachers constantly review, adjust and re-plan teaching and learning activities to support the individual writing needs of all students. Students experiencing difficulties need to be identified and supported as early as possible [7, p. 226].

Conclusion

Historically, a major role of assessment has been to detect and highlight differences in student learning in order to rank students according to their achievement. Such assessment experiences have produced winners and losers. Some students succeed early and build on winning streaks to learn more as they grow; others fail early and often, falling farther and farther behind. As we all know, the mission of schools has changed. Today's schools are less focused on merely sorting students and more focused on helping all students succeed in meeting standards. This evolution in the mission of schools means that we can't let students who have not yet met standards fall into losing streaks, succumb to hopelessness, and stop trying. Our evolving mission compels us to embrace a new vision of assessment that can tap the wellspring of confidence, motivation, and learning potential that resides within every student. High-stakes assessments and the sheer numbers of tests students are expected to take will continue to be issues of prominent debate in the education world. The future of assessment is online and adaptive. In fact, as we move towards this future, tests will become increasingly precise, meeting students where they are, and pinpointing exactly what they need to learn. With this kind of data-rich precision, assessments should become less frequent in number and in intensity. After all, in the end, the problem is less the idea of testing itself, but how we design them, apply them, and make use of their data. Done the right way, assessments are a great way for educators to better understand their students' progress, because helping students learn is the primary objective of education [8, p. 112].

REFERENCES

1. Duckett I., Frankland G. Raising achievement through vocational A-levels. Learning and Skills Development Agency, 2004

2. Frender G. Learning to learn: strengthening study skills and brain power. Incentive Publications, 2004
3. Harris D., Bell C. Evaluating and assessing for learning. Routledge Falmer, 1994
4. Huddleston P., Unwin L. Teaching and learning in further education: diversity and change. Routledge Falmer. 2002
5. Jones C. Putting learning first: the effective delivery of vocational A-levels. Learning and Skills Development Agency, 2004
6. Lockitt B. Learning styles: into the future. Further Education Development Agency; now Learning and Skills Development Agency, 1997
7. Moore A. Teaching and learning: pedagogy, curriculum and culture. Routledge Falmer, 2000
8. Mortimore P. Understanding pedagogy and its impact on learning, 1999

УДК 82:37

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А.П.ЧЕХОВА В ШКОЛЕ

Батырхан А., Гайдук Н., Мошенская Н.А., Левина Т.В.

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра. Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. Сам по себе школьный анализ, вобравший и достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нем подчас трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Проза чрезвычайно разнообразна: от коротких миниатюр и небольших зарисовок до многотомных эпопей или циклов романов, от описательных очерков и остросюжетных повестей до сложных философско-психологических произведений. Все это разнообразие свойственно русской классической и советской литературам.

Прозаические произведения занимают большое место в школьной программе старших классов и по числу названий, и по количеству часов, которое на их изучение отводится. Анализ прозы на первый взгляд легче, чем разбор произведений других жанров, особенно поэзии: более доступен язык, проще вести беседу.

Методика анализа литературного произведения широко разработана в литературоведении. Этот анализ включает большой комплекс вопросов, связывающих проблемы содержания и формы, раскрывающих роль каждого элемента художественного произведения и их тесную взаимосвязь в создании художественного целого. «Анализировать произведение - это значит не только понять характеры отдельных героев и взаимосвязь между ними, раскрыть механизм сюжета и композицию, увидеть роль отдельной детали и особенности языка писателя, но самое главное - выяснить, как все это определяется идеей писателя», - пишет О.Ю. Богданова.

Актуальность обращения к теме исследования «Творчество А.П. Чехова в школьном изучении» обусловлена затруднением восприятия прозаического произведения школьниками, наличием определенных обстоятельств, препятствующих глубокому и точному пониманию смысла.

Содержание школьных программ и учебников определяется Государственным образовательным стандартом общего образования. Программы по литературе отражают базовый компонент литературного образования и содержание стандартов среднего образования. В настоящее время в школе используются различные программы и учебники по литературе.

Жизнь Чехова должна изучаться в школе в неразрывной связи с его творчеством, с определенными конкретно - историческими условиями, с формированием и развитием его мировоззрения. Нужно показать учащимся проникновение в семью, в гимназию, в университет "духа времени": деспотизма, рабства, формализма. Это поможет им понять такие произведения, как "Унтер Пришибеев", "Человек в футляре". Наряду с этим необходимо особенно подчеркнуть стремление к свободе, талантливость русского народа, все растущее противодействие силам реакции передовых сил общества во времена Чехова, то, что уловил автор "Степи", "Невесты", "Вишневого сада".

Программой предусмотрено изучение творчества А.П. Чехова в пятых, шестых, восьмых, девятых и десятых классах.

При изучении художественной литературы в 5–8 классах решается множество задач:

- Развитие любви и интереса к чтению художественной литературы;

- Осознание своеобразия литературы как словесного искусства;

- Развитие у школьников эмоционально-образного восприятия литературных произведений;

- Осмысление учащимися нравственного и эстетического воздействия литературы на личность.

Для усиления воспитательного, нравственно-эстетического воздействия литературы на учащихся важно развивать их творческое воображение, способность видеть и представлять нарисованные автором образы и картины, сопереживать герою и автору произведения, формировать умение воспринимать и анализировать социальное, нравственное и эстетическое содержание литературного произведения, интерпретировать мотивы и последствия поступков героев.

Важнейшие критерии литературного развития школьников- их начитанность, направленность читательских интересов, любовь к художественной книге, постоянная потребность в ней.

С целью расширения читательского опыта учащихся, развития интереса и любви к художественной книге в программе 5–8 классов предложены три списка литературных произведений:

1) для чтения и изучения;

2) для чтения и обсуждения;

3) для дополнительного чтения.

В первый список включен минимум произведений, изучение которых происходит в три этапа (восприятие, анализ, обобщение) и сопровождается устными и письменными заданиями, творческими работами. На их изучение отведено больше половины всего учебного времени.

Произведения второго списка не разбираются подробно, а обсуждаются в процессе беседы, диспута в классе, предлагаются для письменного или устного отзыва о них. Предметом рассмотрения здесь может стать герой, композиция, проблема или своеобразие сюжета.

Третий список рекомендательный. Он предусмотрен для самостоятельного чтения, индивидуальной работы, внеклассных мероприятий.

В программу включены те произведения А.П. Чехова, которые наиболее доступны юным читателям. Учтены возрастные особенности учащихся, своеобразие восприятия ими художественных текстов. Отображенные программой произведения дают возможность привлечь внимание учащихся нравственной проблематикой, расширить жизненные впечатления, способствовать формированию художественного вкуса. Основная же задача учителя русского языка и литературы – пробудить живой интерес к произведениям А.П. Чехова.

В 5 классе изучается творчество А.П. Чехова в разделе программы «Писатели о детстве» в списке «для чтения и обсуждения». Вниманию школьников и учителей предлагается рассказ «Мальчики». Изучению его посвящено два часа. Рассказ позволяет заглянуть в живую, многокрасочную картину детской жизни. В ней показаны интересы, характеры и судьбы детей. На этом материале особенно продуктивно формируются личностное отношение учащихся к изображенным событиям, героям, ко всему произведению.

В программе указано, какие теоретические знания должны усвоить ученики. В 5 классе рассматривается попутно с творчеством Чехова понятие «рассказ», начальное понятие сюжета.

В 6 классе творчество Чехова изучается в разделе «Из русской литературы XIX века» в списке «для чтения и изучения». Программа предлагает рассказ «Хамелеон», для изучения которого отводится два часа.

В произведении раскрываются серьезные нравственные проблемы, рассмотрение которых необходимо сопровождать историко-бытовым литературоведческим комментарием. Параллельно с этим рассказом изучается теоретический материал. Шестиклассники должны расширить понятие о сюжете рассказа, усвоить понятие «художественная деталь». Программа предлагает иллюстрации Д.Н. Хардовского, Кукрыниксов к рассказу «Хамелеон» для использования на уроке.

Кроме этого, в списке «для чтения и обсуждения» предлагаются рассказы «Лошадиная фамилия», «Хирургия», «Налим», «Толстый и тонкий». Из них учитель может выбрать 2–3 рассказа. Отводится на рас-

смотрение этих произведений 1 час.

В 7–8 классах изучение творчества Чехова не предусмотрено программой.

В 9 классе школьники вновь возвращаются к произведениям Чехова. Программа предлагает рассказ «Переполох».

Углубляются знания о жизни и творчестве писателя, представление о нем, как о художнике слова. Ученики рассматривают и осмысляют Чеховскую программу нравственного совершенствования личности.

В рассказе «Переполох» девятиклассники рассматривают проблему человеческого достоинства, их внимание обращается на критику обывательщины. Школьники учатся понимать роль детали.

Для дополнительного чтения ученикам предлагаются рассказы «Злоумышленник», «Кухарка женится», «Унтер Пришибеев», «Душечка» или другие произведения по выбору.

В десятом классе «для чтения и обсуждения» программа выдвигает рассказы «Человек в футляре», «Ионыч». На их рассмотрение отводится 3 часа.

Задачи усложняются, усложняется и понимание творчества А.П. Чехова. Творчество писателя рассматривается как завершающий этап развития русской литературы XIX века. Углубляются сведения об основных этапах биографии и творческого пути писателя. Обращается внимание на сложное сопоставление произведений А.П. Чехова и Э. Хемингуэя. Десятиклассники пополняют свои знания сведениями о Чехове в его связи с белорусской интеллигенцией.

В рассказе «Человек в футляре» обращается внимание на осуждение автором косности, пошлости и бездуховности. В рассказе «Ионыч» – рассматривается тема гибели человеческой души под влиянием пошлого окружения. Рассматривается своеобразие стиля писателя.

Для дополнительного чтения предусмотрены рассказы: «Крыжовник», «О любви», «Печенег». «Анна на шее», «Попрыгунья». Выбор произведений для десятых классов показал, насколько усложнилось миропонимание учеников, повысился уровень теоретических знаний.

Школьная программа четко определяет цели и задачи курса по творчеству Чехова, производит разделение содержания курса по классам, представляет перечень художественных произведений с учетом возрастных особенностей школьников, дает полезные рекомендации учителям.

В процессе обучения опорой для учителя служат и учебники русской литературы. Это далеко не единственный источник создания урока, но хорошее подспорье и помощь в процессе обучения.

Программа и учебники помогают систематизировать учебный процесс, дают основу, минимум, на который следует ориентироваться.

В школах в основном используются учебники русской литературы для средней общеобразовательной школы, утвержденные Министерством Образования. В них содержатся произведения и отрывки произведений, биографические сведения об авторах, предусмотрены вопросы и задания, хорошо предоставлен наглядный материал, присутствует краткий словарь литературных терминов.

Учебник для 5 класса содержит краткую справку о А.П. Чехове и его творчестве, даны годы жизни и помещен фотопортрет автора. Содержится полностью текст рассказа «Мальчики». К непонятным словам есть сноски. После произведения представлен ряд вопросов на выявление впечатления после прочтения, а затем даются вопросы для размышления и обсуждения. Следом размещена информация по теории литературы, дано определение понятию «рассказ», раскрыто понятие сюжета. В данном учебнике содержание полностью соответствует программе, но учебник предлагает еще и творческое задание для школьников – составить план сценария или пьесы для постановки на сцене по рассказу «Мальчики».

Учебник для 6-го класса также содержит небольшое вступительное слово об авторе и его творчестве, тексты 3-х рассказов: «Хамелеон», «Хирургия» и «Толстый и тонкий». После каждого текста предусмотрены вопросы на выявление впечатлений, на размышление и задания. К рассказу «Хирургия» предложены творческие задания: разыграть фрагмент рассказа, устроить конкурс групп чтецов, сочинить самим

смешной диалог, поработать с иллюстрациями. Далее следует теоретический материал. Углубляется понятие сюжета, дается статья о рассказе Чехова. Каждый рассказ имеет сноски, поясняющие значение непонятных ученикам слов. Учебник построен в соответствии с программой.

Учебники 7, 8 классов не рассчитаны на изучение жизни и творчества А.П. Чехова, т.к. в программе в этих классах оно не предусмотрено.

В учебниках 9 класса содержится глубокая интересная статья о творчестве Чехова. В книгах дан текст рассказа, после него вопросы на выявление первых впечатлений о прочитанном (рефлексия), вопросы для аналитической работы, задания по обобщению и наблюдению, творческие задания. Далее следует теоретический материал – статья «О литературном произведении, как художественной целостности». Рассматриваются такие теоретические понятия как «художественная целостность», «система образов», «художественный конфликт». Далее даны вопросы для самопроверки. В учебнике есть статья «Воспитать в себе личность», которая раскрывает суть чеховской программы нравственного совершенства. Содержится также информация о связи А.П. Чехова с белорусской интеллигенцией.

В учебниках 10 класса содержится интересный рассказ о жизни и творчестве писателя, дан ряд статей с характеристикой наиболее важных его произведений. Даны также ряды статей об авторской позиции в оценке героя, проблематике рассказов, о стиле писателя, основных темах произведений. Рассмотрены все жанры, к которым обращался Чехов в своем творчестве. Учебники предлагают ряд вопросов по произведениям, творческих заданий, темы сочинений и рефератов.

Таким образом, можно убедиться, что содержание курса по творчеству А.П. Чехова хорошо разработано и систематизировано, что значительно упрощает работу учителя и помогает искать более новые, интересные, нестандартные подходы к изучению творчества писателя.

Из сказанного мы также можем сделать вывод, что от класса к классу понимание рассказов Чехова постепенно усложняется. Если в пятых или шестых классах учитель и ученики обращаются в основном к сюжету конкретных произведений, их основной мысли (это подтверждается и теоретическими понятиями, которые рассматриваются параллельно с чеховскими рассказами – «сюжет», «рассказ»), то в 9 классе внимание уделяется уже нравственному содержанию, которое писатель вкладывал в свое произведение, проводится параллель между мировоззрением самого Чехова и его рассказами. В десятом же классе ученики поднимаются до обобщения рассказов Чехова, рассмотрения творчества писателя в общем аспекте, сравнительной характеристики его произведений. Углубляются сведения о биографии писателя, обращается внимание на жанровые и стилевые особенности его рассказов.

Разумеется, вместе с задачами изучения рассказов Чехова от класса к классу усложняется система приемов и форм, позволяющих учителю ввести учеников в мир писателя. По мере взросления учеников и накопления ими знаний педагогу требуется все большее разнообразие подходов, способов заинтересовать учащихся, сделать их работу более результативной. Именно к приемам и формам работы с рассказами Чехова мы обратимся ниже.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чехов, А.П. Собрание сочинений в 12-ти тт., 1 – 2 тт. – М.: «Художественная литература», 1976.
2. Граблина, Н.В. В творческой мастерской А.П. Чехова // Литература в школе. – 2009. - №7. – С. 28 – 31.
3. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы [Текст] / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов В.Ф. Чехов /Под ред. О.Ю. Богдановой. - М.: Академия, 1999. – 397 с.
4. Литература. 5-9 классы: Тематическое планирование (по программе А.Г. Кутузова) / Сост. Л.М. Серегина. – Волгоград, Учитель, 2004.
5. Гурвич И. Проза Чехова (человек и действительность). - М.: Высшая школа, 1990.

УДК 82:37

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПИСАТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гулова И.Н., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

Изучение жизненного пути писателя относится к числу тех проблем, которые всегда вызывали живой интерес и литературоведов, и методистов, и учителей-практиков. Это закономерно, так как «жизнь художника - не менее волнующее и поучительное явление, чем судьба созданных им героев» [1, с. 38].

По справедливому замечанию Е.Н. Колокольцева, биография художника слова является не набором отдельных, изолированных фактов его жизни и творчества. Биография - это «олицетворенное время», «духовная эволюция писателя и материальное ее выражение - возникновение творческих стимулов на различных витках жизни». [2, с. 54] Обращение учащихся к биографии создателя художественного произведения помогает понять позицию, мировоззрение писателя и, следовательно, глубже проанализировать произведение. Цель уроков, посвященных изучению биографии писателя, - оживить облик художника, вызвать интерес к его личности, к его взглядам, к его произведениям.

Изучение биографии писателя является необходимым условием постижения его художественного мира. Знакомясь с фактами жизни автора, учащиеся получают конкретное, а не умозрительное представление о взаимоотношениях личности и среды, взаимосвязи мировоззрения и творчества художника.

На современном этапе развития исторической науки проблема роли личности в истории стала одной из приоритетных, особенно, если речь идет об изучении жизни и творчества незаслуженно забытых исторических деятелей. Каждая эпоха извлекает из прошлого созвучные ей имена, аккумулируя в них интерес современников. Биография - особый род исследования, название которому дали еще древние греки, соединив воедино два слова: «bios» - что означает «жизнь» и «grapho» - «пишу», отчего получилось - «biographia» - «жизнеописание».

О внимании к личности художника и той «почве», на которой родился и развивался его дар, писал В.Г. Белинский в своей статье «Взгляд на литературу 1847 года»: «Личность поэта не есть что-нибудь безусловное, особо стоящее, вне всяких явлений извне. Поэт прежде всего - человек, потом гражданин своей земли, сын своего времени, дух народа и времени на него не могут действовать менее, чем на других» [3, с. 362]. Этот сложный комплекс жизненных влияний воздействий формирует черты личности автора, в свою очередь стимулирующих те или иные направления его творчества.

Каковы цели и задачи школьного изучения биографии писателя?

Методический аспект рассмотрения биографического материала – подготовка к анализу изучаемого литературного произведения.

Образовательная задача заключается в знакомстве школьников с основными фактами жизни и творчества программных авторов. Биография должна дать картину формирования личности художника, ее развития в связи с общественной и литературной жизнью определенной эпохи.

Проникновение в творческую лабораторию, тайны гения, способствует эстетическому развитию личности юного читателя. Значительна воспитательная функция биографического материала – на примере жизни выдающегося человека происходит самоактуализация личности подростка, в свете открывающихся духовных ценностей возникает стремление к самопознанию и самосовершенствованию. Ю.М. Лотман в статье с символическим заглавием «Биография – живое лицо» писал, что «за читательским интересом к биографии всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [4, с. 230].

Большое место в работе по биографии должна занимать характеристика среды, в которой находился писатель, его современников и – еще шире – его эпохи.

«Типологическое» освещение личности писателя должно сочетаться с важнейшей задачей изучения ее неповторимого своеобразия. В биографии писателя должна освещаться не эпоха сама по себе, не хроника событий как таковая или как внешняя канва, а индивидуальная особенность отражения в мировоззрении данного писателя закономерностей действительности, своеобразие его откликов на процессы и явления эпохи.

Литературный курс в старших классах должен быть не набором «персональных» монографических тем, а сложным, противоречивым многоголосым единством, заключающим в себе диалектику исторического движения нации. Характеризуя ту или иную литературную эпоху, необходимо выделять определенные «системы биографий» – биографические общности, складывающиеся в силу общих групповых писательских установок или под влиянием внешних исторических обстоятельств. Этой задаче должен отвечать и материал обзорных уроков, освещающих различные периоды развития литературы.

Литературное произведение является фактом истории, истории культуры, истории литературы и биографии автора. Обращение к биографии и к эпохе слова необходимо не только для объяснения произведения, но, в первую очередь, для его понимания.

В школьном курсе литературы личность писателя, его творчество и эпоха завязываются в один узел, начало и конец которого сходятся в личности писателя.

Жизнь великих людей - одна из занимательных форм исторического изложения. Традиции осмысления персоналии в исторических исследованиях, отдельные аспекты анализа роли личности в истории находят отражение и в трудах дореволюционных российских историков.

В творчестве крупнейшего ученого С.М. Соловьева понимание и объяснение хода исторического развития проявляется и в трактовке им места, роли и значения выдающейся личности. Привлекает внимание его суждение о том, что «деятельность великого человека есть всегда результат предшествовавшей истории народа..., великий человек теряет свое божественное значение, не является существом, разрушающим и создающим по своему произволу, он получает великое значение как представитель народа, как поверка народной жизни, истории. Великий человек не утрачивает своего значения, народ не низводится до степени стада, бессознательно идущего туда, куда его гонит чужая воля» [5, с. 168].

Проблема изучения биографии во взаимосвязи с творчеством может быть успешно решена только при том условии, если будут определены линии, позволяющие этой взаимосвязи придать органический, естественный характер. Из множества аспектов взаимосвязи изучения биографии и текстуального анализа произведений необходимо отобрать лишь те, которые связаны с общими закономерностями художественного творчества, со своеобразием творческой манеры данного писателя и которые естественно определяются задачами школьного анализа литературного произведения. С этой точки зрения привлекают внимание такие формулировки, как "социальная обусловленность творчества писателя", "значение в литературном произведении общественной позиции автора", "замысел писателя и объективное значение художественного произведения", "творческая история произведения", "образ автора, его композиционная и идейная роль в произведении", "проблема противоречий в мировоззрении и творчестве писателя" и т.п.

Результаты изучения писателем окружающей жизни, социальных явлений действительности входят в создаваемое им художественное произведение; личность художника не может остаться за пределами своего творения. Писатель всегда и во всех компонентах стиля выражает в произведении свои мысли, ощущения, полноту своей личной духовной жизни. По верному замечанию М.С. Кагана, общество находится не только вокруг художника, но и в нем самом, что его личность при всей его неповторимости есть "совокупность всех общественных отношений" (К. Маркс), что художник - сознает он это или не сознает, хочет того он или не хочет - выражая свое личностное, сокровенное, выразит и общественно значимое [6, с. 418].

При изучении литературного материала следует помнить, что авторская лич-

ность постоянно дает себя чувствовать в стилистических и лексических особенностях художественного произведения. Поскольку личность автора является на протяжении всего произведения своего рода смысловым рефреном, школьников следует учить видеть в каждой художественной детали отражение мира писателя, выяснять его оценочную позицию, угол зрения на действительность.

В процессе общественной жизни у каждой личности под влиянием ее социального положения, образа жизни, воспитания складываются определенные взгляды на окружающую действительность, вырабатывается то или иное отношение к различным ее сторонам - те или иные политические, правовые, религиозные, философские, этические и эстетические взгляды. Система этих взглядов на мир и является мировоззрением человека.

Личностные качества, мировоззрение художника, пусть не прямо, в опосредованной форме, проявляются в его индивидуальном стиле. В проблеме: их длительные наблюдения над способами и средствами выражения авторского сознания, авторского отношения к изображаемому позволят обобщить и выявить его идейно-эстетическую платформу, а также теоретические понятия, касающиеся индивидуального стиля.

Чрезвычайно важное значение имеет тот аспект проблемы, который связан с отношением мировоззрения к художественному творчеству, с противоречиями в мировоззрении и творчестве писателя, с объективным смыслом художественного произведения, нередко вступающим в противоречие с политическими, философскими и нравственными взглядами художника.

Форма проведения уроков-биографий разнообразна: урок-лекция, самостоятельные доклады школьников, работа по учебнику, заочные экскурсии, уроки-концерты, уроки-панорамы. Важна постановка проблемных вопросов, работа над планом, использование художественных текстов. Снять хрестоматийный глянец, представление о непогрешимости личности писателя не менее важно, чем найти интересный для учеников аспект, понять не только величие писателя, но и сложность становления его личности и таланта.

Фактически весь учебный материал по литературе в общеобразовательной школе направлен на нравственное воспитание детей. Он может и должен быть эффективно использован в воспитательных целях. Основу этого процесса составляет совместная деятельность учителя и учеников при освоении нравственных ценностей, содержащихся в произведении.

Читательские первичные представления, вызываемые художественным текстом, определены О.И. Никифоровой как «субъективные образы объективного содержания художественного текста» [7, с. 13]. Встреча с художественным произведением должна быть подготовлена. Иначе она останется незамеченной учеником.

Задача учителя – сделать все возможное, чтобы каждая встреча школьника с писателем была яркой, обогащающей, запоминающейся надолго. Умелая подготовка этой встречи во многом обеспечивает успех. На вводных уроках формируется положительная установка, которая, как говорят психологи, есть готовность к познавательной эмоциональной поведенческой активности. Установка – необходимое условие для дальнейшего успешного формирования убеждений. Исходя из структуры установки, учитель должен:

1) знать познавательный уровень своих учеников, их интересы, потребности;

2) вызвать положительное эмоциональное отношение к автору, к произведению, к его нравственным идеям, актуализировать их для учащихся.

Здесь решающую роль играет умение учителя быть эмоционально открытым, установить доверительные отношения с учениками. Именно эти эмоциональные моменты определят вхождение школьника в текст.

Роль изучения биографических фактов писателя имеет важное значение не только для лучшего усвоения идейно-художественного замысла произведения, но и для максимально полного представления тех исторических условий, при которых создавалось то или иное произведение. Именно поэтому знакомство с художественным произведением чаще всего следует начать с кратких биографических сведений

о писателе, сообщив их в виде отдельных конкретных фактов из его жизни или яркого, образного рассказа о писателе и его творчестве. Изложение биографического материала имеет свою специфику и свои трудности.

Биография, скажем, в 5-7 классах специально не изучается, но в учебниках для этих классов материал о писателях предваряет изучение произведения. Необходимо добиваться того, чтобы биографические рассказы к рассматриваемым произведениям были невелики по объему, увлекательны, не напоминали биографические справки учебных хрестоматий, отражали связь писателя с краем, с его современниками и таким образом помогали понять идейно-художественную суть произведения. Такая работа готовит учащихся к пониманию изучаемого материала, авторской позиции, его взгляда на действующих в произведении героев, на те или иные события. Иногда приводятся фрагменты из работ литературоведов или воспоминания о писателе.

Особую роль при изучении биографии писателя в средней школе имеет портрет, при помощи которого учащиеся знакомятся с обликом писателя. Г.Г. Розенблат предлагает такие этапы работы над репродукцией портрета:

1) Внешний облик писателя: выражение лица, поза, костюм.

2) Значение фона и отдельных деталей в раскрытии замысла автора портрета.

3) Колорит портрета, значение цветовой гаммы.

4) Замысел художника: какую особенность писателя хотел выразить художник в данном портрете [8, с. 18]

Портреты писателя демонстрируются перед изучением произведений. Например, перед чтением стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта» можно напомнить учащимся события последнего года жизни А.С. Пушкина, показать его портрет, например, работы художника И.Л. Линева, репродукцию картины А.А. Наумова «Дуэль А.С. Пушкина с Дантесом», познакомить с портретом М.Ю. Лермонтова работы П.Е. Заболотского (1837).

Часто в школьных программах 5-9 классов творчество писателя представлено неоднократно, поэтому «следует искать возможности для систематизации изучаемого материала, накопления и углубления сведений о самом писателе, подготовки учащихся к изучению жизненного и творческого пути в старших классах». Положительное решение данной проблемы достигается применением принципа концентризма, который заключается в том, что часть материала, изучаемого в средних классах, повторяется затем в старших, но только в усложненном виде, с разной степенью глубины.

Итак, обращение к биографии писателя в 5-9 классах можно рассматривать как подступ, как подготовку к чтению текста и знакомству с личностью художника. Однако очень важно уже на этом этапе литературного образования учащихся сформировать представление об индивидуальности образа творца.

10-11 классы - это завершающий этап литературного образования в школе, особенностью которого является изучение художественных произведений на историко-литературной основе. Главная цель данного этапа - «углубленное изучение русской национальной литературы XIX-XX веков», «овладение элементами историко-функционального анализа».

Курс литературы 10-11 классов включает в себя обзорные и монографические темы: первые знакомят с особенностями той или иной эпохи, литературными направлениями, течениями; вторые дают достаточно полную картину жизни и творчества писателя. Таким образом, биография писателя является одним из важных структурных элементов монографической темы.

Изучение биографии писателя в старших классах предполагает выявление становления художника слова, его творческого развития. Знакомство учащихся с рождением замысла произведения, историей создания, идейно-художественным и стилевым своеобразием текста помогает более полно характеризовать жизненный путь, психологию писателя, его эстетические идеалы, цели и общественные устремления.

В методической литературе и практике преподавания существует несколько путей изучения биографии писателя в

старших классах. В большинстве случаев вначале излагается биография с последующим текстуальным анализом произведения. Но вынесение биографии как предисловия к текстуальному анализу в большей степени характерно для основной средней школы. Там такое построение оправдано и необходимо, так как страницы биографии создают установку на чтение и анализ, тематически и проблемно выделяют мотивы произведения, которые предстоит изучить. В старших классах такой подход имеет свои положительные стороны с точки зрения экономии времени и четкости организации материала. Однако знакомство с личностью писателя практически завершается уже на первых уроках, что обуславливает естественную потерю познавательных и воспитательных возможностей. Биография заменяется набором фактов и списком дат или же биографизмом, сводящим жизнь к быту.

В основе другого пути - рассказ о жизни, литературной деятельности писателя, прерывающийся анализом произведения (учащиеся знакомятся только с теми страницами биографии, которые связаны с созданием изучаемых произведений). При этом нарушается целостность восприятия жизненного пути художника: биографический материал дается по частям, чередуясь с характеристикой произведений, но зато соблюдается принцип историзма. В данном случае биография является в некотором роде фоном, на котором рассматривается произведение.

Методистами предлагается и такой путь: вначале изучается творчество писателя под руководством учителя, биография же рекомендуется учащимся для самостоятельного чтения, а на заключительном занятии учитель обобщает вопросы. Но при таком подходе не всегда удается раскрыть проблему творческой эволюции писателя. Упомянутые подходы к освещению биографии не в полной мере реализуют основные задачи ее изучения, важнейшей из которых является то, что биография писателя должна являться психологической и эстетической подготовкой к изучению художественного текста. Данная задача решается лишь при изучении жизненного и творческого пути писателя в их динамическом единстве. Такой подход позволяет показать двустороннюю связь художественного произведения с личностью творца, определить, где и как выражается авторская индивидуальность. Так изучение биографии и анализ произведения, взаимно дополняя друг друга, способствуют пониманию существа историко-литературного процесса. Важнейшими аспектами изучения биографии, позволяющими осуществить взаимосвязь биографии и творчества писателя, являются среда, окружение, эпоха. Они определяют жизненный опыт и знания, своеобразие художественного мастерства писателя, социальную обусловленность произведений и др.

Уроки изучения биографии писателя больше всего испытывают влияние трафаретной схемы: опрос, объяснение, закрепление. В связи с этим следует тщательно обдумать формы опроса и домашних заданий. К приемам, активизирующим внимание старшеклассников, можно отнести и составление хронологических таблиц, и запись плана лекции, и викторины, и подбор эпиграфа к уроку, и сопоставление фактов биографии с произведениями, лирическими признаниями писателя в его произведениях, и словарную работу.

На уроках изучения биографии художника слова очень важны межпредметные связи. Так, например, уроки истории и уроки изучения биографии писателя будут взаимно дополнять и обогащать друг друга. Эмоциональному воздействию биографического материала на учащихся, несомненно, будет содействовать применение музыки, живописи, кино.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маранцман В.Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников. - М.; Л., 1998.
2. Колокольцев Е.Н. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р.И. Альбеткова- М, 1991.
3. Белинский, В.Г. Собр.соч.: в 9 т. – Т. 8. – М., 1982.
4. Лотман, Ю.М. Биография–живое лицо // Нов. мир. – 1985. – №2. – С. 228–236.
5. Соловьев С. Сочинения: В 18 кн. - Кн. VII. - Т. 13-14. История России с древ-

нейших времен. - М.: Мысль, 1991. - С. 427-428.
6. История русской литературы. В 4-х т., Л.: Наука, 1981, т. 2, С. 530-580.
7. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М.: Книга, 1992.
8. Розенблат Г.Г. Методика преподавания литературы. - М, 1997.

УДК 37.1:82

ӘДЕБИЕТ САБАҚТАРЫНДА ПАТРИОТИЗМ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Самарханова Н.Н.

Патриоттық сезімнің қалыптасуы отбасы тәрбиесінен бастау алып, өсе келе мектепте әрі қарай дамып, жүзеге асады. Сондықтан орта мектептердегі оқу бағдарламалары мен оқулықтарының ұлттық және қазақстандық патриотизм мүддесіне қызмет ететіндей мазмұнда болуы қажет. Яғни, оқушылар мектеп қабырғасында жүріп Отанға деген сүйіспеншілік, патриотизм, танымның заңдылықтарын игеруі тиіс.

Ұрпақтан ұрпаққа мирас болып келе жатқан ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар арқылы тәрбие беру оқушы бойындағы сана - сезімді, намысты, парызды қалыптастырумен қатар егемен еліміздің тәуелсіздігін, ынтымағын, бірлігін сақтап қала алатын патриот - азамат тәрбиелеуге толық мүмкіндігіміздің бар. Ұрпақтарымызды парасатты, бойында азаматтық намысы бар, елін, жерін сүйетін азамат етіп өсіргіміз келсе, бүкіл қоғамдық дамудың негізін келешек ұрпақ тәрбиесіне бағыттауымыз қажет.

Оқушыларға патриоттық тәрбие беру барлық пәндердің үлесіне жатады. Дегенмен, бұл бағытта әдебиет пәнінің тәрбиелеушілік мүмкіндігі өте мол. Өйткені, әдебиет сабағы оқушыларды имандылыққа, ізгілікке тәрбиелейді. Сол себептен де, оқушылардың осы пәнге ынта - ықыласын, қызығушылығын арттыру үшін әр түрлі жаңа әдістемелік технологияларды қолданып сабақ өткізу тиімді. Бұл оқушылардың сабақтан жалықпауын, жөнсіз әрекетке бармауын, әр іске назар аударып жауапкершілікпен қарауды, ой елегінен өткізіп ойлануды қалыптастырады, бағдарламалық материалдарды жеңіл, тез меңгеруге септігін тигізеді. Өскелең ұрпақты, жастарды, болашақ мамандарды кез-келген жағдайда ерлік, отаншылдық істерге баруы үшін, оған алдымен рухани жағынан дайын болуы керек. Отаншылдыққа тәрбиелеу ұлттық ерлік дәстүрлерге сүйене отырып, жастардың ішкі жан дүниесі - ой-санасы мен сезімін дамытып, қалыптастыруға бағытталуы керек.

Бүгінгі мектеп оқушылары өз Отанының тағдырына, қауіпсіздігіне, болашағына деген жауапкершілігін сезінуі, мемлекеттік рәміздеріне, мемлекеттік тілге, тарихқа, мәдениетке құрметпен қарауы тиіс. Сондықтан әрбір ұстаз өз Отанын шексіз сүйетін, білімді, іскер, адамгершілігі мол, парасатты, мәдениетті жан-жақты жетілген ұрпақ дайындауға міндетті. Жастарды тәрбиелі, сапалы, саналы етіп даярлап шығару заман талабы, оқытушы ұстаздардың міндеті, өйткені олар – біздің болашағымыз.

Білім беру саласындағы қазіргі бағытты Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев: «Қазақ баласын ұлтжандылық, отаншылдық сезімде тәрбиелеу, білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен, жоғары оқу орнына дейінгі барлық ұйымдардың міндеті. XXI ғасырда өз ұлтын сүйген, бірлікте болған халық қана тұтастығын сақтап қалады», – деп атап көрсетті. Патриотизмнің негізгі мағынасы әр азаматтың ұлтын, Отанын сүюден туындайды.

Өскелең ұрпақ - болашақ Қазақстан азаматы. Олар өзімізді қоршаған ірі өркениет орталықтарын, түрлі мәдениетті меңгеріп, өзін сыйлата алатын, рухани дүниесі бай, интеллект деңгейі жоғары, білімді де білікті жаһандану заманына сай болуы шарт. Патриоттық тәрбиеде бүгінгі өмірден

оқшауланбай, қайта оған жаңа мән беріп, әлемдік идеяларды қабылдап, ненің тозық, ненің озық екенін тани білу, өрісі, дүниетанымы кең азаматтарды тәрбиелеуге мүмкіндік береді.

Осы мақсаттарды орындау үшін мемлекеттік стандартты басшылыққа ала отырып, өз тәжірибемде оқушылардың өз бетімен білім алу дағдыларын қалыптастыру, шығармашылық қабілетін дамыту, ізденіс жұмыстары мен алған білімдерін іс жүзінде пайдалана білуге үйрету бағытында жұмыс жүргізіп келемін.

Патриоттық сана – сабақта және сабақтан тыс іс-шараларда Отанды сүю, елін қорғауға байланысты басты ұғымдарды ашып көрсету арқылы қалыптасады. Мемлекеттік рәміздер: Ту, Елтаңба, Әнұранда халқымыздың өткен өмір тарихы, бүгінгі игілікті істері айшықталған. Осы Мемлекеттік рәміздерден басталған тәрбие тұлғалардың қоғамдық бағыт-бағдарын анықтайды, адамгершілік құндылықтарын қалыптастырады, әлеуметтік белсенділігін жоғарылатып, өз іс-әрекеттеріне жауапкершілігін арттырады және Отан игілігі жолында қызмет етуге ұмтылдырады. Сондай-ақ қазақ халқының озық гуманистік құндылықтары негізінде жалпы ұлтжандылыққа, қазақстандық патриотизмге, отансүйгіштікке, жастарды ашық пікірталасқа, сөз бостандығына тәрбиелейді.

«Патриотизм өзінен-өзі келетін қасиет емес. «Отанды сүй» деп жалаң айғайлау жастарды патриотизмге тәрбиелеу боп табыла бермейді, міне мынадай Отанды сүй деп тәрбиелесек, сірә, сол ұғымды болар. Ол үшін ауқымды мемлекеттік бағдарлама, мәдениет жөніндегі заң керек», - деген Д. Исабековтің пікірі де өте орынды.

Оқу-тәрбие үдерісінде – өзім әдебиет пәнінің мұғалімі болғандықтан қазақ ақын-жазушыларының шығармаларын пайдалану – патриоттық тәрбие берудің қайнар көзі деп есептеймін. Мен өткізетін әдебиет сабақтарында оқушылар ақын-жазушылардың шығармашылығына байланысты мәліметтер алады. Қазақ халқының біртуар ұлдары А. Байтұрсынов, М. Жұмабаев, Ш. Құдайбердиев, М. Дулатов, Ж. Аймауытов, С. Сейфуллин, І. Жансүгіров, Б. Майлиндер өз ұлтының нағыз патриоттары екендігін мойындатқан нағыз ұлы тұлғалар. Халықтың шын жанашыр қамқоры болып туған, өте алыс болашақтарды ойлап, мәңгілік маңызы бар істер атқарған бұл ақын-жазушыларымыздың өнегелі өмірі әлі талай ұрпаққа үлгі болары сөзсіз. Патриоттық тәрбие беруде осындай тұлғалардың шығармаларын пайдалану - таптырмайтын құрал.

Көркем шығармалар, ақын-жазушылардың өмірі мен шығармашылықтарын оқыту жеке тұлғаның өз елінің ұлылары мен халықтың тарихын тануына кең жол ашады. Әдебиетімізде ондай шығармалар көптеп саналды. Солардың бірі бүкіл саналы өмірінде елінің болашағын жырлап өткен, халқына деген махаббатын тек поэзияда ғана емес, өмірде де, күресте де үлкен азаматтықпен қорғай білген Ж. Молдағалиевтің "Мен қазақпын" поэмасы. Ақын шығармасы өз ұлтын сүйетін жасқа үлгі болатын шығарма. Поэманың негізгі тақырыбы – еліне, жеріне, өз ұлтына деген сүйіспеншілік. Бұл шығарманың жас ұрпақты елін сүюге үндеп, патриоттыққа тәрбиелейтіндігі анық.

Жас ұрпақтың жігерін жанып, асыл сезімдерін ұштауға әдебиеттегі көркем шығармалардың тигізетін ықпалы шексіз. Әдебиетіміздің қуатты күшін қазақтың тәуелсіз мемлекетін нығайтуға, ұлттық бірлікке, жастарды Отан сүюге баулуға, азаматтық міндеттерге үндеуге пайдалану алдыңғы кезекте тұр. Сөзіміз дәлелді болуы үшін, сол әдебиеттің ертеден келе жатқан әлеуметтік жүгі мол, кең өрісті саласының бірі - батырлар жырын мысалға алсақ та қателеспейміз. Батырлар жырындағы патриоттық сезімдерді бүгінгі ұрпақтың санасына ұстаздық шеберлікпен біртіндеп сіңіру аса қажет. Себебі: батырлар жырында ел тағдыры, келер ұрпақ қамы, адамгершілік, арождан мәселелері жан-жақты сөз болады. Ар-ұятты қашан да бірінші қойған батырлар үлкенді сыйлау, кішіні құрметтеу жағынан алдарына жан салмаған. Мұның барлығы жасөспірім баланы әсерлендіріп, бойына патриоттық сезімнің дәнін сеуіп, жақсыға еліктеушілік, соған ұмтылушылық қасиеттерін қалыптастырады.

Дегенмен, жас ұрпақтың дарыны мен талантын ашу, шығармашылық ойлау қабілетін жетілдіру үшін бұл әлі де жеткіліксіз. Сондықтан, қазіргі өсіп келе жатқан адам-

ның қабілет, қасиеттеріне ықпал ететін тәлім-тәрбиелік қуаты зор аймақтық білім беру бағдарламасы өмір қажеттілігінен туындағанын байқауға болады.

Бұл аймақтық бағдарлама – жас ұрпаққа туған өлкесіндегі әдебиет мүмкіндіктері арқылы рухани құндылықтарды таныстыру мен меңгертуге бағытталған. Оның айқындалған мақсаты: оқушылардың рухани дүниесін байыта отырып, эстетикалық, адамгершілік, патриоттық, азаматтық тәрбие беру. Әдебиет пәнін оқытудың мақсаты мен міндеттерінің ішінен көркем әдебиетті оқуға деген қызығушылығын ояту, ұлттық құндылықтарды сіңіру, туған жерге, елге, өлкеге деген патриоттық сезімді шыңдау мақсатында жеке тұлғаны шығармашылық деңгейге жеткізуде аймақтық компоненттің мүмкіндігі мол. Туған жерінің асылдарын, өткен шежіресі мен бүгінгі қам-қарекетін білетін балаға әдебиеттегі ірі тұлғалардың шығармаларын түсініп оқу қиынға соқпайды. Сондықтан Шығыс Қазақстаннан шыққан ақын-жазушылардың кіндік қаны тамған жерінің күнделікті тыныс-тіршілігін суреттеген, құлын-тайдай тебісіп бірге өскен достары жайлы, әр тал - терегін, тастарын, аң-құсын өлеңмен өрнектеп жазған шығармаларды, таныс дүниені оқу оқушыларға әлдеқайда жеңілдеу. Шығармаларды оқи отырып, өз жерінің ұлттық мұрасы мен рухани құндылықтарын бойына жинаған, ұлтжанды, патриоттық санасы мен азаматтық борыш құзіреттілігі жоғары, туған елі мен жері үшін мақтана білетін азамат тәрбиеленеді деп ойлаймын. Сол себептен мынандай мақсаттарды белгіледім:

1) Аймақтық компонентті оқу үрдісінде қолдану арқылы оқушылардың өз өлкесінің ақын-жазушыларының өмір деректері мен шығармаларын танып білуіне қызығушылығын ояту.

2) Ол шығармаларды бағдарламада берілген шығармалармен мазмұны жағынан салыстыра білу, өз ойын айта білу, өзіндік пікір қалыптастыру, өз елінің өткені мен бүгіні, болашағы үшін мақтаныш сезімін ояту, терең патриоттық сезімін қалыптастыру.

Осы бағдарламаның негізінде жыл сайын өзіміздің Қазақстан-Американдық еркін университетінің шаңырағында өткізу дәстүрге айналған М.И. Чистяков оқулары өткізіледі. Дәстүрге айналған бұл аймақтық шараның бір күні мәнерлеп оқу сайысына арналады да, нақыштап өлең оқу шеберлерінің үлкен қызығушылығын туғызады. Тіл тағдыры – ел тағдырына айналып отырған қазіргі жағдайда мұндай сайыстар оқушы бойында биік эстетикалық талғамды дамытады, өнер туындысындағы, табиғаттағы, адамдар қарым-қатынасындағы жарасымдылық пен әсемдікті тани да ұға білуге, дұрыс бағалауға, олардан жан ләззатын тауып әсерленуге, терең пайымдауға үйретеді. Оқушылар алдын ала таңдаған жерлес ақындардың өлең-жырларын нақышына келтіре оқығанда ғажайып әсерде боласың. Өңірімізге танымал ақындар: Ұлықбек Есдәулеттің, Серік Ғабдуллиннің, Ғалым Байбатыровтың және тағы да басқа көптеген ақындардың шығармалары оқушылардың сүйікті өлеңдеріне айналып та үлгерген. Әсіресе «Туған жер» тақырыбына арналған өлеңдер көптеп оқылады. Кенді Алтай өңіріндегі жасыл желекке оранған табиғат, еркелей аққан өзендер, басын мұз шалған асқар - асқар таулар өлең боп өріліп, туған жерге деген сүйіспеншілігіңді одан әрі тереңдете түседі.

Оқушыларымыздың, ең бірінші – елді, жерді сүюді, бағалауды өз жерлестеріміздің, өңіріміздің белгілі адамдарынан үйренуді ұғынғандары абзал. Туған жерді тану, оны бағалау – қазіргі жастар тәрбиесіндегі өзекті мәселе болса, соны іске асырудың тағы бір жолы – сол елге танымал адамдармен кездесулер өткізіп, танысу. Патриоттық тәрбие беру мәселесін ұтымды өткізуде бұл шараның да қосар үлесі қомақты. Себебі, мұндай шаралар жалпы ұлтжандылыққа, қазақстандық патриотизмге, отансүйгіштікке, жастарды ашық пікірталасқа, сөз бостандығына тәрбиелейді.

Сүйер ұлың болса сен сүй,

Сүйінерге жарар ол,- деп ұлы Абай айтқандай, халықтың рухын асқақтататын, елді біріктіруге, ұлтты тұтастыруға қызмет ететін жергілікті ақын-жазушыларымыздың шығармаларының келешек ұрпаққа берер тағылымы мол. Осы мақсатта колледж оқушылары жергілікті танымал ақындар Бақытжан Райысова және Азамат Тасқарамен кездесіп, әңгімелерін тыңдады. Екі кездесу де балалардың көңілінен шығып, жақ-

сы әсерлер алды.

Бүгінгі Егеменді Қазақстанның жағдайында патриотизм, ұлтаралық татулық жаңа мағынаға ие болып отыр. Себебі Қазақстанды Отаным деп білетін әрбір Қазақстан азаматы Қазақстанды сүйіп, соның азаматы болуға, Қазақстанның дамуына, өркендеуіне өз үлесін қосуға міндетті. Біз әрбір адамның жеке басы мен бостандығын құрметтейтін, өзіне-өзі қызмет етуге жағдайы жоқ жандарды қамқорлыққа бөлейтін, қандай еңбекті болса да қадірлейтін, ана мен баланы қорғайтын, зейнеткерлерге қамқор болатын, ардагерлер мен отан қорғаушыларды ардақ тұтатын қоғам құруға тиіспіз.

Тұлғаның бойында патриоттық құндылықтарды дамытуға үлкен мән беруді өмірдің өзі талап етуде. Ұлттық патриотизмнің негіздерін қалауға әдебиет пәнінің қосар үлесі зор екендігіне шүбә келтірмегіміз анық. Себебі, ортақ Отан, ортақ тарих, ортақ салт-дәстүр, ортақ қазақтың тілі. Оқушыларды патриотизм мен ұлтаралық тауықтыққа тәрбиелеудің жолдары мен құралдары - ол әдебиетті оқыту кезінде жүргізілетін түрлі іс-шаралар, тәрбие сағаттары, гуманитарлық пәндердің мазмұны. Оқушылармен осы жоғарыда баяндалғандай тағы да басқа әдістерді қолдана отырып, оқушының көкейіне осындай іс - әрекеттермен ой сала білсек, үлгі көрсетсек заманға сай, қоғамға керекті азамат отан сүйгіш, ел сүйгіш азамат елге қызмет ететін қайраткер тәрбиелейміз.

Сонымен, әдебиет сабақтарында патриоттық құндылықтарды қалыптастыру үшін, ең алдымен, Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына, типтік оқу бағдарламаларына, оқулықтардағы патриоттық тәрбиеге байланысты тақырыптарға талдау жасалып, сұрыпталуы қажет. Мектеп оқушыларының бойына патриоттық құндылықтарды қалыптастыруда әдебиет сабақтарына қойылатын негізгі талаптар төмендегідей болуы қажет:

- әдебиет сабақтарының мектептегі және сыныптағы жүргізілетін патриоттық тәрбие жүйесімен өзара байланыста жүргізілуі, пән аралық байланыс, өткен тақырыптармен жүйелі сабақтастық, оқушылардың іс-тәжірибесі;

- әдебиет сабақтарының алдына қойылатын мақсатының нақты болуы және педагогикалық тұрғыда негізделуі;

- сабақтың құрылымында патриоттық тәрбиеге арналған мазмұнның қамтылуы, сабақ мазмұнының оқушылардың патриоттық іс-әрекетінің негізі болуы, берілетін білім мен оқушылардың патриоттық іс-әрекеті арасында байланыстың болуы;

- пән сабақтарында оқушылардың патриоттық сезіміне ықпал ететін материалдардың қамтылуы;

- сабақ үстінде оқушылардың танымдық, белсенділік іс-әрекеттеріне ықпал ету, сабақтағы қамтылған материалдар олардың санасына, көңіл-күйіне әсерлі болуын ескеру;

- сабақтың құрылымы, мазмұны, қолданылатын әдістері мен тәсілдерін айқындауда патриоттық бағыттарына баса көңіл аударылуы керек.

Қазақстан азаматтарын патриотизмге тәрбиелеудің педагогикалық негізі – тұлғаның патриоттық сана-сезімін калыптастыру, патриоттық іс-әрекетін ұйымдастыру, мінез-құлқына патриоттық сипат беру мектептегі оқу – тәрбие ісінің өзегі екендігін ұғынғанымыз абзал. Егеменді елдің азаматын тәрбиелеуде әр тәрбиешінің, ұстаздың, мектептің мақсаты - дені сау, ұлттық сана-сезімі оянған, рухани ойлау дәрежесі биік, мәдениеті, парасаты, ар – ожданы мол, еңбекқор, іскер бойында игі қасиеттері бар адамды тәрбиелеу.

Қорыта келгенде, патриотизм құндылықтарын қалыптастыру арқылы тәрбие беру оқушы бойындағы сана - сезімді, намысты, парызды қалыптастырумен қатар егемен еліміздің тәуелсіздігін, ынтымағын, бірлігін сақтап қала алатын патриот – азамат тәрбиелеуге толық мүмкіндігіміздің бар екендігі анық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан Халқына Жолдауынан. 17 қаңтар. 2014 жыл // Егемен Қазақстан.
2. Қазақстан Республикасының азаматтарына патриоттық тәрбие берудің 2006-2008 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы
3. Керімбаева М.С. Ұлттық құндылықтарды қалыптастырудағы мектептің рөлі.

- Астана, 2007.

4. http: // alashainasy.kz/ustazdar_ustahanasy/

УДК 82:37

РОЛЬ ПЕЙЗАЖА И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО ОПИСАНИЯ В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Левина Т.В., Мошенская Н.А., Скатова К.В.

Пейзаж играет немаловажную роль в структуре романа «Мастер и Маргарита». Включенный в повествование, он является тем организующим звеном, которое соединяет в единое целое всю структуру повествования, создает единую эмоциональную тональность, сближает сферы рассказчика, персонажей и автора.

С описания пейзажа начинается повествование в романе «Мастер и Маргарита»:

«*В час жаркого весеннего заката на Патриарших прудах появилось двое граждан.<...> В тот час, когда уж, кажется, и сил не было дышать, когда солнце, раскалив Москву, в сухом тумане валилось куда-то за Садовое кольцо, - никто не пришел под липы, никто не сел на скамейку, пуста была аллея*» [1, с. 11-12].

Созданию живописной картины клонящегося к вечеру дня способствует яркая метафора: «*солнце, раскалив Москву, в сухом тумане валилось куда-то*» [1, с. 12], повторение синтаксических конструкций: «*когда уж... и сил не было дышать, когда солнце... валилось куда-то за Садовое кольцо; никто не пришел под липы, никто не сел на скамейку*» [1, с. 12], лексические повторы: *в час, в тот час.*

Данное с позиции непосредственного наблюдателя, это описательное вкрапление - перифрастическое описание заката - определяет временную точку, момент, когда начинают происходить «странности».

Следует заметить, что подобного рода перифрастичные определения временных промежутков или временных указателей достаточно часто встречаются в романах М.А. Булгакова и выполняют экспрессивные функции. Например: «*солнце не успело еще приблизиться к своей наивысшей точке*» является перифразой «полдень» (т.е. не успел наступить еще полдень). Приближение полудня живописно передается следующей перифразой:

«*Пилат... увидел, что солнце уже давно высоко стоит над гипподромом, что луч пробрался в колоннаду и подползает к стоптанным сандалиям Иешуа, что тот сторонится от солнца*».

Пейзаж в композиции булгаковского романа выполняет различные функции. В начале произведения - это своеобразное вступление к событиям, изображенным в романе. В следующем фрагменте пейзаж связывает трагические события (казнь Иешуа) с состоянием природы.

Ср.: "*Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город. Исчезли висячие мосты, соединяющие храм со страшной Антониевой башней, опустилась с неба бездна и закрыла крылатых богов над гипподромом, Хасмонейский дворец с бойницами, базары, караван - сараи, переулки, пруды... Пропал Ершалаим - великий город, как будто не существовал на свете. Все пожрала тьма, напугавшая все живое в Ершалаиме и его окрестностях. Странную тучу принесло со стороны моря к концу дня, четырнадцатого дня весеннего месяца нисана.*

Она уже навалилась своим брюхом на Лысый Череп, где палачи поспешно кололи казнимых, она наваливалась на храм в Ершалаиме, сползла дымными потоками с холма его и залила Нижний Город. Она вливалась в окошки и гнала с кривых улиц людей в дома. Она не спешила отдавать свою влагу и отдавала только свет. Лишь только дымное черное варево распарывал огонь, из кромешной тьмы взлетала вверх великая глыба храма со сверкающим чешуйчатым покровом. Но он угасал во мгновение, и храм погружался в темную бездну. Несколько раз он выскакивал из нее и опять проваливался, и каждый раз этот

провал сопровождался грохотом катастрофы.

Другие трепетные мерцания вызывали из бездны противостоящий храму на западном холме дворец Ирода Великого, и страшные безглазые золотые статуи взлетали к черному небу, простирая к нему руки. Но опять прятался небесный огонь, и тяжелые удары грома загоняли золотых идолов во тьму.

Ливень хлынул неожиданно, и тогда гроза перешла в ураган. В том *самом месте, где около полудня, близ мраморной скамьи в саду, беседовали прокуратор и первосвященник, с ударом, похожим на пушечный, как трость переломило кипарис. Вместе с водяной пылью и градом на балкон под колонны несло сорванные розы, листья магнолий, маленькие сучья и песок.* Ураган*терзал сад" [1, с. 291].*

Данный фрагмент рисует напряженный, гиперболизированный, почти фантастический пейзаж, описание идет от автора-повествователя, с позиции непосредственного наблюдателя. Построение предложений и сверхфразовых единств усложняется лексическими повторами *(*тьма, город, туча, храм, огонь, гром, гроза*)* и синтаксическими параллелизмами *[*Она уже навалились *своим брюхом на Лысый Череп, где палачи поспешно кололи казнимых, она наваливалась на храм в Ершалаиме, сползла дымными потоками с холма его залила Нижний Город. Она вливалась в окошки и гнала с кривых улиц людей дома. Она не спешила отдавать свою влагу и отдавала только свет...).* Пейзаж густо насыщен яркими образными средствами: эпитетами (*ненавидимый прокуратором город, висячие мосты, крылатые боги, великий город, странная туча, дымные потоки, кривые улицы, дымное черное варево, кромешная тьма, сверкающий чешуйчатый покров, трепетные мерцания, страшные безглазые золотые статуи, небесный огонь* и многие другие), сравнениями (с *ударом, похожим на пушечный, как трость переломило кипарис)* и метафорами, чаще всего индивидуально-авторскими (*тьма накрыла, все пожрала; бездна опустилась и залила; туча навалилась, сползла и залила, она вливалась, гнала, отдавала свет; огонь распарывал; глыба храма взлетала; храм погружался в бездну, выскакивал из нее и опять проваливался; статуи взлетали, простирая руки; небесный огонь прятался; ураган терзал* и т.п.).

Данный фрагмент представляет собой сложную по структуре метафору - метафору, охватывающую сложное синтаксическое целое. Отдельные метафоры-лексемы вносят метафорический смысл в предложение. Предложения, выстраиваясь в цепочку и образуя абзац, создают некие образы. Объединяясь по смыслу, абзацы не только передают нам образное авторское описание явления природы, одновременно данное сверхфразовое единство включает в себя авторское миропонимание, которое Булгаков передает нам метафорически. Писатель образно представляет описание грозы и ливня, переходящих в ураган. Описание здесь выдержано в металогическом стиле.

Можно выделить три основных способа пейзажного описания в романе «Мастер и Маргарита»:

1) описание, идущее от автора-повествователя;

2) описание, данное через субъектную призму персонажа;

3) смешанное описание, когда к авторскому описанию примешивается описание через субъектное восприятие персонажа.

В структуру булгаковского романа пейзаж входит, как правило, через восприятие персонажей (это наиболее распространенный способ пейзажного описания в данном произведении). Стиль пейзажа в «Мастере и Маргарите» нередко органически слит с образами героев, с изображаемой ситуацией.

Вот пейзажная зарисовка, данная через субъектное восприятие одного из персонажей романа - Варенухи: *«В саду ветер дунул в лицо администратору и засыпал ему глаза песком, как бы преграждая путь, как бы предостерегая. Хлопнула во втором этаже рама так, что чуть не вылетели стекла, в вершинах кленов и лип тревожно прошумело. Потемнело и посвежело. Администратор протер глаза и увидел, что над Москвой низко ползет желтобрюхая грозовая туча. Вдали густо заворчало»* [1, с. 110].

Пейзаж в данном случае символически предвещает определенного плана события, как бы предупреждая героя об опасности (с этой целью используются метафоры *ветер дунул в лицо администратору и засыпал ему глаза песком, ползет желтобрюхая грозовая туча*, повтор синтаксических конструкций *как бы преграждая путь, как бы предостерегая*, безличные глаголы *прошумело, потемнело, посвежело, заворчало)*.

Следующее пейзажное описание воспроизводится сквозь призму сознания Маргариты, совершающей свой фантастический полет, став ведьмой:

«Маргарита летела по-прежнему медленно в пустынной и неизвестной местности, над холмами, усеянными редкими валунами, лежавшими меж отдельных громадных сосен. Маргарита летела и думала о том, что она, вероятно, где-то очень далеко от Москвы. Щетка летела не над верхушками сосен, а уже между их стволами, с одного боку посеребренными луной. Легкая тень летящей скользила по земле - теперь луна светила в спину Маргарите.

Маргарита чувствовала близость воды и догадывалась, что цель близка. Сосны разошлись, и Маргарита тихо подъехала по воздуху к меловому обрыву. За этим обрывом внизу, в тени, лежала река. Туман висел и цеплялся за кусты внизу вертикального обрыва, а противоположный берег был плоский, низменный. На нем, под одинокой группой каких-то раскидистых деревьев, метался огонечек от костра и виднелись какие-то движущиеся фигурки. Маргарите показалось, что оттуда доносится какая-то зудящая веселенькая музыка. Далее, сколько хватало глаз, на посеребренной равнине не виднелось никаких признаков ни жилья, и людей» [1, с. 237].

О том, что описание ведется с точки зрения Маргариты, сигнализируют такие выражения, как Маргарита *чувствовала, догадывалась*, Маргарите *показалось*, причем, глаголы *чувствовала, показалось* приближают данный контекст к несобственно-прямой речи. Описывая чувства героини, автор выбирает спокойные образы, подчеркивая душевное равновесие главной героини романа (ср. глаголы прошедшего времени несовершенного вида, употребленные метафорически *лежала река, туман висел, огонечек метался* и др.).

В следующем фрагменте изменению внутреннего состояния Пилата соответствует и изменение пейзажа, состояния природы. Ср. как меняются краски в тот момент, когда Прокуратор принимает решение о казни Иешуа:

«Тут он оглянулся, окинул взором видимый ему мир и удивился происшедшей перемене. Пропал отягощенный розами куст, пропали кипарисы, окаймляющие верхнюю террасу, и гранатовое дерево, и белая статуя в зелени, да и сама зелень. Поплыла вместо этого всего какая-то багровая гуща, в ней закачались водоросли и двинулись куда-то, а вместе с ними двинулся и сам Пилат. Теперь его уносил, удушая и обжигая, самый страшный гнев, гнев бессилия» [1, с. 37].

Изменения в пейзаже передаются с помощью повтора глагола (*пропал, пропали*) и однородных членов предложения, выделенных повторяющимся союзом *и* и присоединительным союзом *да и (*Пропал отягощенный розами куст, пропали кипарисы; и гранатовое дерево, и белая статуя в зелени, да и сама зелень; двинулись водоросли, двинулся и сам Пилат*)*. Яркую субъективную окраску придают описаниям природы неопределенные местоимения *какая-то, куда-то,* выражающие значение неопределенности. Природа не статична, она меняется в зависимости от настроения персонажа.

Иногда пейзаж входит в структуру булгаковского романа через смешанное субъектное восприятие – автора - повествователя и героя. Вот как создается ночной пейзаж в последней главе, где описывается скачка Воланда и его свиты, покидавших Москву навсегда:

«Волшебные черные кони и те утомились и несли своих всадников медленно, и неизбежная ночь стала их догонять...

Ночь начала закрывать черным платком леса и луга, ночь зажигала печальные огонечки где-то далеко внизу, теперь уже не интересные и не нужные ни Маргарите, ни мастеру, чужие огоньки. Ночь обгоняла кавалькаду, сеялась на нее

сверху и выбрасывала то там, то тут в загрустившем небе белые пятнышки звезд.

Ночь густела, летела рядом, хватала скачущих за плащи и, содрав их с плеч, разоблачала обманы. И когда Маргарита, обдуваемая прохладным ветром, открывала глаза, она видела, как меняется облик всех летящих к своей цели. Когда же навстречу им из-за края леса начала выходить багровая и полная луна, все обманы исчезли, свалились в болото, утонула в туманах колдовская нестойкая одежда» [1, с. 367].

Повествователь, сливая свой взгляд со взглядом героини (Маргариты), пластически-зримо воспроизводит поэтические особенности ночного пейзажа. Ощущение присутствия создается прежде всего цветовыми эпитетами (черные кони, черный платок, белые пятнышки звезд, багровая луна). Ключевым словом здесь выступает существительное ночь, *с* которого начинаются предложения, построенные по принципу анафоры (Ночь начала закрывать... Ночь обгоняла... ночь густела...*)*.

Пейзаж создается яркими словесно-образными средствами, взаимодействующими друг с другом, образующими своеобразную орнаментальную мозаику. Здесь используются: метафоры (ночь стала догонять, начала закрывать, зажигала, обгоняла, сеялась, выбрасывала, густела, летела, хватала, разоблачала *и др.*), перифразы (волшебные черные кони, черный платок*)*, эпитеты (неизбежная *ночь*, печальные *огонечки*, не интересные, не нужные, чужие *огоньки*, загрустившее *небо*, полная *луна*, колдовская нестойкая *одежда и др.*). В синтаксическом плане представлены в основном развернутые структуры (либо сложные, либо осложненные конструкции), экспрессивно организованные. Все это обнаруживает художественный «почерк» автора- повествователя, подчеркивает его индивидуальный стиль, делает пейзажные описания неповторимыми и запоминающимися.

Образное мышление и мировосприятие писателя способствует созданию особенно ярких и выразительных пейзажных описаний. Приписывание особенностей и действий живых существ предметам и явлениям неживой природы - одна из специфических черт булгаковской прозы. Олицетворение часто встречается в пейзажных описаниях в романе.

Ср.: «*Грозу унесло без следа, и, аркой перекинувшись через всю Москву, стояла в небе разноцветная радуга, пила воду из Москвы-реки»* [1, с. 364];

«*Луна в вечернем чистом небе висела полная, видная сквозь ветви клена. Липы и акации разрисовали землю сложным узором пятен. Трехстворчатое окно в фонаре, открытое, но задернутое шторой, светилось бешеным электрическим светом»* [1, с. 222]; «*Фонтан совсем ожил и распелся во всю мочь...»* [1, с. 293];

«*Через все небо пробежала одна огненная нитка»* [1, с. 352]; «*В это время солнце вернулось в Ершалаим и, прежде чем уйти и утонуть в Средиземном море, посылало прощальные лучи ненавидимому прокуратором городу и золотило ступени балкона»* [1, с. 293].

Предметы неживой природы у Булгакова приобретают свойственные живым существам особенности: *радуга стояла, пила воду; липы и акации разрисовали; фонтан ожил и распелся; огненная нитка пробежала; солнце вернулось, посылало лучи, золотило* и т.п. Все это помогает созданию образности, воссозданию ярких характерных рисунков на общем полотне романа.

Обращение к тексту позволяет установить, что пейзаж в романе занимает большое место, является композиционно оправданным, а также выполняет важные стилистические функции (играет важную роль в раскрытии состояния, настроения, мироощущения героев, способствует созданию образности в романе, символически предвещает какие-либо события или же просто изображает фон действия).

Все вышеупомянутое позволяет говорить об оригинальности образных решений в сфере пейзажа в романе «Мастер и Маргарита».

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита – М.: Художественная литература, 1988.
2. Богемская К.Г. Пейзаж. Страницы истории. М., 1992.
3. Авилова Н.С. Пейзажи у русских класси-

ков: Русский язык, 1999. № 41.
4. Витрук О.А. Пейзаж как текстовое явление. - Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т., 2011.
5. Щемелева Л.М. Пейзаж // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987.– С. 272.
6. Вулис А.З. Роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». - М.: Художественная литература, 1991.

УДК 82:37

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗАХ ГЕРОЕВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Гайдук Н.В., Батырхан А.Б., Мошенская Н.А.

Имя великого русского писателя Ф.М. Достоевского стоит в ряду выдающихся имен не только русской, но и всей мировой литературы. «Гениальность Достоевского, - писал Максим Горький, - неоспорима, по силе изобразительности его талант равен, может быть, только Шекспиру». Но для читателей он не просто известный писатель, а еще и гениальный художник слова, гуманист, демократ, исследователь человеческой души. Именно в духовной жизни человека своей эпохи Достоевский увидел отражение глубинных процессов исторического развития общества. С трагической мощью писатель показал, как калечит души людей социальная несправедливость, как ломает человеческую жизнь полная пороков среда. И как трудно и горько тем, кто борется за гуманные отношения, страдает за «униженных и оскорбленных».

Поиски справедливости характерны и для многих героев Достоевского. Они ведут горячие политические и философские споры, размышляют над «проклятыми вопросами» русского общества. Но при этом писатель дает высказаться с полной откровенностью людям с самыми разными убеждениями, с самым различным жизненным опытом. Недаром романы Достоевского называют также полифоническими – «многоголосными». И оказывается, что каждый из этих людей движим своей правдой, своими принципами, порой абсолютно неприемлемыми для других. Лишь в столкновении разных идей и убеждений писатель стремится найти ту высшую правду, ту единственную верную идею, которая может стать общей для всех людей.

Один из самых сложных и противоречивых романов Достоевского – «Преступление и наказание». О его нравственных уроках не перестают писать уже второе столетие. И это понятно. Такого проблемного, «идеологического» романа до Достоевского не писал никто. В нем раскрыто огромное множество проблем: не только нравственных, но и социальных, и глубоко философских. «Перерыть все вопросы в этом романе» – вот какую задачу ставил перед собой писатель. Причем все эти вопросы и проблемы органически вплетены в художественную ткань романа и не отделены от его сюжетных конфликтов и системы образов. И столько же, сколько идут споры о «Преступлении и наказании», длятся и споры о главном герое романа – Родионе Раскольникове. Невозможно однозначно определить отношение самого автора к своему герою. Достоевский наделил его наряду с непомерной гордостью и состраданием, и совестью, и жаждой справедливости. Теория Раскольникова – это теория хорошо продуманная. Она – не бред воспаленного сознания, не больные мысли душевно сломленного человека. Раскольников приводит реальные примеры, факты, и с некоторыми положениями в его теоретической статье нельзя не согласиться.

В центре каждого большого романа Достоевского стоит какая-нибудь одна необыкновенная, значительная, загадочная человеческая личность, и все герои занимаются самым важным и самым главным человеческим делом – разгадкой тайны этого человека, этим определяется композиция всех романов-трагедий писателя. В «Идиоте» такой личностью становится князь Мышкин, в «Бесах» - Ставрогин, в «Подростке» - Версилов, в «Братьях Кара-

мазовых» – Иван Карамазов. Главным образом в «Преступлении и наказании» является образ Раскольникова. Все лица и события располагаются вокруг него, все насыщено страстным к нему отношением, человеческим притяжением и отталкиванием от него. Раскольников и его душевные переживания – вот центр всего романа, вокруг которого вращаются все остальные сюжетные линии.

Умами многих людей прошлого века владела ложная идея превосходства одних людей над другими, права сильной личности повелевать другими, решать их судьбы. Пленниками этой идеи стали герои анализируемо-го романа - Родион Раскольников и Аркадий Иванович Свидригайлов.

Родион Раскольников - главный герой романа, живет в мрачной, угнетающей обстановке Петербурга. Бедный студент. Раскольников чувствует себя никому не нужным, отверженным среди богатых особняков, разряженной публики. Подав-ленный нищетой и несправедливостью жизни, Раскольников решается на убийство процентщицы Алены Ивановны.

Идея заключалась в том, что, по мнению Родиона, можно совершить преступление ради общего блага, преступление «по совести»: можно убить «глупую, бессмысленную, ничтожную, злую, больную, никому не нужную, а напротив, всем вредную старушонку», взять ее деньги и загладить это «крохотное преступленьице» тысячами добрых дел.

Раскольников много думал об этой идее, пока не нашел ей объяснение. Он пришел к выводу, что все человечество издавна делится на две категории: на людей обыкновенных, подчиняющихся силе, «тварей дрожащих» и на сверхлюдей, которым все дозволено и которые не остановятся ни перед чем, даже перед преступлением, как, например. Наполеон. И это, думает Раскольников, вечный и непреложный закон:

«Кто крепок и силен умом и духом, тот над ними и властелин! Кто много посмеет, тот у них и прав. Кто на большее может плюнуть, тот у них и законодатель... Так доселе велось и так всегда будет!»

Уверовав в эту идею, Родион хочет испытать себя: кто он - «тварь дрожащая» или «властелин судьбы»? Но, убив старуху-процентщицу.

Раскольников убедился, что он вовсе не «существо высшего порядка», так как преступление не принесло ему ничего, кроме страданий и мук совести.

И вот, пытаясь переделать в себе человеческую натуру, отделить волю от совести, Раскольников приходит к трагическому раздвоению. Играя роль «властелина», он понимает, что такая роль не для него. Убив процентщицу, Родион убивает все то человеческое, что связывало его с окружающим миром, с людьми: «Я себя убил, а не старушонку».

После убийства Раскольников переживает состояние отрешенности от мира, его душа объята «мертвым холодом». Это ужасное ощущение становится расплатой за совершенное преступление.

Герой понял, что все люди незримо связаны между собой и каждый человек, его жизнь - безусловная ценность, поэтому никто не имеет права распоряжаться жизнью другого человека.

Трагизм Раскольникова - в ложности теории «наполеонизма». Он понял это, совершив преступление, но возвратиться к прежней, нормальной жизни смог только через страдания.

В плену этой же ложной теории находится и Аркадий Иванович Свидригайлов, уже давно освободившийся от угрызений совести (этим он отличается от Раскольникова).

Он совершенно спокойно и хладнокровно принимает преступление Раскольникова, не видит в этом никакой трагедии.

Ему удивительны беспокойные метания и вопросы Родиона, ему кажется, что все это лишне и просто глупо: «Понимаю, какие у вас вопросы в ходу: нравственные, что ли? Вопросы гражданина и человека? А вы их побоку; зачем они вам теперь-то? Хе-хе! Затем, что вы все еще гражданин и человек? А коли так, так и соваться не надо было, нечего не за свое дело браться».

Свидригайлов по-своему грубо и резко выговаривает то, что, в сущности, давно уже стало ясно самому Раскольникову, - «не переступил он, на этой стороне остался», а все потому, что «гражданин и человек». А вот Свидригайлов переступил, че-

ловека и гражданина в себе уничтожил.

Отсюда у него равнодушный цинизм, а главное - точность, с которой он формулирует самую суть раскольниковской идеи. Он освободил себя от «вопросов человека и гражданина», от вопросов, перед которыми в смятении остановился Раскольников. Одно осталось у Свидригайлова - безграничное сладострастие.

Но однажды натолкнувшись на препятствие, столь привязанный к жизни Аркадий Иванович, так боявшийся смерти, кончает жизнь самоубийством. Окончательное опустошение, смерть - вот результат освобождения от всех преград, от «вопросов человека и гражданина», таков результат идеи, в достоверности которой хотел убедиться Раскольников.

Но, в отличие от Свидригайлова, Родион остается жить, хотя и был на грани самоуничтожения. В далекой Сибири, на каторге, происходит мучительное для Родиона Раскольникова освобождение от идеи «сверхчеловека»; это, к счастью, происходит, и появляется надежда на нравственное и моральное очищение, на восстановление «погибшего» человека, задавленного несправедливым гнетом обстоятельств.

Вдумчиво читая роман, невольно осознаешь, как глубоко автор проник в души и сердца своих героев, как постиг человеческий характер, с какой гениальностью поведал о нравственных потрясениях главного героя.

Семья Мармеладовых играет особую роль в романе. Ведь именно Сонечке Мармеладовой, ее вере и бескорыстной любви обязан Раскольников своим духовным возрождением. Ее великая любовь, исстрадавшаяся, но чистая душа, способная даже в убийце увидеть человека, сопереживать ему, мучиться вместе с ним, спасли Раскольникова.

Да, Соня – «блудница», как пишет о ней Достоевский, но она была вынуждена продавать себя, чтобы спасти от голодной смерти детей мачехи.

Даже в своем ужасном положении Соня сумела остаться человеком, пьянство и разврат не затронули ее. А ведь перед ней был яркий пример опустившегося, полностью раздавленного нищетой и собственным бессилием что-то изменить в жизни, отца.

Терпение Сони и ее жизненная сила во многом происходят от ее веры. Она верит в Бога, в справедливость всем сердцем, не вдаваясь в сложные философские рассуждения, верит слепо, безрассудно.

Да и во что еще может верить восемнадцатилетняя девушка, все образование которой – «несколько, книг содержания романтического», видящая вокруг себя только пьяные ссоры, дрязги, болезни, разврат и горе человеческое?

Достоевский противопоставляет смирение Сони бунту Раскольникова. Впоследствии Родион Раскольников, не приняв умом религиозности Сони, сердцем решает жить ее убеждениями. Но если образ Сони представляется нам на протяжении всего романа, то ее отца, Семена Захарыча и мачеху Катерину Ивановну с ее тремя маленькими детьми, мы видим лишь в нескольких эпизодах. Но эти немногочисленные эпизоды необыкновенно значимы.

Свидригайлов же является идейным двойником Раскольникова, на примере которого Достоевский показывает, что сделала с человеком теория Родиона, когда ему всё дозволено:

- Свидригайлов - развратный и пошлый, хоть и дворянин;
- подозревается в убийстве;
- шантажист.

И вместе с тем он одинок и не выдерживает тяжести собственных грехов: он заканчивает жизнь самоубийством. Вот от чего Сонечка спасает своего Родиона.

Система главных образов в романе такова, что герои дополняют друг друга и вносят свои коррективы в идейную структуру романа: не будь одного из них - система бы разрушилась. Нельзя категорично делить всех на хороших и плохих: сердце каждого человека - арена, где ежедневно сражаются добро и зло. Кто из них победит, решать только самому человеку. Именно эта борьба показана в романе с помощью главных героев, помогающих читателю правильно понять мысль великого Достоевского.

Роман "Идиот" Достоевского - один из самых "густонаселенных" романов писателя, с множеством ярких и запоминаю-

щихся персонажей.

В романе мы знакомимся с самыми разными персонажами - глупыми и умными, смешными и грустными, богатыми и бедными, честными и врунами, злыми и добрыми и т.д.

Одной из спорных проблем романа Ф.М. Достоевского «Идиот» остается интерпретация образа главного героя. Мнения современных достоевсковедов резко разделились: одни считают, что князь Мышкин воплощает идеал «положительно прекрасного человека» и является жертвой трагического развития событий; другие говорят о том, что замысел писателя о «князе Христе» не удался.

На наш взгляд, адекватное истолкование образа Мышкина невозможно вне автобиографического контекста. В связи с этим заслуживает внимания высказывание К.В. Мочульского: «Князь - художественный автопортрет Достоевского, история его - духовная биография писателя...». Аналогичный акцент сделал один из проницательных читателей Федора Михайловича В.В. Розанов: «В сущности все, что есть в произведениях самого писателя, он пережил сам, все - и высокое, и низкое. Тут не внешнее наблюдение, но внутреннее».

Данные суждения открывают перспективу осмысления великого романа писателя в автобиографическом ключе. Обратим внимание на ряд важнейших перекличек между автором и героем.

Мышкин, как и сам Федор Михайлович, - сын дворянина и дочери московского купца. Главного героя романа писатель наделил собственной болезнью - эпилепсией. По признанию Достоевского, эпилептические припадки, с одной стороны, ввергали его в ужас, с другой вызывали неизъяснимое ощущение восторга.

Н.Н. Страхов так вспоминает о припадке эпилепсии, произошедшем с писателем: «Федор Михайлович очень одушевился и зашагал по комнате, а я сидел за столом. Он говорил что-то высокое и радостное; когда я поддержал его мысль каким-то замечанием, он обратился ко мне с вдохновенным лицом, показывавшим, что одушевление его достигло высокой степени. После этого последовал припадок».

Сравним этот эпизод из биографии автора со сценой вечера у Епанчиных, на котором князь, также находясь в состоянии необыкновенного воодушевления и умиленного восторга, падает в припадке.

Еще более значимы идеологические переклички. Через князя Мышкина писатель выразил свои заветные идеи о русском Христе, о православии и католицизме. Достоевский был убежден, что только вера в бессмертие души является истинным основанием гуманизма: «Те же, которые, отняв у человека веру в его бессмертие, хотят заменить эту веру, в смысле высшей цели жизни, “любовью к человечеству”, те, говорю я, подымают руки на самих же себя; ибо вместо любви к человечеству насаждают в сердце потерявшего веру лишь зародыш ненависти к человечеству».

«Сострадание - все христианство», - так понимал и веровал Ф.М. Достоевский. Так чувствует и действует его герой. Об этом много писали русские религиозные философы, в частности, Г.В. Флоровский: «Никогда для Достоевского не закрывался образ Божий в человеке. Не закрывался потому, что всюду его открывала любовь. Эта любовь сохраняла Достоевского от пессимизма. Она сохраняла его от испуга и страха. Он веровал от любви, не от страха. Пред духовным взором Достоевского всегда стоял образ Христа. И он свидетельствовал о бесконечности Божественной любви к человеку».

«По глубине замысла, по ширине задач нравственного мира, разрабатываемых Достоевским, этот писатель стоит у нас совершенно особняком. Он не только признает законность тех интересов, которые волнуют современное общество, но даже идет далее, вступает в область предвидений и предчувствий, которые составляют цель не непосредственных, а отдаленных исканий человечества», - так писал о Ф.М. Достоевском М.Е. Салтыков-Щедрин. Он уловил идейную сущность творчества писателя, которая последовательно раскрывается и исследуется в романном «Пятикнижии» Достоевского. Все романы писателя взаимосвязаны между собой именно идейным содержанием, проблематикой, которая, варьируясь от романа к роману, углубляется и выходит к высшей своей точке.

Попытка изобразить тип человека,

достигшего полного нравственного и духовного равновесия, положена в основу романа «Идиот».

Главным героем романа является князь Мышкин, человек, возвращающийся в Россию после многолетнего лечения в частной клинике для душевнобольных. Достоевский освобождает эту личность от всех обстоятельств. «Закрытая» личность, по мнению писателя, как раз тяготела к природному началу. У Мышкина сознание не замутнено никакими условностями. Он в чистоте своей проницает все и всех. Такое поведение героя приводит к разрушению условностей общества, сословных перегородок. Такой человек был новым для света, потому-то при первой встрече Настасья Филипповна говорит: «Первый раз человека вижу».

Появление такого рода человека становится у Достоевского оценочным для современного мира, который далеко ушел от идеала, потерял и забыл его.

Князь Мышкин задуман как человек, предельно приблизившийся к идеалу Христа. Достоевский решил провести дерзкий эксперимент: как выглядит современный мир, если мерить его меркой Христовой проповеди, столь желанной для избавления от зла.

Достоевский не случайно обратился к образу Христа. Здесь воплотилась идея писателя об идеале: «Человек на земле возлюбить другого как самого себя не может по заповеди Христовой, «я» препятствует, закон личности не дает. Но по закону природы человек тянется к этому идеалу. Такой идеал возможен, но в результате развития каждого личного «я» до такого состояния, когда человек не может не отдать свое «я» другим без остатка". Вот тогда и будет достигнут идеал. Но тогда же и будет исчерпана цель пребывания такого человека на земле. Такому человеку уже нужна будет другая жизнь, что и случится с князем Мышкиным (он опять уйдет в безумие, через которое и будет созерцать мир и рождать истины).

Есть ряд аналогий между «князем Христом» и евангельским Христом в романе. Однако Мышкин - это не евангельский Христос, он совершенно свободен от мистицизма, он не посланец провиденциальных сил, не выразитель идеи искупительного страдания и царства Божия в загробной жизни. Идея Мышкина - это не новозаветная мысль о личном спасении людей, способных уверовать в Бога, а мысль, характерная для нового времени, - поиск человека в человеке, возрождение обездоленных и униженных (в этом проявилось понимание христианства Достоевским).

Мышкин выступает как «князь Христос» лишь потому, что целиком живет для других, что способен на любую жертву для ближнего (основной девиз его жизни и существования:«Возлюби ближнего своего!»). Он оказывается в положении, в котором оказался Христос-проповедник: ему не доверяют, его постоянно испытывают. «Он не от мира сего», и потому в конфликте с этим миром. Но при этом Мышкин - земной человек со своим особым характером.

Князь Мышкин, как и все герои романа, захвачен страстью, только страстью особого рода: любовью-состраданием к человеку. Эта господствующая в герое страсть-идея становится очагом редкого «духовного равновесия», создает гармонический строй души.

Любовь-сострадание главного героя проявляет его отношения с любимыми женщинами (и опять Мышкин в двусмысленном положении - он любит сразу двух женщин, двух красавиц; здесь красота их и добро героя как раз и должны дать идеал, по Достоевскому).

Чтобы быть достойной Мышкина, Настасья Филипповна бежит от него, из-под венца, к Рогожину, под нож, утверждая последним актом своей воли мышкинский принцип любви - жертвы через самоказнь.

Раздвоение в любви приносит Мышкину большие страдания, но он страдает больше всего не от того, что не удовлетворены его желания, а от того, что он становится причиной несчастья любимых женщин.

Образ Мышкина следует рассматривать как своеобразный тип «естественного человека», отразившийся в литературе Ренессанса (Дон Кихот), как вариант «чувствительного человека» в сентименталистской и романтической культуре, как разновидность гармонической личности в ряду

положительных героев русской литературы 1850-1860 годов.

Типологически Мышкин связан с одной разновидностью русского подвижника, который способен пострадать, претерпеть за людей (Макар Долгорукий, Зосима, Алеша у самого Достоевского; праведники Лескова). Глубокая связь с духовной традицией народа и ориентация на отдельные человеческие идеалы сообщают масштабность и жизненность праведнику Ф.М. Достоевского.

Достоевский высоко ценил образы мировой литературы, воплощающие «положительную красоту» человека. Особенно выделяет он образы Дон Кихота, Жан Вальжана, Пиквика, Татьяны Лариной, Лизы из «Дворянского гнезда». Все эти фигуры родственны именно своей самоотверженностью. Это же качество отличает и положительного героя Достоевского - князя Мышкина. Он искренне отрешается от себя, искренне занят более другими, нежели собой, чужая боль для него - это своя собственная боль. Подобное смещение акцента со своего собственного эго на личность другого человека, способность забыть о себе - вот тот редкий дар, которым обладают любимые герои Достоевского.

В конечном счете, можно сказать, что князь Мышкин особенно близок душе Достоевского, поэтому так много своего и отдает писатель любимому персонажу: страстную проповедь красоты, спасающей мир; «намерение поучать», наивное в глазах людского окружения; бережное, благородное отношение к женщинам; свою болезнь и философию любви; ощущения, пережитые в ожидании смерти и, самое главное, свой «символ веры».

В романе «Братья Карамазовы» (1879-1880), развивая характерные для его творчества темы, Достоевский создает образы героев, которые ощущают свою причастность и к проблемам мироздания. Неразрешимость господствующих в мире проблем становится их личным страданием. В их спорах сталкиваются альтернативные точки зрения о законности протеста, отмщения, убийства, о необходимости смирения, всепрощения согласно христианской морали. В истории семьи, раздираемой противоречиями бытового и идейного характера, главные темы творчества писателя получают философское осмысление. Одним из четырех братьев Карамазовых убит отец Федор Карамазов, образ которого является воплощением низменных инстинктов и безверия. Подозрение падает на Дмитрия, который не раз грозил убить отца. Он не виновен в смерти отца, но, осознав свою вину перед теми, кому причинял зло, испытывает потребность страданием искупить вину.

В философских суждениях, спорах нет решения поставленных проблем, но система взглядов писателя представлена в романе в определенной системе. Каждый персонаж является носителем комплекса убеждений, которые отстаивает в споре или проявляет в поступках. В спорах Ивана и Алеши обосновываются прямо противоположные позиции, а в образе Дмитрия показано единство и противостояние противоположных свойств человеческой натуры.

Образ Алеши - новый опыт создания «положительно прекрасной» личности, носителя идеи Христа. Он добрый, нравственно чистый. Усвоив взгляды монаха Зосимы, он исповедует идею всепрощения, смирения, пытается помочь людям, поступает так, как велит ему сердце. Его антипод - брат Иван, склонный к анализу. Крайний рационализм ведет его к безверию. Он приходит к мысли, что для неверующего человека нет ничего безнравственного, эгоизм и даже злодейство должны быть ему дозволены. В споре с Алешей, отстаивая убеждение в невозможности всепрощения, он особое внимание уделяет теме страдания детей. Если раньше в этой теме главным было чувство сострадания, то в новом романе примерами чудовищной жестокости в обращении с детьми Иван обосновывает свое отрицание христианского смирения и вселенской гармонии, если цена этому - слезинка крохотного создания. Рассуждения Ивана о вседозволенности воспринял как руководство к действию и убил отца Смердяков - незаконный сын Карамазова, живший у него в качестве слуги.

В образе Дмитрия показана напряженная внутренняя борьба двух начал. Он сам говорит о себе: «Беспутен был, но добро любил. Каждый миг стремился испра-

виться, а жил дикому зверю подобен». Необузданность страстей Дмитрия часто становилась причиной страданий и даже трагедий других людей. В истории с бедным чиновником Снегиревым, которого Дмитрий вытащил за бороду из трактира, в едином комплексе и с крайним эмоциональным напряжением развиваются темы бедности, унижения, страдания взрослых и детей, гордости и бунта маленького человека. Вероломством, буйством, жестокостью Дмитрий усугубляет трагическую безысходность семьи Снегиревых, заставляет страдать Катерину Ивановну. В его поступках часто обнаруживаются и совсем иные чувства и особенности натуры. Он иногда проявляет наивность, чувствительность, способен к великодушным, благородным поступкам. Внутренняя борьба противоположных чувств в душе Дмитрия показана в эпизоде с Катериной Ивановной, когда она пришла к нему, поверив, что он даст деньги, необходимые для спасения ее отца. «Красива она была в ту минуту, что она благородная, а я подлец, - говорит Дмитрий, - что она в величии своего великодушия и жертвы своей за отца, а я клоп. И вот от меня, клопа и подлеца, она вся зависит». Злая «карамазовская» мысль «выкинуть подлейшую, поросячью штучку» захватила его, но осталась нереализованной - он с почтением передал ей обещанные тысячи.

Развитием образа подготовлена мотивировка его решения принять страдание, чтобы искупить грехи. Снова возникает тема страдания детей: «Отчего бедно дитё? Это пророчество было мне в ту минуту!» - говорит он о приснившихся ему погорельцах с озябшим плачущим ребенком, - За дитё и пойду. Потому что все за всех виноваты. За всех и пойду, потому что надобно же кому-нибудь за всех пойти».

С характерными для творчества Достоевского темами связан постоянно развивающийся комплекс идей. Его герои спорят, высказывают часто взаимоисключающие мысли, отстаивают разные позиции. На поставленные вопросы нет однозначных ответов. Этим обусловлено многоголосие, полифоничность романов писателя. Каждая новая эпоха вносит свои нюансы в трактовку вечных тем, выдвигает новые идеи.

Но в каждом последующем произведении Достоевский дополняет новыми чертами уже известные нам образы. У Достоевского каждый герой имеет свой неповторимый голос, свой тип сознания.

Достоевский не просто продолжает традиции классической литературы, он гениально видит реалии жизни и умеет отразить их в своем творчестве. Федор Михайлович Достоевский как великий мастер-психолог описывал людей, их мысли и переживания в вихревом потоке его герои постоянно находятся в динамичном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений: в 30 т. – Л., 1986.
2. Щенников Г.К. Целостность Достоевского. - Екатеринбург, 2001.
3. Щенников Г.К. Роман Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» как явление национального самосознания: к 175-летию со дня рождения писателя. - Челябинск, 1996.

УДК 82:37

ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ

Ахметбекова К.Г., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

Концепция художественной антропологии как научное направление, предлагаемая отечественным ученым В.В. Савельевой [2], позволяет представить комплексно не только творческие искания конкретного автора, но и в целом тенденции современного литературного процесса.

Кризис персональной идентичности на новом рубеже веков, XX–XXI, в новых исторических условиях находит отражение

в литературе, прежде всего, как проблема самоопределения писателя. Начиная с 1990-х годов, для художника вновь, говоря словами Б.Н. Эйхенбаума, наступил «миг сознания», встала задача не «как писать», а «как быть писателем» [3], что вызвало к жизни шквальное увеличение объема всех жанров автописьма, где писательская субъективность выражается наиболее непосредственно. Самотворчество – в жизни и в тексте – само по себе становится искусством, автор ищет новые формы самовыражения.

Переходный характер современной эпохи не вызывает сомнений и проявляется в том числе в разнообразных формах культурной жизни. В условиях рыночной экономики меняется общественный статус литературы, писатели оказываются перед необходимостью самоопределяться в новой социокультурной ситуации, которая обозначила в качестве приоритетных художественных задач не только «метод сочинения текстов, но и способ их чтения» [1] и одновременно задачу воспитания нового читателя – профессионала и потребителя виртуальной продукции. Для современной литературной продукции концептуальной становится установка на самовыражение, представленная в тексте на уровне формотворчества.

Фундаментальные исследования члена Союза писателей Казахстана, академика Международной Высшей школы проф. Дадебаева Ж.Д. значительно расширили горизонты раскрытия указанной темы и придали новый импульс последующим литературоведческим исследованиям о выдающихся творческих личностях, их творческой лаборатории [3].

Однако в подавляющем большинстве работ художественная парадигма образов талантливых представителей искусства рассматривалась исследователями прежде всего в рамках общечеловеческого содержания. Между тем, творческое сознание одаренной личности и ее рефлексии, отраженные в авторском дискурсе, то внутреннее озарение, которое делает поэта поэтом, а мыслителя – художником, остается порой за пределами имеющихся солидных трудов.

В достаточной степени объективные данные сформировались в основном в отношении творчества состоявшихся писателей старшего поколения. С современной литературой и ее представителями все сложнее: во многом еще предстоит разобраться, выстроить определенные типологические ряды.

В современной теории литературы можно считать общепризнанным утверждение о том, что специфика литературы не раскрывается через какое-нибудь статическое, раз и навсегда данное определение: границы, содержание и объем понятий исторически изменяются, а одни и те же признаки не обладают раз и навсегда данной эстетической спецификой, но обретают разные значения на разных этапах развития культуры. Предельным развитием этой общей идеи можно считать утверждение Ц.Тодорова о том, что не существует единого понятия литературы, а есть множество литературных дискурсов, выполняющих эстетические функции в различных историко-культурных контекстах [4, с. 41].

С начала 1990-х годов в литературном процессе Казахстана наблюдается интенсивная выработка новых художественных стратегий, идет внутренняя перестройка словесности: наряду с радикальным изменением жанровых структур наблюдается изменение роли автора и форм его «присутствия» в произведении. Ряд писателей избирают тактику прямого обращения к читателю, другие – путь эстетического эксперимента. В новых исторических условиях, на рубеже XX-XX1 столетий кризис персональной идентичности находит отражение и как проблема самоопределения писателя: количественно увеличивается ряд произведений, относимых критикой к эссе и близким ему жанровым образованиям, где писательская субъективность выражается наиболее непосредственно.

Казахстанская литература конца XX - начала XX1в.в. переходит в качественно иное состояние: культурные особенности нового времени приобретают отчетливо выраженный центробежный характер, что проявляется в бытовании множества индивидуальных литературных стилей и стилевых тенденций.

Конец XX - начало XXI века демонстрирует также огромный сдвиг в области появления новых методологий во всех сфе-

рах науки, включая филологические дисциплины. Новые грани в творчестве писателей позволяют открыть теории коммуникации, внедрение компьютерных технологий, развитие лингвистики текста, герменевтики, нарратологии, рецептивной эстетики и др. В центре внимания все чаще оказываются проблемы автора и героя, авторской картины мира, референции художественного дискурса и психологии творчества писателей, привлекающие внимание многих казахстанских ученых [5]. Безвременно ушедший из жизни ученый-литературовед, вдумчивый критик, внимательно отслеживавший современный литературный процесс Казахстана, автор серьезных работ о его представителях, профессор В.В.Бадиков даже ввел в живой научный оборот термин «скрипторология» - «наука о писателях».

С 1990-х годов начинается выработка новой художественной стратегии, внутренняя перестройка русской словесности, происходит радикальное изменение жанрового репертуара, меняется позиция автора и роль литературного героя. Формотворческие тенденции выявляют формосозидательную специфику современной литературы, девиз которой – коммуникация. При этом одни писатели выбирают тактику прямого обращения к читателю, другие избирают молчание, третьи – путь эстетического эксперимента. Так или иначе, художник выстраивает свой диалог с читателем. Начало XXI века – можно говорить все и обо всем, а потребность в диалоге с читателем и спор о читателе становятся еще более актуальными. Писатели и поэты выходят на литературные трибуны – участвуют в открытых дискуссиях на страницах периодической печати.

Выступления казахстанских писателей одновременно в амплуа мемуаристов, очеркистов и издателей также отражает потребность диалога. При этом дух импровизации, искони присущий казахскому народу, особое отношение к слову, воспринимается как национальная особенность отечественной словесности. Основоположник национальной поэзии Абай, чьи стихи и песни знала вся степь, передавая из аула в аул, подобно «степному Интернету» [4, с. 49], на склоне лет написал знаменитую «Книгу слов», которую считал едва ли не самым главным из всего им созданного. Созданный им жанр не просто включал ставшие знаменитыми назидания великого акына, но представлял открытое слово поэта, обращенное к каждому читателю и в целом к своему народу. Современная казахстанская литература позиционирует формотворческие стратегии словесного искусства. Однажды сказанные О.С. Сулейменовым слова: «Мне не отнять хлеб у стиховедов. Но поразмышлять о судьбах своего ремесла поэту необходимо. Без этого я не представляю нашу работу», – по сути, определяют одну из магистральных линий современной отечественной литературы [5].

Литературу Казахстана конца 1990-х - начала 2000-х можно охарактеризовать попытками осмыслить постмодернистские западные эксперименты в литературе и использовать их в казахской. Также по-новому стали осмысливаться многие произведения известных и малоизвестных казахстанских авторов.

Сейчас литература Казахстана продолжает развиваться в контексте общемировой цивилизации, впитывая и развивая новые культурные веяния с учётом собственных возможностей и интересов.

Ежемесячно в Национальную государственную книжную палату поступает до двухсот новых наименований литературных произведений. Большая часть из них это учебники по различным дисциплинам, научные работы, переиздания классиков, но редкими вкраплениями встречаются и художественные работы наших современных казахстанских авторов. Некоторые имена, такие, как Бахытжан Канапьянов, организовавший издательство "Жибек жолы", Ролан Сейсенбаев, представляющий сейчас Международный дом Абая, и Дюсенбек Накипов хорошо знакомы широкому кругу читателей. Другие, среди них Ольга Марк, Вадим Гордеев, Марат Исенов, больше известны в узких кругах знатоков и ценителей. Но есть и такие авторы, чьи имена появились на книжных прилавках совсем недавно, и в результате читательская аудитория еще не успела по достоинству оценить их творчество. К ним можно отнести Тиграна Туниянц, Евгения

Барабанщикова, Анну Рогожникову, Елену Терских, Айгерим Тажи, Ерлана Аскарбекова, Александра Варского и др. Все вышеперечисленные имена принадлежат профессиональным, обладающим своеобразным стилем художникам. Несмотря на это, казахстанские читатели гораздо лучше знакомы с произведениями российских и зарубежных писателей, а местные творцы добиваются, как правило, большего признания за рубежом. Отчего так происходит?

Возможно, причина кроется в отсутствии качественной рекламы местной продукции. Если в России можно по телевизору увидеть рекламный ролик, посвященный новому роману Владимира Сорокина или Ника Перумова, Татьяны Толстой или Александры Марининой, то в Казахстане о выходе новой книги местного автора можно узнать только от людей, непосредственно занимающихся этой сферой деятельности. В государстве имеется ряд литературно-художественных периодических изданий как созданных еще во времена Советского Союза, так и возникших уже в независимом Казахстане. Среди них - "Простор" и "Нива", "Аполлинарий", издаваемый Общественным фондом развития культуры и гуманитарных наук "Мусагет", "Тамыр" - проект выдающегося поэта Ауэзхана Кодар и, наконец, "Аманат", выпускаемый Международным домом Абая. Эти издания занимаются публикацией художественных работ казахстанских авторов как прошлых лет, так и нашего времени. Кроме того, важно отметить деятельность журнала "Книголюб", направленную на освещение литературных событий не только казахстанского, но и мирового книжного рынка.

В Казахстане сравнительно небольшая активная читательская аудитория. И она вполне удовлетворена той продукцией, которая поступает в наши магазины. Произведения современных российских писателей твердо закрепились на книжных полках. Кроме них широко представлены нынешние зарубежные художники слова, опять же в переводе российских специалистов и выпущенные российскими издательствами. На крайний случай, всегда можно перечитать классиков. Современная художественная литература Казахстана теряется среди этого обилия наименований. К тому же часто наш читатель просто не имеет представления об авторах книг. К примеру, многие ли знали до недавнего времени, что фантаст Сергей Лукьяненко - алматинец? И все потому, что он счел более выгодным и интересным работать с российскими издательствами.

Сейчас в Казахстане достаточно финансовых средств и технических возможностей для выпуска высококачественной книжной продукции. Но, если издательства жалуются на отсутствие перспективных авторов, то писатели сожалеют о недостатке достойных издательств. Вот такой парадокс. К сожалению, увидеть на форзаце название южной столицы в качестве места издания произведения, можно, как правило, только в отделе юридической литературы, среди специализированных изданий для учебных заведений и, лишь иногда, на полках художественной литературы (и неважно, какой жанр мы имеем в виду). При этом, если на самом выгодном месте лежит, скажем, новый роман Виктора Пелевина, то книги наших авторов спрятаны где-нибудь на самой нижней полке. Несмотря на то, что по внешним показателям они выглядят порой даже привлекательней, чем книги, выпущенные в России. Однако администрация книжных магазинов, стремясь (что совершенно оправданно) к коммерческому успеху, выкладывает на показ произведения уже раскрученных авторов.

За последние несколько лет в республике неоднократно проводились мероприятия, способствующие развитию отечественной художественной литературы. Так, Фонд Сорос-Казахстан провел конкурс "Современный казахстанский роман". Целью конкурса была не только активизация литературного процесса в Казахстане, но и попытка создания текстов, способных художественно отразить казахстанскую действительность. Победителями конкурса стали Таласбек Асемкулов, Дидар Амантай, Айгуль Кемелбаева (по казахской номинации), Николай Веревочкин и Илья Одегов (по русской). Сложно сказать, что так повлияло на общественность - имя и репутация Фонда Сорос-Казахстан или факт возникновения целых пяти новых ро-

манов сразу, но благодаря данному конкурсу о литературе Казахстана вдруг вспомнили, о ней заговорили.

Росту популярности национальной литературы способствовали посвященные той же тематике передачи по национальному телевидению ("Собственное мнение", "Арт-хроника" и др.) и ряд статей о современной литературе в периодических изданиях. Вспомнили также, что Фонд Сорос-Казахстан и до этого проводил конкурсы среди драматургов, поэтов и писателей, результатом которых становился выпуск очередного художественного сборника или отдельного издания. Вспомнили и то, что каждый год Общественный фонд "Мусагет" проводит мастер-классы для начинающих писателей, и не только для жителей Алматы, но и для авторов из регионов.

Отчасти за литературным процессом следит и государство. Только за последний месяц было проведено два круглых стола по вопросам авторского права в области литературы и искусства, один из которых организовал акимат Алматы. Кроме того, в настоящее время департамент юстиции акимата осуществляет проект под названием "Интеллект", в рамках которого предусмотрены консультации по вопросам, касающимся интеллектуальной собственности и встречи с авторами. К сожалению, не все авторы знают об этом. А между тем литература Казахстана стремительно набирает обороты, об этом можно судить даже по диапазону жанров появляющихся книг.

Недавно в Национальной библиотеке состоялась презентация книги для детей младшего и среднего школьного возраста "Курирури, или Большой поход" Ольги Марк. Это первая книга г-жи Марк, написанная в традиционном жанре авторской сказки. Интересен тот факт, что в казахстанском культурном пространстве бытует мнение, что отечественные писатели не создают детских книг. Однако вот он - прецедент. Стоит также вспомнить о том, что, кроме серьезных писателей, в нашей стране достаточно и фантастов, авторов детективных романов и "женских" любовных повествований.

В Казахстан ежегодно приезжают писатели и поэты из-за рубежа, готовые проводить мастер-классы для начинающих авторов и творческие встречи. Можно встретить и иностранных издателей, желающих заключить авторские договоры с наиболее одаренными местными писателями. В частности, к нам приезжала известная ирландская сказочница Салли Пом-Клейтон, поэтесса из Тринидада-и-Тобаго афроамериканка Брэнда Флэнаган, знаменитый французский поэт Жак Жосс, легендарная сказительница из Великобритании Элизабет Лэйрд. Кстати, именно г-жа Лэйрд привезла с собой представителя одного из английских издательских домов, желающего найти здесь новые таланты; однако, к их обоюдному сожалению и удивлению, в то время в Казахстане не удалось найти ни одного детского писателя. В Алматы побывал скандально известный лондонский прозаик Николас Блинкоу. И даже сам маэстро Паоло Коэльо в этом году навестил нашу страну.

Кроме того, постоянные визиты гостей из российских литературных кругов, таких как поэт Бахыт Кенжеев и известный литературный критик Александр Давыдов, говорят о том, что движение в литературной сфере происходит, следует только организовать его и направить в нужное русло, правильно организовать издательский и рекламный процесс. В конце концов, давно пора понять, что и на местной литературе издатели и писатели тоже могут зарабатывать деньги. Казахстанские меценаты организовали ежегодную премию "Тарлан", которой уже не раз были удостоены наши авторы. Это все-таки финансовая поддержка для начинающих писателей. Но, к сожалению, это явление единичное, таких мероприятий в Казахстане пока больше нет.

Самым главным этапом в развитии нашей литературы становится сам читатель, успевший привыкнуть к ненадежности местного рынка и к качеству иностранной продукции. Сегодня важно несколько встряхнуть пессимистически настроенную общественность. Пусть нам твердят, что с появлением телевидения и Интернета художественная литература утратила былое значение. Чтобы убедиться в обратном, стоит только обратить взгляд на Запад, где и по сей день она востребована, популярна и представляет значительную статью дохода в казне государства [1, С. 306-340].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина Л.И. Современная казахстанская проза поэтов в аспекте художественной антропологии // Вестник КАСУ №2, 2008.
2. Художественная антропология и творчество писателя: Учебник для гуманит. фак-тов. Под ред. В.В. Савельевой, Л.И. Абдуллиной. – Усть-Каменогорск – Алматы, 2012.
3. Эйхенбаум Б.М. Проблемы поэтики Пушкина // Б. Эйхенбаум. О поэзии. – Л.: Сов. писатель, 1999.
4. Канапьянов Б. Кофе-брейк. Заметки, эссе, диалоги. – Алматы: ИД «Жибекжолы», 2013.
5. Сулейменов О. Эссе, публицистика. Стихи, поэмы. Аз и Я. – Алма-Ата, 1990.
6. Сулейменов О. Собрание сочинений в 7 т. – Алматы: «Атамура», 2004. Т. 2., т. 1.
7. Канапьянов Б. Над уровнем жизни: Стихи, поэмы, переводы. – М.: Художественная литература, 2007.
8. "История Казахстана". Учебник для 10 классов общественно-гуманитарного направления общеобразовательных школ. Второе издание./ А.Т. Толеубаев, Ж.К. Касымбаев, М.К. Койгельдиев и др. - Алматы: Мектеп, 2010.
9. Джолдасбекова Б.У. Казахстан в жизни и творчестве Ю. Домбровского // Русская литература Казахстана.- Алматы: Қазақ университеті, 2008.- С. 306-340.
10. Джуанышпеков Н.О. Художник и власть // Книголюб, 2005. - №№ 7-8. – С. 56-57.

1. **Акаев Төрежан Гафурұлы** – магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
2. **Ахметбекова Кундыз Галымбеккызы** – учитель русского языка и литературы КГУ «Средняя школа №16» аппарат акимата г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
3. **Батырхан Айгерим Бауыржанкызы** – студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
4. **Бурнашова Татьяна Геннадьевна** – учитель русского языка и надомного обучения КГУ «Вспомогательная школа №21» г. Усть-Каменогорска. Область научных интересов – стилистика и культура речи.
5. **Возняк Сергей Степанович** - кандидат философских наук, профессор кафедры культурологи и менеджмента социокультурной деятельности Восточно-европейского национального университета имени Леси Украинки (г. Луцк, Украина). Область научных интересов – философские вопросы человека и образования.
6. **Гайдук Надежда Валерьевна** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
7. **Ғалымова Жансая Сайлаубекқызы** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
8. **Герсонская Валентина Владимировна** – старший преподаватель КАСУ, магистр образования. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
9. **Гулова Ирина Николаевна** – учитель русского языка и литературы КГУ «Средняя школа № 18» отдела образования акимата города Усть-Каменогорска. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
10. **Гусева Нина Васильевна** - доктор философских наук, профессор; председатель Восточного Отделения Казахстанского общества философов «Казахстанский философский Конгресс», академик Акмеологической Академии.
11. **Едильбаева Гульжан Бакытбековна** – старший преподаватель, магистр филологии. Область научных интересов – стилистика и культура речи.
12. **Еремеева Александра Георгиевна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
13. **Жагниева Жанар Ермухамбеткызы** – магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
14. **Ибрагимова Акмарал** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
15. **Инербаева Мадина Сериковна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – стилистика и культура речи.
16. **Комекбаев Ермек Сержанович** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
17. **Кулинка Елена Евгеньевна** – преподаватель, магистр. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков
18. **Кызыкеева Алмагуль Бакатбекқызы** – старший преподаватель, магистр. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков
19. **Ларина Марина Владимировна** - старший преподаватель КАСУ, магистр. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков
20. **Левина Татьяна Викторовна** – старший преподаватель, магистр языкознания. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
21. **Лобастов Геннадий Васильевич** - президент Философского общества "Диалектика и культура", доктор философских наук, профессор кафедры теории и истории психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), г. Москва, Российская Федерация
22. **Мазницына Наталья Геннадьевна** - учитель английского языка КГУ «Средняя школа № 37». Область научных интересов – стилистика и культура речи.

23. **Марышкина Таисия Владимировна** - бакалавр английской филологии, магистрант Карагандинского Государственного Университета имени академика Е. А. Букетова. Область научных интересов – лингвистические аспекты текста и дискурса.
24. **Мельникова Татьяна Александровна** – старший преподаватель. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
25. **Мошенская Наталья Алексеевна** – преподаватель, магистр. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
26. **Нестерик Элла Владимировна** - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии и переводческого дела Карагандинского Государственного Университета им. Е. А. Букетова. Область научных интересов – лингвистические аспекты текста и дискурса.
27. **Новицкая Юлия Васильевна** – заведующая кафедрой иностранных языков, магистр M.Ed. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
28. **Нұғыманова Гауһар Ержанқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
29. **Осколкова Анна Александровна** – старший преподаватель КАСУ, магистр. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
30. **Погорелова Ольга** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
31. **Сағымова Айнаш Кумашевна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
32. **Самарханова Нұргүл Нұржақыпқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков, вопросы литературоведения.
33. **Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна** - старший преподаватель, магистр. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
34. **Серова Ольга Михайловна** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
35. **Скатова Кристина Викторовна** – студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы русской филологии и языкознания.
36. **Соегов Мурадгелди** – академик Академии наук Туркменистана, профессор, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Национального института рукописей АН Туркменистана (г. Ашхабад). Область научных интересов – нерешенные проблемы, находящиеся на стыке лингвистики, истории и литературы.
37. **Тусупбаева Малика Манарбековна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации.
38. **Хамидов Александр Александрович** - доктор философских наук, профессор, научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета имени В. М. Шукшина. Область профессиональных интересов – актуальные проблемы философии во всём её объёме.
39. **Хидоятова Дилафруз Абдугаффаровна** - старший преподаватель института повышение квалификации и переподготовки кадров народного образование города Ташкента, научный исследователь Ташкентского государственного педагогического университета. Область научных интересов - методика изучения иностранных языков.
40. **Храбан Татьяна Евгеньевна** - аспирантка Горловского института иностранных языков, Киевский военный лицей имени Ивана Богуна, преподаватель английского языка. Область научных интересов – лингвистические аспекты текста и дискурса.
41. **Черкесова Дарья** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – методика изучения иностранных языков.
42. **Шихотова Елена Витальевна –** старший преподаватель, магистр. Область научных интересов - методика изучения иностранных языков.

АННОТАЦИЯЛАР

КЁШИ АУЫЛЫНЫҢ ТАРИХЫ ОНЫҢ ТҰРҒЫНДАРЫНЫҢ КЕЛБЕТІ МЕН ТАҒДЫРЫНДА (НЕМЕСЕ АНДРЕЙ САХАРОВ ММУ-ДЫҢ СОҢҒЫ СЕМЕСТРІН ОҚЫҒАН ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ АЛҒАНДЫҒЫ ТУРАЛЫ ДИПЛОМ ТАПСЫРҒАН ЖЕР ТУРАЛЫ)

Соегов М.

Автор түркмен халқының тарихының белгілі қайраткерлерінің өмірбаянын қарастырады. Ерекше көңіл Кёши ауылының атақты адамдарына бөлінеді.

“WOMAN ON INTERNET-COMMUNICATION” ФРАЗАСЫН ТӘРЖІМЕЛЕП САРАПТАУДЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ҚЫРЛАРЫ

Храбан Т.Е.

Автор осы фразаның семиотикалық эволюциясының дамуын қарастыруға мүмкіндік беретін гиперсілтемелердің сараптамасын қарастырған. Мақалада жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайда әйелдердің жаңа типінің қалыптасуының ерекшеліктері қарастырылған.

МӘТІН ТӨРЛЕРІ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ СӘЙКЕСТІКТЕРІ

Ларина М.В.

Ерекше көңіл мәтінді аудару түрлері мен әдістеріне бөлінген. Мұнда сәйкестік мәселесі туындайды және оның мәтінді аударудағы негізгі рөлі қарастырылады.

АУДАРМАНЫҢ БАЛАМАЛЫҚ САПАСЫНА ГЕНДЕРЛІК ӘСЕР (ХАКСЛИДІҢ «О ДИВНЫЙ МИР» РОМАНЫНЫҢ АУДАРМАСЫНЫҢ МЫСАЛЫНДА)

Марышкина Т.В., Нестерик Э.В.

Мақалада гендерлік ерекшелік түсінігінің мазмұны ашылған. Негізгі дәлелдеме ретінде О.Хакслидің көркем шығармасы қолданылған.

КӨРКЕМ МӘТІННІҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Комекбаев Е.С., Новицкая Ю.В.

Мақала көркем мәтіннің түбегейлі сараптамасына арналған. Көркем мәтіннің негізгі қызметі оның адамға көрсететін эстетикалық әсеріне байланысты.

ИНТЕРНЕТ БАЙЛАНЫСТАРЫНДАҒЫ ДИСКУРСИВТІК ТӘЖІРИБЕДЕ «ӘЙЕЛ» ГЕНДЕРЛІК ТҮСІНІГІНІҢ ТІЛДІК ҚҰРЫЛЫСЫНЫҢ СТИЛИСТИКАЛЫҚ МОДЕЛІ

Храбан Т.Е.

Мақалада әлеуметтік желілердегі әйел (мәртебесінің) қазіргі жағдайының көрсеткішінің ерекшеліктері келтірілген. Осы мақала негізінде жасалған қорытынды - гендерлік түсінігін тілдің ұлттық және этномәдени ерекшеліктерін қолданып қарастыру керек.

ТІЛ ЖӘНЕ ОЙЛАУ: МӘСЕЛЕНІҢ БАСЫ МЕН АЯҒЫ

Лобастов Г.В.

Бұл мақалада тіл мен ойлаудың қалыптасқан мәселелері бөлініп алынып сипатталған. Автор адамдардың өзара қарым-қатынасындағы тілдің және оны түсінудің негізгі қасиеттерін бөліп көрсеткен.

ОБСЦЕНТТІК ЛЕКАСИКА МӘДЕНИЕТТІҢ ФЕНОМЕНІ РЕТІНДЕ

Хамидов А.А.

Бұл мақалада обсценттік лексика мен терминологиялық кешендердің салыстырмасы берілген. Обсценттік лексика тек ауызекі сөйлесуде ғана сақталғандығына ерекше көңіл бөлінген.

БАТЫСТЫҚ КОНЦЕПЦИЯЛАРДАҒЫ ТІЛДІҢ НЕГІЗІ МӘСЕЛЕСІ ТУРАЛЫ СҰРАҚТАРДЫ ҚАРАСТЫРУ: ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҚЫРЛАРЫ

Гусева Н.В.

Мақалада тілдің мәдени құбылысы ретіндегі мәртебесі қарастырылған. Автор тіл мен сананың байланысына ерекше көңіл бөледі.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚАТЫНАС ЖАҒДАЙЫНДА СӨЗДІҢ БӨЛЕКТЕНУІ

Возняк В.С.

Бұл мақалада автор «ес» және «парасат» категорияларының қатынасы негізінде педагогикалық бөлектену феноменіне ерекше тоқталған.

АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН ОРЫС ТІЛІНЕ АУДАРҒАНДАҒЫ КҮЛКІЛІ ЖАҒДАЙЛАРДЫ ЖЕТКІЗУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ (ДЖ.ДАРРЕЛЛДІҢ “MY FAMILY AND OTHER ANIMALS” ПОВЕСІНІҢ АУДАРМАСЫ МЫСАЛЫНДА)

Акаев Т., Новицкая Ю.В.

Авторлар ағылшын тілінен орыс тіліне аударғандағы күлкі жағдайларды жеткізудің барлық күрделілігін ашқан. Авторлық мәтіннің дұрыс нұсқасын тілдің ерекше иірімдерін қолданып жеткізуге болатындығы туралы қорытынды жасалған.

АУДАРМАДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРДІ НАҚТЫ БЕРУ МӘСЕЛЕСІ ТУРАЛЫ

Жагниева Ж.Е.

Автор тілдің дамуының қозғалыс жылдамдығын қарастырған. Автор кеңестік дәуірдегі орыс жазушыларының мәтіндерін ағылшын тіліне аударуға ерекше көңіл бөлген.

БАСҚА ТІЛДЕГІ МӘТІНДІ АУДАРУДАҒЫ МАШИНАМЕН АУДАРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫН ҚОЛДАНЫП ЖҰМЫС ЖАСАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Сагымова А.К.

Мақала басқа тілдегі мәтінді машинамен аудару түсінігінің мәнін ашады. Аударылу реті және мәтіннің түсініктілігі мен аудару сапасы қарастырылған.

ҚАЗІРГІ ЖАСТАР ТІЛІНДЕГІ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН ЕНГЕН СӨЗДЕР

Yeremeeva A.G.

Автор ағылшын тіліндегі кірме сөздердің мәселесін қарастырған. Осы сұрақ бойынша мысалдар мен лингвистикалық ерекшеліктер қарастырылған.

М.А. ШОЛОХОВТЫҢ «КӨТЕРІЛГЕН ТЫҢ» РОМАНЫН АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ АУДАРУДАҒЫ НАҚТЫЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІНІҢ СҰРАҚТАРЫ

Жагниева Ж., Герсонская В.В.

Автор тілдің дамуында кіріспе және жаңа сөздердің қолданылуының қалыптасуын бақылаған. М.А. Шолоховтың «Көтерілген тың» романының аудармасына ерекше көңіл бөлінген. Осы тақырып бойынша автордың кестелері келтірілген.

КӨРКЕМ МӘТІНДІ АУДАРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН САРАЛАУ

Тусупбаева М.М., Новицкая Ю.В.

Бұл мақалада көркем мәтінді аударудың ерекшеліктерінің сараптамасы қарастырылған. Автор көркемдік нақтылықты аудару ерекшеліктеріне ерекше тоқталған.

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАЦИЯ МЕН ҚОҒАМДЫҚ ҚҰБЫЛЫСТАРДЫҢ БАЙЛАНЫСЫ

Серова О.М.

Автор әртүрлі білім салалаларындағы мәдениетаралық коммуникация мен қоғамдық құбылыстардың байланысын қарастырған. Автор мәдениет пен мәдениетаралық байланыстарды қарастыру сұрақтарына ерекше тоқталған.

ТӨЛ МӘТІНДІ АУДАРҒАНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ НАҚЫШТЫ ЖЕТКІЗУДІҢ КҮРДЕЛІЛІГІ

Ғалымова Ж.С., Герсонская В.В.

Бұл мақалада мәдениетаралық байланыстар қоғамдық құбылыс ретінде қарастырылған. Автор аударма жұмысының негіздерін саралауға көп көңіл бөлген.

КӨРКЕМ МӘТІНДІ АУДАРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Акаев Т.Г.

Автор аударудың әртүрлі модельдерін және аудару мәселелеріне әртүрлі авторлар мен зерттеушілердің көзқарастарын қарастырған. Автор өз мақаласында төл мәтіннің тәржімесінің стратегиясын мәтінді модернистік және постмодернистік тұрғыдан қарастырған.

ТІЛ МӘДЕНИЕТІ – РУХАНИ МӘДЕНИЕТ САЛАСЫ

Едильбаева Г.Б., Инербаева М.С.

Авторлар тіл мәдениеті мен рухани мәдениеттің байланысын қарастырған. Тіл мен оны қабылдаудың ерекшеліктерін мәдениеттану тұрғысынан саралауға көңіл бөлінген.

АҚЫЛ-ЕСІНІҢ КЕМІСТІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІН ОРЫС ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ДАМЫТУ

Бурнашова Т.Г.

Автор дамуы кешуілдеген балалардың тұлға ретінде дамуын және бейімделу мен қоғамдану сұрақтарын қарастырады. Орыс тілін оқытудың әдістемесіне және әрбір жаңа сөздің мағынасын түсіндіру тәсілдеріне ерекше көңіл бөлінген.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ СӨЗДІГІНІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫСЫ ТУРАЛЫ

Мазницына Н.Г.

Бұл мақалада ағылшын сөздігінің құрылысы мен мазмұны қарастырылған. Ағылшын тіліндегі басқа тілдерден кірген сөздерге көп көңіл бөлгінен.

ЕРЕСЕК АДАМДАРҒА ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ОЙЫН ТӘСІЛДЕРІН ҚОЛДАНУ

Кызыкеева А.Б.

Автор жеке қасиеттерін қалыптастыруда ойын тәсілдерін қолдануды қарастырған. Ағылшын тілін оқыту әдістемелері келтірілген.

НЕМІС ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ КООПЕРАТИВТІ-КОММУНИКАТИВТІ ӘДІСТЕРІ

Шихотова Е.В.

Мақалада неміс тілін оқытудың кооперативті-коммуникативті әдістері қарастырылған. Автор осындай сабақтарды өткізу әдістерін ұсынған.

ПОДКАСТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНЫП ТЫҢДАУ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Самойлова-Цыплакова И.М.

Бұл мақалада подкаст технологияларын қолдану арқылы тыңдау және сөйлеу дағдылары мен машықтарын қалыптастыру қарастырылған.

ОҚУ ҮРДІСІН ДАМЫТУДАҒЫ ИНТЕРАКТИВТІ ТРЕНИНГ-ӘДІС

Khidoyatova D.A.

Автор оқу процесін дамыту үшін тренинг әдістерін қарастырады. Осы тақырып бойынша сұлбалар келтіріледі.

КІРІКТІРІП ОҚЫТУДЫҢ МАЗМҰНЫ МЕН ТІЛІНЕ ШОЛУ: ДАРАЛЫҒЫ, ҚАҒИДАЛАРЫ МЕН АРТЫҚШЫЛЫҚТАРЫ

Cherkessova D.

Автор оқыту тілі мен мазмұнын кешенді қарастырған: ерекшеліктері, ұстанымдары және артықшылықтары. Автордың қолданған педагогикалық технологиялары мен әдістері келтірілген.

ТІЛДІ КІРІКТІРІП ОҚЫТУ МЕН ОНЫҢ САБАҚ ПЕН САБАҚТАН ТЫС МАЗМҰНЫ

Pogorelova O.

Бұл мақалада зат пен тілді кірістіре оқыту қарастырылған. Осы сұрақ бойынша оқытудың әдістемесі мен технологиясы келтірілген.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫ АҒЫЛШЫН ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ АРҚЫЛЫ ТӘРБИЕЛЕУ

Нұғыманова Г.Е.

Автор ағылшын тілі сабағында оқушыларды ағылшын халық ертегілері арқылы тәрбиелеу мәселелерін қарастырады, мысалдар келтіреді.

ОРТА МЕКТЕПТЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ОЙЫН АЙТУ МАШЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮШІН ҚОЛДАНЫЛАТЫН ҚҰРАЛ РЕТІНДЕ

Мельникова Т.А.

Бұл мақалада сабақты ойын түрінде өткізу қарастырылған. Ағылшын тілін оқытуда осы әдістемені қолдануға ерекше көңіл бөлінген.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА СЕРПІЛІСТІ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Осколкова А.А.

Автор өз мақаласында серпілістің мынадай түрлерін қарастырған:көңіл-күй мен толғаныс серпілісі, оқу материалдарының мазмұнының серпілісі, әрекет серпілісі.

ЖЫЛДАМ ОҚУ ТЕХНИКАСЫН ДАМЫТУ

Кулинка Е.С.

Автор ағылшын тілінде жүгіртіп оқудың техникасын қалыптастырудың ерекшеліктерін қарастырған. Ерекше көңіл ағылшын тілін оқытқанда осы әдістемені қолдануға бөлінген.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДАҒЫ БАҒАЛАУ

Ибрагимова А.

Мақалада ағылшын тілі сабақтарында бағалау мәселелері қарастырылған. Автор өзінің осы сұраққа байланысты сыни ойлау сипаттамаларын келтірген.

МЕКТЕПТЕ А.П. ЧЕХОВТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ОҚЫТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Батырхан А., Гайдук Н., Мошенская Н.А., Левина Т.В.

Авторлар мектепте орыс тілін оқытудың мәселелерін қарастырған. Мектеп бағдарламасы көлемінде А.П. Чехов шығармашылығына ерекше көңіл бөлінген.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕ ЖАЗУШЫЛАРДЫҢ ӨМІР ЖОЛЫН ОҚЫТУ

Гулова И.Н., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

Мақала авторлары орта мектепте орыс әдебиетін оқыту ерекшеліктеріне тоқталған. Жазушылардың өмірбаяндарын оқыту әдістемелері келтірілген.

ӘДЕБИЕТ САБАҚТАРЫНДА ЕЛЖАНДЫЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Самарханова Н.Н.

Автор әдебиетті оқыту барысында ел жандылықты қалыптастыру мәселелерін қарастырған. Әдеби шығармалардан мысалдар келтірілген.

М. БУЛГАКОВТЫҢ «МАСТЕР И МАРГАРИТА» РОМАНЫНДА ПЕЙЗАЖДЫҢ РӨЛІ ЖӘНЕ ОНЫ СТИЛИСТИКАЛЫҚ СИПАТТАУ

Левина Т.В., Мошенская Н.А., Скатова К.В.

Бұл мақалада мектепте М.Булгаковтың «Мастер мен Маргарита» романын оқыту ерекшеліктері қарастырылған. Романда келтірілген пейзаждың рөлін оқыту сұрақтары келтірілген.

Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙДІҢ КЕЙІПКЕРЛЕРІН БЕЙНЕЛЕУ СҰРАҚТАРЫ

Гайдук Н.В., Батырхан А.Б., Мошенская Н.А.

Авторлар Ф.М. Достоевскийдің романдарының кейіпкерлерін бейнелеу сұрақтарын қарастырған. Осы автор шығармаларын мектеп бағдарламасын оқытуға ерекше көңіл бөлінген.

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЗАМАНАУИ ӘДЕБИ ҮРДІСТЕРДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ахметбекова К.Г., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

Бұл мақалада ҚР-дағы заманауи әдеби үрдістердің мәселелері қарастырылған. Авторлар заманауи әдеби ағымдар мен негізгі бағыттарды қарастырған.

АННОТАЦИИ

ИСТОРИЯ СЕЛА КЁШИ В СУДЬБАХ И ЛИЦАХ ЕГО УРОЖЕНЦЕВ (или там, где Андрей Сахаров обучался в МГУ последний семестр, и вручили ему диплом о высшем образовании)

Соегов М.

Автор рассматривает биографии известных деятелей тюркменской истории. Особое внимание уделяется известным жителям села Кёши.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО АНАЛИЗА АССОЦИАТИВНЫХ РЯДОВ НА СТИМУЛ-ФРАЗУ “WOMAN ON INTERNET-COMMUNICATION”

Храбан Т.Е.

Автор приводит к выводу, что, анализ гиперссылок дает возможность проследить развитие эволюционного семиотичного ряда ассоциаций на эту фразу. В статье выяснены особенности того, что в новых социально-экономических условиях формируется и новый тип женщины

ТИПЫ ТЕКСТА И ИХ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ

Ларина М.В.

Особое внимание уделено разным видам и способам перевода текста. Затрагивается такой компонент, как - эквивалентность, и его основная роль в переводах текста.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА НА АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА О. ХАКСЛИ «О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР»)

Марышкина Т.В., Нестерик Э.В.

Статья раскрывает содержание понятия гендерной специфики. В качестве ключевого доказательства используется художественное произведение О. Хаксли

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Комекбаев Е.С., Новицкая Ю.В.

Статья посвящена детальному анализу художественного текста. Основная функция художественного текста заключена в его эстетическом воздействии на человека.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО СМЫСЛА “ЖЕНЩИНА” В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Храбан Т.Е.

В статье представлен феномен индикатора текущего состояния (статуса) женщин в социальной сети. На основании этой статьи, устанавливается, что, изучение гендера возможно лишь с учётом этнокультурных традиций и национальной специфики языка.

МЫШЛЕНИЕ И ЯЗЫК: НАЧАЛО И КОНЕЦ ПРОБЛЕМЫ

Лобастов Г.В.

В данной статье выделяются и описываются характерные проблемы отношения языка и мышления. Автор выделяет основные свойства языка, как метода общения между людьми, и с его осознанием, передаваемой мысли.

ОБСЦЕННАЯ ЛЕКСИКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Хамидов А.А.

В данной статье даётся сравнение обсценной лексики с терминологическими комплексами. Особое внимание уделяется тому, что обсценная лексика осталась только в устном употреблении.

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЯЗЫКА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Гусева Н.В.

В статье раскрывается статус языка как явления культуры. Основное внимание автор уделяет вопросу о связи языка с сознанием.

ОТЧУЖДЕНИЕ СЛОВА В СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЕРБАЛИЗМА

Возняк В.С.

В данной статье автор сосредоточивает свое внимание на аналитике феномена педагогического вербализма в контексте соотношения категорий «рассудок» и «разум», вербализма как отчуждения слова.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ ДЖ. ДАРРЕЛЛА “MY FAMILY AND OTHER ANIMALS”)

Акаев Т., Новицкая Ю.В.

Авторы раскрывают всю сложность передачи комического эффекта при переводе английского текста на русский язык. Приходят к такому выводу, что лишь благодаря определённым языковым средствам можно донести правильный авторский текст.

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ

Жагниева Ж.Е.

Автор прослеживает быстрое движение языкового развития, появление новых слов и утрату старых. Особое внимание автор уделяет переводу текстов русских писателей на английский язык советского периода.

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Сагымова А.К.

Статья раскрывает содержание понятия машинного перевода иноязычного текста. Устанавливается порядок перевода, качество и понятность передаваемого текста.

ЗАИМСТВОВАННЫЕ АНГЛИЙСКИЕ СЛОВА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Еремеева А.Г.

Автор рассматривает вопрос заимствования слов в английском языке. Приводятся примеры и лингвистические моменты по данному вопросу.

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.А. ШОЛОХОВА «ПОДНЯТАЯ ЦЕЛИНА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Жагниева Ж., Герсонская В.В.

Автор прослеживает быстрое движение языкового развития, появление новых слов и заимствований. Особое внимание автор уделяет переводу романа М.А. Шолохова «Поднятая целина». Приводятся авторские таблицы по данной теме.

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Тусупбаева М.М., Новицкая Ю.В.

В данной статье изучается анализ особенностей перевода художественного текста. Особое внимание автор уделяет вопросам перевода художественных реалий.

СВЯЗЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ

Серова О.М.

Автор рассматривает вопросы связи межкультурной коммуникации в различных областях знаний. Особое внимание автор уделяет вопросам изучения культуры и межкультурных связей.

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ТЕКСТА

Ғалымова Ж.С., Герсонская В.В.

В данной статье изучаются вопросы межкультурного взаимодействия как общественный феномен. Особое внимание автор уделяет анализу переводческой практики.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Акаев Т.Г.

Автор рассматривает разные модели перевода и отношение разных авторов и исследователей к проблемам в переводе. В своей статье автор изучает стратегии интерпретации текста оригинала, связанные с модернистским и постмодернистским восприятием текста.

КУЛЬТУРА РЕЧИ – ОТРАСЛЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Едильбаева Г.Б., Инербаева М.С.

Авторы рассматривают вопросы связи языка культуры и духовной культуры. Особое внимание уделяется культурологическому анализу восприятия языка и его особенностей.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Бурнашова Т.Г.

Автор рассматривает развитие личности проблемного ребенка, вопросы его адаптации и социализации. Особое внимание уделяется методике преподавания русского языка и приемам работы над значениями нового слова.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Мазницына Н.Г.

В данной статье изучается вопрос содержания и структуры английского словаря. Особое внимание автор уделяет заимствованиям в английский язык из других языков.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Кызыкеева А.Б.

Автор рассматривает использование игровых приемов для формирования личностных качеств. Приводятся методики проведения занятий по английскому языку.

КООПЕРАТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Шихотова Е.В.

В данной статье рассматриваются кооперативно-коммуникативные методы обучения немецкому языку. Автор предлагает методики проведения занятий.

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ

Самойлова-Цыплакова И.М.

В данной статье изучается выработка навыков и умений аудирования и говорения с использованием технологией подкастов, эффективность использования подкастов при обучении иноязычной речи.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ТРЕНИНГ МЕТОД В РАЗВИТИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Хидоятова Д.А.

Автор рассматривает тренинг метод для развития учебного процесса. Приводятся схемы по данной теме.

ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ И ЯЗЫКА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ: ОРИГИНАЛЬНОСТЬ, ПРИНЦИПЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА

Черкесова Д.

Автор рассматривает комплексный обзор содержания и языка обучения: оригинальность, принципы и преимущества. Приводятся авторские методики и педагогические технологии.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И СОДЕРЖАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ И ВНЕ ЗАНЯТИЙ

Погорелова О.

В данной статье рассматривается предметно-языковое интегрированное обучение. Приводятся методики и технологии обучения по данному вопросу.

ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ СКАЗОК НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Нұғыманова Г.Е.

Автор рассматривает возможность изучения на уроке английского языка английских народных сказок. Приводятся примеры проведения занятий.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Мельникова Т.А.

В данной статье изучается методы проведения занятий в формате игры. Особое внимание уделяется данному виду методики на занятиях по английскому языку.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Осколкова А.А.

В своей статье автор изучает следующие виды рефлексии: рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия деятельности.

РАЗВИТИЕ ТЕХНИКИ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ

Кулинка Е.

Автор рассматривает особенности выработки техники беглого чтения на английском языке. Особое внимание уделяется данному виду методики на занятиях по английскому языку.

ОЦЕНИВАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ибрагимова А.

В данной статье изучаются вопросы оценивания на уроках английского языка. Автор приводит свою критериальную характеристику этого вопроса.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А.П. ЧЕХОВА В ШКОЛЕ

Батырхан А., Гайдук Н., Мошенская Н.А., Левина Т.В.

Авторами рассматриваются вопросы изучения русской литературы в школах. Особое внимание обращается творчеству А.П. Чехова в формате школьной программы.

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПИСАТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гулова И.Н., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

В данной статье авторы изучают особенности преподавания русской литературы в общеобразовательной школе. Приводятся методики для проведения уроков по изучению биографии.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Самарханова Н.Н.

Автор рассматривает вопросы изучения литературы для воспитания патриотизма. Приводятся литературные примеры.

РОЛЬ ПЕЙЗАЖА И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО ОПИСАНИЯ В РОМАНЕ М.БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Левина Т.В., Мошенская Н.А., Скатова К.В.

В данной статье изучаются особенности изучения в школе романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Приводятся вопросы изучения роди пейзажа в данном романе.

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗАХ ГЕРОЕВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

Гайдук Н.В., Батырхан А.Б., Мошенская Н.А.

Авторами изучаются образы героев романов Ф.М. Достоевского. Особая роль отводится изучению данного автора в школьной программе.

ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ

Ахметбекова К.Г., Левина Т.В., Мошенская Н.А.

В данной статье изучаются вопросы проблематики современного литературного процесса в РК. Авторами рассматриваются основные направления и течения современного литературы.

ANNOTATIONS

HISTORY OF VILLAGE KYOSHI IN FATE OF ITS NATIVE PEOPLE

(Or where Andrei Sakharov studied last semester of Moscow State University and got higher education diploma)

Soyegov M.

The author examines biographies of famous figures of Turkmen history. Particular attention is paid to well-known residents of Kyoshi village.

LINGUISTIC ASPECT OF INTERPRETIVE ASSOCIATIVE ANALYSIS FOR PHRASE STIMULUS "WOMAN ON INTERNET-COMMUNICATION"

Khraban T.Y.

The author concludes that hyperlinks analysis makes it possible to trace the development of evolutionary semiotic associations to this phrase. The article clarifies that in new socio-economic conditions a new type of woman is formed

TEXT TYPES AND THEIR EQUIVALENT

Larina M.V.

Particular attention is paid to various types and methods of translation. The article discusses the component of equivalence, and its main role in text translation

GENDER IMPACT ON ADEQUACY OF TRANSLATION (BASED ON "BRAVE NEW WORLD" BY ALDOUS HUXLEY)

Maryshkina T.V., Nesterik E.V.

The article reveals the content of the gender concept. Aldous Huxley’s novel is used as a key evidence

LINGUISTIC FEATURES OF A LITERARY TEXT

Komekbayev Y.S., Novitskaya Y.V.

The article is devoted to detailed analysis of a literary text. The main function of a literary text lies in its aesthetic effect on a person.

STYLISTICAL MODEL OF LANGUAGE CONSTRUCTION OF "A WOMAN"’S GENDER SENSE IN DISCURSIVE PRACTICES OF INTERNET COMMUNICATIONS

Khraban T.Y.

The paper presents the indicator of current state (status) of women in the social network. On the basis of this article, it is established that the study of gender is possible only if considering ethnic and cultural traditions and national specificities of the language.

THINKING AND LANGUAGE: BEGINNING AND END OF PROBLEMS

Lobastov G.V.

This article describes problems of language and thought correlation. The author identifies the basic properties of language, as method of communication between people, with its perception and transmitted thought.

OBSCENE LANGUAGE AS A CULTURAL PHENOMENON

Khamidov A.A.

This article provides a comparison between obscene language and terminology systems. Particular attention is paid to obscene vocabulary being only in oral use.

ON BASES OF WESTERN CONCEPTS OF LANGUAGE: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Guseva N.V.

The article reveals the status of a language as a cultural phenomenon. Main attention is paid to correlation between language and consciousness.

ALIENATION OF A WORD IN PEDAGOGICAL VERBALISM

Voznyak V.S.

In this article, the author focuses on the phenomenon of pedagogical verbalism in the context of relations between categories of "intellect" and "mind", verbalism as alienation of words.

FEATURES OF DELIVERING COMIC EFFECT WHEN TRANSLATING FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (ON THE BASIS OF TRANSLATION OF "MY FAMILY AND OTHER ANIMALS" BY J. DARRELL)

Akayev T., Novitskaya Y.V.

The authors reveal the complexity of comic effect delivery when translating English text into Russian. They conclude that only certain means of a language can convey the correct author's text.

ON SPECIFICS OF TRANSFER OF CULTURE-SPECIFIC ELEMENTS IN TRANSLATION

Zhagniyeva Zh.Y.

The author traces rapid movement of language development, creation of new words and loss of the old. Particular attention is paid to the translation of Russian writers of the Soviet period to English.

TECHNOLOGY OF WORK WITH FOREIGN-LANGUAGE TEXT USING COMPUTER TRANSLATION SOFTWARE

Sagymova A.K.

The article reveals the content of machine translation of foreign language text. Order of translation, quality and clarity of the translated text are set.

ENGLISH BORROWINGS IN MODERN YOUTH'S SPEECH

Yeremeeva A.G.

The author considers the question of borrowings in English language. The examples and linguistic aspects of this issue are given.

ON SPECIFICS OF TRANSFER OF CULTURE-SPECIFIC ELEMENTS IN TRANSLATION OF "VIRGIN SOIL UPTURNED" BY M.A. SHOLOKHOV IN ENGLISH

Zhagniyeva Zh., Gersonskaya V.V.

The author traces rapid movement of language development, creation of new words and borrowings. Particular attention is paid to the translation of "Virgin Soil Upturned" by M.A. Sholokhov. We give the author's tables on the subject.

ANALYSIS OF FEATURES OF LITERARY TEXT TRANSLATION

Tusupbayeva M.M., Novitskaya Y.V.

In this paper we study the analysis of features of literary text translation. Particular attention is paid to issues of translation of artistic culture-specific elements.

RELATION OF INTERNATIONAL COMMUNICATION AND PUBLIC EVENTS

Serova O.M.

The author examines the relation of intercultural communication in various fields of knowledge. Particular attention is paid to issues of cultural studies and intercultural relations.

CHALLENGES IN DELIVERY OF NATIONAL COLOR WHEN TRANSLATING ORIGINAL TEXT

Galymova Zh.S., Gersonskaya V.V.

This article examines issues of intercultural communication as a social phenomenon. Particular attention is paid to the analysis of translation practice.

FEATURES OF LITERARY TEXT TRANSLATION

Akayev T.G.

The author considers different translation models and attitudes of different authors and researchers to problems in translation. In his article, the author examines strategies of original text interpretation relating to modernist and postmodernist perception of the text.

CULTURE OF SPEECH IS THE PART OF THE SPIRITUAL CULTURE

Yedilbayeva G.B., Inerbayeva M.S.

The authors examine the issues of relation between language of the culture and spiritual culture. Particular attention is paid to cultural analysis of language perception and its features.

SPEECH DEVELOPMENT AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Burnashova T.G.

The author considers the personality development of the problem child, issues of his adaptation and socialization. Particular attention is paid to the methods of teaching the Russian language and methods of working on the values of the new words.

ON THE ISSUE OF THE ETYMOLOGICAL STRUCTURE OF THE ENGLISH LANGUAGE DICTIONARY

Maznitsyna N.G.

This article considers the issue of the content and structure of the English dictionary. Particular attention is paid to borrowings into English from other languages.

USING GAME TEACHING TECHNIQUES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS

Kyzykeeva A.B.

The author considers the use of game teaching techniques for the formation of personal qualities. The teaching techniques of teaching English lessons are given.

COOPERATIVE AND COMMUNICATIVE METHODS OF TEACHING THE GERMAN LANGUAGE

Shikhotova Y.V.

This article considers the cooperative and communicative methods of teaching the German language. The author provides the methods of teaching lessons.

FORMATION OF AUDITORY COMPETENCE USING PODCAST TECHNOLOGY

Samoilova-Tsyplakova I.M.

In this paper is studied the development of skills and abilities of listening and speaking, using podcast technology, efficient use of podcasts in teaching foreign language speech.

INTERACTIVE TRAINING METHOD ON DEVELOPMENT OF TRAINING PROCESS

Khidoyatova D. A.

The author considers the training method for the development of the educational process. The circuits on the subject are given.

AN OVERVIEW OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: ORIGINS, PRINCIPLES, AND BENEFITS

Cherkessova D.

The author considers the comprehensive review of the content and language of instruction: originality, principles and benefits. The author’s methods and educational technologies are given.

CLIL IN AND OUTSIDE THE CLASSROOM

Pogorelova O.

This article considers the object-language integrated learning. The teaching techniques and technologies of training on the subject are given.

TEACHING STUDENTS ON THE EXAMPLE OF ENGLISH FAIRY TALES AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Nugymanova G.E.

The author considers the possibility of learning English folk tales at the English language lessons. Examples of the lessons are given.

GAME AS MEANS OF FORMATION OF PRONUNCIATION SKILLS IN TEACHING ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL

Melnikova T.A.

This article considers the methods of teaching classes in the game format. Particular attention is paid to this type of procedure at the English language lessons.

ORGANIZATION OF REFLECTION AT THE ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Oskolkova A.A.

In his article, the author considers the following types of reflection: reflection of the mood and emotional state, reflection of educational material content, reflection on activities.

DEVELOPING FLUENT READERS

Kulinka Y.

The author considers the peculiarities of cursory reading technology in the English language. Particular attention is paid to this type of procedure at the English language lessons.

ASSESSMENT IN THE CLASSROOM OF A FOREIGN LANGUAGE

Ibragimova A.

In this paper, are studied the issues of the estimation at the English language lessons. The author gives a criterion characteristic on this issue.

FEATURES OF THE LEARNING THE CREATIVITY OF A.P. CHEKHOV AT SCHOOL

Batyrkhan A., Gaiduk N., Moshenskaya N.A., Levina T.V.

The authors consider the issues of learning the Russian literature at schools. Particular attention is paid to the creativity of A.P. Chekhov in the curriculum format.

STUDY OF THE LIFE WAY OF A WRITER IN SECONDARY SCHOOL

Gulova I.N., Levina T.V., Moshenskaya N.A.

In this paper, the authors consider the peculiarities of teaching the Russian literature in a secondary school. Teaching techniques for teaching the lessons on biography are given.

FORMATION OF PATRIOTIC VALUES AT LITERATURE LESSONS

Samarkhanova N.N.

The author considers the issues of learning literature for teaching patriotism. Literary examples are given.

ROLE OF LANDSCAPE AND STYLISTIC MEANS OF ITS DESCRIPTION IN THE NOVEL BY M. BULGAKOV "THE MASTER AND MARGARITA"

Levina T.V., Moshenskaya N.A., Skatova K.V.

This article considers the peculiarities of learning the novel by M. Bulgakov "Master and Margarita" at school. Questions for learning the role of landscape in this novel are given.

ON THE ISSUE OF IMAGES OF THE HEROES OF F.M. DOSTOEVSKY

Gaiduk N.V., Batyrkhan A.B., Moshenskaya N.A.

The authors consider the images of the heroes of the novels of F.M. Dostoevsky. A special role is given to the study of the author in the school curriculum.

PROBLEMS OF MODERN LITERARY PROCESS IN KAZAKHSTAN

Akhmetbekova K.G., Levina T.V., Moshenskaya N.A.

This article considers the problems of contemporary literary process in the Republic of Kazakhstan. The authors consider the main trends and currents of contemporary literature.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕКСТА И ДИСКУРСА

ИСТОРИЯ СЕЛА КЁШИ В СУДЬБАХ И ЛИЦАХ ЕГО УРОЖЕНЦЕВ
(или там, где Андрей Сахаров обучался в МГУ последний семестр, и вручили ему диплом о высшем образовании)
Соегов М. 3

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО АНАЛИЗА АССОЦИАТИВНЫХ РЯДОВ НА СТИМУЛ-ФРАЗУ “WOMAN ON INTERNET-COMMUNICATION”
Храбан Т.Е. 13

ТИПЫ ТЕКСТА И ИХ ЭКВИВАЛЕНТНОСТЬ
Ларина М.В. 20

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА НА АДЕКВАТНОСТЬ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА О. ХАКСЛИ «О ДИВНЫЙ НОВЫЙ МИР»)
Марышкина Т.В., Нестерик Э.В. 24

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
Комекбаев Е.С., Новицкая Ю.В. 31

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО СМЫСЛА “ЖЕНЩИНА” В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ
Храбан Т.Е. 35

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

МЫШЛЕНИЕ И ЯЗЫК: НАЧАЛО И КОНЕЦ ПРОБЛЕМЫ
Лобастов Г.В. 42

ОБСЦЕННАЯ ЛЕКСИКА КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ
Хамидов А.А. 48

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ЗАПАДНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ЯЗЫКА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Гусева Н.В. 57

ОТЧУЖДЕНИЕ СЛОВА В СИТУАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЕРБАЛИЗМА
Возняк В.С. 64

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ПОВЕСТИ ДЖ. ДАРРЕЛЛА “MY FAMILY AND OTHER ANIMALS”)
Акаев Т., Новицкая Ю.В. 70

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ
Жагниева Ж.Е. 76

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОМ ТЕКСТОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА
Сагымова А.К. 79

ENGLISH BORROWINGS IN MODERN YOUTH'S SPEECH
Yeremeeva A.G. 84

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ М.А. ШОЛОХОВА «ПОДНЯТАЯ ЦЕЛИНА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
Жагниева Ж., Герсонская В.В. 87

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
Тусупбаева М.М., Новицкая Ю. В. 93

СВЯЗЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ
Серова О.М. 98

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ТЕКСТА
Ғалымова Ж.С., Герсонская В.В. 102

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
Акаев Т.Г. 106

СТИЛИСТИКА И КУЛЬТУРА РЕЧИ

ТІЛ МӘДЕНИЕТІ – РУХАНИ МӘДЕНИЕТ САЛАСЫ
Едильбаева Г.Б., Инербаева М.С. 110

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА
Бурнашова Т.Г. 114

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
Мазницына Н.Г. 117

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ
Кызыкеева А.Б. 122

КООПЕРАТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
Шихотова Е.В. 126

ФОРМИРОВАНИЕ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПОДКАСТОВ
Самойлова-Цыплакова И.М. 130

INTERACTIVE TRAINING METHOD ON DEVELOPMENT OF TRAINING PROCESS
Khidoyatova D.A. 138

AN OVERVIEW OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: ORIGINS, PRINCIPLES, AND BENEFITS
Cherkessova D. 142

CLIL IN AND OUTSIDE THE CLASSROOM
Pogorelova O. 146

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫ АҒЫЛШЫН ХАЛЫҚ ЕРТЕГІЛЕРІ АРҚЫЛЫ ТӘРБИЕЛЕУ
Нұғыманова Г.Е. 150

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
Мельникова Т.А. 155

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Осколкова А.А. 160

DEVELOPING FLUENT READERS
Kulinka Y. 163

ASSESSMENT IN THE CLASSROOM OF A FOREIGN LANGUAGE
Ibragimova A. 170

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А.П.ЧЕХОВА В ШКОЛЕ
Батырхан А., Гайдук Н., Мошенская Н.А., Левина Т.В. 175

ИЗУЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ПИСАТЕЛЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Гулова И.Н., Левина Т.В., Мошенская Н.А. 179

ӘДЕБИЕТ САБАҚТАРЫНДА ПАТРИОТИЗМ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ
Самарханова Н.Н. 184

РОЛЬ ПЕЙЗАЖА И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО ОПИСАНИЯ В РОМАНЕ М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»
Левина Т.В., Мошенская Н.А., Скатова К.В. 188

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗАХ ГЕРОЕВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО
Гайдук Н.В., Батырхан А.Б., Мошенская Н.А. 192

ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНЕ
Ахметбекова К.Г., Левина Т.В., Мошенская Н.А. 198

АВТОРЫ НОМЕРА. 204

АННОТАЦИИ. 206

СОДЕРЖАНИЕ. 220

Республиканское научное издание

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры, информации и спорта РК.
Свидетельство о постановке на учет СМИ № 5888-ж от 11.04.2005.

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка
Верстка В.М. Матвиенко
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

Подписано в печать 10.09.2016	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 27,9 усл.печ.л.
20,3 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная