ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Қазақстан-Американдық Еркін Университетінің Хабаршысы

Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Шығарылым 2
ФИЛОЛОГИЯНЫҢ ЖАЛПЫ СҰРАҚТАРЫ

Выпуск 2
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

Өскемен, 2017
Усть-Каменогорск, 2017

ББК 74.04
В 38

«Қазақстан-Американдық еркін университетінің Хабаршысы» республикалық ғылыми журналы филологияның жалпы сұрақтары арналған. Мақалалардың тақырыптары қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде тіл мен қарым-қатынастың философиялық-әдіснамалық зерттеулері, мәтін мен дискурстың лингвистикалық аспектілері, аударматану мен мәдениетаралық қарым-қатынас сұрақтары, шет тілдерін оқыту әдістемесі, әдебиеттанудың өзекті мәселелерін қарастырады.

Жинақ материалдары ғылыми қызметкерлерге, ЖОО профессорлық-оқытушылық құрамына және студенттерге, білім беру қызметкерлеріне арналған.

Журнал жылына 4 рет шығады.

Республиканский научный журнал «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета» посвящен общим вопросам филологии. Тематика статей представлена на казахском, русском и английском языках и рассматривает философско-методологические исследования языка и коммуникации, лингвистические аспекты текста и дискурса, вопросы переводоведения и межкультурной коммуникации, методику изучения иностранных языков, актуальные вопросы литературоведения.

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

Журнал выходит 4 раза в год.

Бас редактор - Е.А. Мамбетказиев ҚР ҰҒА академигі, професор

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

В 38 Қазақстан-Американдық Еркін Университетінің Хабаршысы. Ғылым журнал. 2 шығарылым: филологияның жалпы сұрақтары. – Өскемен, 2017. – 204 б.

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие вопросы филологии. – Усть-Каменогорск, 2017. – 204 с.

$В\frac{4304000000}{00(07)-17}$ ББК 74.04

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап.

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

© Қазақстан-Американдық
Еркін Университеті, 2017
© Казахстанско-Американский
Свободный Университет, 2017

УДК 11:81

ЕДИНСТВО ЯЗЫКА, СОЗНАНИЯ, МЫШЛЕНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

Гусева Н.В.

Сведения об авторе. Гусева Нина Васильевна - доктор философских наук, Председатель Восточного Отделения Казахстанского Философского Конгресса, Руководитель Международного Центра Методологических исследований и инновационных программ; академик акмеологической академии.

Аннотация. Автор рассматривает единство языка, сознания, мышления как проблему методологических оснований исследований человека и общества. Дается анализ понимания языка как явления культуры и его значение для исследований. В то же время показывается ограниченность и недостаточность понимания языка как знакового средства. В связи с этим рассматривается ситуация в психологической науке и в сфере общественного сознания. Автор рассматривает единство языка, сознания, мышления как проблему методологических оснований исследований человека и общества. Дается анализ понимания языка как явления культуры и его значение для исследований. В то же время показывается ограниченность и недостаточность понимания языка как знакового средства. В связи с этим рассматривается ситуация в психологической науке и в сфере общественного сознания. Философско-методологический подход ориентирован на понимание языка как явления культуры, а не просто знакового средства, которое можно использовать в различных целях. Язык как явление культуры характеризует причастность человека к выявляющимся смыслам и содержанию бытия. Через эту причастность человек становится способным понимать природу, соотносить себя с ней и с себе подобными. Эту причастность к выявляющимся смыслам и содержанию бытия нельзя сводить к наличию у человека навыков говорения на том или ином языке и к определенному массиву словарного запаса. Словесные характеристики языка, их различный звуковой и знаковый образ существования не выражают суть языка как явления культуры. Автор свидетельствует о наличии кризисного состояния в тех областях, где господствует «технизация» человеческих отношений, где деятельность человека сведена к выполнению рутинных, функциональных систем действий, не давая человеку ни развить, ни реализовать свой творческий потенциал. В этом контексте понимание языка как явления культуры и понимание его единства с сознанием, мышлением и творческой деятельностью выступает областью, создающей новые горизонты развития. На этом пути необходимо продолжение исследований языка как явления культуры, включая исследования в специальных науках различного профиля, где присутствие языка есть, но до сих пор остается в статусе знакового средства.

Ключевые слова. Единство; язык как знаковое средство; язык как явление культуры; мышление; методологические основания; деятельность; сознание; общественное сознание и язык; индивидуальное сознание и язык; смысл бытия; уровни сознания и мышления; эстетическое сознание и язык; искусство; политико-правовое сознание и язык; религиозное сознание и язык; нравственное сознание и язык; мораль; ноосфера; знание как процесс; знание как результат; научные исследования и понимание языка; образование и язык; направления в психологии; философское сознание и язык; язык и перспективы развития человека и общества.

Автор туралы мәліметтер. Гусева Нина Васильевна - Қазақстандық Философиялық Конгресстің Шығыс Бөлімінің төрағасы, Әдіснамалық зерттеулер мен халықаралық бағдарламалар Халықаралық Орталығының жетекшісі акмеологиялық академия академигі.

Аннотация. Автор тіл, сана, ойлау бірлігін адам мен қоғамды зерттеудің әдіснамалық негіздерінің проблемасы деп қарастырады. Мәдениет көрсеткіші ретіндегі тіл түсінігінің талдауы беріледі. Сонымен қатар тілді белгі құралы ретінде түсінудің жетіспеушілігі де айтылады. Сондықтан жағдай психологиялық ғылым мен қоғамдық сана саласында қарастырылады. Философиялық - әдіснамалық тәсіл тілді түрлі мақсаттарда қолдануға болатын жай ғана белгі құралы ретінде емес, мәдениет құбылысы деп қарастыруға бағытталған. Мәдениет көрсеткіші ретіндегі тіл адамның болмыс мазмұнына қатыстылығын көрсетеді. Ол арқылы адам табиғатты түсінуге үйренеді, оны өзімен және өзіне ұқсатармен салыстыра алады. Осы болмыстың мазмұнға қатыстылығын адамның белгілі бір тілде сөйлей алу дағдылары мен белгілі бір тілдегі сөздік қорының болуымен салыстыруға болмайды. Тілдің сөздік сипаттамалары, оның түрлі дыбыстық

және белгі жағдайы тілдің мәдениет құбылысы ретіндегі мәнін түсіндіре алмайды. Автор адам қарым-қатынасының «технизациялануы», адамның қызметті бірқалыпты қызметтерді орындаумен шектелетін, адамға өзінің шығармашылық әлеуетін жүзеге асыруға мүмкіндік берілмейтін салаларда кризистік жағдайдың барын көрсетеді. Бұл мән мәтінде тілді мәдениет құбылысы ретінде және оны санамен, ойлаумен және шығармашылық қызметпен бірлікте деп қарастыру дамудың жаңа қырларын ашатын облыс болып табылады. Бұл жолда тілді мәдениет құбылысы ретінде жалғастыру қажет.

Түйін сөздер. Бірлік, белгі құралы ретіндегі тіл, мәдениет құбылысы ретіндегі тіл, ойлау, әдіснамалық негіздер, сана мен тіл, жеке сана мен тіл, болмыс мәні, сана мен ойлау деңгейлері, эстетикалық сана мен тіл, өнер, саяси-құқықтық сана мен тіл, болмыс мәні, сана мен ойлау деңгейлері, діни сана мен тіл, рухани сана мен тіл, мораль, ноосфера, процесс ретіндегі білім, нәтиже ретіндегі білім, ғылыми зерттеулер мен тілді түсіну, білім мен тіл, психологиядағы бағыттар, философиялық сана мен тіл, тіл және адам мен қоғам дамуының болашағы.

About the author. Guseva Nina - Doctor of Philosophy, Chairman of the Eastern Branch of the Kazakh Philosophical Congress, Head of the International Center for Methodological Research and Innovative Programs; Academician of Akmeologic Academy.

Annotation. The author considers the unity of language, consciousness, thinking as a problem of the methodological foundations of human and social studies. An analysis of the understanding of language as a phenomenon of culture and its significance for research is given. At the same time, the limitations and insufficiency of understanding the language as a means of sign are shown. In this regard, the situation in psychological science and in the sphere of public consciousness is considered. The philosophical-methodological approach is focused on understanding the language as a cultural phenomenon, and not just as a symbolic tool that can be used for various purposes. Language as a phenomenon of culture characterizes the person's involvement in the revealed senses and content of being. Through this involvement, a person becomes able to understand nature, relate with it and with his kind. This involvement in the revealing sense and content of being cannot be reduced to the presence of a person's speaking skills in a particular language and to a certain array of vocabulary. Verbal characteristics of the language, their different sounds and symbolic way of existence do not express the essence of language as a cultural phenomenon. The author testifies to the existence of a crisis state in those areas where the "technisation" of human relations dominates, where human activity is reduced to performing routine, functional systems of actions, preventing a person from developing or realizing his creative potential. In this context, understanding the language as a cultural phenomenon and understanding its unity with consciousness, thinking and creative activity is an area that creates new horizons for development. On this path, it is necessary to continue research of the language as a cultural phenomenon, including research in special sciences of various profiles, where the presence of language exists, but still remains in status of a symbolic mean.

Keywords. Unity; language as a symbolic mean; language as a phenomenon of culture; thinking; methodological grounds; activity; consciousness; public consciousness and language; individual consciousness and language; the meaning of being; levels of consciousness and thinking; aesthetic consciousness and language; art; political and legal consciousness and language; religious consciousness and language; moral consciousness and language; morality; noosphere; knowledge as a process; knowledge as a result; scientific research and understanding of the language; education and language; directions in psychology; philosophical consciousness and language; language and prospects for the development of man and society.

Философско-методологический подход ориентирован на понимание языка как явления культуры, а не просто знакового средства, которое можно использовать в различных целях.

Язык как явление культуры характеризует причастность человека к выявляющимся смыслам и содержанию бытия. Через эту причастность человек становится способным понимать природу, соотносить себя с ней и с себе подобными. Эту причастность к выявляющимся смыслам и содержанию бытия нельзя сводить к наличию у человека навыков говорения на том или ином языке и к определенному массиву словарного запаса. Словесные характеристики языка, их различный звуковой и знаковый образ существования не выражают суть языка как явления культуры.

Главное, что характеризует язык как явление культуры, состоит в том, что он обусловливает вхождение в смыслы и содержание бытия, саму возможность этого вхожде-

ния. Спецификации этого вхождения обусловливаются тем, какое сообщество людей и с каким типом мироотношения входит в эти смыслы. Последнее определяется условиями природы, деятельностными характеристиками в которых то или иное сообщество людей осуществляет освоение природы и создание своей ойкумены. Любые спецификации вхождения в смыслы бытия, отличающие различные человеческие сообщества, не отменяют главного – того, что такое вхождение осуществляется, и того, что смыслы бытия человеческих сообществ и отдельных людей в основных чертах хорошо идентифицируются. Именно на этом основании имеет место возможность соотнесения смыслов бытия, которые передаются в разных словесно-звуковых рядах и формах, характерных для огромного количества существующих языков различных народов. Речь идет о возможности перевода этих смыслов бытия из одних словесно-звуковых рядов и форм в другие, например, с испанского языка на язык хинди, с английского на русский и др.

В определении языка как явления культуры на «десятый» план уходят спецификации языка как знакового, обозначающего явления, с его словесно-звуковыми рядами и формами. На первом плане здесь находится то, что вхождение в смыслы бытия есть процесс, который характеризует и формирующиеся сознание, мышление и их возможности охватить, воспроизвести открывающиеся смыслы бытия. То есть вхождение в смыслы бытия есть одновременный процесс – процесс *единства сознания, языка и мышления.*

Уровни сознания и мышления могут быть различные. Как известно, в основном выделяют сознание индивидуальное и общественное, мышление на уровне рассудка и на уровне разума. В этих проявлениях сознания и мышления язык тоже не остается с одинаковым статусом. Он может присутствовать в качестве знаковой системы или как явление культуры. Это очень различное присутствие по характеру и по возможностям для человека и общества. Надо подчеркнуть, что мы не случайно здесь отвлекаемся от того, какого именно языка знаковая система будет рассматриваться – английская или русская, французская или португальская, или др. Здесь важно подчеркнуть присутствие языка как явления культуры, то есть как выражения причастности человека, общества к вхождению в смыслы бытия и природного, и общественного.

Вхождение в смыслы бытия транслируется в языке как явлении культуры, то есть и в сознании и мышлении, формируя ноосферу, формируя сферу духовной жизни – жизни в этих транслируемых смыслах бытия. Вариативность присутствия языка как сугубо знакового средства здесь очевидна. Независимо от нее вхождение в смыслы бытия каждый народ осуществляет, даже если их языки, как различные словесно-звуковые ряды и формы, совершенно не похожи друг на друга. Этот момент в современный период особенно заметен, так как международные коммуникации требуют сопряжений именно в «плоскости» смыслов совместного бытия, выживания на планете и др., а не в плоскости соотнесения словесно-звуковых рядов и форм.

Ноосфера, о которой писал В.И. Вернадский, сосредоточивает в себе процессы движения смыслов бытия, важных для человека и человечества в его жизнедеятельности в природе. Информационные потоки при этом, построенные на использовании особых языков как знаковых средств – языков программирования, не отменяют, а напротив, подтверждают непреходящую ценность понимания единства языка, сознания и мышления. Фиксируются, передаются и сохраняются не просто наборы знаков и матриц, но фиксации, сохранению и передаче подлежат знания, важные для человечества. В форме информации и информационных потоков знания имеют преобразованный вид, который зачастую стирает их важную специфику – специфику выражать реальные процессы, а не точечные данные о них.

В этом случае необходимо различать знания как процесс и знания как результат. Знания как результат могут быть выражены языком как знаковым средством, а знания в этой форме могут быть сведены к одной из большого количества знаковых форм: слову,

формуле, схеме и др.[1] Процесс в знании как результате отсутствует по определению. Поэтому для развития сознания, мышления такое знание с присутствующим в нем языком, как знаковой форме, имеет минимальное значение, так как не процессуальные вещи находят свое «пристанище» более всего в памяти как области индивидуального сознания. Акцент на статичном, знаковом характере знания как результата для памяти также не является оптимальным. «Загрузка» в память знаний как результатов не способствует вхождению в смыслы бытия, так как эти смыслы никогда не являются лишь знаками, а всегда *выражают* что-либо *существующее*, то есть в них всегда есть процесс. В этом же плане «загрузка» в память знаний как результатов не способствует развитию сознания и мышления. Схватывание же смыслов бытия как живых процессов не обременяет память и в то же время существенно продвигает развитие сознания и мышления в целом.

Понимание единства языка, сознания и мышления имеет характер методологического основания для многочисленных исследований, касающихся человека и всех сфер его деятельности. В понимании этого единства язык присутствует не как знаковое средство для некоторого его внешнего использования, а как внутренняя точка присутствия и проявления и сознания, и мышления в реальности жизни человека. Это точка обнаружения своего рода смысла, содержательности бытия. При признании и понимании единства языка, сознания и мышления любые проблемы духовной и материальной жизни общества и человека необходимым образом должны рассматриваться с учетом их прямой зависимости от специфики, уровня развития, исторического пути формирования языка.

Исследования соотношения языка, сознания и мышления часто выступают принадлежностью самых разнообразных наук и во многом остаются несопряженными. Речь идет не только о лингвистике, но и о психологии, педагогике, информатике, истории, нейрофизиологии и др.

В философии понимание этой проблемы связано с тем, как понимается человек, сознание, мышление, культура, деятельность и др. Это понимание существенно отличается от того, как оно трактуется в широком спектре гуманитарных и технических наук, включая психологию и психолингвистику.

Так, в исследованиях сознания в различных направлениях психологической науки присутствие языка, как правило, рассматривается в качестве знакового средства. Варианты же рассмотрения связи и соотношения языка, сознания, мышления хотя и подразумеваются, однако исходным при выделении предмета рассмотрения выступает не единство сознания, мышления и языка, а, прежде всего, сознание, а в других случаях - мышление. Язык при этом остается в статусе временно используемого специального или фонового средства. «Язык – система знаков любой физической природы, служащая средством осуществления человеческого общения, мышления»[2].

В современной психологии под «сознанием» принято понимать свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредствованный формами общественно-исторической деятельности людей[3]. Нельзя отрицать, что данное определе-

---

[1] Интересно отметить, что еще Ф. Бэкон, анализируя слова, писал: «Люди объединяются речью. Слова же устанавливаются сообразно разумению толпы. Поэтому плохое и нелепое установление слов удивительным образом осаждает разум. Определения и разъяснения, которыми привыкли вооружаться и охранять себя ученые люди, никоим образом не помогают делу. Слова прямо насилуют разум, смешивают все и ведут людей к пустым и бесчисленным спорам и толкованиям». Цит. по: «Новый Органон» о призраках рынка: XLШ//Антология мировой философии Т.2 М.: Мысль, 1970, с. 197.

[2] См.: Психологический словарь. Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1983, с.419.

[3] См.: Там же, с.347.

ние негласно подразумевает присутствие языка. В то же время оно не указывает на необходимость в психологическом исследовании входить в проблему единства сознания, мышления и языка в качестве существенного условия и механизма становления и развития человеческой психики. В этом кроется опасность обращения к исследованию сознания, минуя необходимость понимания его единства с языком. Обратимся к некоторым позициям в современной психологии, связанным с предметом нашего рассмотрения.

Так, например, гештальтпсихология считает сознание итогом сложных преобразований по законам гештальта, но не может объяснить самостоятельную активность сознания (К. Левин)1. Это происходит потому, что не учитывается, что сама активность сознания есть результат того, что языково-мыслительное дублирование опосредования, имеющего место между органами чувств человека и реальным бытием, имеет вариативный характер, дублирует преобразующую деятельность с ее также вариативным характером, так как она, в свою очередь, всегда осуществляется в условиях изменяющейся среды, обстоятельств и др. факторов.

В психоанализе сознание рассматривается как порождение бессознательного, вытесняющего конфликтующие элементы в область сознания. Эта позиция не учитывает значение языково-мыслительных опосредований, без которых сознание вообще не может появиться. Бессознательное – это как раз ситуация, когда этих опосредований нет. Это значит, что достоверно определить сознание через бессознательное невозможно. В позиции Фрейда есть противоречие, которое состоит в том, что он не отрицал анализ сна как формы проявления бессознательного[2]. Однако во сне присутствуют языково-мыслительные формы, хотя бы в виде следов или свернутых характеристик тех или иных его сюжетов. В этом плане утверждение о том, что бессознательное порождает сознание теряет свою концептуальную «непогрешимость». Относительно подсознания и его проявлений, например, в образах и сюжетах сновидений, можно отметить прямое языковое присутствие. Любые человеческие чувства не могут не быть осознаны и присутствовать даже и в неосознаваемом виде, если они не имеют языковый коррелят. Таким коррелятом будут не просто знаки в виде слов и предложений, а наличие смысла бытия, который присутствует в этой сфере и который заставляет людей зачастую трепетно относиться к своим снам.

Когнитивная психология считает сознание частью логики процесса познания[3] и в то же время не включает познание в конкретные схемы когнитивных процессов. На наш взгляд, считать сознание частью логики процесса познания означает начинать рассмотрение сознания с того, что констатировать его наличие и его включенность в познание внешнего мира. Иначе говоря, это проявление тавтологии или обычной декларативности, не опирающейся на логику формирования, становления, развития исследуемого. В данном случае - сознания. В этом случае вопрос о единстве сознания, языка и мышления также не стоит и никоим образом не обусловливает исследования ни самого познания, ни сознания как такового. Не случайно эта позиция привела в итоге к утверждению методологического солипсизма одного из западных теоретиков когнитивной психологии[4].

В позиции культурно-исторической психологии ставшее сознание рассматривается как основное условие и средство овладения человеком собой. Мышление и аффекты рас-

---

[1] См.: Levin K. Principles of topological Psychology. N.Y.1936? с.19, 20. Ярошевский М.Г. История психологии. 3 изд., М.: Мысль, 1985, с.419-424 и др.

[2] См.: Фрейд З. О психоанализе. 5 лекций//Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980.

[3] См.: Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд. Моск. гос. университета им. М.В.Ломоносова, 1982, с. 266, 267;

[4] См.: Fodor J.A. Methodological solipsism considered as a research in cognitive psychology. – Behav. Brain. Sci., 1980, v.3.

сматриваются в их принадлежности человеческому сознанию (Л.С. Выготский)[1]. Считать сознание основным условием и средством овладения собой указывает на то, что оно принимается как уже ставшее, известное явление. В этом случае исследование ориентируется на рассмотрение его (сознания) функций.

В концепции структурализма природу сознания выводят из самого сознания. При этом делается попытка выделить его базовые элементы. Суть опосредования «языково-мыслительным дублированием» формализуется, сводится к структуре либо языка как знакового средства[2], либо к структуре известных, выделенных в формальной логике мыслительных форм.

В концепции функционализма сознание рассматривается как биологическая функция организма. В этом плане У. Джеймс[3] приходил к выводу о «фикции» сознания. Положительным в его трактовке является то, что он считал, что сознание действительно не может сформироваться при отсутствии языково-мыслительного опосредования функционирования биологически данных от природы органов человека.

Эмпиризм в трактовках сознания, при котором связь с языком оказывается внешней, приводит к невозможности содержательного исследования как сознания, так и мышления. Прежде всего, это касается проблемы их формирования, адекватное понимание которой имеет методологический характер в исследованиях человека, включая не только психологические исследования, но и исследования во всех социально-гуманитарных науках.

В философии под сознанием понимается отражение человеком фундаментального способа его соотнесения с миром. Самим же таким фундаментальным способом выступает предметно-практическая деятельность людей. Поэтому вопрос не только о формировании сознания, но и вопрос о единстве сознания, языка и мышления находится в прямой зависимости от характера и уровня развития самой деятельности, связывающей человека с миром. На фоне преобладающих представлений о языке как знаковом средстве, обратимся к уровням сознания и тому, как на этих уровнях присутствует язык.

Уровни сознания необходимо различать на основе вариантов деятельной связи человека с миром. Так, если связь с миром чисто телесная (через органы чувств), то сознание есть форма этой телесной связи, а язык как явление культуры еще не сформирован или каким-то образом заблокирован, например, если человек находится в состоянии комы. Поэтому вхождение в смыслы бытия ограничивается для этого индивида лишь тем бытием, которое обусловлено его телесностью, которая еще функционирует.

Если связь с миром опосредуется действиями, моторными реакциями частей тела на соприкосновение с предметами, то сознание – предметно-действенное. Здесь вступают в силу различные формы обозначений – дублирования этой связи в виде рассудочных мыслеформ и их словесных обозначений. В этом случае язык присутствует как явление, помогающее означивать и фиксировать означиваемое, то есть как система знаков. Как явление культуры язык здесь не присутствует постольку, поскольку связь с миром опосредуется не деятельностью, строящей и открывающей пространство культуры как единства субъектного бытия, - а связь с миром здесь строится системами конечных, ситуативных действий. В этом случае говорят о формировании «заскорузлого» сознания, ограниченного рамками «здесь» и «сейчас».

Если связь с миром осуществляется через деятельность, имеющую целостный, преобразующий, социальный характер, не сводимый к системам конечных, ситуативных действий, хотя и не отрицающий их присутствие, то сознание становится способным охватить, отразить, воспроизвести смыслы бытия человека как субъекта, открытого сущест-

[1] См.: Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 19872-1984.
[2] См.: Титченер Э. Учебник психологии. – М., 1914.
[3] См. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1910; Джеймс У. Психология. – М., 1911.

вующему миру, ориентированному на законы его существования и развития. Язык как явление культуры при этом выступает внутренним состоянием сознания и мышления и выражением разумного отношения к миру.

Если считать язык лишь знаковым средством, то в этом случае надо признать его дополнительный, используемый, атрибутивный статус по отношению к сознанию и мышлению. Но в этом случае сам процесс формирования сознания и мышления придется представить отчлененным от языка. В реальных процессах сознания и мышления это окажется невозможным. Возьмем примерную ситуацию задачи помыслить, осознать, например, факт существования белых медведей на Северном полюсе. Любые попытки отделить от языка это осознание и «промысливание» окажутся «приговором» для возможности это осуществить. Отделение, отказ от языка окажется отказом от самого осознания и промысливания. Это означает, что язык является «телом» мысли, своего рода «субстанцией», дающей возможность существовать и развиваться сознанию и мышлению. Однако язык как «субстанция» может рассматриваться лишь в узком приближении, то есть непосредственно по отношению к уже имеющемуся и проявляющемуся сознанию и мышлению. Язык сам по себе не обладает субстанциональными характеристиками, так как творит сознание и мышление не он, и сам он творится тем, что для него является субстанцией (творящим началом).

«Творение» языка возникает и оформляется в социально-деятельностном, социально-практическом отношении человека к миру и себе подобным. Именно в этом отношении возникает выход на смыслы человеческого бытия в природе и обществе, выход, который обусловливает язык как «тело» мысли и сознания.

Представим себе младенца, который такое «тело» (язык) еще не сформировал. Его отношение к миру оказывается полностью обусловленным органами его телесности. Поэтому и его сознание выражается через действия этих органов. Это известные органы чувств: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус. Именно через них младенец проявляет свое отношение к окружающему его миру. Диапазон этого отношения определяется их свойствами и возможностями. Собственное «тело» сознания, не распределенное по органам чувств, и возникает у ребенка вместе с расширением области вхождения его в мир. Такое вхождение не замыкается только на продолжение функционирования его органов чувств. Расширением области вхождения ребенка в мир связано в начале с элементами совместной деятельности ребенка со взрослым, который не просто указывает на название тех или иных как предметов, так и действий, но и вводит в смыслы, выходящие за рамки совершаемых актов. Выделение смыслов, и их формирование не лежит в области обозначений, к которым часто сводят роль языка в формировании человеческого сознания и мышления. Смысл является тем, что характеризует содержание человеческого мира, он не сводим ни к каким знакам как таковым.

Если не исходить из наличия некоей заданности, «готовости» человека и человеческих определений, то необходимо рассматривать язык, а вместе с ним сознание и мышление с точки зрения их формирования. Поэтому надо для рассмотрения взять исходный вариант, то есть такой при котором нет того, что сейчас называют языком как знаковым средством, используемом в ставшем, то есть сформированном, мышлении, а также в процессах функционирования развитого сознания и речи. Такое рассмотрение можно считать попыткой своего рода «экспериментального» рассмотрения сущности языка. Это «эксперимент» по моделированию процессов, которые исторически могли иметь место и логика которых может подтверждать особую значимость языка в становлении сознания и мышления.

Для такого «эксперимента» возьмем ситуацию реального человека, как существа проживающего в мире, который для своего выживания должен реально действовать, совершать деятельность, которая позволит ему находить или создавать все, что необходимо для этого. При этом эта ситуация должна иметь место в кругу ему подобных – в кругу

людей.

Деятельностное, активное отношение человека к миру и себе подобным на самых ранних этапах развития человека в каждый данный момент требовало той или иной фиксации того, что происходило. Появление знакового поля в человеческой жизнедеятельности расширяло границы возможного и доступного. Включая и возможности передачи новым поколениям того, что наработано предыдущими. Каждый акт сознания имеет деятельностную структуру, запечатленную знаковым образом. Знаковость при этом не должна рассматриваться как свойство языка, которое остается внешним для сознания.

Здесь напрашивается аналогия с ролью прибора в квантовой механике. Без него квантово-механические процессы невозможно изучать и в то же время результаты этих исследований нельзя никоим образом отделить от присутствия прибора. Разница, однако, здесь есть. Она состоит в том. Что язык не извне привносится в работу сознания и мышления. Он формируется вместе с ними, и они формируются вместе с ним. Это один процесс. Он имеет социальный, культурно-исторический характер.

Этот момент можно легко выявить через обнаружение того, что все без исключения языки народов мира, имеют в основе глагольную структуру. Формирование сознания отдельного человека в процессе его онтогенеза полностью базируется на фиксации деятельностных структур. Словесная фиксация может быть различной в зависимости от того, какой народ является субъектом деятельностного мироотношения и какой регион им освоен. То есть речь идет о различных языках народов мира. Но закономерность остается той же самой.

Младенец, имеющий связь с миром через собственные органы чувств, в качестве знаков отношения к миру выражает собственные органические потребности. Знаки выражающие действия с предметами не являются принадлежащими органическим функциям как таковым. Поэтому они в итоге начинают выражать некую надстройку над органически-обусловленным отношением к миру. Эта надстройка имеет структуру, выражающую способы связи с миром, которые носят не индивидный, а социальный характер.

На деятельностной основе происходит конституирование работы всех органов чувств человека. В ней начинает присутствовать этот надстроечный корректор и его дублирующий аналог – формируемая система языка. Через язык происходит своего рода дублирование реального. При этом дублирование совершается мышлением. Именно для мышления дублирование реальности через язык выступает в качестве некоей материальной линии процесса разворачивания того, что оно воспроизводит или создает. Эта материальная линия концентрирует в себе и смысл реальности, и смысл дублирования, и смысл дублирования дублируемого содержания. Мышление здесь выступает как идеальная форма предметно-практической деятельности.

Переход всех форм индивидуального сознания человека на вырабатываемые исторически языковые и мыслительные опосредования, создает в итоге человеческую чувственность, насквозь пронизанную мыслительно-языковым присутствием, присутствием смыслов, характеризующий саму историческую реальность. Для ребенка такой переход означает его вхождение в мир человеческой культуры всем строем своих возможностей, включая все чувственные каналы связи с миром. Чувственная связь с миром при этом будет существенно отличаться от той, которая не была опосредована языково-мыслительным дублированием реальности через дублирование деятельностных способов и структур.

Чувственная связь с миром, выраженная в мироощущениях, мировосприятии, представлениях, памяти, воображении и др. индивидов будет также отличаться в том случае, если их формирование изначально было сформировано различными способами деятельности, породившими иной тип опосредования языково-мыслительным дублированием. Речь идет о языках, мышлении различных народов, принадлежащих к различным культурам. Сознание в широком спектре индивидуального мироотношения людей, принадле-

жащих к различным культурам[1], различается не только по формальным признакам принадлежности к различным языковым и этническим группам[2].

В общественном сознании можно обнаружить два различных уровня понимания языка: как знакового средства и как явления культуры. От реального отношения к языку как к знаковому средству или явлению культуры зависит направления, способы деятельности и принимаемые решения относительно стоящих проблем развития во всех без исключения сферах общественной, а значит и индивидуальной, жизни людей.

В контексте понимания единства языка, сознания и мышления, то есть в контексте понимания языка как явления культуры, - эта зависимость будет выражена, например, в необходимости серьезной корректировки процесса образования, в котором язык присутствует пока в роли определенного технического средства для передачи готовых знаний. В этом виде функционирования язык не реализует свою сущность как способа и формы развития сознания и мышления, то есть не способствует формированию знания как процесса, а значит не способствует и развитию мышления.

В исследовательских процессах, в процессах, происходящих в науке, присутствие языка в функции знакового средства ограничивает поле понимания предметов исследований. Это ограничение касается не точечных форм его использования в заданных масштабах определенной научной теории. Напротив, оно касается ограничения масштабного и глубокого в*и*дения предметного поля науки в целом. При понимании языка как средства вся реальность оказывается проекцией частных точек приложения тех или иных средств, которые обозначены в языке как средстве. Иначе говоря, реальность к которой должен быть обращен ученый, исследователь благодаря опосредованию ее (реальности) восприятия у ученого языком-средством, теряет черты целостности и оказывается представленной наборами точек приложения средств, массивами, нагромождениями того, что «надо

---

[1] Сепир Э. отмечал, что картина мира зависит от того языка, на котором говорит человек. И его знаменитый эксперимент, когда, по-моему, если я не ошибаюсь, индейцам сиу или навахо и носителям английского языка раздали разноцветные карточки. И попросили их как-то разложить по типу. Понятно, что носители английского языка разложили отдельно красную, отдельно желтую, отдельно синюю и так далее. Носители языка (сейчас я боюсь ошибиться) навахо или сиу, индейцы северного побережья, все зеленые и синие карточки сложили в одну стопку. Они не были дальтониками, а у них было одно слово для названия этого кусочка спектра. В английском спектр делится… Вот кусочек, где кончается синее, вот кусочек, где кончается зеленое. В условном навахо спектр делится иначе. Вот кусочек, где начинается синий и уходит туда к зеленому. Потом этот цветовой эксперимент был повторен много раз. И, например, черноногие-таи (совсем другая группа языков) раскладывали карточки, где в одну кучу попадало черное, коричневое и желтое, потому что у них был цвет земли. См.: Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
Это красиво. Это не доказывает языковую картину мира однозначно. Потому что есть еще много вещей. Но, в общем, конечно, мы смотрим на мир через окно своего языка.

[2] Так, Владимир Плунгян отмечал в своем интервью, что, если язык играет существенную роль в мышлении и восприятии, можно предположить, что следствием радикальных различий между языками должны быть не менее отчетливо выраженные различия в способах видения мира у тех, кто на этих языках говорит. В нашем столетии эту идею решительно защищал американский лингвист и культуролог Бенджамин Ли Уорф. Он утверждал, что язык североамериканских индейцев хопи навязывает их восприятию иные понятия о времени и пространстве, чем те, что имеются в европейских языках. См.: Журнал: «Кот Шрёдингера» № 11 (25), ноябрь 2016 г. интервью с Академиком РАН, заместителем директора Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН, профессора МГУ им. М. В. Ломоносова.

изучать». В этом плане можно сказать, что наука превращается в область технического применения рассудка с помощью столь же технического употребления языка как средства.

Очевидно, что науку нельзя отождествлять со сферой технического применения рассудка. Напротив, настоящая, развивающаяся наука – это выражение человеческого гения, человеческого разума, то есть такого уровня мышления, который не сводим к рассудочным, точечным, конечным применениям языка и соответствующим им точечным, конечным действиям, которые не дают возможности глубокого понимания реальности. Не случайно Гегель в свое время подчеркивал, что язык есть деятельность теоретического разума в собственном смысле, так как он является ее внешним выражением.

В социально-гуманитарных науках имеет место институционально - детерминированное понимание соотношения языка, сознания, мышления. Это выражается в доминирующем, широко распространенном представлении о языке как знаковом средстве, которое присутствует в сознании и которое как таковое выступает носителем тех или иных мыслительных конструкций. В естественных науках, таких как физиология высшей нервной деятельности, нейрофизиология, биология человека, генетика и др. соотношение языка, сознания, мышления присутствует в качестве модели, в соответствии с которой определяются конфигурации проводимых экспериментов с человеком в исследовании процессов нейрофизиологической активности. В технических науках соотношение языка, сознания, мышления присутствует как прообраз того, что воплощается в процессе программирования и того, что характеризует мыслительную деятельность с помощью, опять-таки, знаковых средств.

Существование отмеченных выше наук делает рассмотрение соотношения языка, сознания, мышления распределенным по особым «квартирам», в каждой из которых принят свой способ исследования. Понимание их единства и различия, как таковых, направленное на рассмотрение сущности этого единства, не представлено ни в одной из этих «квартир». Отсутствие сосредоточенности на понимании их соотношения как единства дополняется лишь признанием того, что без языка ни сознание, ни мышление не существуют и наоборот. Однако такое признание, зачастую осуществляемое негласно, и никоим образом не помогает углублению понимания их сущности и тем самым не помогает каждой из наук, где имеется необходимость обращения к этим феноменам на методологической основе[1] понимать и затем реализовывать понимание их соотношения и единства.

В современных социогуманитарных и технических науках язык, как мы отмечали выше, как правило, признается знаковой системой со своей сложной структурой и возможностями ее использования[2]. В этом качестве он рассматривается важной составной частью возможности моделировать человеческий интеллект, его различные функции и ставить их на службу общественным и индивидуальным потребностям в образовании, науке, производстве и др. Это понимание и это отношение к языку имеет право на существование. Однако оно не исключает, а напротив, с необходимостью предполагает выход на другой уровень, в котором язык будет восприниматься и в своем полном масштабе – масштабе явления культуры. На этом уровне понимания языка для различных наук и науки в целом будут открываться новые перспективы развития, которые оказываются недос-

[1] См.: Гусева Н.В. Понимание методологии и логика развития науки: к диалектико-логическому анализу подходов//Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки. Монография / Под общ. ред. д.ф.н. Н.В. Гусевой. – Усть-Каменогорск: МЦМИиИП, 2017, с.28-43.

[2] См., например, позицию Ф. де Соссюра: «Язык есть система знаков, выражающих идеи… социальный продукт речевой способности, совокупность необходимых условий, усвоенных общественным коллективом для осуществления этой способности у отдельных лиц» Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики // Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977. Аналогично: «Язык есть знаковая структура, с помощью которой осуществляется выражение некоторого мыслительного и предметного содержания» (Ф. Кайнц).

тупными и даже не реальным в каком-то смысле при его понимании лишь как знакового средства.

В политико-правовой сфере язык свою конституирующую «роль» выполняет в случае, если он выражает закон, обязательный к исполнению гражданами. Гражданские отношения осуществляются в этом поле закона, обязательного для всех. При этом государство выступает силой и органом, который силу записанного слова – закона, и, тем самым, силу языка подтверждает. Язык здесь выступает в полной мере как средство, с помощью которого были написаны те или иные законы. В полагании этой роли средства забывается то обстоятельство, что прежде, чем законы были сформулированы, записаны, они должны были сформироваться в формах практических отношений людей. Именно в этих формах могли быть выявлены те моменты положительные или отрицательные, которые затем окажутся в утверждающем или запрещающем законе, принятом в данном обществе. Формирование же практических отношений, выявляющих то, что нужно сохранить как положительное или, напротив, показывающих, что необходимо искоренить, - все это относится к совместной жизнедеятельности людей, которая ни в какой из ее моментов невозможна без единства языка, сознания, мышления, то есть без того, что является квинтэссенцией человеческого мироотношения.

В сфере не гражданских отношений людей, в сфере их личностного общения, в сфере их нравственных взаимоотношений язык становится выражением высшей добродетели, совести, достоинства, чести, любви, преданности и т.п. В этих вариациях отношений людей в полной мере оказываются слитными, то есть пребывают в единстве, чувства, мышление, сознание и язык. Расчленение этого единства может наступить, если нравственные начала человеческих отношений окажутся переведенными в ранг внешних форм, в которых опять на первый план выйдет язык как средство для высказываний, которые могут быть не только истинными, но и ложными. В этом случае язык выступит средством не только для обнаружения мыслей, и соответствующего сознания, но и для их сокрытия, для введения в заблуждение. Такие формы характерны для того, что принято называть моралью. Мораль, в отличие от нравственного сознания, всегда имеет свою социально-институциональную принадлежность и обусловленность. Эта принадлежность существенно деформирует и статус языка, превращая его в средство для выражения стандартов определенных социально-институциональных отношений и соответствующих групп.

В эстетическом мировосприятии язык выражен формами, цветом, содержанием, эмоциональным окрасом, свежестью восприятия и т.п., которыми художник выражает свои чувства, идеи, свое осознание того, что его окружает и волнует[1]. Искусство как превращенная форма эстетического сознания делает язык «формально-нормативным». Язык искусства выражен не просто формами, цветом, содержанием, эмоциональным окрасом, свежестью восприятия и т.п., а он выражен стандартами мировосприятия, которые должны быть подтверждены какими-либо институциональными инстанциями. Здесь вступает в силу то, что обозначается феноменами моды и потребительского спроса на предметы искусства.

Именно в искусстве как превращенной форме эстетического сознания на первый план выходит статус языка как средства, хотя в нем он имеет не словесную форму. Таким средством-языком в искусстве могут выступать приемы абстрагирования, применяемые в нем, приемы использования геометрических или иных форм, приемы использования некоторых гармонических соединений в музыке, которые могут или должны свидетельствовать о принадлежности авторов, которые их применяют, к той или иной школе, союзу,

[1] «Язык есть духовное выражение… История языка есть не что иное, как история духовных форм выражения, следовательно, история искусства в самом широком смысле этого слова» (К. Фосслер).

направлению и проч. При этом ценность произведений искусства определяется именно этой принадлежностью и привязкой к тому или иному институционально закрепленному стандарту, авторству, направлению.

Несовпадение эстетического сознания и искусства показывает в том числе и то, что в каждом из них язык понимается по-разному: либо как средство, либо как неразделимое с сознанием и мышлением явление. Искусство, претендующее на адекватное выражение эстетического мироотношения и мировосприятия, должно было бы коренным образом изменить свое понимания языка, понимание и гипертрофированное признание институциональной значимости оснований оценок художественных произведений, а также и создаваемого ими институционально-смыслового ореола, заменяющего собой содержательность. Однако волевым или законодательно-институциональным актом такие изменения сделать невозможно. Превращение искусства в превращенную форму эстетического сознания имеет глубокие причины, обусловленные корнями цивилизационных трансформаций общественных отношений.

Говоря об общественном сознании, его формах и их сопряженности с проблемой понимания языка, сознания и мышления. Необходимо обратиться к религиозному сознанию и к религии как форме общественного сознания. Здесь также существует расщепленность понимания языка и его связи с сознанием и мышлением. В формально-институциональном случае язык продолжает восприниматься и применяться как знаковое средство, хотя и с поправкой, что оно употребляется в особой – религиозной сфере. В тоже время в религиозном сознании, ориентированном на полное доверие и слияние с Творцом в молитве и осуществляемых таинствах, значимость языка выходит за пределы «технического» применения слов, предложений и проч. Он становится выражением энергии Божественной силы. Это понимание близко тому, что подразумевает трактовка языка как явления культуры и его единства с сознанием и мышлением, а также и со всей исторической преобразующей практической деятельностью людей.

В философии как форме общественного сознания, как науке, как мировоззрении язык исследуется также на отмеченных полюсах. Имеются позиции философов и направлений, которые, с одной стороны, углубляют понимание языка как знакового средства, а с другой стороны в философии представлена позиция, в которых язык рассматривается как явление культуры. Философские исследования имеют методологическое значение. Поэтому важно в их контексте не заужать возможности языка, сводя его к знаковому средству[1], а напротив, открывать горизонты возможного его, говоря современным технизированным языком, - потенциала. В этом последнем направлении «работала» (и работает!) вся предшествующая классическая философия, начиная от Гераклита, Аристотеля, Сократа, Платона и других представителей философии древности, Средних веков, Нового времени, немецкой классической философии и заканчивая К. Марксом и его современными последователями[2]. Сегодня этот потенциал востребован. Об этом свидетельствует

[1] Имеет смысл привести рассуждение Рене Декарта о соотношении слов и того смысла, который выходит за их рамки. Речь идет о четвертой причине заблуждений. Четвертая, по мнению Р. Декарта, заключается в том, что наши мысли мы связываем со словами, которые их точно не выражают. Наконец, ввиду того, что мы связываем наши понятия с известными словами, чтобы выразить их устно, и припоминаем впоследствии слова легче, нежели вещи, то едва ли мы понимаем когда-нибудь какую-либо вещь настолько отчетливо, чтобы отделить понятие о ней от слов, избранных для ее выражения. Внимание почти всех людей сосредотачивается скорее на словах, чем на вещах, вследствие чего они часто пользуются непонятными для них терминами и не стараются их понять, ибо полагают, что некогда понимали их, или же им кажется. Будто они получили их от тех, кто понимал значение этих слов, и тем самым они тоже его узнали…См.: Декарт Р. Начала философии// Цит. по: Антология мировой философии Т.2 М.: Мысль, 1970, с. 254.

[2]Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977; Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений матери-

наличие кризисного состояния в тех областях, где господствует «технизация» человеческих отношений, где деятельность человека сведена к выполнению рутинных, функциональных систем действий, не давая человеку ни развить, ни реализовать свой творческий потенциал. В этом контексте понимание языка как явления культуры и понимание его единства с сознанием, мышлением и творческой деятельностью выступает областью, создающей новые горизонты развития. На этом пути необходимо продолжение исследований языка как явления культуры, включая исследования в специальных науках различного профиля, где присутствие языка есть, но до сих пор остается в статусе знакового средства.

УДК 159.9:81

ЯЗЫК: ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГИКА

Лобастов Г.В.

Сведения об авторе. Лобастов Геннадий Васильевич - доктор философских наук, профессор, Президент Российского философского общества «Диалектика и культура». Профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). Профессор кафедры философии (№517) Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт» (МАИ). Москва, Россия.

Аннотация. В статье автор раскрывает свое представление относительно оснований, условий и способов связи языка и мыслящей способности. Все причины и обстоятельства отношения языка и мышления автор видит в предметно-преобразовательной деятельности человека. Показано, что язык является средством выражения и удержания общественно выработанных смыслов, бытие и движение которых определено логикой как активной формой внутри субъективности человека, выстраиваемой по всеобщей форме предметно-преобразовательной деятельности. Анализ этих проблем представлен через отношение к исследованиям Л.С. Выготского. Автор считает, что возникновение психического образа с самого начала структурируется, и его структура представляет собой далеко не только связи предметного материала, а форму деятельности субъекта с этим материалом. Именно эта форма оказывается активной способностью выстраивания образа, и она сохраняет себя в его содержании – как форма, его удерживающая. Это мышление, это объективная логика человеческой деятельности, которая, развиваясь как субъективная способность, все полнее и адекватнее выстраивает истинный образ вещи.

Ключевые слова. Мышление; язык; знак; имя; слово; образ; смысл; деятельность; субъектность; субъективность; суждение; логика; диалектика; материальное и идеальное; Л.С. Выготский.

Авторы туралы мәліметтер. Лобастов Геннадий Васильевич - философия ғылымдарының докторы, профессор, «Диалектика және мәдениет» Ресей философиялық қоғамның Президенті. Ресей мемлекеттік гуманитарлық институттың Л.С. Выготский атындағы Психология институтының психика дамуының жалпы заңдылықтары кафедрасының профессоры. «Мәскеу авиациялық институты» Ұлттық зерттеу университетінің философия кафедрасының профессоры.

Аннотация. Мақалада автор тіл мен ойлау қабілетінің байланысу тәсілдері, жағдайлары және негіздеріне қатысты өз түсінігін ашады. Тіл мен ойлау байланысының барлық себептері мен жағдайларын адамның пәндік - өзгерістік қызметімен байланыстырады. Тіл қоғаммен жасалған мағыналарды білдіру мен ұстап қалу құралы екені көрсетіледі, олардың болмысы мен қозғалысы пәндік - өзгерістік қызметтің жалпыға ортақ формасымен жасалған адамның ішіндегі субъектіліктің белсенді формасы ретіндегі логикамен анықталып отарады. Бұл проблемалардың талдауын Л.С.Выготский зерттеулеріне қатысты көрсетеді. Автор психикалық образдың пайда

ального мира. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1957; Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975; Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991; Генезис категориального аппарата науки. – Алма-Ата: «Наука» Каз ССР, 1990.

болуы басынан бастап құрылымдамады, бұл құрылым тек пәндік материал байланыстары ғана емес, субъектінің осы материалмен жұмыс істеу формасы түрінде де болады деп санайды. Дәл осы форма образ жасаудың белсенді қабілеті болып табылады және ол оны ұстап тұратын форма ретінде оның құрамында өзін сақтап отырады. Бұл ойлау, бұл адам қызметінің объективті логикасы, бұл логика субъективті қабілет ретінде дами отырып, заттың шынайы образын неғұрлым толық әрі адекватты етіп құрып отырады.

Түйін сөздер. Ойлау, тіл, белгі, атау, сөз, образ, мағына, қызмет, субъектілік, субъективтілік, пайымдау, логика, диалектика, материалдық және мінсіз, Л.С. Выготский.

About the author. Lobastov Gennady - Doctor of Philosophy, Professor, President of the Russian Philosophical Society "Dialectics and Culture". Professor, Department of General Regularities of the Psyche Development, L.S. Vygotsky Institute of Psychology at Russian State University for the Humanities (RSUH). Professor, Department of Philosophy (№517) of the National Research University "Moscow Aviation Institute" (MAI). Moscow, Russia.

Annotation. In the article the author reveals his idea of the grounds, conditions and ways of communication of language and thinking ability. All the reasons and circumstances of the relationship between language and thinking the author sees in the subject-transformational activity of man. It is shown that language is a means of expression and retention of socially developed meanings, the existence and movement of which is defined by logic as an active form within the subjectivity of a person, built on the general form of subject-transformative activity. An analysis of these problems is presented through the relationship to the research of L.S. Vygotsky. The author believes that the emergence of a mental image is structured from the very beginning, and its structure is not only a connection of the subject material, but a form of the subject's activity with this material. It is this form that turns out to be an active ability to build an image, and it retains itself in its content - as a form that holds it. This thinking, it is the objective logic of human activity, which, developing as a subjective ability, more and more adequately builds the true image of a thing.

Keywords. Thinking; language; sign; name; word; form; meaning; activity; subjectivity; judgment; logics; dialectics; material and ideal; L.S. Vygotsky.

Возникновение психического образа с самого начала структурируется, и его структура представляет собой далеко не только связи предметного материала, а форму деятельности субъекта с этим материалом. Именно эта форма оказывается активной способностью выстраивания образа, и она сохраняет себя в его содержании – как форма, его удерживающая. Это мышление, это объективная логика человеческой деятельности, которая, развиваясь как субъективная способность, все полнее и адекватнее выстраивает истинный образ вещи.

«Мысль ребенка первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове» (1, 307). – Во-первых, если это мысль, то она всегда есть связь различенного, суждение, даже если оно дано в неосознанной форме. Помогает ли язык, предложение, осознать это различение и связь? Разумеется, ибо удержание характеристик образа в представлении, в отвлечении от восприятия, в языковой форме позволяет фиксировать и отношение ребенка к действительности, обособить себя от «координации» с ощущаемой предметностью. Быть «свободным от восприятия».

Во-вторых, если «мысль» первоначально есть некий неосознанный нерасчлененный и потому «представляющийся целостным» образ чего-либо, то слово здесь – простой знак этого предмета-образа. Причем, знак, менее всего соотносимый с содержанием фиксированного вниманием восприятия, точнее, предмета, поскольку восприятие от него не отделено. Но выделено и оформлено оно, восприятие-предмет, той формой активности ребенка или взрослого, которая есть как пространственно-чувственное движение. Движение, объективно различающее пространственные характеристики вообще и, в частности, пространственные определения фиксируемого вниманием предмета. Вне внимания, т.е. субъективной интенции, предмет ни в каких, даже исходно-первоначальных пространственных определениях, не фиксируется.

Поэтому никакая необходимость в слове не возникает. Слово может появиться

только как средство звукового удержания образа-предмета. А «смутная, нерасчлененная целостность» без субъективной интенции к ней ребенка не требует ее удержания. И образа нет, и слова нет. Образ возникает только в совместно-деятельном отношении к некоему предмету. Исчезновение предмета из зоны активности при сохранении интенции оборачивается *образом* его, сохраняемым *в тех же формах активности*. Активность налицо – предмета нет, но есть его субъективный образ. Исчезновение потребности (интенции) означает и исчезновение предмета. Ребенок остается в безразличии к нему. Исчезает и образ его. Восстановление образа идет не через восприятие, а через восстановление потребности. Форма деятельности, воспроизводимая каким-либо действием, в том числе и речевым, через любую предметность, могущую своим значением в составе прошлой активности восстановить эту форму, - эта форма деятельности восстанавливает и образ, и именно образ того предмета, который выступил средством удовлетворения потребности, предметом потребности.

«Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» (1, 307). – Слово, а первоначально лишь нечто означающее, служит удержанием образа, внутри которого мышление осуществляет движение согласно уже своим сложившимся схематизмам, сколь бы примитивными они ни были. И одновременно – слово тут, коль скоро оно есть слово, т.е. смысловое образование, открывает и схематизмы тех смыслов, которые словом удержаны. Это удержание всегда субъективно определено, смысловая сторона слова может быть до удивления примитивной, но именно она становится ведущей в движении по смысловому составу предмета, высвеченного этим словом. Так что в этом процессе как бы сталкиваются два смысла: смысл, уже удерживаемый словом, и смысл предмета в наличной форме активности ребенка.

Мысль поэтому совершается (возникает и развивается) в этом пространстве в соотношении трех моментов: *субъектности* (пусть еще не оформленной и бессознательной) ребенка, как активном начале; *предметным содержанием*, данном и заданном в формах деятельности, и *образом* тех схем и форм, которые раскрываются для субъектности ребенка словом.

Поэтому значением слова совсем не обязательно должен выступать данный предмет. Слово, несущее форму деятельности, активно именно как форма деятельности, и предмет «видится» через эту форму. Здесь слово выступает в его ближайшем определении, как знак, имя – момент исчезающий, лишь вытаскивающий на поверхность, в область внимания, мыслимое содержание. Именно мыслимое, ибо любой образ внутри себя удерживается формами активности, каковы бы они ни были. Развитие деятельности одновременно означает развитие категориальных форм мышления.

Ближайшим образом категорий различия и тождества, осуществляющихся в материале пространства. Ибо пространственный образ в его самых абстрактных определениях есть исходный в составе психики. Через него раскрывается (открывается) мир, отделение Я от не-Я, - что тоже, в свою очередь, осуществляется в рамках диалектического тождества различия и тождества.

Если слово однозначно представляет вещь, является ее именем и даже срастается с ним и мыслится ребенком как свойство самой вещи, и в этом смысле не развивается, то это не значит, что не развивается понятие этой вещи. Более того, понятие вещи, развиваясь, расширяет смысловое пространство самого слова, выступающего *знаком* этой вещи, а для ребенка – и при*знаком* ее.

Здесь проявляется одно примечательное обстоятельство. Момент однозначности слова есть необходимое определение его. Он проявлен в его номинативной функции. Без этой однозначной определенности слова вещи в сознании «поплывут» так, что никакие внутренние «силы сознания» их не удержат; этот момент связан с фиксированным и удержанным словом объективным бытием вещи. Этот момент однозначного соотнесения словесного знака и предмета (его предметное значение) заменяет удержание предмета

непосредственным чувственным восприятием. Слово (знак) здесь выступает орудием памяти, без которого образ восприятия вне чувственных условий не может быть удержан в представлении. Поэтому знак (еще не слово) с самого начала *значит*. И значит не просто неопределенный предмет, а в его, предмета, смысловой нагрузке.

Но за исходным субъективным смыслом объективно дано бытие. Знание смысла и бытия было порождено (рефлексия) самой активностью ребенка. И надо сказать, что эта форма порождения знания внутри предметно-преобразовательной деятельности с одновременным удержанием бытийных определений предмета и его смысла внутри этой деятельности есть всеобщая форма, и она не зависит от возрастных особенностей индивида. Поэтому *первый знак смысла есть сама эта вещь*, имеющая смысл для ребенка. И объективный момент тут заключается в том, что вещь одновременно значит сама себя. Развивающаяся субъективность ребенка связана с активным раскрытием определений вещи, а, следовательно, и субъективным расширением смыслового содержания знака. Это расширение смысла не есть просто обогащение образа предмета его объективными характеристиками. Это одновременно развитие субъективности как субъектности. Иначе говоря, смысл порождается не этим объективно-предметным содержанием, а личностной сферой потребностей с ее интенцией на раскрытие содержания предмета и выявления в нем свойств, соотносимых с потребностями. Здесь человеческое Я полагает цель и полагает реальную, осуществляющую эту цель, деятельность, в этой деятельности, даже бессознательно, раскрывая определения предмета и активно вводя их в осуществляющийся процесс. И здесь же объективно возникает задача полагания специальной деятельности исследования предметного содержания – познание, наука. Но этот вторичный и зависимый процесс, выявляя всеобщие определения действительности, уходит в основания бытия и формирует субъектность с ее универсальными формами отношения к действительности и преобразования ее согласно здесь возникающими идеалами.

Здесь и возникает сложнейшая и устойчивая диалектика материального и идеального. Этот всеобщий момент человеческого бытия проявляет себя во всех формообразованиях культурно-исторической действительности. Взаимосвязь реального и идеального, сколь бы странным это ни показалось, обнаруживает себя и в, казалось бы, чисто духовных формах, на духе, как говорит Маркс, лежит проклятие быть отягощенным материей. Потому исследование любого феномена человеческого бытия, сколь бы оно ни претендовало на движение по логике абстрактно-чистых форм своего предмета, исходную определяющую диалектику материального и идеального внутри преобразующей деятельности человека упускать не имеет права.

Генезис этого отношения начинается вместе с формированием форм активности. И этот процесс есть одновременно процесс, формирующий и несущий в себе логику мышления, мышление как таковое, как форму активной взаимосвязи различных определений предмета внутри реальной деятельности с этим предметом. Здесь представлены все многообразные формы суждения, которые описывает традиционная логика. Разумеется, чтобы быть представленной здесь и активно действующей, форма суждения сама должна возникнуть. И она возникает именно как необходимость соотношения различаемого в деятельности и последующего синтеза различенного формой этой деятельности. То есть той формой, которая вырастает из субъективной сферы, а не как образ связи элементов внутри предмета: предметные определения связываются по логике той цели (мотива, потребности), которая *как закон* определяет деятельность.

Но этот субъективный взгляд на объективный предмет самой реальной деятельностью выстраивается по объективным законам объективного бытия. Случайность суждений, наталкиваясь на необходимость, получает устойчивый характер, определенный их предметной истинностью. Теоретическая рефлексия здесь легко может вскрыть наличие формы суждения и реальный способ психологического осуществления его. И их различить. Это очень важный момент, ибо до сих пор психология мышления видит в мышлении лишь форму эмпирического обобщения и исследует его через языковую форму. Чтобы увидеть *форму мышления* в синкретичности психического образа, необходим соответ-

ствующий уровень наблюдающего (и экспериментирующего) теоретического сознания. Это - то самое обстоятельство, в котором мы застаем возникающую психику ребенка. Анализ Выготским развития мышления в детском возрасте блестяще показывает его, мышления, действительные психические образы, удерживаемые элементарными схемами суждения. Картина, которую он рисует, представляет собой зеркало, в котором легко может увидеть себя и взрослый человек.

Функция означения, как всеобщий момент в составе языка, в слове удерживает предмет - с определенным, на сегодня мне данным, смысловым содержанием. Поэтому ребенок и говорит, что если собаке приделать рога и тем самым превратить ее в корову, она будет давать молоко (Выготский ссылается на опыт, в котором заменяются названия «корова - собака»: «Если у собаки рога есть, дает ли собака молоко?» - спрашивают у ребенка. «Дает». - «Есть ли у коровы рога?» - «Есть».- «Корова - это же собака, а разве у собаки есть рога?» - «Конечно, раз собака - это корова, раз так называется - корова, то и рога должны быть. Раз называется корова, значит, и рога должны быть. У такой собаки, которая называется корова, маленькие рога обязательно должны быть») *(1, 312).*

Конечно, это так. Коль скоро вы определяете собаку как корову, то и сохраняете в этом понятии-определении ту субстанцию, с которой это слово-определение соотнесено. Ребенок так и поступает. В слове-имени «корова» представлена корова, и если я коровой называю собаку, то тем самым переношу на собаку и то объективное содержание, которое в слове «корова» представлено. А экспериментатор желает видеть перенесение обособленного в слове смысла на другой предмет и несоединимость этого смысла с этим другим предметом. Но ребенок не желает приписывать смысл предмету, который его в себе не содержит. Указывает же Выготский на факт, давно зафиксированный психологией, что имя (название) предмета ребенок считает его свойством – таким же объективным, как и любые прочие его свойства.

Но это никак не наивность детского мышления, а отражение фундаментальной исходной связи, расщепление которой оборачивается языком – появлением обособляющейся материальной системы бытия идеальных смысловых значений. В этом исходном отношении надо видеть отношение предмета к самому себе, представленное через субъективное отношение ребенка к предмету, субъективно фиксированное им в субъективном образе. Слово здесь еще не отделилось ни от предмета, ни от субъектности ребенка, мышление его еще сугубо предметно (или образно), но еще не есть языковое мышление, мышление отвлеченными смыслами, представленными через языковую систему. Речь здесь прозрачна для предметного смысла, а смысл этот несет только то предметное содержание, которое было субъективно освоено ребенком. Слова языка здесь еще не несут развитого общественно-исторического смысла, а остаются на уровне его самосознания.

Потому и суждения ребенка кажутся узкими, односторонними и наивными. Его точка опоры – в себе. На этом основан и эгоцентризм ребенка – не только речи. Здесь не дано еще различие смысла и предмета, мышления и бытия, язык не разделил собой образ предмета и предмет. Когда это случится, слово (язык) будет нести собой оба эти определения: будет отделять субъективность человека от бытия и будет представлять собой это бытие. Эта «граница как небытие каждого из них есть иное обоих» *(2, 189).* Она как отделяет, так и соединяет. Потому тут и возникают проблемы типа отношения мышления и речи, спрятавшие за собой проблему отношения мышления и бытия. Слово как слово для ребенка субъективно еще не выступает.

Как носитель понятия слово проявит себя вместе с присвоением ребенком универсально-всеобщих форм отношения к действительности. Этот момент в культуре фиксируется как «зрелость», как тот момент в развитии индивида, в котором фиксируется тождество индивидуальных и всеобщих общественно-значимых форм активности. В любом ее, активности, проявлении.

Но главное обстоятельство здесь – это *субъектность* взрослого человека, форму которой ребенок вынужден и пытается осуществить. Иначе говоря, присвоить. Чтобы

стать человеком. Именно поэтому ребенок (да и взрослый) сразу находится в формах *разных суждений*, т.е. в ситуации необходимости выстраивать свое действие сообразно внешнему предмету и одновременно согласовывать его с активными формами взрослого, способного потенциально и актуально представлять для него (и вместе с ним) любую форму, любое содержание. Какую форму и содержание ребенок тут должен по необходимости осваивать? И где в ряду этих форм находится слово, язык?

Через звук, через слово, через язык идеально представлен смысл. Развитие языка самого по себе идет по пути достижения максимальной гибкости, пластичности, как бы полного своего снятия, исчезновения в смысле – развития только для того, чтобы этот смысл выразить и удержать, сделать его отчужденно-обособленным, объективированным, всеобще-доступным. Смысл опредмечивается в языке, в каком бы виде ни проявлялся: звуки, краски, начертания, пространственные формы и т.д. Там, где наличная форма языка оказывается неспособной выразить и удержать смысловую сторону бытия, он объективно требует развития и развивается – и в фонетике, и в семантике, и в лексике. Выготский сам ссылается на Л.Н. Толстого: «Слово почти всегда готово, когда готово понятие», - и то же самое показывает своими анализами отношения мышления и языка. Если в данном случае он имеет в виду еще неразвитые формы звукового и смыслового ряда, то и здесь, надо сказать, они по необходимости соответствуют друг другу. И в индивидуальных условиях становления человеческой психики друг друга взаимоопределяют: смысловая сторона требует развития языковых форм (освоения и присвоения их), а язык, его бытование в условия общественно-культурного бытия, выводит ребенка (позволяет ему выйти) в более широкое смысловое содержание, нежели его индивидуальный активный опыт. Но уже сложившиеся индивидуальные формы активности ребенка в реальных обстоятельствах бытия задают и формы его движения внутри виртуального ряда, который всегда исполнен языковыми конструкциями с их способностью выражать и удерживать содержательно-смысловые отношения. Потому *правильное* формирование логических структур с их способностью обеспечивать движение в мыслимом материале с необходимостью востребует и *правильное* использование грамматических союзов, которые в логическом отношении имеют значение логически связок.

«Несовпадение грамматики и логики в развитии детской речи» (1, 307), «несовпадение грамматического и психологического подлежащего и сказуемого» (1, 308) - вещи достаточно очевидные. Современная формальная логика давно показала различие грамматической и логической структуры и попыталась найти и выразить способы обнаружения логических форм в любом текстовом материале. И выстроить любое языковое содержание через простейшие, базовые формы. Успехи ее на этом пути достаточно значительны, вся современная компьютерная техника построена на этих достижениях. Живой человеческий язык живет не так, здесь психическое пространство дает возможность любых переходов, отождествлений, замещений и т.д., что потом в научном сознании принимает образ интуиции, фантазии, воображения, вымысла и т.д. Дает возможность представления любой формы через любую другую.

Но поскольку момент устойчивости этих психологических форм в культуре имеет место (в языковых выражениях, в искусстве, в формах личностного общения и т.д.), постольку объективно допускается возможность их формализации, что, собственно говоря, и делается. В этой формальной однозначности трактовок смысла и языковых средств, его удерживающих, мы, конечно, можем фиксировать полное совпадение этих двух рядов – смыслового и знакового (языкового).

«Перенос имени означает как бы и перенос свойства одной вещи на другую, настолько тесно и неразрывно связаны между собой свойства вещи и ее название. Как трудно переносить ребенку название одной вещи на другую, видно из опытов, в которых по инструкции устанавливаются условные названия предметов» (1, 312). – Трудно именно потому, что взрослый, включая ребенка в свою деятельную активность, передает ему примитивизм своего мышления, выстроенного по типу эмпирического обобщения. Если бы *культура мышления* и в самом деле была *реальным фактом* бытия, а потому и

основанием развития мышления ребенка, устойчивость примитивных представлений была бы вообще невозможна.

Знак значит вещь и в той же мере - образ этой вещи. Смысл слова как элемента системы языка, удерживающей культурно-историческое содержание, - это объективный смысл, не совпадающий с содержанием индивидуального восприятия. Но слово сохраняет за собой и функцию знака, функцию имени. Это, разумеется, не собственное имя, это *знак формы деятельности*, которой удерживается предмет. Ибо образ и смысл предмета дан только в формах активности субъекта. И если по условиям эксперимента ребенок соглашается на предметную подмену, на перенос имени, названия с одного предмета на другой, то он переносит и смысл. И дело не просто в том, что ребенок не может отделить название от вещи, считает его признаком самого предмета, это имеет место и в психологии взрослого, - дело тут в том, что экспериментатор это обстоятельство «забывает» при интерпретации действий ребенка. Ведь ребенок вполне логично переносит свою смысловую схему одного предмета на другой, - коль скоро этот смысл прочно связан с именем и его предметом. Если я кого-то «именую» подлецом, то и все характеристики подлеца я приписываю ему: я его так *мыслю*. Разумеется, я могу назвать кого-то подлецом, а психологу, наблюдающему меня, сказать, что у него никаких подлых способностей нет: собака - это не корова, честный не есть подлый. Что мое называние всего лишь обзывание. Но если я вижу в нем подлеца, я так его и называю. Разумеется, я не знаю, каков он на самом деле. Ребенок же знает, что собака есть собака. Но если он (по условиям эксперимента) вынужден вместе с именем коровы перенести на собаку ее схему, то тем самым, собака должна вести себя по логике этой «коровьей» схемы.

Конечно, вопрос тут сводится к *проблеме истины*. В ситуации взрослого дело обстоит сложнее, потому он и путается гораздо сильнее и глубже. Одно принимать за другое – это почти естественная форма неокультуренного мышления. Здесь даже на мифы не надо указывать. Но если еще учесть, что человечество весьма активно практикует сознательное введение в ложь, вплоть до «новояза» *(Дж. Оруэлл)*, слову навязывает другой, прямо противоположный смысл, то детская психика под давлением авторитетных для нее экспериментаторов может вполне отказаться от вещей очевидных. Психологические эксперименты показывают зависимость не только мнения, но и восприятия от общественных суждений.

Хотя ребенок, сохраняя свою наивную непосредственность и путаясь в смыслах побуждений экспериментатора, с детским упорством не желает отказываться от прочной связи имени и вещи. И вместе с именем перетягивает схему именуемой вещи на другую вещь. А взрослый человек, наоборот, подменяет и заменяет. Не наивно, но и не всегда сознательно. Например, «коммунизм» на «фашизм». В логике есть закон тождества, обязывающий мышление не выпадать за рамки мыслимого содержания. Именно он, как ни странно, чаще всего и нарушается. Подмена понятий – это расхожая форма. Потому-то язык не только выражает мышление, ищущее истину, но и прячет ее. Тут и становится очевидным, что он, язык, всего лишь средство. И совсем не настолько прочное, как того будто бы хочется: смыслы порождаются и удерживаются не только языком, но содержанием *всех форм* движения человеческой действительности.

«Хоть горшком назови, только в печь не ставь», - в этой пословице отчетливо представлено принципиальное различие слова и предмета. И когда экспериментатор обнаруживает у ребенка отсутствие этого различия, он и толкует, что ребенку присуще считать слово свойством предмета. Что знак вещи сливается с самой вещью, субъективный образ вещи и ее образ (реальная форма бытия) совпадают (потому мы вещь и видим там, где она есть, а не на сетчатке глаза и не в мозге), это ребенку – в отличие от «недоученных ученых» – представляется естественным. Ибо образ еще не отделен от предмета, знание еще не существует как знание в его обособленной и устойчивой, завязанной на другие носители, нежели сам предмет, форме, предметная форма мышления здесь совпадает с элементарно-знаковой, за знаком-словом тянется сам предмет. Всмотритесь в движение

своей субъективности, и вы увидите, в каком «болоте эмпиризма» существует ваша способность отделять слова от вещей и связывать их с вещами. Все скандалы – от семейных до политически-мировых – связаны с этим обстоятельством. Гегель называл это абстрактным мышлением. Слово, его смысл, принимают за реальнее содержание. А реальное содержание начинают обозначать тем словом, которое увязалось с вашим представлением из вашего субъективного опыта. И «голосованием большинства» вас, названным горшком, ставят в печь. Снимают чехлы с пушек.

Разумеется, я называю кого-то подлецом на некотором основании. И ребенок переименовывает собаку в корову на каком-то основании. В оправдание любой ситуации всегда находится некое основание, Гегель с немецкой угрюмостью над этим смеялся. Мое основание и основание ребенка из эксперимента различны, но здесь и там речь должна идти об истине. Ребенок, приписывая собаке предикат коровы, ничего не меняет в реальной ситуации. Ведь собака у него остается собакой, но теперь она стала в *его представлении* коровой, получила все специфические свойства коровы. А для меня честнейший, может быть, человек стал подлецом, и я *реально* веду себя с ним как с подлецом.

Проведение эксперимента требует немалого теоретического ума. Ведь легче всего провести эксперименты, подтверждающие тезис изменения предметного содержания через форму называния. И «экспериментально доказать» мысль, что само слово входит в структуру предмета. А надо бы сказать, что не слово является элементом предметного содержания, а предметное содержание оказывается таким, что позволяет именовать его так или иначе и переносить на него всю структуру образа, еще от этого имени не отделенного.

За словом, которым ребенка побуждают именовать несвойственный смыслу этого слова предмет, тянется целый шлейф «захваченных» им, словом, в стихии бытия психологических содержаний, который психолог-экспериментатор как будто не замечает. Он видит лишь «чистую» форму, на которую должен претендовать эксперимент, и сам попадает в непроизвольную абстракцию, через призму которой и делает, якобы значащий для науки, вывод.

В начале развития имеет место «аморфная» целостность исходного образа, имеющая *пространственный* характер, возникающая в условиях отрыва предмета потребности от органа потребления. Образ и возникает как «субъективная копия» этого предмета в его отсутствии, и актуализируется вместе с актуализацией потребности. Исходное определение этого образа – быть предметом потребности. Предмет здесь равен потребности, и больше он субъективности никак не дан. И возникает он, этот образ, вместе с условиями достижения предмета потребности, т.е. с самого начала не как предметный образ, а как пространство бытия, выделенное схематической связью предмета потребности с субъектностью ее, этой потребности. Иначе говоря, этот разрыв делает значимым *расстояние* как пространственную характеристику и задает необходимость его преодоления, а потому и ориентирует (поскольку потребностное отношение включено сюда) на активный поиск средств достижения предмета.

Предметная потребность ребенка оказалась вынесенной за пределы органического тела, оказалась опредмеченной в пространстве бытия. Это внутреннее раздвоение ее задает пространственную характеристику как проблему, а потому и необходимость его, пространства, освоения – как условия. Кант вполне точно схватывает и выражает эту категорию. Первоначальный образ, повторю, это не образ предмета, а *образ опредмеченной потребности в пространственных условиях*. Он поэтому значительно, - но неопределенно, - шире того предметного содержания, на которое направлена интенция младенца. Это и есть то самое *психическое поле*, как поле пространственное, внутри которого младенец начинает (и побуждается) вынужденно ориентироваться.

«В начале развития в структуре слова существует исключительно его предметная отнесенность, а из функций - только индикативная и номинативная» (1, 313). – Первые, несущие смысл звуки (еще, конечно, не слова и не речь – ни к тому, ни к другому их еще отнести никак нельзя) связаны как раз далеко не с предметной отнесенностью,

а с собственно потребностной сферой, скорее, сферой нужд. Необходимость удовлетворения этих нужд еще никак не дана субъективно, поскольку самой субъективности еще нет. Ибо субъективность в полном смысле и впервые появляется только как форма удержания различия потребности и ее предмета, как способ различения любых непосредственных телесных органических ощущений, физиологических реакций и акций от них самих. Они должны быть оторваны от самих себя и вынесены в объективное пространство, во вне, стать внешними. Может показаться странным, но это относится и к сфере человеческой чувственности, - что и культивируется искусством. Тогда и появляется *потребность как потребность* в отличие от нужды, в первую очередь как потребность удовлетворения нужд, т.е. всех тех органических телесных движений, обеспечивающих бытие тела как тела.

Смысл есть субъективный способ удержания предмета в его образе. Потому совпадение смысла с предметом – вполне естественная форма: предмет вне смысла вообще остается за рамками восприятия (в широком смысле). А тот факт, что смысловая сторона получает свое разрешение в предметной сфере, и лежит в основании их тождества. Если хотите, это «мифологическая» стадия развития субъективности в онтогенезе. Здесь предмет таков, каков его смысл. Сдвиг субъективного смысла на объективное содержание, на смысл самого предмета возможен только в условиях объективно-специфических форм удержания смысла: с предметной формы, которой первоначально он удерживается, на языковую. Здесь и происходит формирование языка как языка с одновременным удержанием в себе смысловой стороны бытия.

Язык возникает как форма и средство обособления смысловой стороны предмета. Поэтому субъективное движение теперь может быть осуществлено вне самого предмета, а только в языке, в языковой форме. Но это есть движение смысла. Поскольку осуществляемость этого движения с самого начала сталкивается с отсутствием и перманентной недостаточностью средств, постольку язык выступает как специальная проблема, как *некий особый предмет*, овладение которым необходимо в той же (и даже большей) мере, нежели овладение предметом, обеспечивающим разрешение особого содержания проблемной сферы ребенка.

Язык, поскольку он формируется только в условиях общения и обнаруживается ребенком как способность взрослого, с самого начала удерживает смыслы, далеко выходящие за рамки предметных. И разрешает он сразу универсальный диапазон потребностей, представленных через активность взрослого. *Активность предмета* – в его специфической форме удовлетворения *особенной* потребности; активность языка – это активность взрослого, т.е. всей той культуры, которая включается в контекст совместного бытия взрослого и ребенка. Поэтому освоение языка присваивает *всеобщую универсальную* форму, как бы даже непосредственно совпадающую с субъектностью. В языке (посредством языка) ребенок с самого начала входит в надпредметное бытие, в общественно-культурную «метафизику», и сама предметная сфера для ребенка – в первую очередь всего лишь средство осуществление этой метафизики бытия.

Поэтому, конечно, *«недостаточная дифференцированность предметной отнесенности и значения слова приводит к тому, что слово ребенка одновременно и ближе к действительности и дальше от нее, чем слово взрослого» (1, 313).* – Здесь явно указано на некий диалектический момент, и он заслуживает пристального внимания.

Слово – далеко не простой, а даже многократно более сложный, предмет объективной человеческой действительности, чем обычный чувственный предмет. Субъект тут дело имеет с многократно более широким и глубоким содержанием, содержанием всеобщим, в общественной истории развитым, которое с самого начала его освоения погружается в психический образ. И вполне естественно, что звуковая сторона как бы остается за рамками внечувственного психического содержания, содержания образа.

Содержательные «элементы» образа никак не исчерпываются составом непосредственного предметного бытия. В состав образа с самого начала включено субъективное

отношение к этой предметной действительности, ее субъективное значение. Более того – рефлексия формы этого отношения. Наблюдая за сознанием, мы бессознательно задаемся вопросом не только о том, *что* оно видит, но и *что* оно тут думает. Но вопрос, *что* думает, прямо связан с вопросом, *как* думает. Ибо насколько истинна форма мышления, настолько прочна и мера субъектности человека. Этим и разгадывается смысловое содержание души ребенка.

Потому предметного содержания этого образа совершенно недостаточно, чтобы увидеть это субъективное содержание. Нельзя его разгадать и через слово ребенка, которое еще само осваивается как сложнейший предмет в его фонетических и грамматических особенностях. Ребенок в слове еще не умеет ни выразить, ни удержать того, что он своей «неутомимой» активностью почерпает в мире. Гений художника слова, конечно, может поднять в слово, через слово выразить, ту полноту и глубину человеческой души, которую психолог пытается разгадать через научный эксперимент. Поэтому мысль, что психология человека развернута в искусстве, далеко не лишена смысла. Более того, эта мысль должна быть «дотянута» до Маркса, согласно которому *психология*, для которой материальная промышленность, «как раз чувственно наиболее осязательная, наиболее доступная часть истории, закрыта, не может стать действительно содержательной и *реальной* наукой» *(3, 123).*

Поэтому слово с самого начала «отходит» от предмета. Его предметная отнесенность – всего лишь момент в движении субъективности. Для субъективности первоначально сам предмет выступает «словом», он значит сам себя и о себе говорит. Словом «реального языка жизни». Этот первичный язык в развитии ребенка выступает именно как язык с его основной функцией общения, передачи смысла и опыта в совместной деятельности. Предметами разговаривают. И этот предметный язык исходно понятен, - как только предметы приобрели некий субъективный смысл.

Приобрести субъективный смысл – это удержать объективную функцию чего-либо в формах своей деятельности. Восприятие предмета разворачивает форму той деятельности, которая осуществлялась с ним. Поэтому, надо сказать, в психическом образе, т.е. в субъективном образе предмета представлена форма деятельности самого субъекта. Здесь тем самым абсолютно бессознательно осуществляется рефлексия, *акт обнаружения для себя самого себя*, своей способности.

Но потому же и восприятие, тем более воображение (без которого, кстати, субъективность вообще невозможна) осуществляют себя только через момент активности, представленный в этих психических функциях *способностью мышления*, т.е. формами связи определений действительности в ее образе. Эти формы, формы мышления, суть идеальные формы самой деятельности, формы всеобщие, т.е. вырабатываемые в общественной предметно-преобразовательной деятельности и одинаково значащие для каждого индивида. Осваивая и присваивая их, он и присваивает тем саамы и способность восприятия, и способность воображения, и способность мышления. И вся человеческая чувственность подчинена им.

Поэтому образ всегда активен, деятелен. И он воспроизводим (узнаваем) только потому, что форма деятельности некоторого органа обнаружила его как свою собственную форму. Но деятельность любого и каждого органа подчинена интенции Я, соотносимой только с другим Я. Определяющий характер (господство) всеобщих форм бытия, представленных через другого, имеет место для каждого телесного органа, которому именно целостностью Я положены формы и границы активности.

Психология, исследующая психическую деятельность отдельных функций (теоретически и экспериментально) должна это обстоятельство понимать. При всей важности постановки задачи определить «чистую» форму работы каждой из этих функций. Но интегральная характеристика психической жизни индивида не слагается, как понятно, из их суммы, личностный смысл бытия вычитывается из других обстоятельств. Поэтому тонкий слух, развитая память, высокая степень зрительного восприятия и т.д. еще никак не дает оснований для проецирования «жизненной судьбы», личностной формы бытия. Да-

же если эту интегративную характеристику психических функций индивида понять через термин «душа», она не даст нам большего понимания индивидуальной субъективности и уж, тем более, субъектности, а лишь обнаружит зависимость и субъективности и субъектности от начал, находящихся за рамками этих способностей. И религия, и объективный идеализм это обстоятельство хорошо понимают, и их апелляция к активным формам того целого, которые определяют формы активного бытия индивида, давно поняты и психологической наукой. Индивид присваивает всеобщие формы не через развитие своих психических функций, эта задача носит подчиненный характер. Как, скажем, для выражения смысла служит язык, для письменного языка – способность писать, для способности писать – элементарно развитая рука и т.д. Индивид присваивает эти всеобщие формы через присвоение *субъектности как способности свободного полагания своего бытия*, любой формы деятельности в его составе.

А определения субъектности не лежат непосредственно в предметной сфере, они заданы контекстом общественного культурно-исторического бытия. Объективный идеализм и религиозная философия улавливают эту заданность в мистифицированных формах, различие которых по большому счету заключается только в том, что первый указывает и обосновывает активное начало, а вторая – культивирует пассивное отношение к действительности.

Язык требует для своего осуществления непосредственных предметно-деятельностных форм. Но предметное общение внутри деятельности «вынимает» из человеческой действительности ее собственно культурно-человеческое содержание – с опорой на субъективное значение объективного предметного, физически-равнодушного, содержания. Это как в слове его физическая сторона. Здесь предмет – всего лишь средство. Но средство, положенное как язык, как средство удержания и несения смыслов, - но не как средство человеческого бытия вообще, чем культурно-историческая предметность по существу и выступает. Предмет здесь – знак, «слово».

Смысловая сторона этого «слова», предмета, дана ребенку и взрослому, естественно, по-разному, в разных объемах, в разных модальностях и модификациях. Вполне естественно, что этот смысл находится для ребенка во внутренне сращенной форме с предметом, - как и любой осмысленный знак для взрослого. Но для взрослого предмет нечто иное, нежели для ребенка, не есть простое средство общения, не есть знак. Для ребенка словесный знак (звуковой, речевой) сливается, отождествляется с предметным, ибо это в своей функции одно и то же.

А взрослый (психолог) мыслит это обстоятельство как особенность восприятия ребенком вещи – в синкретическом единстве со словом. Хотя хорошо понимает, что примитивные народы отождествляют свой род с неким животным, - связь более глубокая, нежели связь собаки и коровы. И ребенок – даже вне всякой игры, где сама *условность есть условие* – спокойно может себя отождествлять с кем или чем-либо. Девочка трех лет, представляясь при знакомстве, называет себя «Аня-беби», т.е. Аня-бабочка. И «по жизни» в течение года наблюдения бегает, бабочкой размахивая руками.

А в игре не только собака, но любой предмет, названный коровой, доиться будет. Условия эксперимента, повторю, – условные условия, но поскольку они создаются не самим ребенком (ребенок только их принимает, еще не будучи свободным от «дури» взрослых), а психологом, то психолог и думает, что в безусловной форме ребенок мыслит именно так, как это дело предполагал умный исследователь.

Сращенность предмета с внешней схемой поведения, выполнение предметом не свойственной ему по природе функции, - вещь в культуре «естественная». Вся предметная сфера человека «антропоморфизирована», каждой вещи задана специфическая функция культурного бытия. Функция эта положена целостной формой бытия культуры. В деле логического «превращения» собаки в корову, полагаемая собаке функция коровы, конечно, слишком узко определена. Но и в этом ничего необычного нет. Не в уме, а в реальной действительности собаке заданы и в ее поведении осуществлены такие функции,

которые ее собственной биологической природой никак не предусмотрены.

Как в природе человека не предусмотрено его бытие в качестве плотника. Когда семилетнего малыша ученый-психолог спросил, тестируя его на предмет «сумасшествия», кем он хочет быть, а тот ответил, что собой, ученая дама «поплыла» мозгами: для нее человек навсегда сросся с некими определенными профессиями. Печально, но она уже никогда не сможет сказать, что человек есть человек, он у нее обязательно должен быть «собакой» или «коровой». Любопытно было бы «подсунуть» этот эксперимент с превращением собаки в корову представителям какого-нибудь ученого сообщества. Ученый, небось, почешет затылок, припомнит, что даже женщин превращают в мужчин без всяких логических условий, но при условии желания и денег, и дальше долго думать не будет. Ну, конечно же! – я из собаки кого хошь, не только корову, сделать смогу! И разрушит все схемы возрастных периодов синкретического единства смысла и знака. Фантазии М. Булгакова с превращением человека в собаку просто бледнеют на фоне мышления, доступного уже ребенку. Который, оказывается, может вполне мыслить на уровне представлений гениального писателя

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. - М.: «Педагогика», 1982.
2. Гегель. Наука логики. В трех томах Т. 1. - М.: «Мысль», 1970.
3. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., изд. 2-ое, т. 42. - М., 1974.

УДК 159.9:81

ПСИХОЛОГИЯ ЯЗЫКА: К МЕТОДОЛОГИИ АНАЛИЗА

Лобастов Г.В.

Сведения об авторе. Лобастов Геннадий Васильевич - доктор философских наук, профессор, Президент Российского философского общества «Диалектика и культура». Профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ). Профессор кафедры философии (№517) Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт» (МАИ). Москва, Россия.

Аннотация. Статья представляет собой размышления о методологических принципах психологического анализа языка и его связи со смысловой деятельностью человека. Эти размышления отталкиваются от некоторых суждений Л.С. Выготского, имеющих методологический характер, и разворачиваются с опорой на контекст его представлений относительно взаимосвязи мышления и речи и с попыткой критического определения пределов этой проблемы. Автор показывает, что основания диалектики языка и мышления лежат в диалектике реальной деятельности. Автор приходит к выводу, что мотив освоения этих всеобщих форм человеческой культуры бессознательно задается ребенку самой человеческой действительностью и в его активности постоянно присутствует, - иначе он не станет и не сможет быть человеком. Кстати, здесь лежит расшифровка той проблемы, с которой мучается школа, не умея мотивировать вхождение в культуру своих учеников.

Ключевые слова: язык; знак; слово; деятельность; субъективность; образ; логика; наука; смысл; метод; методология; Л.С. Выготский.

Автор туралы мәліметтер. Лобастов Геннадий Васильевич – философия ғылымдарының докторы, профессор, «Диалектика және мәдениет» Ресей философиялық қоғамның Президенті. Ресей мемлекеттік гуманитарлық институттың Л.С. Выготский атындағы Психология институтының психика дамуының жалпы заңдылықтары кафедрасының профессоры. «Мәскеу авиациялық институты» Ұлттық зерттеу университетінің философия кафедрасының профессоры.

Аннотация. Мақалада тілдің психологиялық анализінің әдіснамалық принциптері мен оның адамның мағыналық қызметімен байланысы туралы пайымдау түрінде берілген. Бұл пайымдаулар Л.С. Выготскийдің әдіснамалық сипаты бар кейбір пайымдауларына негізделеді және сын

тұрғысынан қарауға тырыса отырып, оның тіл мен ойлау қарым-қатынасы туралы пайымдаулары негізіндегі мән мәтін тұрғысынан қарастырылады. Автор тіл мен ойлау диалектикасының негіздері шынайы қызмет диалектикасының негізінде жатқанын көрсетеді. Автор бұл адам мәдениетінің жалпыға ортақ формаларын меңгеру уәждемесі балаға адами шындықтармен бірге беріліп отыратынын айтады. Айтпақшы, бұл мақалада мектептегі үлкен мәселе – мектептің өз оқушысын мәдениетке кіруге уәждемені тудыра алмаудың сыры ашылады.

Түйін сөздер. Тіл, белгі, сөз, қызмет, субъективтілік, образ, логика, ғылым, мағына, әдіс, әдіснама, Л.С. Выготский.

About the author. Lobastov Gennady - Doctor of Philosophy, Professor, President of the Russian Philosophical Society "Dialectics and Culture". Professor, Department of General Regularities of the Psyche Development, L.S. Vygotsky Institute of Psychology at Russian State University for the Humanities (RSUH). Professor, Department of Philosophy (№517) of the National Research University "Moscow Aviation Institute" (MAI). Moscow, Russia.

Annotation. The article is a reflection on the methodological principles of the psychological analysis of the language and its connection with the semantic activity of man. These reflections are based on some of Vygotsky judgments, that have a methodological nature, and unfold based on the context of his ideas on the relationship between thinking and speech and attempt to critically determine the limits of this problem. The author shows that the foundations of the dialectic of language and thinking lie in the dialectics of real activity. The author comes to the conclusion that the motive for mastering these universal forms of human culture is unconsciously given to the child by the very human reality and is constantly present in his activity, otherwise he will not and cannot be a man. By the way, here lies the decoding of the problem with which the school is suffering, unable to motivate the entry of its students into the culture.

Key words. Language; sign; word; activity; subjectivity; form; logics; the science; meaning; method; methodology; L.S. Vygotsky.

Как я могу свое знание передать кому-то? Каким способом через материю языка возможно представить другому образ вещи, который содержу в своем знании, т.е. объективировать его перед другим?

Что значат для него мои речевые звуки, что говорят ему мои графические начертания?

Ведь моя мысль, удерживающая образ предмета, ему чувственно никак недоступна. Ему дан определенным образом выстроенный звукоряд и визуальный ряд дискретных графических знаков. Объективно, с чем он, другой человек, сталкивается здесь, это звуки речи, некая материально-физическая реальность. Естественно, что не она, эта звучащая, воздействующая на ухо реальность, этим воздействием создает во мне образ предмета, якобы содержащийся в этих звуках.

Тем не менее, это обстоятельство является весьма любопытным – *в звуках содержится образ предмета*! Нынче любят говорить «информация». Как возможно это? Ведь понятно же, сколько ни копайся в этих звуках, никакого образа там найти нельзя, как нельзя в мозге найти сознание.

Но, во-вторых, кажется элементарно понятным, что чтобы понимать речь другого, надо знать язык: я не знаю английский и потому не понимаю, что говорят на английском. Потому: что значит знать язык? Это знание правил связи знаков внутри той системы, которая называется языком? А с другой стороны, не есть ли это знание всех тех содержательных образов действительности, которые человечество развернуло в пространстве своего бытия и создало особую знаковую систему, через которую ее удерживает? Ведь часто и кажется, что, когда нам не хватает знаний, нам не хватает слов. И мама учит дитя «словам».

И потому - древний вопрос от отношении слова и смысла, мышления и речи и т.д. Вопрос в чем-то идущий в параллель с исходной философской проблемой отношения мышления и действительности. Возникающей не только из наличия разнообразных представлений об одной и той же вещи, - и мы оспариваем другие мнения, пытаясь показать

их несоответствие действительности. Но и из необходимости определить условия истинности знания. Точно так же мы спорим о словах, ибо и их понимаем по своему, поразному видим их смысл. И в реальной действительности ставим перед собой пошло-примитивную задачу «выучить правильные слова» и к месту их произносить. А в практике, за рамками слов, – освоить «правильные» действия и осуществлять их, когда того требует либо предметная ситуация, либо господствующая сила.

Потому, если ставить проблему в таком чистом абстрактном соотношении «язык и мышление», то и возникает необходимость «заглянуть» за эту внешнюю чувственную сторону. В данном случае, за звук, и увидеть там то, что через этот звук *выражается*, - некую мысль, через которую удерживается образ вещи.

Но заглянуть за звук – это куда? Что мы видим внутри звучащей материи? Колебания воздушной (любой внешней, поскольку не только воздух есть передатчик колебаний) среды? Они несут в себе форму вещи?

Да, скажет физик-акустик. Звук воспроизводит внешнюю форму вещи. Летучая мышь и человек посредством своих приборов удерживают в звуке образы вещей. Но образ вещи в звуке – как его можно из этого звука извлечь? Ведь для моей чувственности звук, несущий образ, и звук, его не несущий, все равно остается звуком, и моя чувственность может только фиксировать его изменения, следовательно, его внутренние различия. И на каком основании я должен характеру этих изменений придавать какой-либо смысл? Кибернетик скажет: там зашифрована информация. Да, ибо он определяет информацию как меру упорядоченности процесса.

Без сомнения, в звуке представлена какая-то другая форма, в нем, через него, что-то является, то, что не есть он сам. Он сам в своей всеобщности, звук как таковой, есть следствие, есть нечто порожденное. Чем? Не касаясь природы колебаний в физике, попробуем понять человеческую речь, осуществляющуюся через звуковой процесс.

Средство удерживает собой всеобщий схематизм того, что оно опосредствует. Топор, лопата и т.д. удерживают в своей форме схему соответствующей деятельности. Именно поэтому по форме этих предметов я могу восстановить форму деятельности с ними. Здесь принципиально ничем не отличается ни компьютер как техническое устройство, ни так называемое виртуальное пространство, используемое в качестве своеобразного «носителя» языка. Разумеется, действительный носитель языка - это, конечно, человек. Но язык как некая материальная система обязательно располагается в определенном пространстве, сугубо физическом. И надо заметить, что для языка ничего не значит, в каком материале он выражен и в каком пространстве живет. Он есть форма и способность культурно-историческая, и она превращает в материю своего движения все, что способно обеспечить осуществление им своей функции.

А где располагается его смысловая сторона? Явно не в пространстве физическом, ясно, что не в знаке самом по себе. Но факт есть факт, знак для нас нечто значит. И смысл, который он передает, есть не смысл знака, а мой, в составе моей субъективности содержащийся образ вещи. Не образ знака и не образ особой конфигурации моих мозговых клеток. Понятно, что проблема выходит за рамки абстрактного отношения «знак и мысль», «язык и мышление» и т.д.

Более точно, конечно, было бы сказать: язык располагается не в физическом, а культурно-историческом пространстве. Которое принципиально отличается и от пространства объективно-физического и физиологического. Но культурно-историческое пространство – что это такое? Конечно, это и есть смысловое «пространство», то есть пространство человеческой субъективности. Так что здесь мы опять выходим на фундаментальные философские проблемы, и если их оставляем в стороне, то неминуемо начинаем путаться не только в решении действительных проблем психологии, педагогики и т.д., но и тонем в нагромождающемся массиве псевдовопросов.

До появления компьютера носителями языковых средств выступал многообразный материал – от наскальной плоскости до оптических изображений на любой плоскости (оптическая проекция значащих – и знаковых – форм). Виртуальное пространство – это

универсальная бумага, на которой я пишу, рисую, строю графики – без того, чтобы реально менять какой-либо материал с целью поиска соответствующих свойств. Компьютер дает мне и все соответствующие средства проявления своей субъективности, сокращая и тем самым заменяя все расширяющийся ряд стереотипных операций. Именно стереотипных – включая и те, которые относятся к якобы творческим формам: для примитивных форм нашей практики любой стереотип, отличающийся своей конфигурацией и мерой сложности от механически-привычных, стереотипом не считается, и мы поем дифирамбы компьютеру-поэту.

Язык есть *универсальное средство* выражения любого содержания действительности в мышлении. Никакое предметно-практическое средство, удерживающее собой в деятельности мысль, такой универсальностью не обладает. Предметное бытие мысли (опредмеченное понятие) по своему существу выражает собой только равное себе содержание. Язык и возникает в условиях этой противоречивости – как средство ее разрешения. Чтобы говорить на «языке реальной жизни» *(К. Маркс)*, необходим язык, материя которого ничего общего с этой жизнью не имеет. Ибо предметное средство может выразить только особенную всеобщность, всеобщую форму движения именно этого средства. Материя же языка, поскольку она ничего общего с материей предметного мира не имеет, способна выразить любую его форму. Потому-то в языке дух и может обособляться, и его бытие в «доме языка» вполне может создать иллюзию истинного бытия. В движении по этой форме (форме предметного средства) субъект и совпадает с объективно-предметным бытием.

«Отделения значения от звука, слова от вещи, мысли от слова - необходимые ступени в истории развития понятий», - пишет Л.С. Выготский *(1, 359)*. - Это одно из итоговых утверждений его исследования проблемы отношения мышления и речи. Краткость этого резюме вряд ли позволяет нам понять его свернутый смысл. Требуется либо полное прочтение, либо комментарий. Выготский, по его собственному утверждению, осуществил *«анализ от самого внешнего плана к самому внутреннему» (1, 358)*. Но, более того, он показал, что *«в живой драме речевого мышления движение идет обратным путем - от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем - в значениях внешних слов и, наконец, в словах» (1, 358)*. И *«мысль - еще не последняя инстанция в этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления» (1, 357)*.

В этой приведенной последовательности мыслей Выготского ясно обнаруживается его глубокое понимание философской проблематики, позволяющий ему при любых отвлеченных анализах психологических проблем не упускать из виду, чувствовать действительные основания всей сферы субъективности человека. Ведь совсем не случайно он исследует «исторический смысл психологического кризиса» - именно как методологическую проблему.

«… Основной методологический порок огромного большинства исследований мышления и речи, порок, обусловивший бесплодность этих работ, состоит как раз в таком понимании отношений между мыслью и словом, которое рассматривает оба эти процесса как два независимых, самостоятельных и изолированных элемента, из внешнего объединения которых возникает речевое мышление со всеми присущими ему свойствами» (1, 295-296). – Но не меньший порок таких исследований заключается и в том, что психологический аспект этой проблемы оказывается оторванным от общественно-исторического основания бытия человека вообще. 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 обра-

зованием. 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 мы исследуем, 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. Потому как нечто порождается не только почему-то, но и для чего-то. Потому понятной становится и связь исследуемых явлений.

Конечно, можно сказать, что состав этих обстоятельств имеется в виду. Возможно. Но тогда они разными исследователями видятся по-разному. Иначе откуда бы представление о слове и мысли, толкующее их как два *«независимых, самостоятельных и изолированных элемента, из внешнего объединения которых возникает речевое мышление со всеми присущими ему свойствами» (1, 296)*. - Пока эти «элементы» не будут поняты в своей собственной чистой форме, в их собственной природе и функции, невозможно поставить вопрос об их объединении. Вода как химическая форма, пример которой приводит Выготский, не может быть понята без понимания кислорода и водорода в их собственной форме. И чтобы понять, какие силы объединяют звук и смысл (я вполне сознательно не говорю «язык и мышление», «слово и мысль»), надо понять, что такое мышление, а потом уж искать основание его связи со звучащей материей или пространственной графикой. Сказать о связи «слова и мысли», это войти в противоречие с суждением Выготского, что слово без мысли звук пустой. Даже тот звук, который является материей речи. Природа звука совершенно другая, даже если она производится человеческой гортанью, нежели природа мышления. А где то основание, где та причина, которая требует связи этих разнородных явлений? Ведь задача заключается именно эту связь понять. А по эмпирическому факту известно, что связь эта многоразлична и то, что их соединяет, не всегда способно их в этом объединении удержать, но ведь это же основание, которое их связывает при некоторых условиях необходимо их и развязывает. И что оно не содержится ни в звуке и ни в мышлении, это, кажется, нам тоже понятно. Связь водорода и кислорода в молекуле воды в ближайших причинах понятна, ибо оба эти элемента одного рода. А в нашем случае элементы прямо противоположные: материальное и идеальное. Потому весь вопрос в природе этого объединения. Должна быть найдена та сила, которая два противоположных друг другу элемента делает единым образованием. А уж потом толковать о внутренних (внутри этого образования) отношениях этих элементов (мышление и речь) и их модифицированного и модифицирующегося бытия внутри образовавшейся связи. И их функций.

Выготский явно держит на этот счет в голове некие представления. Они легко выявляются *за рамками* того контекста, в котором происходит его анализ отношения мышления и речи. Он почему-то не считает необходимым имманентно вводить в исследование те философско-методологические основания, которые он подробно расшифровывает в других местах, а в некоторых – даже специально *(см.: 2)*. Поэтому весь процесс теоретического преодоления Выготским *других* концепций языка и мышления, по большому счету, - это борьба за исходные философско-методологические принципы.

Это замечательно, но если за них, за эти принципы, идет борьба, то они и должны быть показаны как продуктивно действующие и свое действие обнаруживающие непосредственно в контексте теории, а не только как субъективная бессознательная способность критического движения исследователя в осмысливаемом материале. Эта способность в контурах ее принципов должна быть развернута как объективный процесс, как *объективная способность бытия* полагать свои условия и способы движения, способность, обнаруживающая и рефлексивно обосновывающая необходимость самого этого

движения.

Выготский ставит проблему личности как центральную для психологии. Этот центр и стягивает всю психологическую проблематику в *целое*. И он хорошо понимает, что личность ни в коей мере не сводится к составу деятельных функций индивида, это образование имеет культурно-историческую природу, говорит он, поэтому исходно завязано на субстанциальное основание самого исторического бытия. А таким основанием является обоснованная Марксом и Выготским принятая *общественная по природе предметно-преобразовательная деятельность* человека. Психология, в свое время заговорившая о деятельностном подходе в методологии как о неком новшестве, явно впала в неадекватное самосознание, не уразумев того факта, что пропустила, оставила на обочине высокую культуру диалектического мышления немецкой классической философии. Наука, надо сказать, всегда отставала от философии, но всегда оправдывала это обстоятельство якобы умозрительным характером самих философских построений. Спекулятивно-теоретический характер движения философской мысли как бы само собой толковался (и толкуется) как абстрактно-оторванный от действительности и к нему формировалось уничижительно-пренебрежительное отношение. И сама методология в новейшее время попыталась освободиться от философского контекста и завязать себя на позитивно-научное знание.

Что по историческому факту ей и удалось. И методология как учение о способе разворачивания логически обоснованной мысли в любом материале действительности, оказалась истолкованной только через призму наличных форм научного познания. В первую очередь познания естественнонаучного. И позитивизм как философско-методологическое направление возник с попыток представить и культурно-историческое знание в формах движения естественных наук. Философская логика оказалась сведенной к движению форм здравого смысла, прочно стоящего на фактах обыденного бытия и устоявшихся научных истин.

«*Мы стремились показать*, - пишет в прямом противоречии с нашими рассуждениями далее Выготский, - *что вытекающий из такого понимания метод анализа заранее обречен на неудачу, ибо он для объяснения свойств речевого мышления как целого разлагает это целое на образующие его элементы - на речь и мышление, которые не содержат в себе свойств, присущих целому, и тем самым закрывает дорогу к объяснению этих свойств» (1, 296)*. - Прямое противоречие, правда, касается только утверждения необходимости при осуществлении теоретического синтеза осуществлять анализ, способный высветить входящие в целое части (элементы) в их чистоте. Дальше – никакого противоречия нет. Даже больше: в полном согласии с Выготским я указываю на необходимость понять целое из его собственного основания и в полном согласии с его представлениями показываю, где оно, это основание лежит. Выготский, однако, - уже в противоречии с собой, - поступает иначе: он не выводит связь мышления и речи и ее особенности, ее, этой связи, динамику из того целого, функцией которого эта связь является. Наоборот, он исходит из того устойчивого момента в языковой реальности, который в самом деле делает язык языком, устойчивой квазисамостоятельной системой.

И, казалось бы, поступает правильно. Он выделяет *единицу анализа*, т.е. некое абстрактное бытие – как Маркс исходную клеточку в «Капитале», – но осуществить восхождение к конкретному целому, абстрактно-всеобщим элементом которого является выделенная им единица, не может. Да, похоже, и целью не ставит.

Но даже если такую задачу и поставить, она будет неосуществима. По той причине, что эта единица, эта клеточка лежит не здесь, не в системе «мышление и речь». Ибо эта система никоим образом не представляет собой автономно-самостоятельную систему, а всецело определена природой самого человека. В этой природе, сущность которой Выготский хорошо видит, и надо искать исходное отношение, через анализ которого возможно развернуть в логике необходимости каждый порождаемый человеческой культурной активностью феномен – как средство и способ осуществления этой, человеческой,

сущности. Смысл оседает на этой предметности – и только потому, что сама эта предметность как преобразованная человеческой осмысленной деятельностью действительность именно в своем преобразованном образе эти смыслы и удерживает. В них запечатлена всеобщая идеальная форма – всеобщая форма человеческой деятельности. Та самая всеобщая форма, которая определяет и движение индивида и движение его смыслов. И психологически мысль – тут абсолютно прав Выготский – *совершается в языке*, ибо вынуждена осваивать и присваивать эти идеальные смыслы, существующие только как всеобщая форма движения человеческой субъективности. Точнее сказать, мысль *совершается* как деятельное сопряжение движения индивидуально-личностных форм с объективно выраженным в языке смысловым содержанием. И результат этого движения, конечно же, - и тут Выготский не прав, резко отрицая этот факт, - свершающаяся в языке мысль *получает выражение* в индивидуально модифицируемом контексте языковой действительности. Но первоначально мысль, конечно же, совершается в деле и уж только потом, поскольку язык отображает это дело (т.е. человеческую действительность), она совершается и в слове. И через слово выражается.

Но было бы большой ошибкой приписать Выготскому односторонность суждения. Он четко сознает и указывает момент выражения мысли в языке. В этом ничего удивительного нет: фиксация противоположных моментов, проявляющихся даже в наблюдении, - естественное дело любого исследователя. Задача заключается в способности показать переход их друг в друга, а потому и момент тождества этих противоположных моментов (определений). То есть выявить ту «силу», которая это движение осуществляет и останавливает его. Нечто как факт обнаруживает себя именно в моменте тождества различных определений, в котором это нечто, вещь, процесс, проявляет себя как покоящееся бытие. И длящееся в этом покое, т.е. в самотождественности своих определений. Если мысль не выходит на эту форму диалектического движения, в сознании остается нагромождение таких фактов, в той или иной мере осмысленных, но удерживаемых в неком хаосе. И никакое тонкое их наблюдение не дает еще *конкретного* знания этой наблюдаемо-изучаемой действительности. Но только мельтешение абстрактных (односторонних) истин.

«Единица, к которой мы приходим в анализе, содержит в себе в каком-то наипростейшем виде свойства, присущие речевому мышлению как целому. Мы нашли эту единицу, отражающую в наипростейшем виде единство мышления и речи, в значении слова. Значение слова… это такое далее неразложимое единство обоих процессов, о котором нельзя сказать, что оно представляет собой: феномен речи или феномен мышления. Слово, лишенное значения, не есть слово, оно есть звук пустой» (1, 297). - Совершенно верно, звук пустой. Вот это и значит, что звук есть то самое абстрактное природное явление, которое захватывается мыслящей субстанцией в качестве того субстрата, на который по необходимости опирается мышление. Мышление, которое от звука (и любого прочего субстратного основания) не зависит и которому в принципе все равно, на какой материи «паразитировать». Ибо эта субъективная способность субъекта, мышление, осуществляет себя далеко не только через язык как в истории возникшую материальную систему знаков с устойчивым содержанием определенных культурно-исторических смыслов, - она осуществляет себя по всему широкому полю предметной человеческой действительности.

Даже естественные определения человеческой телесности становятся носителями этой способности. Причем сращения мысли и органики настолько впечатляюще-устойчивы, что даже наука начинает искать в этих устойчивых связях «единицы» анализа человеческой субъективности: именно здесь лежит так называемая психофизическая проблема, здесь ищут определяющую бытие человеческой способности связь смыслового содержания с мозговой конфигурацией. Ищет ли кто в особенностях краски смысловую сторону искусства? А как определяет бумага содержательную мысль начертанных на ней графических знаках? И если самомнящая научная мысль с отношением «бумага–смысл» легко может разобраться как с некой банальностью, то виртуальное пространство ей кажется «черной дырой», засасывающей в себя человеческую субъективность и опреде-

ляющей не только смыслы, но и грядущее бытие самого человека.

Конечно, «пути науки неисповедимы», но историческая культура мышления давно определила формы, устойчивое бытие которых сохраняет себя в качестве *идеальных определений* всего человеческого бытия. Вся культурно-историческая предметность человека, вся преобразованная природа, включая сюда, естественно, и природу самого человека, есть то, через что живет субъективный образ действительности с его активной функцией мышления как способности человека в идеальных формах каждый раз, когда того требует необходимость, *воспроизводить в образе реальный состав обстоятельств бытия* и видеть его временную (историческую) динамику.

Что различная предметность здесь выполняет различную роль, это как будто бы ясно, и знак языка есть нечто иное, нежели клетка мозга с ее синапсами и аксонами; холст и краски – нечто другое, чем звуки музыкального произведения и интонации живой речи. Все подчинено смысловому движению. Смысл подбирает краски, и мысль находит природный цвет для выражения своего содержания. И мысль создает цифровой способ удержания смысла. Но не наоборот. Материальная определенность человеческого бытия (философский материализм) заключается не в той примитивной зависимости от природной материи (кто бы с этим спорил!), - эту определенность требуется понять через движение человеческой деятельности, ее предметно-преобразовательного характера. И именно здесь, в этой деятельности найти, увидеть и удержать как исходное основание, как «единицу анализа», такое отношение материального и идеального, которое позволяло бы увидеть «целое» человеческого бытия во всем его содержательном многообразии. Проблему идеального Выготский обошел, это и повлекло «глубинную непрозрачность» некоторых его сюжетов.

«Открытие изменения значений слов и их развития есть то новое и существенное, что внесло наше исследование в учение о мышлении и речи, оно есть главное наше открытие» (1, 297). - Принцип развития в философии был обоснован и развернут в самом начале 19 века. К середине того же века он стал входить и в науку. В неосознанной форме, как «естественное» отражение определенно-изменяющегося бытия он в мышлении практически был представлен всегда. Я уж не говорю об античной философии, где мышление ставило вопрос о начале всего сущего и способах его становления. Сколь бы наивными их тогдашние представления ни казались нам, обсуждение самих принципов движения действительности и мышления вместе с их внутренней диалектикой были вскрыты именно там. И даже элементарное знакомство с этой культурой должно было бы дать науке достаточно возможностей более серьезно всмотреться в свой материал. Тот факт, что материал естественной науки малоподвижен, изменяющиеся формы возвратны, развивающиеся (растущие) явления выглядят частным случаем, конечно, сам по себе не может привести к *принципу развития* как всеобщей форме. Потому этот принцип в сознание науки вошел довольно поздно. Но в ум науке, к сожалению, идет только то, что от самой науки. Не от философии. Философия туда пропускается через сито случайности и в случайных, искаженных формах. Платон мог помогать только Бору и Гейзенбергу. Как Спиноза Эйнштейну. Другие не ведают, что творится в их сознании. Поэтому методологические импульсы в самой науке – это выталкиваемая наружу потребность науки привести свой ум в порядок.

Изменение и развитие значений слов – это, конечно же, проблема развития понимающей способности и ее движения внутри языка. Дело тут заключается в объективных основаниях понятия и в составе тех средств, на которые оно, это развитие, опирается. Исходно таковыми является не слово, не язык, а предметно-преобразовательная общественная деятельность. Объективная основа понятия – это деятельность, и потому ее развитие и есть развитие понятия. Продукты труда, положенные не только в качестве средств удовлетворения жизненных потребностей человека, но и в качестве средств общения, несут в себе действительную связь индивидов в общественном бытии. Слово же обеспечивает только *идеальную связь*, т.е. движение понятий вне реальной действительности, - но

только в пространстве смыслов.

Ребенок живет в мире, который вынужден осваивать. Объективно он связан с предметной стороной действительности, которую он вынужден удерживать в образе, в субъективной форме психического образа. Содержание этого образа развивается только вместе с активной деятельностью в пространстве и времени человеческого бытия. Тут даже надо сказать сильнее: рефлексия этой деятельности, ее формы и содержания, есть субъективно-психический слепок действительности. Которая должна быть понята не как внешняя объективная сторона человеческого бытия, а как *действительность самого человека*. Поэтому субъективность в ее действительном значении с самого начала выходит за рамки «обособленного» индивида, а дана (дается) как общественная культурно-историческая реальность. Вместе с ее субъективно-человеческими культурно-историческими смыслами. И, естественно, вместе с языком.

Но дана она объективно, более того, для каждого в его индивидуально-субъективном развитии, в онтогенезе, она, человеческая действительность, задана. Эта заданность заключается в необходимости освоения этого культурно-исторического мира. И не только потому, что иначе *человеком* быть нельзя, а просто без этого нельзя *быть*, невозможно само существование. Человек *обречен* быть человеком. То есть снять своей активностью содержание общественно-исторической культуры. Задача психологии – проследить путь становления индивида личностью. Выявить всеобщую и необходимую форму (логику) этого пути. Каковы условия и способ присвоения культурно-исторических форм бытия. Как модифицируется всеобщая логика этого вхождения в культуру содержательными особенностями предметно-человеческих форм.

Скажем, чем специфика освоения языка отличается от специфики освоения топора? Какие органы моего тела принимают на себя ведущую роль в освоении того или иного предмета. И конкретно, в каждом случае, - зачем я, входя в человеческое бытие, осваиваю ту или иную предметную форму. Понятно, топор *человечество* обойти не может, а *индивид* может. Слово не обходит никто. Мышление тоже никто не обходит. Создается такое впечатление, что во всеобщие «стихии» человеческого бытия человек «врастает» без всяких сознательных усилий, либо они даны ему изначально – то ли от природы, то ли от бога.

Особенный же предмет, внешнее материальное средство индивид осваивает всегда сознательно, он знает, какую способность присваивает. И с самого начала соотносит эту форму с формой той деятельности, которую ему жизненно необходимо осуществлять. В освоении же языка с подобного рода жесткой необходимостью сталкивается только ребенок: необходимость «быть в языке» ему задана общественной культурой как необходимость освоения смысла человеческой предметной действительности.

Мотив освоения этих всеобщих форм человеческой культуры бессознательно задается ребенку самой человеческой действительностью и в его активности постоянно присутствует, - иначе он не станет и не сможет быть человеком. Кстати, здесь лежит расшифровка той проблемы, с которой мучается школа, не умея мотивировать вхождение в культуру своих учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. - М.: «Педагогика», 1982.
2. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М.: «Педагогика», 1982.

УДК 101:811

ОБСЦЕННАЯ ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТЕ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ И В СОСТАВЕ ИНВЕКТИВЫ

Хамидов А. А.

Сведения об авторе. *Х*амидов Александр Александрович – доктор философских наук, научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, профессор. Бийск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу функционирования обсценной лексики в контексте смеховой культуры и в составе инвективы. Смех при этом берётся не как психо-физиологический, но как мировоззренческо-мироотношенческий феномен. При этом вслед за М. М. Бахтиным различается амбивалентный и редуцированный смех. Показано, что как амбивалентный смех, так и инвектива одинаково являются ценностно и эмоционально нагруженными. Однако если первый нагружен положительно, то вторая – отрицательно. Она односторонне серьёзна и принципиально не-амбивалентна. Обсценная лексика функционирует в составе культуры в самых разнообразных формах. Все их можно разделить на специфицированные и неспецифицированные. Граница между ними проходит отнюдь не в номенклатурном плане. Она также не проходит ни в денотативном, ни в десигнативном планах. Она не определяется ни характером, ни аксиатикой, ни степенью эмотивности, ни своей пейоративностью, ни, наоборот, своей мелиоративностью и так далее. Эта граница проходит по линии наличия или отсутствия в налично-ситуативно – то есть в наличном здесь-и-теперь-бытийствующем (применяемом или вновь продуцируемом) обсценном феномене конкретно-интенциально амплифицированной экспрессии. Поэтому то, что в данной конкретной смысловой ситуации бытийствует (и воспринимается) как неспецифицированный модус, в другой конкретной смысловой ситуации бытийствует (и воспринимается) как специфицированный. В настоящей статье будут проанализированы специфицированные модусы функционирования обсценной лексики. Таковых два: один функционирует в контексте смеховой культуры, другой – в составе инвективы.

Ключевые слова: обсценная лексика, смех, амбивалентный смех, смеховая культура, гротескный реализм, редуцированный смех, инвектива, ругательство, модель тела, верх и низ, перед и зад.

Автор туралы мәліметтер. *Х*амидов Александр Александрович – философия ғылымдарының докторы, В.М. Шукшин атындағы Алтай мемлекеттік гуманитарлық-педагогикалық университеттің ғылыми қызметкері, профессор. *Бийск,Ресей*

Аннотация. Мақала күлкі мәдениеті мен инвектива құрамындағы обсцендік лексика қызметін талдауына арналған. Бұл жердегі күлкі тек психо-физиологиялық қана емес, әлемтанулық - әлемге қатынастық феномен ретінде де алынып отырады. М. М. Бахтиннің ізімен амбивалентті және редукциялық күлкі ажыратылып қарастырылады. Амбивалентті күлкі инвектив сияқты құндылықтар мен эмоцияларға толы болатыны көрсетіледі. Обсценді лексика мәдениет құрамында әр түрлі формаларда болады. Олардың барлығын ерекшеленген және ерекшеленбеген деген екі түрге бөлуге болды. Олардың араларындағы шек номенклатуралы түрде өтпейді. Ол шекара денотативті және десигнативті жоспарда да өтпейді. Ол сипатымен де, аксиатикасымен де, эмотивтілік дәрежесімен де, өзінің пейоративтілігімен де, керісінше өз мелиоративтілігімен де анықталмайды. Берілген мақалада обсцендік лексика қызметінің арнайыландырылған модусқа талдау жасалады. Олар екеу: біреуі – күлкі мәдениетінде қызмет етсе, екіншісі – инвектива құрамында қызмет етеді.

Түйін сөздер. Обсценді лексика, күлкі, амбивалентті күлкі, күлкі мәдениеті, гротескті реализм, редукциялық күлкі, инвектива, ұрыс, дене сұлбасы, асты мен үсті, алды мен арты.

About the author. Khamidov Alexander - Doctor of Philosophy, Researcher of the V.M. Shukshin Altai State Humanitarian Pedagogical University, professor. Biysk, Russia

Annotation. The article is devoted to the analysis of the functioning of obscene vocabulary in the context of a laughing culture and as part of an invective. Laughter is not taken as a psycho-physiological, but as a world-view-world-bearing phenomenon. In this case, after M. Bakhtin, ambivalent and reduced laughter is distinguished. It is shown that both ambivalent laughter and invective are equally valuable and emotionally loaded. However, if the former is loaded positively, then the second one is negative. It is one-

sidedly serious and fundamentally non-ambivalent.

Obscene vocabulary functions in the composition of culture in a variety of forms. All of them can be divided into specified and unspecified. The border between them is not at all in the nomenclature. It also does not pass either in denotative or in designational plans. It is not determined by the character, the axiatic, or the degree of emotiveness, nor by its peerorality, nor, on the contrary, by its reclamation and so on. This boundary passes along the line of presence or absence in the situational-that is, in the present-and-now-existing present (applied or newly produced) obscene phenomenon of specifically intensively amplified expression. Therefore, what is in this particular semantic situation, being (and perceived) as an unspecified mode, is, in another concrete semantic situation, being (and perceived) as specified.

In this article, the specified modes of functioning obscene vocabulary will be analyzed. There are two of them: one functions in the context of laughter culture, the other - in the composition of the invective.

Key words. Obscene vocabulary, laughter, ambivalent laughter, laughing culture, grotesque realism, reduced laughter, invective, swearing, body model, top and bottom, front and back.

Обсценная лексика функционирует в составе культуры в самых разнообразных формах. Все их можно разделить на специфицированные и неспецифицированные. Граница между ними проходит отнюдь не в номенклатурном плане. Она также не проходит ни в денотативном, ни в десигнативном планах. Она не определяется ни характером, ни аксиатикой, ни степенью эмотивности, ни своей пейоративностью, ни, наоборот, своей мелиоративностью и так далее. Эта граница проходит по линии наличия или отсутствия в *налично-ситуативно* – то есть в наличном здесь-и-теперь-бытийствующем (применяемом или вновь продуцируемом) обсценном феномене конкретно-интенциально амплифицированной экспрессии. Поэтому то, что в данной конкретной смысловой ситуации бытийствует (и воспринимается) как неспецифицированный модус, в другой конкретной смысловой ситуации бытийствует (и воспринимается) как специфицированный.

С этой оговоркой можно утверждать, что обсценные феномены, функционирующие в хронотопе их неспецифицированного модуса бытийствования обладают, если так можно выразиться, *нейтральной* модальностью. Они специально никому не адресованы и ни с кем намеренно не соотносятся, кроме того субъекта, который ими оперирует или же их творит. Силовое поле неспецифицированности придаёт им характер не-диалогичнсоти и статус без-адресности; они как бы замкнуты на самих себя. Предикат неспецифицированности означает никому-не-предназначенность обсценного феномена. Его обнаружение и/или присутствие «на людях» чаще всего окказионально. Обсценная лексема, вербальная конструкция, идиома и т.д. в данном случае интенциально нейтральны относительно собеседника, зрителя или слушателя. К сказанному следует добавить, что в хронотопе неспецифицированного бытийствования обсценной лексики задействована Малая Модель Тела и соответствующая ей картина Телесного Низа. Эта картина задаёт горизонт и масштаб поступающему, ведущему себя, действующему и вступающему в отношения субъекту в использовании им обсценной лексики.

В обширном арсенале обсценной лексики существует целый комплекс лексем и вербальных конструкций, в том числе и фразеологизмов, которые, хотя и выражают оценку, в то же время не направлены на другого человека. Как правило, обсценный вокабуляр и обсценные вербальные конструкции в их неспецифицированном бытийствовании ограничиваются констатационно-оценочной функцией. Поэтому в речевых акциях или текстах чисто нарративного характера они *без ущерба* для смысла могут быть *заменены* вполне *пристойными* эквивалентами, что *невозможно*, как будет показано ниже, в смеховой акции и в инвективе.

В настоящей статье будут проанализированы специфицированные модусы функционирования обсценной лексики. Таковых два: один функционирует в контексте *смеховой культуры*, другой – в составе *инвективы*.

Обсценная лексика в контексте смеховой культуры

Смех издревле считается атрибутом человека, отличающим его от всех других жи-

вых существ: согласно, например Аристотелю, «он один только способен смеяться», и «никто из других животных не смеётся…»[1] Но это – психо-физиологический, т.е. внешний аспект смеха. Смех неизмеримо богаче данного аспекта. «Смех», – пишет Л. Н. Столович, – явление многогранное. Феномен смеха может рассматриваться в различных его аспектах: в физиологическом, психологическом, социологическом, культурологическом, теоретико-информа-ционном и эстетическом. Последнее стремится синтезировать предыдущие аспекты»[2]. М.Т. Рюмина выделяет в смехе меньше аспектов. Согласно ей, «смех можно рассматривать в трёх аспектах: как проявление физиологии человека, проявление его психической жизни и как феномен культуры»[3].

В этих характеристиках, однако, отсутствует главное, а именно то, что смех – наряду с *серьёзностью* – есть кардинальная, и притом примординальная, *мироотношенческая* (а значит, и *мировоззренческая*) *модальность*[4]. Как убедительно доказал М.М. Бахтин, «смех имеет глубокое миросозерцательное значение, это одна из существеннейших форм правды о мире в его целом, об истории, о человеке; это особая универсальная точка зрения на мир, видящая мир по-иному, но не менее (если не более) существенно, чем *серьёзность*; … какие-то очень существенные стороны мира доступны только смеху»[5]. А отсюда следует, что не эстетика и не культурология, а *философия* является той высшей инстанцией, которая должна исследовать феномен смеха, задавая тем самым ориентиры для более конкретных уровней его исследования. Стало быть, им должна предшествовать «*философия смеха*»[6].

В настоящей статье принимается, с некоторыми оговорками, бахтинская концепция смеха. М. М. Бахтин отмечает, что «смех так же универсален, как и серьёзность: он направлен на мировое целое, на историю, на всё общество, на мировоззрение. Это – *вторая правда о мире*, которая распространяется на всё, из ве́дения которой ничто не изъято»[7]. Стало быть, между серьёзностью и смехом отнюдь не существует разделения сфер «юрисдикции»: у них *один и тот же* предмет. И оба они – лишь два аспекта-

---

[1] *Аристотель*. О частях животных. Б. м., 1937. С. 118.

[2] *Столович Л.* Смех // *Он же*. Философия. Эстетика. Смех. СПб.; Тарту, 1999. С. 242.

[3] *Рюмина М.Т.* Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность. М., 2003. С. 2.

[4] См. в этой связи: *Хамидов А.А.* Смех как мировоззренческо-мироотношенческая модальность //В журн.: Известия НАН РК. Серия обществ. наук. 2006. № 5.

[5] *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса // *Он же*. Собрание сочинений. В 7-и т. Т. 4 (2). М., 2010. С. 78. Эти слова сказаны по поводу отношения к смеху эпохи Ренессанса. Но они, считаем мы, выражают самую всеобщую сущность смеха как мировоззренческо-мироотношенческой модальности.
Вызывает недоумение, что *С.С. Аверинцев*, считающий М.М. Бахтина «нашим общим учителем» (см.: *Аверинцев С.С.* Бахтин, смех, христианская культура // М.М. Бахтин как философ. М., 1992. С. 7.), склонен трактовать смех *не* в мировоззренческо-мироотношенческом, *а* лишь в грубо психофизиологическом плане. Он пишет: «Начнём с того, что смех есть событие сугубо динамическое – одновременно движение ума и движение нервов и мускулов: порыв, стремительный, как взрыв, – недаром ходячая метафора говорит о “взрывах смеха” – захватывает и увлекает одновременно духовную и физическую сторону нашего естества. Это не пребывающее состояние, а переход, вся прелесть, но, весь смысл которого – в его мгновенности. Сама мысль о затянувшемся акте смеха непереносима, не просто потому что нескончаемые пароксизмы и колыхания скоро становятся постылой мукой для утомившегося тела, но ещё и потому, что смех, который длится, есть “бессмысленный” смех по некоему априорному суждению ума» (Там же. С. 8).

[6] Термин «философия смеха» принадлежит М. М. Бахтину. Под таким названием вышла в свет книга Л. В. Карасёва. См.: *Карасёв Л. В.* Философия смеха. М., 1996.

[7] *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. С. 97.

модальности *единого* мироотношения и тем самым – мировоззрения.

Важнейшими атрибутами смеха как мироотношенческо-мировоззрен-ческой модальности являются его *универсальность* и *амбивалентность*. Его универсальность состоит в том, что «он направлен на всё и на всех…, весь мир представляется смешным, воспринимается и, постигается в своём смеховом аспекте, в своей весёлой относительности; …этот смех направлен и на самих смеющихся»[1]. Его амбивалентность состоит в том, что «он весёлый, ликующий и – одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает, и хоронит и возрождает»[2]. Причём именно возвышающе-утверждающе-возрождающее начало в нём – *превалирующее*. Сами снижение, отрицание, захоронение имеют своей сверх-задачей возвышение, утверждение, возрождение и *подчинены им*. При этом смех ориентирован на *обновлённое*, более развитое и совершенное бытие осмеиваемого феномена. Подлинный смех, смех, соответствующий своему понятию, это – всегда *открытый* смех; он является одной из форм бытия *свободы* и обладает *освобождающим* характером.

М.М. Бахтин пишет: «Настоящий смех, амбивалентный и универсальный, не отрицает серьёзности, а очищает и восполняет её. Очищает от догматизма, односторонности, окостенелости, от фанатизма и категоричности, от элементов страха или устрашения, от дидактизма, от наивности и иллюзии, от дурной одноплановости и однозначности, от глупой истошности. Смех не даёт серьёзности застыть и оторваться от незавершимой целостности бытия. Он восстанавливает эту амбивалентную целостность. Таковы общие функции смеха в историческом развитии культуры…»[3] Но при этом и серьёзность должна быть подлинной, то есть *открытой*. «Подлинная *открытая серьезность*, – отмечает М.М. Бахтин, – не боится ни пародии, ни иронии, ни других форм редуцированного смеха, ибо она ощущает свою причастность незавершимому целому мира»[4]. Стало быть, только открытая амбивалентная серьёзность и открытый амбивалентный смех являются неслиянно-нераздельными модальностями открытого мироотношения и мировоззрения человека-субъекта и обеспечивают его.

Смех возник вместе с возникновением Человека как существа общественно-культуро-исторического. В истории он принимал различные формы и занимал различное положение в составе социокультурной действительности. Так, в архаике существовали особые смеховые ритуалы и культы, а также празднества, организованные на началах смеха. Последние существовали в Античности, в Средние века и в эпоху Ренессанса (если ограничиться Западной Европой). Разумеется, размах их был уже не тот, и в ходе истории неуклонно сужался.

Отметим, что концепция смеха, предложенная М. М. Бахтиным, радикально отличается от той, которая восходит к Аристотелю. Согласно последнему, «смешное есть часть безобразного: смешное – это некоторая ошибка и безобразие, никому не причиняющее страдания и ни для кого не пагубное…»[5] Здесь, конечно, Аристотель определяет не столько сам смех, сколько то, чтó ему соответствует в мире действительности. Но тем не менее данное определение послужило исходным для многих теорий смеха.

Следует, однако, обратить внимание на то, что Аристотель определяет смешное в *эстетическом* плане. Безобразное, к которому он относит смешное, в *этической* сфере коррелирует со *злом*. И примыкающий к аристотелевской традиции Л. В. Карасёв переводит проблему смеха в сферу этики, прямо выходя на тему «Смех и зло» (так и называется второй параграф первой части его монографии «Философия смеха»). Делая оговор-

[1] Там же. С. 20 – 21.
[2] Там же. С. 21.
[3] Там же. С. 135 – 136.
[4] Там же. С. 135.
[5] *Аристотель*. Об искусстве поэзии. М., 1957. С. 53. Ср. другой перевод: *Аристотель*. Поэтика //Аристотель и античная литература. М., 1978. С. 118 – 119.

ку, что зло он понимает «предельно широко»[1], он заявляет: «Всё смешное несёт на себе след, оставленный злом, но не всё злое может смешить»[2]. Но сколь бы широко ни трактовать зло, оно неизбежно остаётся злом и никак не переходит в добро… А от негативной эстетической и от столь же негативной этической характеристики феномена смеха недалеко и до негативной его религиозной характеристики. Шаг этот и был сделан С.С. Аверинцевым, сославшимся на «предание, согласно которому Христос никогда не смеялся…»[3] Отсюда и вывод: «Бахтин абсолютизировал смех…»[4].

На деле же М.М. Бахтин *не* абсолютизирует смех как мироотношенчески-мировоззренческую модальность: что́ он абсолютизирует – так это одну из культуро-исторических форм смеха (но об этом – ниже).

Вернёмся к сущности смеха. М.М. Бахтин отмечает специфическую *топографичность* амбивалентного смеха и каждого из компонентов, его реализующего (о́браза, сло́ва, жеста, символа и т. д.). Одним из важнейших методов смеховой культуры является *снижение-возвышение*. Суть данного метода состоит в снижении высмеиваемого Верха, высокого, в переводе определений высокого в план Низа и изображение этих определений в форме определений, атрибутивных Низу. Непосредственная задача смеха – противостоять всему готовому, ставшему, претендующему на завершённость и совершенство. Смех демонстрирует необоснованность любых претензий на окончательность и ориентирует на дальнейшее становление, развитие и совершенствование.

Феномен обсценного присутствует в тех формах смеховой культуры, для которой основным конститутивным материалом является сфера Телесного Низа в её реальном и идеальном измерениях. Такова по определению смеховая культура *карнавального типа* (ею, главным образом, и занимался М.М. Бахтин и её же гипостазировал). Данный тип культуры уходит своими корнями в глубокую Архаику с её культом Плодородия и другими, тесно связанными с ним.

Смеховая культура карнавального типа унаследовала от Архаики ту топографичность, которая лежала в основании Большой Модели Тела, и применяет метод снижения-возвышения, опираясь на неё. Поэтому она оперирует *абсолютными* топографическими атрибутами Верха и Низа, Переда и Зада. Приведём их экспликацию М.М. Бахтиным. «“Верх” и “низ” имеют здесь абсолютное и строго *топографическое* значение. Верх – это небо; низ – это земля; земля же – это поглощающее начало (могила, чрево) и начало рождающее, возрождающее (материнское лоно). Таково топографическое значение верха и низа в космическом аспекте. В собственно *телесном* аспекте, который нигде чётко не отграничен от космического, верх – это лицо (голова), низ – производительные органы, живот, зад»[5].

Эта топография присутствует во всей образности, символике и лексике, которой оперирует смеховая культура. Бахтин именует метод снижения-возвышения *гротескным реализмом*. Абсолютные топографические универсалии Верха и Низа – его атрибуты. «С этими абсолютными топографическими значениями верха и низа и работает гротескный реализм… Снижение здесь значит приземление, приобщение к земле, как поглощающему и *одновременно* рождающему началу: снижая, и хоронят и сеют одновременно, умерщвляют, чтобы родить сызнова лучше и больше»[6].

Гротескный реализм актуализует и амплифицирует образы, жесты, символы и лексику, относящиеся к области Телесного Низа, иначе говоря, делает своим арсеналом так-

---

[1] См.: *Карасёв Л. В.* Философия смеха. С. 37.
[2] Там же. С. 40.
[3] *Аверинцев С. С.* Бахтин, смех, христианская культура. С. 9.
[4] Там же. С. 16.
[5] *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. С. 31.
[6] Там же.

же и сферу обсценного. Он актуализует и акцентирует коитус, дефекацию и уринацию, их продукты и органы их производящие и в них участвующие. Эти органы и процессы, однако, понимаются не как индивидно-биологические, но как принадлежащие комически-родовому Телу и осуществляемые им. Вот почему образы, в основе которых лежит амбивалентное гротескное Тело, «не возбуждают и не могут возбуждать никаких сексуальных эротических чувств и возбуждений (ощущений), не могут их разжигать, они не имеют никакого отношения к эротической чувственности; они возбуждают только *смех* и *мысль*, притом универсальную и трезвейшую мысль, следовательно, с точки зрения каких бы то ни было чувственных влечений, абсолютно *холодную* мысль, их цель – *протрезвление* человека, освобождение его от всякой одержимости (в том числе и чувственной), подъём человека в высшие сферы бескорыстного, абсолютно-трезвого и свободного бытия, на такие вершины *бесстрашного* сознания, где менее всего его может замутить какое бы то ни было чувственное возбуждение»[1].

В арсенале смеховой культуры содержатся *амбивалентные* ругательства, проклятия, божба и т. д. В их основе также лежит Большая Модель Тела, абсолютные топографические определения Верха, Низа, Переда и Зада. Амбивалентные ругательства подчиняются той же логике гротескного реализма. «Такие ругательства, – отмечает М. М. Бахтин, – как наше “трёхэтажное” (во всех его разнообразных вариациях), или такие выражения, как “иди в …”, снижают ругаемого по гротескному методу, то есть отправляют его в абсолютный топографический телесный низ, в зону рождающих, производительных органов, в телесную могилу (или в телесную преисподнюю) для уничтожения и нового рождения»[2].

В смеховых действах карнавального типа и в дружественно-фамильярных формах общения восстанавливается гротескная Модель Тела как основа всей образности. А это может означать *де-обсценизацию* считающегося обсценным. Так, высокая и официальная культура позднего Средневековья и Ренессанса определяла сферу Телесного Низа и относящийся к ней арсенал действ, жестов, символики и лексики не-пристойными, но *в хронотопе* карнавала и *для* самих его участников всё это *не считалось* обсценным. При этом – что существенно – карнавалы отнюдь не сопровождались массовыми совокуплениями. Ведь последние в Архаике носили *ритуальный*, стало быть *серьёзный*, характер. И этот их характер ушёл в прошлое вместе с Архаикой.

Тогда встаёт вопрос: считать ли буйство телесно-низового комплекса в контексте амбивалентных смеховых действ акцией обсценного? *Изнутри* и *внутри* этого контекста оно (буйство) таковым *не является*. Таковым оно представляется лишь *извне*: а) со стороны наличной официальной монолитно-серьёзной культуры, которая не схватывает факт и

---

[1] *Бахтин М. М.* Дополнения и изменения к «Рабле» //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-и т. Т. 4 (1). М., 2008. С. 717. Цитируемый текст опубликован также в 5-м томе Собрания сочинений М. М. Бахтина. См. приведённую цитату: *Бахтин М.М.* Дополнения и изменения к «Рабле» //*Он же*. Собрание сочинений. В 7-и т. Т. 5. М., 1996. С. 115. «Гротескное тело *доэротично* и *надэротично* в нашем смысле (с точки зрения нашего понимания эротики), в нём реализованы древнейшие и глубочайшие мысли о мире в его целом, в нём выделены и подчёркнуты все существенные с точки зрения этой мысли моменты (не абстрактной, конечно)» (Там же. С. 116).

[2] *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная литература средневековья и Ренессанса. С. 38. «Но, – сетует Бахтин, – от этого амбивалентного возрождающего смысла в современных ругательствах почти ничего не осталось, кроме голого отрицания, чистого цинизма и оскорбления: в смысловых и ценностных системах новых языков и в новой картине мира эти выражения совершенно изолированы: это – обрывки какого-то чужого языка, на котором когда-то можно было что-то сказать, но на котором можно теперь только бессмысленно оскорбить. Однако было бы нелепостью и лицемерием отрицать, что какую-то степень обаяния (притом без всякого отношения к эротике) они ещё продолжают сохранять» (Там же).

суть *амбивалентности* (она в принципе ей не доступна); б) со стороны исторически иной формы культуры, стандарты, идеалы и нормы которой допускают иную кодификацию форм обсценности.

Очень важно иметь в виду, что феномен карнавальной культуры (и аналогичных ей феноменов) имеет как бы два измерения. Одно – *внутреннее*, в котором амбивалентные смеховые формы, включающие образы Телесного Низа, *не считаются* обсценными. Второе измерение – внешнее, в границах которого все эти формы и образы *однозначно* определены как обсценные; это – измерение официально-публичной сферы. Празднества карнавального типа проходили в *Городе*, на *городской площади* – этом островке, окружённом океаном официального, «Высокого» и Публичного. Можно ли говорить об образах гротескного амбивалентного Телесного Низа как об обсценных *изнутри* карнавального действа? Очевидно, столь же нельзя, как и о ритуальном промискуитете и ритуальном инцесте как о *действительных* промискуитете и инцесте. Ведь ритуал – особый *сакральный* хронотоп, в котором ценностная и мировоззренческая метрика принципиально иная, чем в обыденном *профанном* хронотопе. Действительный промискуитет и действительный инцест для архаической системы мировоззренческих координат возможны и совершаются *только и исключительно* в профанном хронотопе.

Хронотоп праздничного, карнавального действа отменяет ценности и ориентиры высокой официально-публичной культуры. Он отменяет, если угодно, все постархаические установления, прежде всего те, что связаны со сферой Телесного Низа, всю образность и лексику, выросшую из Малой Модели Тела. Карнавал обсценен *извне* и пристоен *изнутри*. Позиция же вненаходимости схватывает обе характеристики и устанавливает их конкретно-исторический статус и соотношение. Истина, стало быть, состоит не в одной из сторон, а в конкретном единстве обеих их. Образы Телесного Низа, задействованные в карнавале, для сегодняшнего теоретизирования нейтральны относительно нашего сегодняшнего понимания соотношения пристойного и не-пристойного. И не правильней ли тогда говорить об образах Телесного Низа, а не о непристойностях, применительно к культурам карнавального типа? В празднествах карнавального типа фигурируют, в основном, жесты, слова́, символы, изображения и т. д., а не реальные отправления жизни Телесного Низа. Реальный план (обнажение гениталий – исключая обнажение зада, этого наоборотного, «нижнего» лица, – забрасывание калом, забрызгивание мочой, а тем паче реальный коитус) здесь отсутствует. Конечно, тут необходимы уточнения. Прежде всего следует отметить, что реальный план жизни Телесного Низа определяется как обсценный для человека, *достигшего половой зрелости*, т. е. не распространяется на период от рождения до начала подросткового возраста.

В архаических же празднествах, а также и в постархаических типа римских сатурналий, этот план был полностью или частично задействован. И опять же: было ли это в данных контекстах обсценностью? Изнутри – нет. Всё обсценное – «достояние» Постархаики и её официально-публичной сферы. Более того, данная сфера квалифицирует телесно-низовую сферу как в её реальном, так и в её идеальном планах не только начиная с Постархаики, но *вообще*. Она маркирует как *однозначно обсценные* все реальные и идеальные феномены жизнепроявления сферы Телесного Низа *архаической* культуры. К примеру, фаллические изображения стыдливо прячутся в запасники музеев и оказываются доступными лишь узкому числу специалистов.

Амбивалентный смех *не может* быть обсценным. Стало быть, и амбивалентно-смеховые изображения сферы Телесного Низа *не могут* (не должны) расцениваться как обсценные.

Постархаическая история в рассматриваемом аспекте характеризуется тем, что всё бóльшее замыкание социумного измерения на себя ведёт ко всё большей поляризации официально-публичной и внеофициально-приватной сферы. Социумное измерение всё больше формализуется и рационализуется. В него уходят ритуал, культ и главные исторические праздники. Во внеофициально-приватной сфере остаются некоторые обряды и

празднества (в основном связанные с сезонными циклами Природы). Эта сфера тоже по-своему оформляется, структурируется, в ней вырабатываются свои обычаи, стандарты, стереотипы, ценности и т. п.

Формализация и рационализация отправлений официально-публичной сферы есть вместе с тем, и её *осерьёзнивание*. Амбивалентность (большáя амбивалетность) *вытесняется* из сферы публичного и находит себе приют в сфере приватного (быт, обиход, еда и питьё как каждодневное питание, дефекация-уринация и её продукты, коитально-генитальный комплекс). Официально-серьёзная сфера, сфера, в которой функционируют сплошь редуцированные феномены, по самому понятию *не приемлет* чего бы то ни было *амбивалентного*. В своей односторонней и однотонной формализованной серьёзности она усматривает аксиатическую вершину, в то время как всё амбивалентное расценивается ею как аксиатически низкое. Официально-публичная сфера взирает на внеофициально-приватную сферу свысока как на нечто ублюдочное и неполноценное.

В амбивалентном же гротеске всё громадное, преувеличенное не пугает, а смешит и веселит.

Смех входит в хронотоп Города в двух формах – в амбивалентной и в *редуцированной*. Первая дислоцируется в сфере приватного и вне-официального. Здесь зарождается феномен *функционализации* Смеха. Вместе с тем и амбивалентный Смех в приватно-внеофициальной сфере оказывается более обеднённым, чем он же в Деревне. И это именно потому, что Город оторван и отгорожен от производительных процессов живой природы, которая, по сути, только и есть Природа в собственном смысле для Деревни и Человека Деревни.

М. М. Бахтин отметил тенденцию вырождения амбивалентной смеховой культуры после эпохи Возрождения. «Отношение… к смеху XVIII и последующих веков можно охарактеризовать так: смех не может быть универсальной, миросозерцательной формой; он может относиться лишь к некоторым *частным* и *частно-типическим* явлениям общественной жизни, явлениям отрицательного порядка; существенное и важное не может быть смешным; не могут быть смешными история и люди, выступающие как её представители (цари, полководцы, герои); область смешного узка и специфична (частные и общественные пороки); существенную правду о мире и человеке нельзя сказать на языке смеха, здесь уместен только серьёзный тон; …смех – это или лёгкое развлечение, или род общественно полезного наказания для людей порочных и низких»[1]. Таким образом, вырождение амбивалентной смеховой культуры проявляется, во-первых, в *сужении* и *локализации* сфер функционирования полноценного – с применением всего арсенала – амбивалентного смеха; во-вторых, в *деуниверсализации* смеха; в-третьих, в обнаружении и усилении тенденции *деструкции* амбивалентности смеха, трансформирования его в *редуцированный* смех. Смех принимает (в порядке его деградации) формы *юмора*, *иронии*, *сатиры*, *сарказма*. Во всех этих формах последовательно с нарастающей интенсивностью редуцируется, модерируется положительное, возрождающее начало, а в форме сатиры и особенно сарказма смех становится односторонне *отрицающим* («несмеющимся смехом», по выражению Бахтина).

Перейдём теперь к другому специфицированному модусу бытия обсценного в составе культуры.

Обсценная лексика в составе инвективы

Инвектива – сложный социокультурный феномен, охватывающий собою как *акцию*, имеющую своей прямой интенцией *оскорбление* кого-либо (индивида, группы индивидов, общества и даже человечества в целом), так и весь *арсенал* тех *средств*, которые применяются в данной акции. К последним принадлежат специфические телодвижения, жесты, мимика, звукоподражания, изображения, а также специфическая – *инвективная* – лексика.

[1] Там же. С. 78.

Насколько нам известно, наиболее основательно проблемой инвективы занимается В. И. Жельвис[1]. Им проделана довольно большая работа и получены внушительные результаты. Вместе с тем с его интерпретацией *сущности* феномена инвективы трудно согласиться: ведь им «под инвективами понимаются грубые, бранные слова, имеющиеся практически во всех этнических культурах и вводимые в речь с самыми разнообразными целями. Одна из основных целей – оскорбление собеседника, адресата инвективы»[2]. Конкретизируя своё понимание, он заявляет, что «оскорбительность не является непременным качеством инвективы. Гораздо более обязательным признаком её является непристойность»[3]. Из процитированных фрагментов видно, что Жельвис трактует инвективу, с одной стороны, слишком *широко*, а с другой – слишком *узко*. Слишком широко – ибо оскорбление (то есть *суть* инвективы) полагает как всего лишь *одну из* функций, или один из аспектов феномена инвективы. Слишком узко – ибо *редуцирует* всю полноту инвективы, во-первых, к арсеналу средств, оставляя в стороне акцию; во-вторых, сам арсенал средств сводит к его *вербальному* аспекту-уровню; в-третьих, редуцирует феномен инвективы к её *обсценному* уровню, к непристойности. В свете последней редукции, скажем, такие слова, как «осёл», «скотина», «сволочь» и т. д. и т. п., коими люди с незапамятных времён оскорбляют друг друга, *не являются* инвективами, поскольку они вполне пристойные. На деле же обсценная лексика (к тому же взятая *лишь* в специфически оскорбительной функции) составляет *лишь часть* арсенала инвективной лексики как таковой, не говоря уже об арсенале инвективы *в целом*. Наконец, ещё одним существенным изъяном трактовки В. И. Жельвисом феномена инвективы является то, что ему видится «амбивалентная сущность инвективы»[4]. Ниже будет показано, что это не так.

Редукционизм в интерпретации инвективы, к сожалению, присутствует и в монографии В.И. Жельвиса. Здесь он различает инвективу в *узком* и в *широком* смыслах. Согласно ему, «инвективу в узком смысле следует отграничивать от инвективы в широком смысле, т. е. от любого вербального проявления агрессивного отношения к оппоненту, в том числе кодифицированного… … *Инвективу в узком смысле слова* можно определить как *способ существования вербальной агрессии, воспринимаемой в данной семиотической (под)группе как резкий или табуированный*. В несколько ином ракурсе *инвективой можно назвать вербальное нарушение этического табу, осуществлённого некодифицированными средствами*»[5]. В данной цитате В.И. Жельвис не только редуцирует арсенал инвективных средств к его вербальному корпусу, но и как бы наделяет этот корпус самостоятельным бытием (то есть поступает как *филолог*, каковым он и является по своей профессии).

Инвектива есть род *идеальной* (ideelle) *агрессии*, то есть агрессии, осуществляемой не реально, но лишь идеально. Корни инвективы уходят в глубокую Архаику. Здесь можно выделить два феномена. Во-первых, *поношение* первобытными людьми своих божеств и фетишей. М.М. Бахтин выделяет «ругательства-срамословия божества, которые были необходимым составным элементом древних смеховых культов. Эти ругательства-срамословия, – отмечает он, – были амбивалентными: снижая и умерщвляя, они одно-

---

[1] См.: *Жельвис В. И.* Инвектива: опыт тематической и функциональной классификации //Этнические стереотипы поведения. Л., 1985; *Он же.* Инвективная стратегия как национально-специфическая характеристика // Этнопсихолингвистика. М., 1988; *Он же.* Инвектива: мужское и женское предпочтения //Этнические стереотипы мужского и женского поведения. СПб., 1991; *Он же.* Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М., 1997; *То же.* Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2001.

[2] *Жельвис В. И.* Инвектива: опыт тематической и функциональной классификации. С. 296.

[3] Там же. С. 297.

[4] Там же. С. 313.

[5] *Жельвис В. И.* Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М., 1997. С. 10, 11.

временно возрождали и обновляли»[1]. Думается, что данная тенденция была продолжена в постархаической амбивалентной смеховой культуре.

Второй феномен, имевший место в Архаике, – это *конфликты* между относительно автаркичными и своецентричными общностями как одна из форм их взаимодействия. Постепенно эти конфликты, а также до-конфликтные и пост-конфликтные ситуации получают соответствующее оформление. Вырабатываются в том числе также и специальные идеальные формы осуществления пред-конфликтной, конфликтной и пост-конфликтной стратегии и тактики. Вырабатываются особые жесты, мимика, звуки, слова, вербальные формулы, т. е. семиозис. Так исторически рождалась *инвектива* (в русском языке слово «*брань*» означало и продолжает означать, правда, уже в виде выспреннего архаизма, *и реальный* военный конфликт, битву посредством *реального* оружия, и *идеальный* конфликт, битву посредством *речи*).

Инвектива в архаической культуре имела двоякое назначение. Она служила, *во-первых*, устрашению противника, а также подавлению страха и поднятия духа воинственности у себя; *во-вторых*, вызову противника на борьбу (реальную или хотя бы идеальную, ибо инвектива имеет *двойной* эффект: эмоционально-психологической разрядки для себя и эмоционально-психологической – агрессивной – «зарядки» противника). В архаике часто *реальной* схватке предшествовала схватка *идеальная* – взаимный *обмен* инвективами.

Одним из важных средств инвективной пред-конфликтной стратегии и тактики является *умаление* предстоящей опасности для своей стороны и *умаление* боевых (а равно и прочих) достоинств противника как адресата инвективы. Категория *количества* здесь выполняет аксиатически - *качественную* функцию. Процедура *снижения* (в бахтинском смысле), очевидно, стала возможный лишь у оседлых народов, т. е. перешедших от бродяжничества к оседлости. Именно в их картине мира появилась *ценностная вертикаль*, а вместе с ней – *ценностные же* категории *Верха* и *Низа*. Большое в ценностном аспекте эквивалентно Верху, малое – Низу.

Относительная дифференциация индивидов внутри Общины послужила условием *транспонирования* инвективы *внутрь* Общины, во внутриобщинные межиндивидные взаимоотношения. И это, очевидно, произошло вне связи с институцией экзогамии. Последняя, как представляется, лишь усложнила формы и отдифференцировала (откорректировала) статус внутриобщинной инвективы, прежде всего привязав её к феномену табу инцеста, точнее – к реакции на его нарушение.

Как и амбивалентный смех, инвектива оперирует топографическими универсалиями Верха и Низа, Переда и Зада в их абсолютном значении, а также методом *снижения*. Однако Верх и Низ, Перед и Зад в ней жёстко фиксированы и статичны. *Сами* они не переходят друг в друга, зато инвектант снижает всё высокое, переводит его из стабилизованного Верха в стабилизованный же Низ. Инвектива, стало быть, принципиально *неамбивалентна*, а также однозначно и монолитно *серьёзна*. Если смех в ней и фигурирует, то это – саркастический, злорадный, инфернальный («сатанинский») смех. Снижение высокого в инвективе и перевод его в план Низа (в том числе и даже главным образом Телесного Низа) *не предполагает* обновляющее его возрождение и возвышение. Инвектива хоронит безо всякой надежды на воскрешение. Стало быть, существенным является то, что инвектива *изначально* по своей интенции (а значит – и по своим стратегии и тактике) есть *односторонне и однозначно отрицающий акт*. Именно поэтому инвектива как в её целом, так и применяемые в ней средства *начисто лишены* амбивалентности.

По сути дела, она есть однонаправленная *редукция* Верха к Низу. Переведя атрибуты и определения Верха в план атрибутов и определений Низа (в том числе и даже преимущественно Телесного Низа) и осмысливая и интерпретируя или же просто изображая первые в терминах последних, инвектива вовсе не предполагает, но, напротив, *исключает*

[1] *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. С. 26.

обновляющее восстановление атрибутов и определений Верха и самогó Верха. *Унизить* – это термин, смысл и цель инвективного акта.

Среди сюжетов и тематем, которыми оперирует инвективная стратегия и тактика, мощный пласт занимает сфера Телесного низа – и соответственно – пласт обсценной лексики. Последняя фигурирует здесь отнюдь не в амбивалентном, но в однозначно *редуцированном* и монолитно серьёзном модусе (вот почему имеет смысл говорить о специфически инвективной – в том числе, конечно, и *обсценной* – лексике). Весь арсенал инвективной лексики (обсценной – соответственно) – по своей функции – *снижающе-ругателен*. При этом следует различать *денотативный* и *транс-денотативный* (конкретнее – *аксиатический*) аспекты инвективной лексики. И именно аксиатический план придаёт инвективному слову, инвективной формуле или просто инвективной вербальной конструкции её специфическую определённость. Денотативное соответствие или несоответствие в данном случае *не имеет значения* (в лучшем случае такое соответствие может смягчить эффект от инвективной акции). «Инвектива всегда воспринимается прежде всего эмоционально, причём соответствующая эмоция намного превосходит эмоцию, которая могла бы возникнуть от буквального понимания сказанного слова. Более того, эмоциональный компонент инвективы обычно настолько ярок, что денотативные признаки порой почти полностью оказываются вытесненными. Инвектива вполне может быть обращена к человеку, которого буквальный смысл её коснуться заведомо не может»[1]. Логика достижения инвективного эффекта такова, что *чем меньше* в инвективном инкриминировании денотативной релевантности, *тем вернее* оно достигает преследуемой цели. И в данной инвективной ситуации инвектируемому лицу вовсе нет резона убеждать инвектанта в том, что тот-де не прав, что он заблуждается на сей счёт. Инвектива отнюдь не провоцирует разбирательство: она есть и обвинение, иск, и одновременно суд, приговор. На неё либо отвечают инвективой же (желательно ещё более хлёсткой), либо же безропотно и смиренно принимают её.

В основе обсценных инвектив и соответствующих инвективных средств лежит *та же* Модель Тела, что и в арсенале смеховой культуры карнавального типа (вне зависимости от осознания данного факта субъектом или/и адресатом инвективы). Это – *Большая* Модель Тела, модель *Родо-Космического*, или – по терминологии М. М. Бахтина – *Гротескного* Тела.

В данном пункте, однако, следует обратиться к точке зрения А. Я. Гуревича, высказавшего свои «сомнения относительно применимости такой трактовки гротеска, которую предложил Бахтин…»[2]. А. Я. Гуревич полемизирует с М. М. Бахтиным по поводу трактовки последним характера и статуса гротеска в западноевропейской средневековой культуре. По его мнению, М. М. Бахтин «истолковал его *излишне односторонне* только *как комический* гротеск, *отказав* ему в той сáмой амбивалентности, о которой столь впечатляюще писал»[3]. И он доказывает, что средневековый гротеск также был амбивалентным.

Это, однако, недоразумение. Для М.М. Бахтина гротеск *всегда*, а стало быть, и в средневековой культуре, *однозначно амбивалентен*. А.Я. Гуревич прав в другом: бахтинская концепция гротеска *нуждается в переосмыслении*. М.М. Бахтин, действительно, истолковал сущность гротеска *односторонне*. По нашему убеждению, следует *различать* амбивалентный и *редуцированный* гротеск. При этом редуцированность может обладать различной степенью, вплоть до *абсолютной*, то есть такой, в которой *полностью* элиминируется амбивалентность. Именно последняя форма гротеска и соответственно – Гротескного Тела лежит в основании обсценной инвективы и арсенала обсценных средств.

[1] *Жельвис В. И.* Инвектива: опыт тематической и функциональной классификации. С. 297.
[2] *Гуревич А. Я.* Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981. С. 274.
[3] Там же. С. 278 (курсив мой. – *А. Х.*).

Стало быть, данный вариант гротеска использует все *материальные*[1] средства гротеска, *за исключением главного* – амбивалентности.

В представлении архаического Человека как в случае амбивалентной брани, так и в случае инвективы Родовое (если ограничиться им) Тело во время произнесения соответствующих слов или формул витает как некий живой образ. Ведь архаический Человек обладает очень интенсивной эмоциональностью, часто заменяющей ему рациональные формы сознания. В дальнейшем эта образность тускнеет, бледнеет, контуры Тела расплываются и размываются и как бы уменьшаются, утрачивают сначала космичность, а затем и родовой характер и деградируют в направлении вытеснения его моделью натуралистически-биологической телесности, т.е. Малой Моделью Тела. У нынешнего же бранящегося обсценной бранью модель Тела близка к натурально - биологиче-ской, но, конечно, *не совпадает* с ней полностью, поскольку брань отнюдь не проходит по ведомству понятийно-информационному. Из неё – без утраты её специфики – невозможно полностью элиминировать элемент образности, имагинативности, как бы ни был лишён последних сам бранящийся индивид. Язык всегда *богаче* пользующегося им обывателя.

УДК 161: 81

ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ДИАЛОГА

Черняева Г.В.

Сведения об авторе. Черняева Галина Владимировна - кандидат философских наук, доцент Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (факультет государственного управления, кафедра управления персоналом). Москва, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрены понятие, типы, виды, схемы и принципы построения мотивационного диалога. Показано, что главными проблемными зонами подготовки, организации и проведения мотивационного диалога являются: слабое развитие коммуникативной и диалоговой компетентности; сложность работы с сопротивлением; затруднения при оценке действенности, результативности, эффективности мотивационного диалога. Современные исследования в сфере построения мотивационного диалога весьма разноплановы и предназначены для реализации широкого спектра целей в филологии, социальной философии, педагогике, психологии, в частности, при профилактике девиантного поведения управлении персоналом, и др. В современной научной и научно-популярной литературе по социальным и гуманитарным наукам появились набирающие популярность междисциплинарные направления исследований и профессиональной деятельности – персональный менеджмент и мотивационное консультирование. Главным направлением деятельности консультантов в рамках данного направления является разработка схем, алгоритмов, сценариев построения диалога, нацеленного на формирование или усиление мотивации к реализации той или иной конкретной цели, стоящей перед консультируемым. Сравнительный анализ различных подходов к исследованию понятия, структуры, особенностей, возможностей и проблем мотивационного диалога свидетельствует об актуальности теоретического синтеза множественных теоретических и практических наработок в исследуемой предметной области. Обобщая, можно сделать вывод, что главными проблемными зонами подготовки, организации и проведения мотивационного диалога являются: слабое развитие коммуникативной и диалоговой компетентности; сложность работы с сопротивлением; затруднения при оценке действенности, результативности, эффективности мотивационного диалога. Таким образом, главными направлениями научно-прикладных исследований являются: развитие коммуникативной и диалоговой компетентности;

[1] В данном случае понятие *материального* берётся отнюдь не в духе традиции философского материализма (начиная Т. Гоббсом и кончая энгельсовско-ленинским «диалектическим материализмом»), а в духе той философской традиции, которая начинается Платоном и Аристотелем и идёт через Фому Аквинского, классическую немецкую философию, К. Г. Маркса и других до, скажем, М. М. Бахтина). В данной традиции *материя* соотносится с *формой*.

алгоритмы и методики работы с сопротивлением; разработка инструментов оценки результативности мотивационного диалога.

Ключевые слова: мотивационный диалог, мотивационная беседа, мотивационное консультирование, схемы построения мотивационного диалога, виды мотивационного диалога.

Автор туралы мәліметтер. Черняева Галина Владимировна – философия ғылымдарының кандидаты, М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеттің (Мемлекеттік басқару факультеті, Қызметкерлерді басқару бөлімі) доценті. Мәскеу, Ресей Федерациясы

Аннотация. Мақалада мотивациялық диалогты құру тұжырымдамасы, типтері, түрлері, схемалары мен принциптері қарастырылады. Ол оқу, ұйымдастыру және өткізу мотивациялық диалог негізгі проблемалық аймақтар коммуникативтік және интерактивтік құзыреті әлсіз дамуы болып табылады деп көрсетілген; қарсылықпен жұмыс істеу қиындықтары; тиімділік, тиімділік, мотивациялық диалогтың тиімділігін бағалаудағы қиындықтар қарастырылған. Мотивациялық диалог құрылыс саласындағы заманауи зерттеулер өте алуан түрлі болып келеді және филология мақсаттары, әлеуметтік философия, педагогика, психология, әсіресе персоналды басқаруға бағытталған. Сонымен қатар девиантты мінез-құлық алдын алу, және басқа да кең ауқымды іске асыру үшін әзірленген. Қазіргі ғылымда кәсіби менеджмент пен уәждемелік кеңес беру сияқты зерттеу салалары пайда болды. Берілген бағыттағы консультанттар қызметтерінің басты бағыты – схемаларды, алгоритмдерді, диалогтарды құру сценарийлерді жасау болып табылады. Бұл қызмет түрлерінің барлығы кеңес берілетін адам бойынан белгілі бір мақсатқа жету үшін уәждемені күшейту. Диалог ұғымы, құрылымы, ерекшеліктері, мүмкіндіктері мен мотивация мәселелерін зерттеу үшін әр түрлі тәсілдерді салыстырмалы талдау пәндік зерттеу бірнеше теориялық және практикалық әзірлемелерді теориялық синтезі өзектілігін көрсетеді. Қорытындылай келе, мотивациялық диалог ұйымдастыру және өткізу оқытудың негізгі мәселесі бағыттары, коммуникативтік және интерактивтік құзыреті әлсіз дамуы деген қорытынды жасауға болады; қарсылықпен жұмыс істеу қиындықтары; тиімділік, тиімділік, мотивациялық диалогтың тиімділігін бағалаудағы қиындықтар. Осылайша, ғылыми және қолданбалы зерттеулердің негізгі бағыттары: коммуникативтік және интерактивті құзыреттілікті дамыту; қарсылықпен жұмыс істеу алгоритмдері мен әдістері; мотивациялық диалогтың тиімділігін бағалау құралдарын әзірлеу.

Түйін сөздер. Мотивациялық диалог, мотивациялық талқылауы, мотивациялық кеңес беру, диалог мотивациялық схемалар, мотивациялық диалог түрлері.

About the author. Chernyayeva Galina - Candidate of Philosophy, Associate Professor of the M.V. Lomonosov Moscow State University. (Public Administration, Department of Personnel Management). Moscow Russian Federation

Annotation. The article deals with the concept, types, kinds, schemes and principles of constructing a motivational dialogue. It is shown that the main problem areas for the preparation, organization and conduct of a motivational dialogue are: a weak development of communicative and interactive competence; the difficulty of working with resistance; difficulties in assessing the effectiveness, effectiveness of motivational dialogue. Modern research in the field of constructing a motivational dialogue is very diverse and designed to implement a wide range of goals in philology, social philosophy, pedagogy, psychology, in particular, in the prevention of deviant behavior in personnel management, etc. personal management and motivational counseling have appeared in the modern scientific and popular science literature on social and the interdisciplinary directions of research and professional activity. The main activity of consultants in this area is the development of schemes, algorithms, scenarios for building a dialogue aimed at creating or strengthening motivation for the implementation of a specific goal for the consultant. Comparative analysis of different approaches to the study of the concept, structure, features, possibilities and problems of motivational dialogue testifies to the relevance of the theoretical synthesis of multiple theoretical and practical developments in the subject area under study. Summarizing, we can conclude that the main problem areas for the preparation, organization and conduct of a motivational dialogue are: a weak development of communicative and interactive competence; the difficulty of working with resistance; difficulties in assessing the effectiveness, effectiveness of motivational dialogue. Thus, the main directions of scientific and applied research are: the development of communicative and interactive competence; algorithms and methods of working with resistance; development of tools for assessing the effectiveness of motivational dialogue.

Key words: motivational dialogue, motivational conversation, motivational consultation, schemes for constructing a motivational dialogue, types of motivational dialogue.

Со всей ясностью обозначили проблему целевого построения диалогового общения яркие диалоговые практики Сократа, интерес к ней периодически обострялся, но начало научно-практических разработок в данной области было положено около 130 лет назад организацией В. Торнболем обширной практики индивидуального консультирования по проблемам межличностной коммуникации в российских крупных городах и публикацией его работ.

В. Торнболь одним из первых обратил внимание на комплексный характер воздействия друг на друга партнеров по общению и разработал ряд практических рекомендаций, направленных на повышение целеориентированности межличностного диалога и результативности достижения коммуникаторами целей общения. В. Торнболь обратил внимание, что опытный коммуникатор может не декларировать и даже вовсе не упоминать целей своего общения и скрытые желания в отношении своего визави, но при этом, умело используя различные вербальные и невербальные инструменты коммуникации, мотивировать своего собеседника к выполнению желаемых действий [11].

Одним из таких действенных инструментов, по мнению В. Торнболя, наряду с целенаправленной динамикой перемещения в пространстве и специально отрабатываемым выразительным рукопожатием является специально тренируемый центральный взгляд, привлекающий внимание даже незнакомого потенциального собеседника настолько, что тот первым начинает общение. В процессе научения эти невербальные инструменты влияния дополнялись формированием навыков создания особых психологических состояний, способствующих концентрации внимания на формулировании цели и определении способов её достижения. Наряду с этим для повышения результативности В. Торнболь также предлагал развивать техники эффективного ведения мотивирующего внутреннего и межличностного мотивационного диалога.

Современные исследования в сфере построения мотивационного диалога весьма разноплановы и предназначены для реализации широкого спектра целей в филологии, социальной философии, педагогике [3; 4; 6–8; 11], психологии [5], в частности, при профилактике девиантного поведения [6; 8] управлении персоналом [7; 9; 13], и др. В современной научной и научно-популярной литературе по социальным и гуманитарным наукам появились набирающие популярность междисциплинарные направления исследований и профессиональной деятельности – персональный менеджмент и мотивационное консультирование [1; 2]. Главным направлением деятельности консультантов в рамках данного направления является разработка схем, алгоритмов, сценариев построения диалога, нацеленного на формирование или усиление мотивации к реализации той или иной конкретной цели, стоящей перед консультируемым.

На данный момент есть интересные теоретические обобщения, концептуальные схемы и успешные техники построения мотивационного диалога или мотивационной беседы. К слову, принципиального различия между этими двумя понятиями пока не проводится. Так, например, *мотивационная беседа* понимается как «особым образом организованное общение, в котором участвует специалист и реципиент (группа реципиентов) и целью которого оказывается формирование мотива у реципиента» [9], а под *мотивационным диалогом* – форма общения, которая «основывается на выявлении и мобилизации внутренних ценностей и целей <…> человека, чтобы помочь ему изменить его жизнь так, как он сам этого хочет», «на долгом процессе поддержания в нем *его собственного желания* <…> [6]. Помимо этого, в психологических науках широко используется термин «*мотивационное консультирование*», введенный У.Р. Миллером в 1983 г. и обозначающий «беседу об изменении, <…> проходящую в форме консультации со специалистом, где один человек стремится помочь другому человеку что-либо изменить», используя ориентационный стиль коммуникации, находящийся в континууме коммуникаций между директивным (управление) и сопровождающим (сопровождение) стилями [5][1].

[1] Поскольку нами не обнаружено принципиальной разницы в содержании трех проанализированных понятий, в рамках данной статьи мы будем использовать эти понятия как синонимы.

Среди наработок в анализируемой области заслуживает внимания предложенная Е. Мельниковой типология [3], в которой представлены *два типа* мотивационного диалога: побуждающий и подводящий, а также проводится различение следующих *шести видов диалога*:

- *диалог, побуждающий от проблемной ситуации* (предполагает формулирование или создание проблемной ситуации для мотивируемого, и приведение его посредством целевых вопросов к осознанию противоречия или проблемы и её последующему формулированию);
- *диалог, побуждающий к выдвижению и проверке гипотез* (основывается на построении посредством вопросов и реплик, своего рода, «сужающейся» информационной структуры, которая стимулирует мотивируемого к выдвижению и анализу гипотез);
- *диалог, подводящий к теме* (включает предъявление мотивируемому определенной последовательности вопросов и заданий, обеспечивающих обобщение и последующее формулирование темы, проблемы, направления);
- *диалог, подводящий от проблемы* (ориентирован на побуждение движения мысли мотивируемого от предъявленной ему проблемы и выявления отражаемого в ней противоречия к логическим выводам мотивирующего характера);
- *диалог, подводящий без проблемы* (строится на основе логической информационной цепочки и пошагово, посредством логического вывода приводит мотивируемого к значимым для мотивации результатам – будь то открытие нового для себя знания, формулировка проблемы, выявление противоречия и определение способов его решения и проч.);
- *сообщение темы с мотивирующим приемом* (процесс сообщения темы общения, взаимодействия содержит или предваряется оригинальными, яркими, привлекательными, интригующими информационными вставками (приемы «яркое пятно», «актуальность» и др.), что приводит к усилению внимания мотивируемого и активному подключению в мотивационному диалогу).

Помимо этого, в педагогике используется термин «*диалог, подводящий к знанию*», этот вид мотивационного диалога представляет собой пакет вопросов, заданий и иных информационных форм, которые направляют мышление мотивируемого и приводят его к формулированию («открытию для себя») нового знания. Поскольку некоторые авторы используют этот термин для обозначения некоторых видов диалога из типологии Е. Мельниковой, логично сделать вывод о необходимости объединения в рамках единой обобщающей типологии терминов, описывающих разновидности мотивационного диалога.

Учитывая сложность и разнообразие видов и форм процесса мотивирования, *схемы построения мотивационного диалога* необходимо разрабатывать строго конкретно, то есть обязательно должны учитываться цели диалога, индивидуальные особенности участников диалога и конкретной ситуации, а также уникальный социальный контекст. Некоторые специалисты при построении мотивационного диалога ориентируют на выделение сравнительно небольшого числа общих блоков, включающих:

- общее информирование;
- мотивационное информирование;
- децентрацию («временное смещение в позицию реципиента, выступление как бы от его лица, с целью обозначения основных причин его возможного сопротивления» [9]);
- работу со страхами мотивируемого реципиента [9].

В таком понимании стадий мотивационного диалога хорошо отражена важная проблемная зона мотивационного диалога – работа с сопротивлением мотивируемого, в том числе вызванная глубинными мотиваторами социального поведения – страхами.

У.Р. Миллер и Ст. Роллник предложили концептуально отличающуюся от предыдущей схему мотивационного консультирования, включающую также четыре стадии:

вовлечение → фокусирование → побуждение → планирование [5]. Эти стадии детально аргументированы, детализированы и практически проработаны авторами концепции мотивационного консультирования, поэтому представляются достаточно фундированными и непротиворечивыми. Подход У.Р. Миллера и Ст. Роллника позитивно отличается от других тем, что содержит термины, точно передающие существо процесса мотивации, а сам процесс мотивации освещен с более ранних ступеней (общее информирование, мотивационное информирование).

Разработаны и более сложные, детализированные «рабочие» схемы мотивационного консультирования. К примеру, Н. Титова, директор направления корпоративных тренингов компании «Авторский Тренинг» разработала и применяет более детализированный 8-шаговый алгоритм индивидуальной мотивационной беседы [2], а Е. Патяева, опираясь на концепцию М.М. Бахтина, следующим образом представляет разработанную ею 6-шаговую модель «совместного определения» действия [7, с. 111]:

- побуждение (приказывание, просьба, требование, предложение, и т. п.);
- противостояние (межиндивидуальный мотивационный конфликт);
- поиск решения;
- обсуждение вариантов;
- принятие решения и взятие обязательств;
- исполнение решения.

В подходе Е. Патяевой импонирует акцент на важности принятия ответственности, принятия решений, взятия обязательств («мужестве быть»). Что касается стадии противостояния, то её введение в структуру мотивационного диалога, с одной стороны, правильно подчеркивает типичность сопротивления мотивируемого требуемым изменениям или факту мотивирования, но, с другой стороны, не является обязательной стадией процесса. Наоборот, опытный мотиватор, как правило, не допускает разворачивания данной стадии, проводя «мотивационную атаку» настолько уверенно и убедительно, что сомнения мотивируемого на данный счет не вызывают и тени межиндивидуального мотивационного конфликта.

Поскольку в проанализированных подходах к структуре мотивационного диалога не оказалось ссылок на возможности использования одного из ключевых преимуществ мотивационного диалога – возможности корректировать коммуникативную структуру, «сворачивать», либо «разворачивать» диалог в зависимости от необходимости коррекции отдельных действий и поведения мотивируемого, то можно сделать вывод о возможности дальнейшей доработки представлений о структуре диалога как инструмента мотивации.

Современными специалистами в сфере мотивации часто применяются *методики «мотивационных вкраплений»*, представляющие собой мини-диалоги, включенные в логику более широкоформатных мероприятий, например, мотивационные диалоги в рамках школьных уроков, оценочных интервью в компаниях, консультативные сессии при диагностическом консультировании. Некоторые специалисты считают этот инструмент имеющим достаточно широкое практическое применение во многих сферах управления людьми. Так, М. Первушина, рассказывая о своем успешном опыте работы, на вопрос о возможностях и ограничениях применения мотивационной беседы подчеркнула, что она уместна в случаях необходимости: мотивировать и понять сотрудника; развивать и расширять горизонты возможностей сотрудника, оказать ему помощь в осмыслении того, что он делает в компании. Вместе с тем, мотивационную беседу применять нецелесообразно, если: очевидно, что возможности сотрудника не соответствуют поставленным перед ним целям; замечено применение сотрудником различного рода манипулятивных приемов; сотрудник не демонстрирует готовности к принятию компромиссных решений и стратегии сотрудничества; а также в чрезвычайных ситуациях в организациях и при наступлении форс-мажорных обстоятельств [8].

В целом достаточно детально разработан общий методологический инструментарий подготовки и проведения диалога (например, обеспечивающего проведение различ-

ных видов интервью для многих сфер профессиональной деятельности). Применительно к мотивационной сфере разработан и широко известен среди специалистов по мотивации список ключевых принципов построения мотивационного диалога «FRAMES» [6]:

- обратная связь (обеспечение отклика на услышанные в диалоге слова (*feedback*);
- ответственность за своё поведение и поступки (*responsibility*);
- рекомендации относительно возможности изменений, информирование (*advice*);
- предложения, формирование выбора, альтернативных подходов (*menu*);
- эмпатия, действенное сочувствие (*empathy*);
- самоэффективность, уверенность возможности самоизмнений (*self-efficacy*).

У.Р. Миллер, Ст. Роллник немного иначе расставляют приоритеты в процессе мотивационного консультирования и настаивают на применении еще нескольких принципов [5]: партнерства, сопереживания, принципа принятия, (по их мнению, включающего принципы признания абсолютной ценности, аффирмативной поддержки, поддержки автономии и истинной эмпатии); а также принципа извлечения (совместный поиск необходимых ресурсов для достижения желаемого).

Помимо представленных выше широко используемых принципов, продуктивными являются выработанные современными практиками, дополняющие методологию подготовки и проведения мотивационного диалога, *профессиональные кредо и установки*, такие, как:

- «важно не только, что говорится, но и как это говорится – важно субъективное отношение специалиста к передаваемой информации» [9];
- «вы не сопротивляетесь, не спорите, не уговариваете <…реципиента>, не стоите в позиции против него <…> вы поддерживаете <…>, помогая и укрепляя <…> голос правды в нем» [6];
- «информированный отказ реципиента нельзя рассматривать, как неудачу и профессиональный неуспех специалиста» [9] и др.

Позитивными следствиями применения мотивационного диалога, по мнению исследователей, являются то, что, благодаря ему:

- «вызывается интерес к новому», развивается «бескорыстная познавательная мотивация» [3];
- осуществляется развитие «умственных способностей», самостоятельности, приобретение навыков самостоятельной работы, творческого мышления [12];
- обеспечивается возможность «выявить конфликт между двумя линиями поведения, с каждой из которых связаны определенные выгоды и усилия» [6];
- решается проблема непонимания между участниками диалога, возможно получение важной информации о мотивах и ожиданиях [8];
- актуализируется поиск смыслов деятельности [8];
- возможна минимизация демотивированности [10];
- происходит уточнение «индивидуальных рельефов мотивации» [10] и др.

Вместе с тем, нельзя не сказать о существовании *скептического взгляда на возможности мотивационного диалога* и вообще мотивационных мероприятий. К числу весьма жестких критиков современных методов, схем и систем мотивации принадлежит известный германский специалист в сфере менеджмента Райнхард К. Шпренгер.

Р.К. Шпренгер отталкивается от одной важной мысли: в современных организациях в разработку систем мотивации вкладываются огромные средства, тогда как эти системы могут приводить к прямо противоположным по сравнению с желаемыми эффектам и что схемы и методы мотивации, как и любая другая управленческая «техника» «оседает на инструментальном уровне, быстро распознается <…> и встречает соответствующий прием» [13]. Немецкий исследователь, ссылаясь на свои наблюдения поведения персонала в реальных компаниях, делает парадоксальный вывод: мотивацией занимаются управленческие «слабаки», сильные управленцы не мотивируют. Проводя различие между мо-

тивацией и мотивированием, исследователь показывает, что мотивирование сродни манипулированию, а потому есть «массовое совращение к внутреннему увольнению», неэффективно и способствует разрушению организационной культуры. Обрушиваясь со всей жесткостью логики суждений и критических оценок на действующие в современных организациях мотивационные схемы и программы, Р.К. Шпренгер все-таки отдает должное диалоговым формам коммуникации и видит в них действенный инструмент управления. Он пишет: «Мотивационные беседы представляют собой разведывательный прием, при котором зондируют очень широко, чтобы найти у сотрудника винтик для мотивирования. Вместо этого я предлагаю беседы, которые концентрируются на том, что демотивирует. Этот вопрос необходимо задавать в двух уровнях: обусловленность отношениями <и> обусловленность структурой труда» [13]. Безусловно, концептуальный подход Р.К. Шпренгера ставит множество важных научно-практических проблем, заслуживает пристального внимания и дальнейшего теоретического осмысления.

В процессе работы с применением мотивационного диалога возникает множество *проблем, обусловленных спецификой целей диалога, личностными и поведенческими особенностями его участников*. Так, Е.А. Шамаева и Ю.Д. Соломатова называют ряд факторов, «тормозящих диалог» учителя со школьниками [12], в том числе: категоричность учителя, нетерпимость к другому мнению; отсутствие персонифицированного внимания к ребёнку; преимущественное использование закрытых и риторических вопросов; неумение слушать; слабая готовность к безоценочным суждениям. Другие авторы обращают внимание на необходимость преодоления модератором диалога надменности, всезнайства, чувства превосходства, а также на умение своевременно остановиться в диалоге, когда он перестает быть продуктивным или у модератора недостает сил [6]. Иные исследователи подчеркивают важность отсутствия у модератора мотивационного диалога педантизма [10, 13], «ненастоящего» поведения (стремления не показывать своих действительных человеческих чувств, слабостей и т.п.) [10] и недоверия к мотивируемым [1; 5; 10; 13].

Что касается проблемных зон подготовки, организации и проведения мотивационного диалога, то специалисты обращают внимание на слабое развитие коммуникативной и диалоговой компетентности модераторов. Действительно, чтобы успешно осуществлять мотивационное консультирование и выстраивать мотивационные диалоги, необходимы не только знания, устойчивые навыки и умения, но и *коммуникативные автоматизмы*, например, автоматизмы словоупотребления. Исследования У.Р. Миллера и Ст. Роллника позволили выявить определенные лексические формы, обеспечивающие результативность мотивационного диалога. Так, исследователи показывают, что с рекомендуемым ими для мотивационного консультирования ориентирующим стилем коммуникации ассоциируются определенные глагольные формы, в том числе глаголы: сопровождать, вызывать, помогать, пробуждать, сотрудничать, добиваться, подбадривать, осведомлять, вдохновлять, возбуждать, вносить на рассмотрение, присматривать, мотивировать, предлагать, указывать, показывать, поддерживать, брать с собой [5].

Большие трудности в процессе проведения мотивационного диалога вызывает работа с сопротивлением мотивируемых. Дело в том, что при работе с амбивалентными целями и процессами, к которым вполне относятся процессы мотивации, у большинства людей с неизбежностью возникает сопротивление. Об этом ярко свидетельствуют несложные и легко воспроизводимые в повседневной жизни эксперименты (У.Р. Миллер, Ст. Роллник), проведенные по всему миру. Было выяснено, что человек, получивший мотивационную «помощь», заключающуюся в том, что ему объяснено, что, почему, для чего именно, как именно ему следует сделать или изменить в себе, и выполнивший это изменение, испытывает следующие негативные эмоции [5]:

- злость (беспокойство, недовольство, раздражение, неуслышанность, непонятость);
- желание защищаться (держать оборону, оправдываться, доказывать свою состоятельность, оппозиционность, нежелание меняться);
- чувство дискомфорта (стыдливость, неуверенность, стремление к бегству);

- бессилие (пассивность, безучастность, нежелание что-либо делать и т.д.).

На этом основании был сделан вывод о необходимости модератору в процессе мотивационного диалога формулировать и использовать вопросы о причинах изменений, возможности и готовности к ним, о важности изменений, а также о том, что человек в данном отношении собирается делать в будущем и такой диалог меняет эмоциональное состояние консультируемого кардинальным образом [5].

Отдельно следует остановиться на проблеме оценки итогов мотивационного диалога. Многие практики сталкивались с затруднениями при оценке действенности, результативности, эффективности мотивационного диалога. Вполне можно согласиться с позицией, согласно которой «эффективность мотивационной беседы определяется не количеством переданной и механически усвоенной реципиентом информации, но тем, как изменилось отношение реципиента к той или иной активности» [9] и что «нет и никогда не возникнет универсальных, и на 100% эффективных мотивационных технологий: человек, с которым мы встречаемся в мотивационной беседе, уникален и обладает свободной волей» [9]. Вообще настало время разобраться с терминами и точнее их использовать. К примеру, термин «эффективность диалога» может иметь множество аспектов и всякий раз при его употреблении, чтобы не оказаться голословным, следует вносить уточнение, о достижении какой именно эффективности идет речь – экономической, социальной, психологической, технологической, организационной, технической или иной. Поэтому в данной связи мы предлагаем использовать более нейтральный термин «результативность диалога».

Выводы. Сравнительный анализ различных подходов к исследованию понятия, структуры, особенностей, возможностей и проблем мотивационного диалога свидетельствует об актуальности теоретического синтеза множественных теоретических и практических наработок в исследуемой предметной области. Обобщая, можно сделать вывод, что главными проблемными зонами подготовки, организации и проведения мотивационного диалога являются: слабое развитие коммуникативной и диалоговой компетентности; сложность работы с сопротивлением; затруднения при оценке действенности, результативности, эффективности мотивационного диалога. Таким образом, главными направлениями научно-прикладных исследований являются: развитие коммуникативной и диалоговой компетентности; алгоритмы и методики работы с сопротивлением; разработка инструментов оценки результативности мотивационного диалога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жерновой В. Коучинг в фильмах. Мотивационный диалог. URL: http:// ythub. co/ watch/ KI1uY-Sgrxc /- (дата обращения: 21.09.2017).
2. Малый лидерский круг (МЛК) с Натальей Титовой «Лидерская индивидуальная мотивационная беседа» – Харизм Бренд - Шоу / б.а. URL: http:// molokanov. ning. com/ events/ motivation (дата обращения: 21.09.2017).
3. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Е.Л. Мельникова. URL: http:// school2100. com/ school2100/ nashi_tehnologii/ tehno-logiya_ problemnogo_dialoga.pdf (дата обращения: 21.09.2017).
4. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М., 2002. – 168 с.
5. Миллер У.Р., Роллник Ст. Мотивационное консультирование. Как помочь людям измениться / У.Р. Миллер, Ст. Роллник; пер. Ю.М. Сысоевой, Д.М. Вершининой. – М.: ООО: Изд-во «Э», 2017. URL: http://mexalib.com/read/ 540223 (дата обращения: 21. 09.2017).
6. Мотивационный диалог / б.а. URL: http://old.zebra-center.ru/semya-i-blizkie/23-moti-vatsiya-k-vyzdorovleniyu.html (дата обращения: 20.09.2017).
7. Патяева Е. Мотивационный диалог как основа тренинга самоопределения для старшеклассников / Е. Патяева // Образовательная политика. – 2012. – № 3 (59) – С. 109–119. https:// istina. msu. ru/ media/ publications/ article/ 01f/ 2cb/ 3653614/ Motivatsionnyij _ dialog-okonchatelnyij_tekst.pdf (дата обращения: 20.09.2017).

8. Первушина М. Мотивационная беседа / М. Первушина. URL: http:// www. training. com. ua/ live/release/motivacionnaja_beseda_kak_instrument_upravlenija (дата обращения: 21. 09. 2017).
9. Психологические рекомендации по построению мотивационной беседы с родителями в рамках работы по организации социально-психологического тестирования учащихся / б.а. URL: http://www.loiro.ru/files/articles/article_77_beceda.pdf (дата обращения: 20. 09. 2017).
10. Слепцова М. От мотивации к демотивации / М. Слепцова; 2012, 29 февраля. URL: http: // msleptsova. ru/ (дата обращения: 20.09.2017).
11. Торнболь В. Магнетическая личность / В. Торнболь. – М.: МНПО «Жизнь»; «ФЕРРО-ЛОГОС», 1992.
12. Шамаева Е.А., Соломатова Ю.Д. Проблемно-диалогическое обучение на уроках русского языка. Методы и приемы проблемного диалога / Е.А. Шамаева, Ю.Д. Соломатова. – Анжеро-Судженск: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 36», 2015. – 26 с. URL: http:// anedu.ru/ uo/ docs/ documents/nortativ_pravov/uo/31-6.pdf (дата обращения: 21.09.2017).
13. Шпренгер Р.К. Мифы мотивации. Выходы из тупика. – Калуга: «Духовное познание», 2004. – 296 с. [Краткий конспект] / Райнхард К. Шпренгер. URL: http: // baguzin.ru/ wp/ rajnhard - k- shprenger – mify - motivatsii-vy/ (дата обращения: 20.09.2017).

УДК 162.6: 82-1/-9

ВООБРАЖЕНИЕ И КРАСОТА

Лимонченко В.В.

Сведения об авторе. Лимонченко Вера Владимировна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии им. проф. Валерия Григорьевича Скотного Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко. Дрогобыч, Украина

Аннотация. В статье утверждается, что продуктивное воображение является способом организации человеческой чувственности, а способом организации развитого воображения выступает красота. При этом красота выступает необходимой формой ориентации человеческого созерцания на внутреннюю меру и сущность вещи, которая совпадает с формой развитого созерцания. При этом роль высокого искусства в формировании нормального воображения представляется несомненной. Автор считает, что искусство как раз тем и ценно в качестве «школы» развития воображения, его изощрения, что оно дает человеку возможность – в культурно-художественных формах – осуществлять «присутствие» в опыте других людей, реализуя тем самым свою вездесущесть, бесконечность. Искусство (через развитие способности воображения) позволяет переживать непрожитое, «бывать» во всевозможных человеческих опытах и качествах. Искусство культивирует самое ценное в воображении: способность целостного трансцендирования, преодоления и прорыва к *иным модусам* бытия.

Ключевые слова. Воображение, фантазия, красота, чувственность, интеллектуальная интуиция, искусство.

Автор туралы мәліметтер. Лимонченко Вера Владимировна - философия ғылымдарының докторы, профессор, Иван Франко атындағы Дрогобыч мемлекеттік педагогикалық университетінің Валерий Григорьевич Скотный атындағы философия кафедрасының профессоры. Дрогобыч, Украина

Аннотация. Мақалада өнімді қиял адамдық сезімталдықты ұйымдастырудың тәсілі, ал сұлулық - бұл дамыған қиялды ұйымдастыру тәсілі деп қарастырылады. Бұл жағдайда сұлулық - бұл адамның ішкі шараға және дамыған ойлау нысанымен сәйкес келетін нәрсенің мәні бойынша ойлануының қажетті формасы. Бұл жағдайда қалыпты қиял қалыптастырудағы жоғары өнердің рөлі сөзсіз. Автордың пікірінше, өнер - қиялдың дамуы, оны нақтылау үшін «мектеп» ретінде құнды болып табылады, ол адамға - мәдени және көркемдік нысандарда - басқа адамдар тәжірибесінде «қатысу» мүмкіндік береді, осылайша өзінің әрқилылығына, шексіздігін түсінеді. Өнер (қиял қабілетінің дамуы арқылы) адамға тән тәжірибе мен қасиеттердің барлық түрлерінде болуды білмейді. Кескіндемедегі ең бағалы құндылықтар: өнертабыстық трансценденттік, басқа өмірлік режимдерге жеңу және жету қабілеті.

Түйін сөздер. Қиял, киял, сұлулық, сезімталдық, зияткерлік түйсік, өнер.

About the author. Limonchenko Vera - a Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy named after prof. Valeriy Grigorievich Skotny Drohobych of State Pedagogical University named after Ivan Franko. Drogobych, Ukraine

Annotation. The article states that a productive imagination is a way of organizing human sensuality, and beauty is the way to organize a developed imagination. In this case, beauty is a necessary form of orientation of human contemplation on the inner measure and essence of a thing that coincides with the form of developed contemplation. In this case, the role of high art in the formation of normal imagination is unquestionable. The author believes that art is precisely what is valuable as a "school" for the development of the imagination, its refinement, that it enables a person - in cultural and artistic forms - to "presence" in the experience of other people, thereby realizing his omnipresence, infinity. Art (through the development of the ability of the imagination) allows one to experience the unperceived, "to be" in all kinds of human experiences and qualities. Art cultivates the most valuable thing in imagination: the ability to holistic transcendence, overcoming and breakthrough to other modes of being.

Keywords. Imagination, fantasy, beauty, sensuality, intellectual intuition, art.

Мне кажется, что прекрасное способно удовлетворить сразу все наши влечения, наполнить собой тоску и вожделение.

К. В. Ф. Зольгер

Если существование и значение воображения как воображающего по истине, т. е. как интеллектуального созерцания, признается далеко не всеми, то утверждение воображения как аутентичного органа искусства – традиционно и бесспорно. В очаровании воображением (фантазией) поэты, художники, философы, ученые находили удивительные слова и сравнения. Воображение – маленькая ладья, которая плавает между небесной и земной сферами (Синезий Киренский). «Фантасия» – более мудрый художник, чем «мимесис», поскольку приближает человека к неизрекаемому и непознаваемому (Флавий Филострат). Воображение есть воплощение Спасителя в наших душах (Уильям Блейк). Фантазия – первая характерная черта для человека (Вико). Исполнению предшествует мысль, точному расчету – фантазия (К. Э. Циолковский) Воображение есть один из путей прорыва их этого мира в мир иной (Н. А. Бердяев). Фантазия есть таинственный и божественный дар, который накладывает отпечаток на все другие способности человека, одушевляет их и побуждает к бою (Ш. Бодлер). Воображение пресуществляет будничный хлеб истории в священное слово искусства (Джойс). – Невозможно исчерпать подобные признания.

Кстати, существует ли различие между *воображением* и *фантазией*, или это одно и то же? Можно указать, по крайней мере, на то что есть определенная традиция их различения.

Например, К. В. Ф. Зольгер говорил, что часто фантазию путают с воображением, целиком принадлежащим обыденному познанию. С точки зрения Зольгера, воображение есть не что иное, как человеческое сознание, восстанавливающее в связях бесконечного увиденное во временн***о***й зависимости, взаимосвязи. Фантазия же является высшей способностью, благодаря которой мы способны воспринимать предметы более высокие, нежели те, что даны в обычном познании. Фантазия есть мировая божественная сила, творческая сила, существующая в реальном мире [см.: 6, с. 408]. – Итак, фантазия, согласно Зольгеру, как откровение всеобщей божественной сущности, как «движение божественного дыхания» непосредственно причастна искусству. Воображение же как таковое есть «способность свободного познания, которая позволяет человеку путем свободной деятельности воображения представлять себе внешние предметы любым способом или точно так же совершенно свободно, сообразно своему собственному настроению восприни-

мать явления предметов, превращая их, таким образом, в свои» [6, с. 61].

Шеллинг полагает, что способность воображения есть то, в чем продукты искусства зачинаются и формируются, а фантазия созерцает их извне, как бы извлекает из себя, и тем самым и изображает. «Таково же соотношение между разумом и интеллектуальным созерцанием. В разуме и, так сказать, из материи разума, образуются идеи, интеллектуальное же созерцание есть то, что внутренне изображает. Таким образом, фантазия есть интеллектуальное созерцание в искусстве» [14, с. 95].

Оригинальный вариант различения воображения и фантазии предлагает Я. Э. Голосовкер. В его концепции воображение есть «имагинативный абсолют» как творческий побудитель, творческая деятельность и само творение, высшее творческое и познавательное проявление, сам дух как таковой. Фантазия же – «дочь воображения», она не познает и не угадывает, она – играет. Деятельность фантазии – комбинирование; именно она создает мнимые иллюзии. И все же фантазия выполняет роль «подстрекателя воображения» [4, с. 140-142].

Таким образом, вслед за Зольгером и Шеллингом под фантазией будем понимать *развитые* формы воображения.

Развитые формы воображения неразрывно связаны с искусством. Но что есть в природе воображения такого, что делает его побудителем и источником художественного творчества? Какова специфика воображения, позволяющая считать именно воображение адекватным голосом искусства – настолько, что оно может быть названо «домом искусства» (если несколько повольничать со словами М. Хайдеггера про язык как дом бытия)? – В таком случае искусство интересно не как форма общественного сознания, не как социально организованная структура, не как специфический способ познания, – а как реально бытийствующий феномен, как способ осуществления жизни человека, как реализация *чувственного бытия* человека в *специфически человеческой форме*. Подход к пониманию природы явленности воображения в искусстве определяется той мерой и тем местом, которые свойственны искусству как форме бытия.

Возможны различные способы рассмотрения искусства. Но какова бы ни была его возникновения источная сила, чем бы не определялась его природа и сущность, – искусство вполне определенно бытийствует в человеческом мире. Способ осуществления искусства причастен способу действительного осуществления человека.

Человек же живет в мире конечных вещей. В силу принадлежности этому миру, в силу своего природного существования он тоже обладает конечным чувственным бытием. Качественность, оформленность, о-предел-енность природного бытия есть выражение его конечности. Все прекращающее быть имеет вполне определенную форму наличного бытия. И наоборот: возможность бывания всем и во всем вечным образом – предполагает оплывание, истечение законченной формы бытия.

Способ бытия человека как родового производящего существа связан с отрицанием конечности, с полаганием конца наличному бытию вещи. Наличность бытия вещи есть выражение ее конечности. Производя свой предметный мир, человек снимает, сбрасывает с вещи ее устойчивую форму и тем самым полагает конец конечным формам бытия, т.е. – полагает бесконечность.

Бесконечность как потенциальная форма природного метаморфоза распространяется, конечно, и на человеческое бытие. Но если бесконечность полагается лишь потенциально, т.е. где-то когда-то в конце концов, - то человеческое бытие как *личностное* теряет смысл. Если бесконечность реализуется только в жизни рода, то отдельный человек в таком случае есть лишь средство реализации человеческой истории. Тем самым он не личность, не явленный лик, а всего лишь человеческая особь. Вся проблема человеческого бытия – в обретении *актуальной* бесконечности в реальном чувственном бытии, утверждение своей жизни не как условия чего-то грядущего, но как безусловной, самоценной, в своем чувственном бытии причастной вечному, абсолютному основанию всего.

Бесконечность, которая не уходит в неопределенную мглу, которая является не потенциальной, а актуальной, Прокл называет бесконечность в «энергии», «энергийной»;

следовательно, актуальная бесконечность выступает как некоторое смысловое единство [см.: 9, с. 445].

Однако как возможно обретение человеком актуальной бесконечности? Ведь своим реальным существованием человек остается конечным существом, живущим отмеренный срок жизни. Есть дата рождения и мы знаем, что придет, не минует дата смерти. Даже если быть совершенно уверенным в существовании загробной жизни и считать свою душу бессмертной, то жизнь в этом мире, мире конечных изменчивых вещей когда-то началась и когда-нибудь обязательно закончится. Можно считать эту жизнь лишь сном некой потусторонней величественной жизни, но тогда отмерен срок этого сна. Можно считать эту жизнь греховным отпадением от совершенства и надеяться на возвращение к нему. Но опять-таки отмерен срок этого греховного отпавшего бытия, и этот конечный срок надо как-то пройти. Если бесконечность и бессмертие есть для человека, то они еще только чаемы.

Пожалуй, это все тот же вопрос, сформулированный Шеллингом и связанный с восстановлением, воспоминанием предындивидуального существования, трансцендентальной истории личности. Но внимание теперь перемещено на актуализацию, обретение в реальности чувственного существования индивида его трансцендентальной истории, а не только восстановление ее в идеальной форме самосознания.

Такое *реальное* обретение человеком своей трансцендентальной истории Шеллинг видит в существовании *искусства*, в котором «Я» может созерцать себя продуктивным, но не конечным образом, а в форме, адекватной Абсолюту как тождеству объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, конечного и бесконечного, всеобщего и особенного, – но созерцать не в интеллектуальной интуиции, а *реально, объективно*. Представляя абсолютную неразличенность, тождество, искусство не может быть постигнуто с помощью понятий. Его абсолютная неразличенность (изначальность, первородство) постигается в непостижимом понятием непосредственном созерцании. «Только произведение искусства отражает для меня то, что ничем иным не отражается, то абсолютно тождественное, которое даже в Я уже разделено; то, что философ разделяет уже в первом акте сознания, что недоступно никакому созерцанию, художественной силой искусства отражено в продуктах художественного творчества» [15, с. 482-483]. Однако эта абсолютная тождественность существует объективно как общезначимое эстетическое созерцание, которое уравновешивает, гармонизирует, объединяет сознательную и бессознательные деятельности, которое успокаивает бесконечность, выражая ее в конечном. Следовательно, единственным истинным и вечным воплощением Абсолюта есть искусство, которое по отношению к философии выступает ее органом. Если в резком противопоставлении искусства как воплощения Абсолюта науке и действительности Шеллинг романтически пылок и подвержен трепету перед непостижимостью эстетического созерцания, то в утверждении объективирования трансцендентального созерцания *того же*, что философия постигает субъективно, он остается рационалистом, поскольку именно философия ведает постижением Абсолюта в искусстве в его истине.

Тем самым искусство как сфера чувственного конструирования Абсолюта так или иначе передвигается в сферу интеллектуально-непосредственного. Откровение и есть интеллектуально-непосредственное, а не чувственное нисхождение Абсолюта в мир. Таким образом, искусство как определенная область человеческого бытия должно быть неизбежно сведено к постижению Истины Абсолюта, что по существу означает некоторое размывание специфической природы искусства. Своеобразный «грех» романтиков и Шеллинга – чрезмерная интеллектуализация искусства, вследствие чего Абсолют не обретает чувственно выраженного облика.

Искусство на самом деле ориентировано на Красоту, а не на Истину (другое дело, что Красота как таковая несет в себе имманентную истину). Искусство имеет дело не с постижением Абсолюта в знании-познании, а с его *осуществлением* в чувственном мире. Следовательно, искусство не сообщает о предмете. Его задача – сделать предмет осуще-

ствляющимся, *присутствующим*. Функция искусства, - полагает Х. Ортега-и-Гассет, – не в рассказе о вещах, но в представлении их нам как осуществляющихся. «Эстетический объект – это внутренняя жизнь как она есть, это любой предмет, превращенный в ‘я’» [10, с. 149].

Так или иначе, с любыми оговорками и усложнениями, искусство тесно связано с чувственно-предметным миром. Но каким образом создается живой облик предмета, причастный красоте, где «содержится» этот облик-образ, как человек приходит к нему? И что является органом искусства?

Безусловно, перед нами – величественная роль именно воображения. Здесь, в искусстве, воображение находится, так сказать, «у себя», «на своей территории» и свободно, целостно реализует свою эстетическую природу.

Воображение «имеет дело» с образами. Семантика русского слова «образ» удачно указывает: во-первых, на воображаемое бытие художественного факта; во-вторых, на его предметное бытие, то, что он существует как некоторое целостное образование; в-третьих, она указывает на *осмысленность* образа, на то, что образ предполагает свой смысловой первообраз [см.: 11, с. 452].

Однако воображение не просто возводит нечто «во образ». Его главная работа – деятельность с образом и внутри образа. Об этом хорошо сказано Гастоном Башляром: «Этимологически воображение всегда представляется как способность *создавать* образы, в то время как оно скорее есть способность *изменять* образы, даваемые в восприятии, есть способность освобождаться от первоначальных образов, деформировать их. Если нет изменения образов, неожиданного их соединения, то нет воображения, нет воображающего *воздействия*. Если образ присутствующий не вызывает мысли об образе отсутствующем, если образ окказиональный не влечет за собой целого роя образов-аберрантов, взрыва образов, то нет и воображения» [2, с. 109].

Поэтому образ в искусстве имеет не столько миметическую (подражательно-копирующую) природу, сколько воображательную. Воображение противостоит мимесису, но получилось так, что в современном сознании воображение слито с мимесисом, а собственно воображением считается фантазия как изобретение чего-то небывалого. Так было, кстати, у Платона. Но у него речь идет не только о подражании конечным вещам, но – вечным и неизменным идеям.

Получается, на самом-то деле, что не мимесис способствует воображению, а, наоборот, благодаря воображению, его свободному творческому порыву, не скованному рамками внешней целесообразности, *возможен* мимесис, но уже не как простое «подражание», а *причащение* вечному и абсолютному всеединству, соприкосновение с ним и осуществление его в непосредственных чувственных состояниях человека.

«Воспламенять воображение с помощью воображения – вот в чем секрет художника», – считал В. Гумбольдт [5, с. 141]. Для восприятия художественного образа необходимо встречное движение воображения, и лишь в этом встречном движении происходит «взрыв» образов, появление нового «роя образов». В таком духовно-чувственном созерцании воображение не просто продуктивно, оно «со-продуктивно» (Фр. Шлегель). Искусство воздействует на целостность человеческого восприятия, вернее – *воссоздает* эту целостность, и не только восприятия, а всего осуществления человека. Оно способно возвысить деятельность человека до выражения свободной самодеятельности, до *свободной игры* физических и интеллектуальных сил (К. Маркс). Развитое в процессе общении с искусством воображение и есть способность человека *подниматься* до такой игры, до такой самодеятельности, до такой непосредственности.

Воображение пронизывает творческое состояние человека. Его чувственность – насквозь, как любовь, не сосредоточиваясь ни в определенной части тела, ни в отдельной, самостоятельной способности, растапливая при этом замкнутые пределы субъективности. В такие моменты в человеке вскрывается в непосредственной форме его универсальная, бесконечная природа, в нем играет и творит, «фантазирует» весь универсум. Здесь человек внутренне завершен в момента абсолютного чувственного состояния-переживания,

но сам способ такого *завершения* представляет собой сплошное *становление*, принципиальную *незавершимость*.

Этот момент ярко выражен у М.М. Бахтина, исследующего художественную форму: «Автор, как конститутивный момент формы, есть организованная, изнутри исходящая активность цельного человека, сплошь осуществляющего свое задание, ничего не предполагающего вне себя для завершения, притом – всего человека, с ног до головы: он нужен весь – дышащий (ритм), движущийся, видящий, слышащий, помнящий, любящий, понимающий…; личность творца – и невидима, и неслышима, а изнутри переживается и организуется – как видящая, слышащая, помнящая, как не воплощенная, а воплощающаяся активность и уже затем отраженная и оформленная в предмете» [1, с. 70].

Искусство как раз тем и ценно в качестве «школы» развития воображения, его изощрения, что оно дает человеку возможность – в культурно-художественных формах – осуществлять «присутствие» в опыте других людей, реализуя тем самым свою вездесущесть, бесконечность. Искусство (через развитие способности воображения) позволяет переживать непрожитое, «бывать» во всевозможных человеческих опытах и качествах. Искусство культивирует самое ценное в воображении: способность целостного трансцендирования, пре-одоления и прорыва к *иным модусам* бытия.

Смыслом своего функционирования искусство противостоит распавшейся в себе реальности, вступая в оппозицию к ней посредством создания художественного образа. Образность как таковая – не специфический «прием» искусства. Она вытекает из особенного характера разрешения противоречий действительности в искусстве – идеального разрешения в форме выросшего из действительности и противостоящего ей *образа* как образа реальной жизни человека, способа его особого воспроизводства (А.С. Канарский). Значение такого образа – в самом смысле выраженного в нем небезразличия к жизни как к чему-то целому, со-образность такому целому. Образность включает в себя соответствие истине, некоторую понятийность, однако не саму по себе, а в связи с наивысшей значимостью, человеческим интересом, смыслом человеческого бытия.

Образ воспроизводит (воспроизводит – производя, а не репродуцируя) человеческую жизнедеятельность по идеалу, когда цель и смысл проявляются в самом чувстве жизни, здесь-сейчас и не предполагаются быть вынесенными куда-то; когда цель и смысл даны со-образом становящихся форм человеческой жизнедеятельности, когда в самой реальности – ее самооправдание и реализация ее последней глубины.

Если воображение является *способом организации человеческой чувственности* (способом ее очеловечивания), то *формой организации* самого воображения выступает *красота*. Под формой красоты воображение схватывает внутреннюю собственную меру предмета, проявляющуюся свободно, незамутненно, неискаженно [см.: 7], – так реализуется, скажем, «теоретическая» сторона воображения. Но в то же время в форме красоты эта мера явлена в непосредственном, индивидуальном облике и реализует себя именно как прекрасное, как эстетический феномен, в чувственном состоянии субъекта, в его свободном, непринужденном утверждении; – тут выступает и собственно *чувственная* (практическая) сторона (природа) воображения. Как раз в ориентации на *форму красоты* предельно четко обнажается подлинная *сущность воображения* как культурно развитой формы чувственности: свободное выявление собственной формы и меры предмета возможно лишь в социально непринужденном, свободном, целостном, само-цельном состоянии человека.

Ориентация на форму красоты, «образованность» воображения прекрасным предохраняет эту удивительную способность человека, а тем самым – и самого человека – от мертвящей рутины исполнительства, заштампованности восприятия и оценок, – с одной стороны, и от слепого произвола, убогого по своей сути активизма, себя-утверждательства, – с другой.

Существо красоты не поддается строгому рационалистическому описанию, ее природа непостижима в той мере, как и непостижимыми являются последние и абсолютные

основания бытия. Красота как раз – в несказанности и немолвленности. Красота нам дана через *прекрасное*, но оно лишь – пре-красное, предтеча красоты (Алексей Босенко). Однако непостижимое определенным образом все-таки постигается. Посредством чего? Лечше, чнм у Николая Кузанского, не скажешь: «Непостижимое постигается посредством его непостижения» [8, с. 364.]. Итак, постигается – непостижимо. Достигается посредством недостижения.

Прекрасное как непостижимое дано нам в эстетическом опыте, который «погружает нас в стихию непостижимого, дает нам дышать его атмосферой, заставляет восчувствовать всю его значительность» [12, с. 427]. Прекрасное несет в себе и имманентно раскрывает нам последнее основание бытия, поэтому оно есть «безвопросное бытие» (С. Л. Франк). Однако в феномене красоты обнаруживается не просто какая-то непостижимая глубина бытия, явленная чувственно, проступающая сквозь лики образа, но и наша внутренняя причастность этим глубинам бытия. «Красота есть непосредственное и наглядно наиболее убедительное свидетельство некоего таинственного сродства между ‘внутренним’ и ‘внешним’ миром – между нашим внутренним и непосредственным самобытием и первоосновой внешнего, предметного мира» [12, с. 427-428]. Будучи свидетельством такого внутреннего родства, данным чувственно, непосредственно, зримо, красота есть форма осуществления Абсолюта в нашем переживании как образ актуальной бесконечности. По-видимому, нельзя схватить, с одной стороны, актуальную бесконечность бытия, а с другой – свою собственную бесконечность. Это можно пережить лишь как *одно* в некотором смысловом единстве.

Предмет, явленный художественным образом, не есть просто копия, подобие, изображение реального предмета, – равным образом, предметность искусства не есть некий экран для проецирования неких внутренних состояний субъекта. Изображенное художественно становится *органом* нашего проникновения в иные глубины реальности, становятся *новым органом* восприятия бытия.

Однако искусство в силу исторического разделения труда представляет собой специальную сферу, исторгнутую из реального жизненного контекста. Эта сфера, при всей ее искусности, представляет собой *искусственное* восполнение утраты целостности образа жизнедеятельности в реальном человеческом бытии. Искусство как бы узурпирует творческие способности человека, сосредоточивая их в своей стихии. В искусстве преображение, преобразование бытия осуществляется не в самом бытии, поэтому творчество в сфере искусства, обладая безусловным абсолютным значением и реализуя собой всю полноту человеческой природы, несет на себе печать некоторой онтологической неукорененности. Такая ситуация остро переживается современным человеком, что и зафиксировано в культуре как кризис гуманизма и творчества. Вот как это противоречие выразил Николай Бердяев: «В то время как творческое задание обозначает взлет ввысь для создания новой жизни и нового бытия, творческое осуществление обозначает ниспадение вниз для создания дифференцированных продуктов культуры. В то время, как творческий подъем хочет создать новое бытие, в результате получается стихотворение, картина, научная или философская книга, творится форма законодательства, новая форма человеческих нравов» [3, с. 138].

По-видимому, в этом и заключается неизбывный трагизм человеческого бытия. Будучи абсолютным в своем порыве, стремлении, пред-чувствии, ощущая свое несомненное сродство с самими глубинами реальности и свою причастность вечному и непреходящему, «миру иному», – человек обречен так или иначе пребывать в «мире сем», среди дифференцированных, дробных результатов своей активности. Это – неискоренимое и неразрешимое противоречие конечного и бесконечного в человеке, безусловного и обусловленного, творящего и сотворенного.

Итак, – *спасет ли красота мир*? – Увы, трагизм человеческой жизни так и останется трагизмом. Претендуя на абсолютное разрешение всех противоречий, на окончательное примирение человека с миром, с самой истиной бытия, красота не разрешает человеческую драму. Она лишь способна возвести человеческое бытие в «жанр» *высокой и ис-*

тинной трагедии, что, впрочем, уже немало. Красота не *спасёт* мир. Но она, так сказать, «*пасёт* мир: – в том смысле, в каком человек есть «пастух бытия» (М. Хайдеггер).

Красота могла бы спаси мир лишь в том случае, если бы человек был демиургом бытия как такового. Но – увы или, вернее, к величайшему счастью, это не так. И все же участь, судьба человека – не удел твари, а «экстатическое стояние в истине бытия», «бережение истины бытия» [13, с. 328]. Человек есть во-ображенная истина бытия.

Но если красота и не способна «спасти мир», то это еще не свидетельство ее бессилия, немощности, иллюзорности, фантазийности, «выдуманности». Красота потому и способна «пасти мир», что она есть чувственно явленный лик Абсолюта, есть некоторое пред-чувствие, обещание. Вспомним: «красота есть обещание счастья» (Стендаль). Красота есть «знак потенциальной гармонии», «залог возможности» (С. Л. Франк) гармонии мира и человека, залог возможности мира («мира» – в бибихинском понимании) в самом человеке, гармонии конечного и бесконечного, обусловленного и безусловного, временного и вечного, «дольнего» и «горнего». И хотя именно *красота* роняет в душу семена безысходной тоски и бесконечного томления, именно она, красота, – если и не спасает душу, то время от времени «выпасает» ее в вечном и нетленном…

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: «Искусство», 1975. – 502 с.
2. Башляр Г. Предисловие к книге «Воздух и сны» / Гастон Башляр // Вопросы философии. – 1987. № 5. – С. 113-121.
3. Бердяев Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – М.: «Мысль», 1990. – 174 с.
4. Голосовкер Я. Э. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. – М.: «Наука», 1987. – 217 с.
5. Гумбольдт В. О поэме Гете «Герман и Доротея» / В. Гумбольдт // История эстетики: Памятники мировой эстетической мысли. – Т. III. – М.: «Искусство», 1967. - С. 139-147.
6. Зольгер К. В. Ф. Эрвин: Четыре диалога о прекрасном и об искусстве / К. В. Ф. Зольгер. – М.: «Искусство», 1978. – 432 с.
7. Ильенков Э. В. Об эстетической природе фантазии / Э. В. Ильенков // Искусство и коммунистический идеал Э. В. Ильенков. – М.: «Искусство», 1984. – С. 224-277.
8. Кузанский Н. Сочинения: в 2 т. – Т. 1. / Николай Кузанский. – М.: «Мысль», 1979. – 487 с.
9. Лосев А. Ф. История античной эстетики: Высокая классика / А. Ф. Лосев. – М.: «Искусство», 1974. – 598 с.
10. Ортега-и-Гассет Х. Эссе на эстетические темы в форме предисловия / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1984. - № 11. С. -145-153.
11. Роднянская И. Художественный образ / И. Роднянская // Философская энциклопедия: в 5 т. – Т. 5. – М.: «Советская Энциклопедия», 1971. – С. 452-455.
12. Франк С. Л. Непостижимое: Онтологическое введение в философию религии / С. Л. Франк // Сочинения / С.Л. Франк. – М.: «Правда», 1990. – С. 183-559.
13. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М.: «Прогресс», 1988. – С. 314-356.
14. Шеллинг Ф. В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. – М.: «Мысль», 1966. – 494 с.
15. Шеллинг Ф. В. Й. Соч.: в 2 т. – Т. 1. – М.: «Мысль», 1989. – 637 с.

УДК 81’42 81’271

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ МАНИФЕСТАЦИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Храбан Т.Е.

Сведения об авторе. Храбан Татьяна Евгеньевна - аспирантка Горловского института иностранных языков, Киевский военный лицей имени Ивана Богуна, Украина.

Аннотация. Одним из наиболее значимых коммуникативных средств информационно-коммуникативной культуры, позволяющим осуществлять различные реальные и виртуальные социальные практики, являются социальные сети. В статье представлены результаты анализа влияния гендерного параметра на манифестацию речевой агрессии, который был проведен на материале текстовых фрагментов постов и комментариев русскоязычных секторов социальной сети Facebook с использованием методов лингвистического описания и интерпретационного анализа текстовых фрагментов. Было доказано, что для мужчин характерна бурная эмоциональная реакция, что выражается в предпочтении ими грубых и напористых форм речевой агрессии, а именно: употребление сниженных слов и инвективной лексики, проклятий, угроз, грубых требований, высмеивание. Для женщин характерно использование имплицитных или более стертых форм речевой агрессии: враждебных замечаний, оценочных высказываний, включающих в себя негативный компонент и указывающий на низкий уровень интеллекта или психологические проблемы, использование упрека как одного из типов порицания. Исследование было проведено на материале текстовых фрагментов комментариев русскоязычных секторов социальной сети Facebook с использованием методов лингвистического описания и интерпретационного анализа текстовых фрагментов. Автор приходит к выводу, что в работе под речевой агрессией понимается целенаправленное, деструктивное поведение, которое выражается в использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности, нанесения оскорбления или причинения какого-либо ущерба чести, достоинству, деловой репутации, создания психологического дискомфорта (состояние напряженности, тревоги, страха и другие негативные эмоции). На особенности речевой агрессии оказывают влияние различные факторы, одним из которых является среда коммуникации. Современный человек не представляет себя без Интернета, все большая часть его жизни является виртуальной. Одним из наиболее значимых коммуникативных средств информационно - коммуникативной культуры, позволяющие осуществлять различные реальные и виртуальные социальные практики, являются социальные сети.

Ключевые слова. Гендерные параметры, речевая агрессия, социальные сети.

Автор туралы мәліметтер. Храбан Татьяна Евгеньевна – Горловтық шет тілдер институтының аспиранты, Иван Богун атындағы Киев әскери лицейі, Украина.

Аннотация. Нақты және виртуалды әлеуметтік тәжірибені түрлі жүзеге асыруға мүмкіндік беретін ақпараттық - коммуникативтік мәдениетін ең маңызды байланыс құралдарының бірі, әлеуметтік желілер болып табылады. Мақалада Facebook әлеуметтік желісіндегі орыс тіліндегі түрлі хабарландырулар мен пікір қалдыруларға гендерлік тұрғыда талдау жасалған. Ер адамдар үшін неғұрлым белсенді эмоционалды лексика тән екені дәлелденіп отыр. Ол олардың дөрекі сөздерді, қарғысты, мазақтауды жиі қолдануынан көрініс табады. Әйел адамдар имплицитті лексиканы қолданады. Бұлар: өштесе ескерту жасау, мін тағу, т.б. Зерттеу фундаментальды сипаттау әдістерін және мәтін үзінділерін түсіндіру әдістерін қолдана отырып, Facebook әлеуметтік желісінің орыс тілінде сөйлейтін секторларының түсіндірмелерінің мәтіндік фрагменттері негізінде жүргізілді. Автор ауызша агрессия астында жұмыс өшпенділігін таныта лингвистикалық құралдарды пайдалану көрініс табады деп пайымдайды. Қасақана тіл тигізу, деструктивті мінез-құлық, іскерлік беделіне нұқсан келтіру, дұшпандық, психологиялық жайсыздықты жасау (шиеленіс, алаңдаушылық, қорқыныш және басқа да жағымсыз эмоциялар) жек көре сөйлеу ерекшеліктері туралы айтылады.

Түйін сөздер. Гендерлік параметрлер, сөйлеу агрессиясы, әлеуметтік желілер.

About the author. Khraban Tatyana - a graduate student of Gorlovsky Institute of Foreign Languages from Kyiv Military Lyceum named after Ivan Bogun, Ukraine.

Annotation. One of the most important communicative tools of the information and communication culture, allowing to implement various real and virtual social practices, are social networks. The article presents the results of the analysis of the influence of the gender parameter on the manifestation of

speech aggression, which was conducted on the basis of text fragments of posts and comments of Russian-speaking sectors of the social network Facebook using methods of linguistic description and interpretation analysis of text fragments. It was proved that men are characterized by violent emotional reaction, which is expressed in the preference for them of crude and assertive forms of speech aggression, namely: the use of reduced words and invective vocabulary, curses, threats, rude claims, ridicule. For women, the use of implicit or more erased forms of verbal aggression is typical: hostile remarks, appraisal statements that include a negative component and indicate a low level of intelligence or psychological problems, the use of reproach as one of the types of censure.

The study was conducted on the basis of text fragments of comments of Russian-speaking sectors of the social network Facebook using methods of linguistic description and interpretation analysis of text fragments.

The author comes to the conclusion that in the work of speech aggression is meant purposeful, destructive behavior, which is expressed in the use of language means for expressing hostility, hostility, insulting or causing any damage to honor, dignity, business reputation, creating psychological discomfort (state of tension , anxiety, fear and other negative emotions). The features of verbal aggression are influenced by various factors, one of which is the communication environment. Modern man does not imagine himself without the Internet, an increasing part of his life is virtual. One of the most important communicative tools of information and communication culture, allowing to implement various real and virtual social practices, are social networks.

Keywords. Gender parameters, speech aggression, social networks.

За последнее десятилетие во всем мире отмечается рост насильственных действий: «весь мир фактически превратился в зону глобальной опасности (терроризм, религиозные секты, торговля смертью, неофашизм, неокоммунизм, коррупция власти), которые возникают на фоне деградации культуры, девальвации ценностей, политического экспериментирования, идеологического манипулирования, маргинализации общества, целенаправленной пропаганды культа потребления, насилия, распределения человечества на элиту и чернь, дробление общества по национальному признаку, падение авторитета религии, реальной угрозы перехода к власти ставленников криминального мира [8, с. 8-9]. Такие социально опасные проявления обычно связаны с понятиями «агрессия» и «агрессивность». В зависимости от выполняемых функций агрессия рассматривается как деструктивное поведение, направленное на причинение вреда другому человеку (Г. Гайдукевич, О. Дроздов, С. Кравчук, А. Маклаков, В. Менделевич, С. Третьяков, С. Шебанова, Р. Берон, Д. Майєрс), или как средство для самоутверждения, самореализации и доминирование над другими (О. Дроздов, О. Змановська, М. Левитов, М. Скок, Е. Фромм).

Проявление агрессивных реакций происходит на невербальном и вербальном уровнях: «Феномен агрессии, хотя и находится во взаимосвязи с другими явлениями, такими как тревога, стресс, фрустрация, депрессия, сам по себе является более локальным явлением, связанным со сферой общения» [6, с. 17]. Об актуальности проблемы речевой агрессии свидетельствует тот факт, что она широко представлена в современных лингвистических исследованиях: проведен лингвистический анализ форм речевой агрессии в СМИ (Т. Воронцова, Е. Какорина, Г. Копнина, А. Сковородников, Ю. Щербинина), исследованы формы, типы и дискурсивные тактики вербальной агрессии (Л. Гараева, Л. Закоян, А. Карякин), изучены особенности выражения речевой агрессии в художественном тексте (А. Ларионова, И. Лазебная). Однако необходимо отметить недостаточную разработанность темы проявления речевой агрессии в интернет - коммуникации. Актуальность статьи продиктована необходимостью исследования коммуникационной среды Интернета, что может способствовать в поиске позитивных решений в предотвращении возникновения и развития речевой агрессии и эффективно противостоять нарастанию данной проблемы в интернет-коммуникации. Цель статьи заключается в описании влияния гендерного параметра на манифестацию речевой агрессии.

Материалы и методы. Исследование было проведено на материале текстовых фрагментов комментариев русскоязычных секторов социальной сети Facebook с использованием методов лингвистического описания и интерпретационного анализа текстовых

фрагментов.

Результаты и их обсуждение. В работе под речевой агрессией понимается целенаправленное, деструктивное поведение, которое выражается в использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности, нанесения оскорбления или причинения какого-либо ущерба чести, достоинству, деловой репутации, создания психологического дискомфорта (состояние напряженности, тревоги, страха и другие негативные эмоции). На особенности речевой агрессии оказывают влияние различные факторы, одним из которых является среда коммуникации. Современный человек не представляет себя без Интернета, все большая часть его жизни является виртуальной. Одним из наиболее значимых коммуникативных средств информационно - коммуникативной культуры, позволяющие осуществлять различные реальные и виртуальные социальные практики, являются социальные сети. На современном этапе социальная сеть рассматривается как интерактивный многопользовательский веб-сервис (электронная почта, сайты знакомств, сетевые игры, блоги, форумы, чаты, имиджборды; ресурсы, обеспечивающие общение пользователей через Сеть в режиме реального времени (Skype, ICQ, Jabber), ресурсы, предназначенные для размещения, хранения, обмена и просмотра созданных пользователями фото- и видеоматериалов (YouTube, Flickr). Социальные сети служат для построения и организации социальных связей и отношений в виртуальном пространстве. По своей сути социальные сети представляют собой виртуальную социальную среду, которая позволяет осуществлять межличностную и групповую коммуникацию [1, с. 279]. По мнению С. Гримова социальные сети – это важный социокультурный феномен, определяющий значительный потенциал осуществления различных видов и форм информационно - коммуникативной деятельности в пространстве существующий информационно - коммуникативной культуры и представляющий новейшие структурно-онтологические основы личности в современном мире [3, с. 47-48]. Социальные сети, один из ведущих видов общения в Интернете сегодня, лишены анонимности; наоборот, общение в социальных сетях – это общение с определенным лицом, часто близкими друзьями, родными и знакомыми. Поэтому материал общения в социальных сетях способен существенно дополнить текстовое выражение и восприятие гендерной составляющей в отличие от других секторов Интернета, где нет четких критериев определения пола автора того или иного универсального текста, и полностью верное определение его гендерной роли невозможно.

Анализ текстовых фрагментов русскоязычных секторов социальной сети Facebook позволил выделить формы речевого поведения, которые по своей сущности относятся к речевой агрессии. Самой частотной формой речевого поведения, относящейся к речевой агрессии и характерной как для мужчин, так и для женщин, является **порицание**. В данной работе порицание рассматривается как деструктивная критика для выражения неодобрения и осуждения. Все конвенциональные речевые акты делятся на три большие группы: порицания в форме констативов (*Хитрый, лукавый, дерзкий, упавший в глазах украинцев после сегодняшнего эфира; Налицо мания собственного величия; а он то брехун еще тот*), порицания в виде вопросов (*Кто дал Вам право решать за нас, что нам смотреть, что читать и на каких сайтах в инете общаться? Почему Вы решили, что у Вас стойкая моральная позиция, а мы все идиоты?? Ох разозлил!!!*) и порицания в виде побуждений (*Господин …, не считайте себя умнее других!; Не нужно недооценивать даже простой народ, что только избранные вроде вас с устойчивой психикой, а все мы – тупые одноклеточные*).

В зависимости от степени воздействия на адресата для женщин характерным является использование упрека как одного из типов порицания (*Не нам, а вам «свойственно прибедняться»... …. оторван от реалии жизни – какая квартира, когда многим на макароны и проезд не хватает!! И это не преувеличение...; Ну он и завернул про квартиру в Киеве!!! У кого есть на одну такую квартиру, у того есть и еще на 10 квартир. Он бы лучше посоветовал, где искать выход тем, у кого на хлеб не хватает*) или выражение отрицательной оценки имплицитно (*Представляете, какой уровень цинизма и двойных стандартов??*), когда автором используется стратегия называния неблаговидных дейст-

вий, порицаемых обществом, к исполнителям которых имплицитно причисляется и адресат. Для мужчин характерно нарастание степени эмоциональности порицания, примером чего служит оформление порицания в виде категоричного требования прекратить порицаемое действие (*Вы не понимаете, что вторгаетесь в МОЕ ЛИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО? Никто не имеет права лишать меня моего выбора. Если бы я хотел этого, то уехал бы в Северную Корею. Или мы уже там?*).

Оскорбление. Г. Кусов отмечает, что «В логической формуле речевого акта оскорбления тезис о социальной несостоятельности личности преподносится в безапелляционном виде, и именно это создаёт иллокутивный эффект речевого акта оскорбления. В таком понимании оскорбление – это речевой акт прямого действия, направленный на подавление интеллектуальной составляющей сознания личности с целью отрицания её социальной значимости. Оскорбительное суждение строится по принципу игры на понижение социальной оценки: всё, что ты делаешь или говоришь, – несущественно, так как ты не можешь быть «знатоком» в силу того, что ты “изгой”, находишься внизу социальной иерархии. Оскорбление – результат срывания «титульных свидетельств», регистрирующих социальный статус в обществе: лишение титула или ранга, постановка приговора, диагноза, обвинение в аморальном поведении – таков арсенал средств коммуникативного давления на личность» [5, с. 86]. Количественно-качественный анализ комментариев свидетельствует, что для реализации речевого акта оскорбления общим для мужчин и женщин является использование: а) оценочных высказываний, включающих в себя негативный компонент и указывающий на низкий уровень интеллекта или психологические проблемы (*Тупость зашкаливает; Мания преследования пополам с хроническим идиотизмом!!!!; Здесь срочно нужен хороший психиатр; А может это вы, …человек с неустойчивой психикой и зазомбированы нашими СМИ?; Если кто-то сильно начинает кричать про свою супер-устойчивую психику и интеллект – то возможно у него комплекс их нехватки; Он точно дебил; Логика …, как у бабки с рынка; производит очень неприятное впечатление. Поверхностный, ощущение, что еще подросток. И это наша элита? Печалька....; У него вообще с головой в порядке?*); б) аллюзий (*Кунст камера; Кин-Дза-Дза!; Джанни Родари. Джельсомино в стране лжецов. Предсказание будущего; Шариковы наших дней точно знают, что нам всем нужно читать, смотреть, кого слушать. Запретить! Это все, на что способны те, кто мнит себя носителями европейских ценностей, а на самом деле являются образцом узколобой дремучести и местечковости, нетерпения и авторитаризма*). Специфичным для мужчин является использование: а) инвективного словоупотребления (*Он не фейковый, а ФАКОВЫЙ!!!!; Либо они дебилы, и не понимают, что говорят, либо мерзавцы и подонки; Да вас, сук, в психушку давно нужно, идиоты; Бл-дь!!!!!; Пусть эти суки и возмещают предпринимателям и организациям ущерб*); б) метафорический перенос на адресата названий животных (насекомых) и сопоставление имени адресата с непристойными наименованиями (*Самовлюбленный павлин; … почему это правило не распространяется на убогих … бог весть что возомнивших о себе уродах, которые пытаются заработать себе дешевый авторитет на том, что просто ляпают языком свое мнение; Не знаю, кто из троих «гостей» больший гнус*); в) употребление сниженного слова или выражения для демонстрации отрицательного отношения к адресату (*Лживая, беспринципная мерзопакость; Какое-то вообще пещерно-замшелое чертячество; Усраться можно какая радость!; Да ты засланный казачок; Что-то зрадофилов мало. Ничего, скоро домохозяйки подтянутся*).

Следующей формой выражения речевой агрессии, к которой в социальных сетях в одинаковой мере прибегают как мужчины, так и женщины, является **враждебное замечание** (*Что за бред он несёт???; Ж – логика; Боже упаси!!!; Да иди уже отдыхай; Не надо нам указывать какие каналы смотреть*). Основной целью враждебного замечания, по мнению Ю. Щербининой, является «изменение самочувствия адресата путем высказывания негативных суждений прежде всего о его личности в целом, а также о его поступках, качествах и прочих манифестациях» [9, с. 163].

Количественно-качественный анализ позволил выделить формы речевой агрессии,

которые характерны для мужчин – пользователей социальных сетей.

Высмеивание. Эта форма речевого поведения в социальных сетях реализуется в виде: а) насмешки (колкости), которая часто строится на подтексте или ироническом несовпадении сказанного с реальным (*90% ???? он знает!; … ты с какой планеты прибыл?; Накапайте ….. валерьянки, а то его сейчас удар хватит!; Укусите меня, может я сплю*). По степени интенсивности речевая агрессия здесь принимает «стертую», «размытую» форму. В приведенных комментариях автор не хочет открытого конфликта, однако, инициируя комический речевой акт, говорящий преследует цель речевой агрессии – унижение собеседника, нанесение оскорбления и т.д.; б) сарказма, отличительными чертами которого являются резкость и беспощадность, выражение ненависти (*Не понимаю! Лучшая банкирша Вселенной, включая созвездие Гончих Псов и Бровары с Уругваем, безответственно бросает свой пост, на котором она спасла гривну и всю банковскую систему Украины и заявляет, что будет где-то набирать вес, так как отощала бессонными ночами. Где же ее патриотизм? Где самоотверженная любовь к стране? Где материнская забота об украинцах?... Почему здесь не проявлена стойкость в вопросе сохранения такого ценного кадра?*).

Проклятие. По способу представления И. Крюкова [4] подразделяет речевые акты проклятия на перформативные проклятия (*Позор!*), проклятия-пожелания (*Гореть ей вечно в аду!)* и злопожелания (*Хоть бы ее в самолете укачало*). Для комментариев в социальных сетях характерно использование злопожеланий (*Чтоб он сдох;… чтоб вы подохли, твари*), типовая структура которых включает частицу *чтоб*.

Угроза. Толковый словарь русского языка С. Ожегова определяет угрозу как: «1. Обещание причинить какое-либо зло, неприятность и 2. Возможность, опасность какого-либо бедствия, несчастья, неприятного события» [7, с. 462]. З. Вендлер отмечает, что речевой акт угрозы тяготеет к побудительному классу иллокутивных актов, однако употребление перформативного глагола *угрожаю* в данном типе речевого акта недопустимо, поскольку приводит к эффекту «иллокутивного самоубийства». Ученый считает, что в глаголе *угрожаю* заложен некий подрывной фактор: нельзя угрожать словами «Я угрожаю», поскольку используя этот глагол, автор приглашает не принимать во внимание его угрозу и расценивать ее как такое побуждение, которому следует сопротивляться [2, с. 246]. Адресант использует такие языковые средства, при которых иллокуция угрозы заложена в семантике самого речевого акта: *Все под Богом ходим... БОГ сказал: «Бойся слез обиженного тобой человека, ибо о помощи он попросит Меня, а Я... помогу!!!»; Слышишь, тварь, а ты не задумывался, что народ давно желает, что бы вас или отравили, или ликвидировали любым способом? Вас, сук, ненавидит народ, пора уже ехать отстреливать офшорную мразь!* В приведенных фрагментах иллокутивной силой угрозы обладают лексемы *бойся, отравили, ликвидировали, ненавидит, отстреливать*. Семантика угрозы здесь заложена в экстенсионале значения приведенных лексем, угроза как бы лежит на поверхности. Во фрагменте *Последствий всегда надо бояться, дурочка!* угроза содержится в импликационале. Фраза содержит такие пресуппозиции: а) действия адресата непродуманны (уменьшительное слово *дурочка* несет коннотацию снисходительного превосходства по отношению к глупости адресата); б) последствия необдуманных действий адресата будут носить негативный характер (*надо бояться*); в) наказание неизбежно (*всегда*).

Для пользователей социальных сетей характерно употребление таких типов угрозы: угрозы-предупреждения (*Сейчас пойдут МАТЫ*), угрозы-обещания (*Не забудем, не простим; Все еще впереди, дойдет и до этого…*), угрозы-предупреждения (*Когда запретят Pornhab – я тоже выйду на Майдан!!!*), угрозы-приказа (*Пристрелить Шариковых..*), угрозы-утверждения (*Вынесут ... возможно вперёд ногами*), угрозы-вопроса (*Глава национального Банка, онлайн курсы, квантовая физика – одному мне кажется что 2 из 3 понятия не совместимы?*), угрозы-предсказания (*В моргу тебя переоденут..... И отдохнешь*), угрозы-совета (*Пусть в шахту к шахтёрам в Кривом Роге спустится, бедолага. Враз постройнеет*).

Грубое требование. Структурно грубое требование оформляется как побудительное по цели высказывания и восклицательное по интонации предложение, смысловое ядро которого содержит повелительную форму глагола (*Смотри ниже, курва неразумная; Вы в России командуйте; Рассказывай байки в своем министерстве; Лечись. Хотя вряд ли уже поможет; Иди сосни*). Сочетание в приведенных фрагментах приказа с использованием оскорблений позволяет рассматривать грубое требование как речевую агрессию.

Заключение. Таким образом, анализ текстовых фрагментов комментариев русскоязычных секторов социальной сети Facebook убедительно доказал, что формы проявления речевой агрессии мужчин и женщин отличаются. Для мужчин характерна бурная эмоциональная реакция, что выражается в предпочтении ими грубых и напористых форм речевой агрессии, а именно: употребление сниженных слов и инвективной лексики, проклятий, угроз, грубых требований, высмеивание. Для женщин характерно использование имплицитных или более стертых форм речевой агрессии: враждебных замечаний, оценочных высказываний, включающих в себя негативный компонент и указывающий на низкий уровень интеллекта или психологические проблемы, использование упрека как одного из типов порицания. Перспективным считаем исследование эмоционального дискурса интернет-коммуникации. Результаты работы могут быть использованы в курсах по социолингвистике, гендерной лингвистике, культуре речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битков Л.А. 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. Вендлер З. Иллокутивное самоубийство/ З. Вендлер // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. – С. 238-251.
3. Гримов О.А. Социокультурные практики личности в социальных сетях: дис... канд. социол. наук: 22.00.06 / О.А. Гримов: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Курск, 2014. – 192 с.
4. Крюкова И.В. Речевой акт проклятия и лексико-грамматические средства его осуществления: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / И.В. Крюкова: Ставроп. гос. ун-т. – Ставрополь, 2011. – 20 с.
5. Кусов Г.В. Общие и частные задачи криминалистического обеспечения лингвистической экспертизы / Г.В. Кусов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 5-3. – С. 84-89.
6. Мелоян А.Е. Глибиннопсихологічні витоки агресивності особистості (на матеріалах активного соціально-психологічного навчання): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Е. Мелоян; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. – Т. 4 – М.: Русский язык, 2002. – 825 с.
8. Чеботарьова Н. В. Феномен агресії у людському досвіді: соціально-філософський вимір: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Н.В. Чеботарьова: Харк. військ. ун-т. – Х., 2002. – 19 с.
9. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия / Ю.В. Щербинина. – М.: ЛКИ, 2008. –360 с.

УДК 82-1/-9

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

Осенмук Н.В.

Сведения об авторе. Осенмук Наталья Вячеславовна - магистрант Казахстанско - Американского свободного университета, специальность «Переводческое дело».

Аннотация. В данном исследовании рассматриваются способы передачи реалий при переводе английских и русских фольклорных волшебных сказок. В статье обосновывается актуальность поставленной проблемы, определяются объект, предмет, методы исследования, формулируются положения, выносимые на защиту. Выносится список как отечественных, так и зарубежных исследователей, которые уделили достаточно внимания данным лексическим единицам. Вводится понятийный аппарат и актуальная проблематика исследования, изучается специфика отражения реалий в англоязычных и русскоязычных фольклорных волшебных сказках. Описаны основные трудности передачи реалий при переводе. Проводится анализ различных подходов к проблеме передачи реалий при переводе. Систематизируются по группам самые основные и часто употребляемые приемы передачи реалий; раскрывается сущность каждого приема; описывается методика анализа вариантов перевода реалий. В заключение статьи автор приходит к выводам, что в общих чертах все способы перевода реалий можно свести к трём основным: заимствование, перевод и опущение. Заимствование в виде транскрипции и транслитерации является наиболее подходящим способом для передачи национального колорита и общей атмосферы описываемой обстановки. Применяя этот способ, переводчик преодолевает обе указанные выше трудности, однако неудачное введение заимствования в текст может помешать его верному восприятию. Перевод реалии включает в себя 3 главных метода - это введение неологизма, приблизительный перевод и трансформационный перевод. Чаще всего при передаче реалий применяется приблизительный перевод, однако во многих случаях национальная окраска при этом стирается. Приём опущения желательно применять лишь в тех случаях, когда это не наносит ущерба содержанию текста.

Ключевые слова. Реалия, народная сказка, перевод, переводоведение, лингвистика, классификация, исследователи, соответствия, трудности, способы перевода.

Автор туралы мәліметтер. Осенмук Наталья Вячеславовна - Қазақстан-Американдық еркін университетінің "Аударма ісі" мамандығының магистрі.

Аннотация. Бұл зерттеуде ағылшын және орыс фольклорындағы сиқырлы ертегілерінің аудармасындағы реалийлерді жеткізу әдістері қарастырылады. Мақалада қойылған міндеттің өзектілігі дәлелденеді, объект, пән, зерттеу әдістері анықталып, қорғауға болатын ережелер қалыптастырылады. Берілген лексикалық бірліктерге жеткілікті назар аударған отандық және шетелдік зерттеушілердің тізімі шығарылады. Тұжырымдамалық аппараттар мен зерттеудің өзекті мәселелері енгізіледі, ағылшын және орыс тіліндегі фольклорлық ертегілердегі реалий көрсеткіштерінің ерекшеліктері зерттеледі. Аудармадағы реалийлерді жеткізудің негізгі қиындықтары сипатталған. Аударма кезіндегі реалийлерді түрлі әдістермен жеткізудің мәселесі талданады. Реалийлерді жеткізудің негізгі және жиі пайдаланылатын әдістері топтарға сәйкес жүйеленеді; әр қабылдаудың мәні анықталады; реалийлерді аудару нұсқаларын талдауға арналған әдістеме сипатталады. Мақала соңында автор, жалпы айтқанда, шындықты аударудың барлық жолдарын үш негізгі: кірме сөз, аударма және тастап кету сияқты әдістерге дейін қысқартуға болады деген қорытындыға келеді. Транскрипция және транслитерация түріндегі кірігу әдісі ұлттық колоритті және сипатталған ахуалды жеткізудің ең қолайлы тәсілі болып табылады. Бұл әдісті қолдана отырып, аудармашы жоғарыда аталған екі қындықты еңсереді, бірақ кірме сөзді пайдалану оның мәтініне кедергі жасауы да әбден мүмкін. Реалийлерді аудару 3 негізгі әдісті қамтиды – бұл неологизмді енгізу, жуықтап аудару және трансформациялық аудару. Реалийлерді беру кезінде көбінесе жауықтап аудару қолданылады, бірақ көп жағдайда оны қолдануда ұлттық бояу өшіп қалады. Тастап кету әдісін мәтінге зақым тигізбеген кезде ғана қолданған жөн.

Түйін сөздер. Реалия, халық ертегісі, аударма, аударма жүргізу, лингвистика, жіктеу (классификация), зерттеушілер, сәйкестіктер, қиындықтар, аударма жолдары.

About the author. Osenmuk Natalia - a Master student of Kazakh-American Free University, Translation Studies major.

Annotation. In this study, ways of transferring the realities in the translation of English and Rus-

sian folklore fairy tales are considered. The article proves the urgency of the problem posed, the object, the subject, the methods of investigation are determined, and the provisions to be defended are formulated. A list of both domestic and foreign researchers is left, which paid enough attention to these lexical units. The conceptual apparatus and actual research problems are introduced, the specifics of the reflection of realities in English-speaking and Russian-language folklore fairy tales are studied. The main difficulties of transferring the realities in the translation are described. An analysis of various approaches to the problem of transferring realities in the translation is carried out. The most basic and frequently used methods of transferring realities are grouped according to groups; the essence of each reception is revealed; describes the methodology for analyzing options for translating realities. At the end of the article the author comes to the conclusion that in general terms all ways of transferring the realities can be reduced to three main ones: borrowing, transferring and omitting. Borrowing in the form of transcription and transliteration is the most appropriate way to convey the national color and the general atmosphere of the situation described. Applying this method, the interpreter overcomes both of the above difficulties, but the unsuccessful introduction of borrowing into the text may prevent his correct perception. Translation of reality includes three main methods - the introduction of neologism, approximate translation and transformation translation. Most often in the transfer of realities, an approximate translation is applied, but in many cases the national coloring is erased. Acceptance of the omission is desirable only when it does not damage the content of the text.

Keywords. Reality, folk tale, translation, translation studies, linguistics, classification, researchers, correspondence, difficulties, ways of translation.

Язык каждого народа представляет собой живой организм, неразрывно связанный с историей, культурой и социальной жизнью этого народа. Носители разных языков, общаясь, взаимодействуя друг с другом, передают культуру своего народа посредством языка, и ключевым звеном межъязыкового общения выступает переводчик.

Неоспоримым является тот факт, что разные народы воспринимают мир сквозь призму своего родного языка и, следовательно, это обуславливает формирование культурно-обусловленных явлений или реалий, характерных именно для языка и такого рода явления проявляются в различных сферах деятельности человека - носителя иностранного языка (далее – ИЯ).

Переводчику, в свою очередь, для успешной работы необходимы не только отличные знания грамматики, фонетики, стилистики, лексики ИЯ, но фоновые знания о культуре и истории ИЯ.

Современная наука о переводе занимается изучением большого ряда теоретических и практических проблем - постоянно расширяются и дополняются существующие концепции, подтверждаются или опровергаются их положения. К числу центральных вопросов переводоведения относится вопрос передачи реалий в переводных текстах. Исследование в области языка народных сказок вносит важный вклад в понимание культуры народа, причем не только его прошлого, но и тех коренных, глубинных ценностей, которые и сегодня составляют своеобразие национального колорита, менталитета. Нами проведена кропотливая работа по классификации и анализу реалий. Изучив их, можно, во-первых, сделать вывод, что в переводах русских народных сказок на татарский язык реалии представлены несколькими тематическими группами. Это лексика, называющая бытовые реалии, этнографические и мифологические реалии, лексика, называющая ономастические реалии, а также лексика, отражающая ассоциативные реалии.

Следует отметить, что данным лексическим единицам уделено достаточно внимания как отечественными, так и зарубежными исследователями. Проблемы, связанные с изучением языковых реалий, их передачей при переводе, лексикографическим описанием и лингводидактической презентацией освещаются в работах исследователей – лингвокультуроведов Л.С. Бархударова, Г.Д. Томахина, А.Д. Швейцера, Л.Н. Соболева, Г.В. Чернова, Г.В. Шаткова, А.Е. Супруна. К числу капитальных трудов, посвященных исследованию реалий, принадлежит монография болгарских переводоведов С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе». Проблемы соотношений языка и культуры рассматриваются также Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым и В.С. Виноградовым. В

учебниках по теории перевода Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, В.Н. Крупнова, Л.К. Латышева, Т.Р. Левицкой, А.М. Фитерман, А. Лиловой, М.М. Морозова, А.В. Федорова также представлена информация о культурномаркированных словах.

Переводоведение как наука по мере своего развития охватывает все большее количество проблем и спорных положений. Пытаясь ответить на вопрос «как переводить?», исследователи фокусируют внимание на различных объектах перевода, которые зачастую являются источниками противоречивых мнений. Актуальность данной темы заключается в том, что переводчик сталкивается с проблемой перевода реалий очень часто. Реалии, относясь к несовпадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Эти сложности, с другой стороны обеспечивают интерес к данной проблеме.

Прежде, чем приступить к вопросу перевода реалий, необходимо уточнить, что понимается под этим термином. К сожалению, в лингвистической литературе, несмотря на повышенный интерес к данной проблеме, до сих пор еще не выработано единой точки зрения. Более того, взгляды на реалию очень противоречивы и термин этот разными авторами употребляется в разных значениях, что создает путаницу.

В книге лингвистов С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» сделана попытка привести в порядок различные толкования термина «реалия» и дать свое определение. Вот некоторые взгляды на эту проблему:

«Реалия это предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, не встречающееся у других народов». Реалия - фразеологизм, пословица, поговорка и так далее [1].

К реалиям в своих исследованиях обращались Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Они оперируют терминами «фоновые» и «коннотативные слова», «безэквивалентная лексика», или «слова с культурным компонентом», понимая под ними лексические единицы, своеобразная семантика которых отражает особенности отечественной культуры [2].

В.С. Виноградов называет реалиями все специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы быта прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия, относя их к классу безэквивалентной лексики.

Помимо обычных реалий, исследователь выделяет «ассоциативные реалии», которые находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных оборотах, во внутренней словесной форме, обнаруживая информационные несовпадения понятийно-сходных слов в сравниваемых языках» [3].

Обращения образуют особую группу реалий. Следует отметить, что истинными реалиями можно считать только те из них, которые являются носителями национального колорита в рамках языка оригинала.

Ряд реалий могут представлять собой отклонения от литературной нормы. Прежде всего, их следует искать среди диалектизмов. Реалии такого типа С. Влахов и С. Флорин называют локальными. Относительно немного реалий среди элементов сниженного стиля и практически не встречаются они среди отклонений, возникших как стилистический прием автора.

Реалии, будучи наименованиями предметов, понятий, культурных, бытовых и исторических явлений определенного народа и страны, отражают тот или иной отрезок действительности, следовательно, тесно связаны с внеязыковой действительностью. Внеязыковой фон, созданный так называемыми «ситуативными реалиями» - иносказаниями, словами-реалиями, аллюзиями, намеками - должно отражать в тексте перевода.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

- реалии представляют собой слова и словосочетания, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального и исторического развития одного народа и малознакомые либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит, не имеющие, как правило, точных соответствий

в другом языке и требующие особого подхода при переводе;

- реалии являются одним из классов безэквивалентной лексики;
- реалии характеризуются гибкостью: не теряя своего статуса, они могут одновременно относиться к нескольким лексическим категориям;
- многие реалии являются выразителями коннотативных значений;
- основным критерием отличия реалии от других классов лексических единиц является её национальная и (или) временная окраска.

В сопоставительном лингвострановедении реалиями считают слова, обозначающие предметы или явления, связанные с историей или культурой, экономикой или бытом страны изучаемого языка, которые отличаются полностью или частично от лексических понятий и слов сопоставляемого языка [3].

К числу реалий в лингвострановедении относят, во-первых, ономастические реалии, включающие в себя:

- географические названия (топонимы), особенно имеющие культурно - исторические ассоциации;
- антропонимы - имена исторических личностей, общественных деятелей, писателей, учёных, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы и фольклора;
- названия произведений литературы и искусства, исторические факты и события в жизни страны, названия государственных общественных учреждений и многие другие.

Во-вторых, реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой:

- географические термины, обозначающие особенности природной географической среды, флоры и фауны;
- некоторые слова (в том числе общие термины), относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, системе образования, производству и производственным отношениям, быту, обычаям и традициям.

К реалиям в своих исследованиях обращались Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, оперировавшие терминами «фоновые» и «коннотативные слова», «безэквивалентная лексика», или «слова с культурным компонентом», понимая под ними лексические единицы, своеобразная семантика которых отражает особенности отечественной культуры.

У исследователя страноведческо-ориентированной лексики Г.Д.Томахина, сопоставлявшего американского варианта английского языка и русский язык и стоящие за ними культуры, встречаются термины «денотативные реалии» и «коннотативные реалии».

«Денотативные реалии», по определению Г.Д. Томахина, - это такие факты языка, которые обозначают предметы и явления, характерные для данной культуры, не имеющие соответствий в сопоставляемой культуре.

Коннотативные реалии, в противоположность денотативным, обозначают предметы, ничем не отличающиеся от аналогичных предметов сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре и обслуживающем её языке дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре [4].

По своему происхождению реалии возникают путем естественного словотворчества, в то время как термины создаются искусственно, чаще всего на основе слов латинского и греческого происхождения, либо путем переосмысления уже существующих слов.

Реалия и имя собственное связаны настолько тесно, что в ряде случаев отнести лексическую единицу к тому или другому классу лексики возможно лишь с опорой на орфографию. Ряд авторов, в том числе В.С. Виноградов, включают имена собственные в категорию реалий, другие же (С. Влахов, С. Флорин) рассматривают реалии как класс безэквивалентной лексики. Некоторые авторы утверждают, что названия праздников, сказочных существ могут быть в разных условиях как реалиями, так и именами собственными.

Группирование реалий по предметным областям (в рамках одного произведения) находим у Б.И. Репина. Его классификация выглядит следующим образом:

- бытовые реалии: жильё, одежда, украшения, пища; напитки, родственные отношения; обычаи, игры, песни; названия музыкальных инструментов;
- этнографические реалии: названия родов и племён;
- мифологические реалии: а) злые духи; б) клич;
- религиозные реалии;
- ономастика [5].

А.А. Реформатский объединяет реалии по предметно-языковому принципу в следующие группы:

- имена собственные;
- монеты;
- должности и обозначения лиц;
- детали костюма и украшения;
- кушанья и напитки;
- обращения и титулы при именах [6].

Общая схема классификации реалий С. Влахова и С. Флорина имеет следующий вид:

I. Предметное деление.

II. Местное деление (в зависимости от национальной и языковой принадлежности).

III Временное деление (в синхроническом и диахроническом плане, по признаку «знакоместа»).

Рассмотрим данную классификацию более подробно.

I. Предметное деление.

Географические реалии, связанные с физической географией или смежными науками, очень близко стоят к терминам, поэтому четкое их отграничение практически невозможно. Географические реалии включают в себя:

- названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии;
- названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью;
- названия эндемиков.

Этнографические реалии объединяют слова, обозначающие понятия быта, материальной и духовной культуры, религии, искусства, фольклора.

Быт:

- пища, напитки и т. п.;
- одежда (включая обувь, головные уборы и пр.);
- жилье, мебель, посуда и др. утварь;
- транспорт (средства и «водители»);
- другие (предметы).

Труд:

- люди труда;
- орудия труда;
- организация труда (включая хозяйство и т.п.).

Искусство и культура:

- музыка и танцы;
- музыкальные инструменты и др.;
- фольклор;
- театр;
- другие искусства и предметы искусств;
- исполнители;
- обычаи, ритуалы;
- праздники, игры;
- культы - служители и последователи;
- календарь.

Этнические объекты:

- этнонимы;

- клички (обычно шутливые или обидные);
- названия лиц по месту жительства.

Меры и деньги:
- единицы мер;
- денежные единицы.

Общественно-политические реалии.

Административно-территориальное устройство:
- административно-территориальные единицы;
- населенные пункты;
- части населенного пункта.

Органы и носители власти:
- органы власти;
- носители власти.

Общественно-политическая жизнь:
- политические организации и политические деятели;
- патриотические и общественные движения (и их деятели);
- социальные явления и движения (и их представители);
- звания, степени, титулы, обращения;
- учреждения;
- учебные заведения и культурные учреждения;
- сословия и касты (и их члены);
- сословные знаки и символы.

Военные реалии:
- подразделения;
- оружие;
- обмундирование;
- военнослужащие (и командиры) [7].

В.С. Виноградов на основе предметного деления реалий, предложенного С. Влаховым и С. Флориным, создает собственную классификацию, включая в нее:

Ономастические реалии:
- антропонимы;
- топонимы;
- имена литературных героев;
- названия компаний, музеев, театров, магазинов и проч.;

Ассоциативные реалии:
- вегетативные символы;
- анималистические символы;
- цветовая символика;
- фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии;
- языковые аллюзии [8].

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;
- участвующих в переводе языков.

Классификация имеет следующий вид:

В плоскости одного языка:

«Свои» реалии:
- национальные;
- локальные;
- микролокальные.

«Чужие» реалии:
- интернациональные;
- региональные.

В плоскости пары языков:

- внутренние реалии.
- внешние реалии.

Национальные реалии называют объекты, принадлежащие данному народу, данной нации, но чужие за пределами страны.

Локальные реалии, в отличие от национальных, принадлежат не языку соответствующего народа, а либо диалекту, наречию, либо языку менее значительной социальной группы.

Таким образом, проблема передачи реалий имеет очень большое значение для переводчика: введение таких элементов обусловлено как ролью, которую им отводил автор произведения, так и средствами, которыми переводчик воспользуется для раскрытия их смысла, если он не решит, что смысл данного понятия ясен из контекста. Полностью же опустить реалию может только после тщательного осмысления её значимости в тексте и зависимости от окружающих слов.

Существование реалий неразрывным образом связано с уникальностью языковых картин мира различных народов. Языковая картина мира - это совокупность представлений народа о мире, нашедших своё отражение в его языке. Способы осознания мира у разных народов отличаются друг от друга, следовательно, при сравнении языковых картин мира в каждой мы непременно обнаруживаем понятия, не имеющие соответствий в других. На их появление оказывают влияние такие факторы, как природа, культура и познание. Такие понятия объединены под общим названием «безэквивалентная лексика», к которой относятся реалии.

Основных трудностей передачи реалий при переводе две: отсутствие в языке перевода соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта) и необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) - ее национальную и историческую окраску.

Однако некоторые реалии имеют в языке перевода единичные соответствия («House of Commons» – «Палата общин»). «Единичное соответствие означает, что в большинстве случаев данная единица исходного языка переводится одной и той же единицей языка перевода» [9]. При переводе таких реалий, имеющих единичные соответствия, трудностей практически не возникает. Возможности перевода реалий, фактически встречающиеся в переводах, сводятся к четырем основным случаям: транслитерация или транскрипция, создание нового (или сложного) слова на основе уже существующих в языке элементов, уподобляющий перевод, уточняемый в условиях контекста и гипонимический перевод (замена видового понятия на родовое). Вопрос о выборе между транскрипцией (транслитерацией) и непосредственно переводом касается, главным образом, еще незнакомых носителям языка перевода слов [10].

В общих чертах все способы перевода реалий можно свести к трём основным: заимствование, перевод и опущение. Заимствование в виде транскрипции и транслитерации является наиболее подходящим способом для передачи национального колорита и общей атмосферы описываемой обстановки. Применяя этот способ, переводчик преодолевает обе указанные выше трудности, однако неудачное введение заимствования в текст может помешать его верному восприятию. Перевод реалии включает в себя 3 главных метода - это введение неологизма, приблизительный перевод и трансформационный перевод. Чаще всего при передаче реалий применяется приблизительный перевод, однако во многих случаях национальная окраска при этом стирается. Приём опущения желательно применять лишь в тех случаях, когда это не наносит ущерба содержанию текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М., 1980. - 343 с.
2. Верещагин Е.М.и Костомаров В.Г. Язык и культура. - М., 1973. - 126 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костома-

ров. – М.: «Русский язык», 1980. – 320 с.
4. Томахин Г.Д. Пособие по страноведению: учеб. пособие для институтов и фак. иностр. яз. - М.: «Высш. шк.», 1988. - 239 с.
5. Репин Б.И. Национально-специфические слова-реалии как особая часть лексики в переводимом произведении // Сб. Теоретические и практические вопросы преподавания иностр. яз. - М., 1970. - С. 87-98.
6. Реформатский А.А. Введение в языкознание, изд. 4-е. - М., 1967.
7. Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие. - М.: «Гардарики», 2004. - 336 с.
8. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – С. 224.
9. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: «Высш. шк.», 1990. - 253 с.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. - М., 1988. - 215 с.

УДК 82

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕАЛИЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Четтыкбаева А.Е., Городничева А.К.

Сведения об авторах. Четтыкбаева Айжан Ерлановна - магистр педагогических наук, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета; Городничева Анна Константиновна - студентка 4 курса специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье представлена информация по классификации реалий и способах их передачи в художественных текстах. Особое внимание уделяется классификации реалий по С. Влахову и С. Флорину, так как, по мнению авторов, является наиболее полной и подробной. Также, авторами выделяется несколько наиболее эффективных способов передачи реалий в художественном тексте. Каждый вид реалий и каждый способ перевода представлен отдельными примерами. Авторы приходят к выводу, что проблема передачи реалий имеет очень важное значение для переводчика: введение таких элементов обусловлено как ролью, которую им отводил автор произведения, так и средствами, которыми переводчик воспользуется для раскрытия их смысла, если он не решит, что смысл данного понятия ясен из контекста. Полностью же опустить реалию может только после тщательного осмысления её значимости в тексте и зависимости от окружающих слов.

Ключевые слова: перевод, реалии, перевод реалий, художественный текст, классификация реалий.

Авторлар туралы мәліметтер. Четтsкбаева Айжан Ерланқызы - педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы; Городничева Анна Константиновна - Қазақстан - Американдық еркін университетінің «Аударма ісі» мамандығының 4 курс студенті.

Аннотация. Мақалада реалийлердің жіктелуі және оларды көркем мәтіндерде жеткізу тәсілдері туралы ақпарат берілген. Реалийлердің жіктелуіне С. Влахов пен С. Флориннің еңбектерінде ерекше көңіл бөлінеді, себебі авторлардың пікірінше, ең толық және түсініктісі болып табылады. Сондай-ақ, авторлар көркем мәтіндегі реалийлерді жеткізудің ең тиімді әдістерінің бірнешені атап өтті. Әрбір реалий түрі мен әрбір аударма әдісі жеке мысалдармен ұсынылған. Авторлар реалийлерді аудару мәселесі аудармашы үшін өте маңызды деген тұжырымға келеді: мұндай элементтерді енгізу жұмыстың авторы тағайындаған рөлмен және аудармашының осы тұжырымдаманың мағынасы мәнмәтін ішінен түсініксіз болған жағдайда олардың мағынасын ашу үшін пайдаланатын құралдармен байланысты. Реалийлерді толығымен тастап кету мәтіннің мағынасын және олардың айналасындағы сөздерге тәуелділігін мұқият түсінгеннен кейін ғана мүмкін.

Түйін сөздер. Аударма, реалийлер, реалийлерді аудару, көркем мәтін, реалийлердің жіктелуі (классификациясы).

Information about authors. Chettykbaeva Aizhan - a master of pedagogical sciences, teacher of Kazakh-American Free University; Gorodnicheva Anna - a 4th year student of the "Translation Studies" major of Kazakh-American Free University.

Annotation. The article provides information on the classification of realities and the ways of their transfer in artistic texts. Particular attention is paid to the classification of realities according to S. Vlahov and S. Florin, as, according to the authors, is the most complete and detailed. Also, the authors singled out several of the most effective ways of conveying the realities in the artistic text. Each kind of reality and each mode of translation is represented by separate examples.

The authors comes to the conclusion that the problem of transferring realities is very important for the translator: the introduction of such elements is conditioned both by the role that the author of the work assigned to them, and by the means by which the translator will use to disclose their meaning, if he does not decide that the meaning of this concept is clear from the context. Completely lower the reality can only after a thorough understanding of its significance in the text and dependence on surrounding words.

Keywords: translation, realities, translation of realities, artistic text, classification of realities.

Слово реалия - латинского происхождения (от realis - вещественный, действительный). Перевод реалий - важная и сложная проблема по передаче национального колорита и культурных особенностей, с которой переводоведы сталкивались ещё в самом начале становления теории перевода как научной дисциплины. Впервые термин реалия в современном его понимании употребил Л.Н. Соболев в 1952 г. О реалиях также пишут Г.В. Чернов, который в основном использует понятие безэквивалентная лексика, и А.Е. Суп-рун, рассматривающий реалии как экзотическую лексику [1, С. 184]. Е.М. Коломейцева и М.Н. Макеева, основываясь на работах Л.С. Бархударова, также пользуются понятием безэквивалентная лексика, трактуя его как лексические единицы одного из языков, которые не имеют ни полных, ни частичных соответствий среди лексических единиц другого языка [2, С. 38]. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров указывают на то, что слова, содержание которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими единицами, следует считать безэквивалентными [3, С. 80]. Такие слова в строгом смысле непереводимы. На наш взгляд наиболее полное определение реалии дают болгарские ученые С. Влахов и С. Флорин: «Реалии – это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [4, С. 47].

Реалия относится к таким единицам языка, которые не поддаются абсолютно четкой классификации. Деление реалий варьируется у разных авторов, в зависимости от того, причисляют ли они к ним ту или иную лексическую или фразеологическую единицу.

Наиболее полно реалии описаны в работах С. Влахова, С. Флорина (1985) и В.С. Виноградова (2004).

Рассмотрим классификацию реалий по С. Влахову и С. Флорину. Эта классификация имеет следующий вид:

I. Предметное деление.

II. Местное деление (в зависимости от национальной и языковой принадлежности).

III. Временное деление (в синхроническом и диахроническом плане, по признаку «знакомости»).

IV. Переводческое деление [4, С. 50].

I. Предметное деление

А. Географические реалии

1. Названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии: степь, прерия, пушта; сопка, сырт; солончак; фиорд; вади, кобы, крики; самум, мистраль, торнадо.

2. Названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью: польдер, крига, арык, чалтык.

3. Названия эндемиков: киви, снежный человек, йети, корковый дуб.

Б. Этнографические реалии

К группе этнографических реалий С.Влахов и С.Флорин относят большинство слов, обозначающих те понятия, которые действительно принадлежат науке, «изучающей быт и культуру народов», «формы материальной культуры, обычаи, религию», «духовную культуру», в том числе искусства, фольклор и так далее [4, С. 51].

1. Быт:

а) пища, напитки и т. п.: щи, чебуреки, пай, спагетти; мате, кумыс, эль, боза, сидр, цуйка, чихирь; бытовые заведения (общественного питания и др.): чайхана, таверна, шкембеджийница; хамам, сауна, термы.

б) Одежда (включая обувь, головные уборы и пр.): бурнус, кимоно, куладжа, дхоти, сари; варежки, унты, мокасины, лапти; сомбреро, кубанка, шлык; украшения, уборы: фибула, пафты, верик, синцы, пендара.

в) Жилье, мебель, посуда и др. утварь: изба, хата, юрта, иглу, вигвам, чум, бунгало, сакля, тукуль, хасиенда (гасиенда); горница, одая, девичья, буржуйка (печка); ракла, софра; гювеч, амфора, ибрик, чапура, бомбилья; кубышка, куманец, стомна.

г) Транспорт (средства и «водители»): рикша, фиакр, кэб, тройка, нарты, ландо, паланкин, пирога, катамаран, джонка; рикша, ямщик, каюр, кэбмен, гондольер.

д) Другие: саквы, махорка, ароматные палочки, базовый санаторий, дом отдыха, путевка, кизяк [4, С. 53].

2. Труд:

а) Люди труда: передовик, ударник, бригадир, табельщик, фермер, гаучо, консьержка, дворник, дхоби, беркут-чи, феллах, грум, теляк.

б) Орудия труда: кетмень, мачете, бумеранг, кобылка, губерка, лассо, болеадорас.

в) Организация труда (включая хозяйство и т. п.): колхоз, ранчо, латифундия, главк, агрокомплекс, бригада, еснаф, гильдия; лапаз, керхан, зенн, мандра [4, С. 53].

3. Искусство и культура:

а) Музыка и танцы: казачок, гопак, лезгинка, краковяк, тарантелла, хоро, раченица, хоруми, хорал, канцонетта, блюз, конфу, рил, хали-гали, хоппель-поппель.

б) Музыкальные инструменты и др.: балалайка, тамтам, гусли, гусла, кавал, кастаньеты, най, банджо, гамелан, сямисэн, сэрге, хура.

в) Фольклор: сага, былина, руна, касыды, баяты, газели, частушки; витязь, богатырь, батыр.

г) Театр: кабуки, мистерия, хэппенинг, арлекин, коломбина, петрушка, каспер, панч, полишинель.

д) Другие искусства и предметы искусств: икэбана, сино, маконда, чинте, пеликены, халище.

е) Исполнители: миннезингер, трубадур, акын, менестрель, скальд, кобзарь, бард; скоморох, гейша, гетера, ояма.

ж) Обычаи, ритуалы: мартеница, проштапалник, коляда, конфирмация, баннз, вендетта, церемония тя-но-ю (чайная церемония); сурвакар, кукер, ряженые, тамада; заговезни, масленица, маттанца, задушница, рамазан.

з) Праздники, игры: Первомай, День Победы, холи, джатра, мела, пасха, коледа, День благодарения, лапта, городки, крикет, тарок; городошник, питчер.

и) Мифология: леший, Дед Мороз, тролль, валькирия, гурия, сомодива, таласым, вурдалак, эльф, гном, Баба Яга, ракшас, пена, Сынчо, песочный человечек, вер-вольф, ковер-самолет, жар-птица.

к) Культы - служители и последователи: лама, ходжа, ксендз, аббат, шаман, бонза; гугеноты, хлысты, мормоны, богомилы, квакеры, дановисты, дервиш, хадж; хультовые здания и предметы: мечеть, пагода, костел, синагога, скит; распятие, мани, молитвенное колесо.

л) Календарь: вайшак, саратан; вересень, червень, баба марта, голям сечко, санкюлотиды, горештници, бабье лето.

4. Этнические объекты:

а) Этнонимы: апах, банту, гуцул, кафр, копт, ремба-ранка, тотонаки, баски, нганасаны, казах.

б) Клички (обычно шутливые или обидные): кацап, хохол, кокни, помак; бош, фриц, шваб; лингурин, гринго, горилла, ястребы, ангрез.

В) Названия лиц по месту жительства: тарасконец, габровец, абердинец, овернец, кариокас, канака, шоп [4, С. 54].

5. Меры и деньги:

а) Единицы мер: аршин, фут, сажень, ярд, ли; пуд, ока, чи; десятина, акр, морген; кварта, четверть, бушель; локоть, гаш, чоперек.

б) Денежные единицы: лев, стотинка, рубль, копейка, лира, талант, франк, сантим, песета, песо; тугрик, куруш, меджидия.

в) Просторечные названия тех и других: осьмуха, четвертинка, четвертная, половинка; целковый, пятак, трешка (трешница), полушка, червонец, гривенник, дайм, никел.

В. Общественно-политические реалии

1. Административно-территориальное устройство:

а) Административно-территориальные единицы: губерния, область, департамент, графство, арат, джилла, околия, кааза, вилайет, кантон, воеводство.

б) Населенные пункты: аул, станица, махала, хутор, бидонвиль, стойбище.

в) Детали населенного пункта: аррондисман, медина, зума, променад(а), корзо, старгало, ларго, ряд, чаршия.

2. Органы и носители власти:

а) Органы власти: Народное собрание, Великий народный хурал, стортинг, кнессет, кортесы, сейм, риксдаг; вече, дума, рада; муниципалитет, исполком, верхняя палата; панчаят.

б) Носители власти: канцлер, хан, царь, шах, дож, фараон, инка; лорд-мэр, шериф, визирь, гетман, кмет, кабака, сарпанч, капитан-регент [4, С. 55].

3. Общественно-политическая жизнь:

а) Политическая деятельность и деятели: большевики, эсдеки, троцкисты; перонисты, тупамарос; бэрчисты; виги, тори, круглоголовые, пресвитериане, индепенденты, левеллеры.

б) Патриотические и общественные движения (и их деятели): партизаны, гезы, карбонарии, маки, клефты; слависты, западники, славянофилы; Красный Полумесяц.

в) Социальные явления и движения (и их представители): прогибишн, паблисити, бизнес, военно-промышленный комплекс; нэп, нэпман, лобби, лоббист, толкач; болельщик, запалянко, тиффози, торсидор, навияч; стиляга, петитерос, суинг, хиппи, рагар.

г) Звания, степени, титулы, обращения: кандидат наук, бакалавр, заслуженный деятель культуры; князь, принц, граф, барон, герцог, лорд; столбовой дворянин, статский советник; мистер, сэр, сир, мадам, барышня, фрекен, герр, масса; попечитель, бидл, уип.

д) Учреждения: наркомпрос, загс; торгпредство, комитет искусства и культуры, золотой стол, пробирная палатка.

е) Учебные заведения и культурные учреждения: десятилетка, изба-читальня, колледж, келийное училище, лицей, медресе; кампус, аула.

ж) Сословия и касты (и их члены): дворянство, мещанство, купечество; юнкерство, третье сословие, джентри; гранд, юнкер, дворянин; варна, брахман, кшатрия, вайшия, шудра, пария, или неприкасаемый; самурай; барин, мужик, феллах.

з) Сословные знаки и символы: красное знамя, пятиконечная звезда,; полумесяц, свастика, конский хвост; данеброг, юньон джек.

4. Военные реалии:

а) Подразделения: легион, чета, фаланга, табор, сотня, орда, когорта.

б) Оружие: арбалет, аркебуза, мушкет, ятаган, катюша, фау, ханджар, таран, финка.

в) Обмундирование: шлем, кольчуга, кивер, темляк, гимнастерка, китель, бушлат, чекмень.

г) Военнослужащие (и командиры): атаман, есаул, сотник, десятник, севастократор, катепан, сардар, прапорщик, гардемарин, янычар, башибузук, драбант, унтер, фельдфебель, урядник, станичный; драгун, кирасир, пластун [4, С. 56].

II. Местное деление

А. В плоскости одного языка:

1. Свои реалии: а) Национальные; б) Локальные; в) Микрореалии;

2. Чужие реалии: а) Интернациональные; б) Региональные;

Б. В плоскости пары языков: 1) Внутренние реалии; 2) Внешние реалии

1. К группе своих реалий С. Влахов и С. Флорин относят исконные слова данного языка такие, как в русском языке слова «самовар», «боярин», «совет», «комсомолец»; в болгарском - баклица (своеобразной формы фляга для вина), гега (длинная пастушья палка с крючком на конце), кавал (народный духовой инструмент наподобие свирели); в англ, хиит (heath --пустошь, болотистая местность, поросшая вереском), эль и т.д. [4,С. 58].

2. К группе чужих реалий С.Влахов и С.Флорин причисляют либо заимствования, т. е. слова иноязычного происхождения, вошедшие в словарный состав языка, либо кальки, то есть поморфемные или пословные переводы наименований чужих для данного народа объектов, либо транскрибированные реалии другого языка, часто своего рода окказионализмы или неологизмы. Примерами чужих реалий могут служить румынское слово «брынза» в русском языке, американское «бизнес» - в русском и болгарском, русское «спутник» - практически во всех европейских языках и т. п. [4, С. 58].

Б. В плоскости пары языков

В плоскости пары языков реалии рассматриваются главным образом с точки зрения перевода.

1. Внешние реалии одинаково чужды обоим языкам; например, фиорд внешняя реалия для русского, болгарского или любого другого, за исключением норвежского языка.

2. Внутренние реалии - слова, принадлежащие одному из пары языков и, следовательно, чужие для другого; если фиорд - внешняя реалия для русского и болгарского языков, для пары русского - норвежского или болгарского - норвежского она будет внутренней, т.е. в плоскости одного языка она будет своей для норвежского и чужой для всех остальных языков.

Собственно местное деление

1. Национальные реалии называют объекты, принадлежащие данному народу, данной нации, но чужие за пределами страны: таково подавляющее большинство реалий, тем более что национальная принадлежность референта является одним из категориальных признаков реалии вообще.

Наличия в тексте национальной реалии порой бывает достаточным, чтобы породить ассоциации, связанные с данным народом и данной страной. Яркими национальными реалиями можно считать украинские слова «бандура», «галушки», «гопак», русские слова «опричник», «дьяк», «сельпо», «комсомолец», «ударник», английские слова «пай», «кэб», американские - «лобби», «ленд-лиз», французские - «консьерж», «санкюлот», немецкие - «шнапс», «ландтаг» и т.д. [4, С. 61].

2. К региональным реалиям С. Влахов и С. Флорин относят те реалии, которые перешагнули границы одной страны, не обязательно соседней в географическом отношении, или распространились среди нескольких народов, обычно вместе с референтом, являясь, таким образом, составной частью лексики нескольких языков. К группе региональных реалии данные авторы причисляют также советизмы, которые являются реалиями для большинства, относившихся к социалистическому лагерю («большевик», «райсовет», «ударник», «смотр художественной самодеятельности», «агитпункт»). Эти слова вошли в соответствующие языки посредством транскрибирования или калькирования [4, С. 61].

3. Интернациональные реалии фигурируют в лексике многих языков и вошли в со-

ответствующие словари. Они обычно сохраняют вместе с тем исходную национальную окраску.

Возьмем такое слово, как ковбой. Несмотря на то, что всевозможные пастухи имеются, вероятно, в любой стране земного шара, а ковбой - лишь на юге, юго-западе США, слово это известно повсеместно.

4. Локальные реалии. В отличие от национальных, они принадлежат не языку соответствующего народа, а либо диалекту, наречию, либо языку менее значительной социальной группы (например, украинское слово «кобзарь», болгарское - «гадулар»). С другой стороны, будучи диалектизмами, они обозначают и специфические для данной области объекты или отношение к ним, обладая признаками типичных реалий.

5. Микрореалии - совсем условный термин, которым С. Влахов и С. Флорин обозначают такие реалии, социальная или территориальная основа которых уже даже самых узколокальных: слово может быть характерным для одного города или села, даже для семьи, не теряя своих особенностей и, следовательно, требуя такого же подхода при переводе. Так, например, жители Софии нередко используют эвфемизм -- «четвертый километр» - в смысле сумасшедшего дома или, в том же значении, «Карлуково» (в 4 км от Софии и близ села Карлуково находятся крупные психиатрические больницы [4, С. 63].

III. Временное деление

На основе временного критерия С.Влахов и С.Флорин делят все реалии на следующие две группы:

1) современные (например, drive-in, лаундж и т.д.),

2) исторические (например, кокошник, барин, воевода, десятина и т.д.).

В рамках нашего исследования мы считаем необходимым привести еще одну классификацию, отличающуюся некоторыми интересными особенностями - классификацию реалий В.С. Виноградова [5, С. 104].

Классификация реалий по В.С. Виноградову

Виноградов В.С., анализируя уже предложенные классификации, отмечает, что наиболее удачной, по его мнению, является классификация, представленная С. Влаховым и С. Флориным. В своей классификации В.С.Виноградов помимо тех реалий, которые были выделены Влаховым и Флориным, выделяет дополнительно 2 вида реалий - ассоциативные и ономастические.

Ассоциативные реалии связаны с различными национальными историко-культурными явлениями и, вместо того, чтобы закрепиться в специальных словах, нашли свое отражение в широко распространенных словах. Они находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в эмоционально-экспрессивных оттенках, во внутренней словесной форме и т.п. [5, С. 110].

Ономастические реалии (антропонимы, топонимы, имена литературных героев, названия компаний и т.д.). Очевидно, что в литературном переводе имена собственные не только выполняют функции наименования, называния существа или объекта, но и являются теми немногими словами, сама форма которых указывает на национальную принадлежность наименованного предмета мысли. Таким образом, собственные имена способствуют сохранению в переводе национального колорита оригинала [5, С. 109].

Из чего мы делаем вывод, что множество противоречивых мнений существует по вопросу классификации реалий (в частности, на основе каких признаков следует подразделять на группы рассматриваемые языковые единицы). Спорным также является вопрос о выделении и разграничении непосредственно способов перевода реалий, а также о правомерности и необходимости применения того или иного приема и факторах, накладывающих на их употребление определенные ограничения.

Реалии являются компонентом фоновых знаний, необходимых для успешного понимания иностранных текстов. Недостаточное знание географии и истории страны, её крупнейших исторических деятелей, незнание её культуры и искусства может привести к искажению фактов в процессе перевода. Недостаток фоновых знаний может привести к

буквализму в переводе из-за неумения опознавать реалии в тексте.

Понятие перевод реалий довольно условно, поскольку реалии, как правило, непереводимы, но, при этом, в контексте они всё же передаются, поскольку любая лексическая единица может быть переведена на другой язык, хотя бы описательно. Одной из трудности при передаче реалий является то, что реалия, как правило, не имеет эквивалента в переводящем языке из-за отсутствия у его носителей предмета или явления, обозначаемого этой реалией. Другой трудностью являться необходимость, наряду с предметным значением, передать национальную и историческую окраску данной реалии [4, С. 80].

Рассмотрим существующие приемы и способы передачи реалий. Анализ теоретической литературы показывает, что мнения авторов не имеют большого расхождения. С. Влахов сводит все приемы передачи реалий к двум: транскрипции и переводу (приблизительному и контекстуальному) и подразделяет их на несколько других приемов [4, С. 87].

Под транскрипцией (передачей на уровне фонем) и транслитерацией (передачей на уровне графем) реалии предполагается механическое перенесение реалии с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме: англ. Whig - рус. «виг», “drugstore” - драгстор, “brainring” - брейнринг [4, С. 87]. Желательность, а часто необходимость применения транскрипции при передаче реалий обусловлена тем, что таким образом переводчик может получить возможность сразу преодолеть две трудности: сохранить своеобразие чужого языка и передать норму родного.

Недостатком транслитерации и транскрипции как переводческого приема является и то, что механическая передача безэквивалентного слова не способна достаточно полно раскрыть содержание нового понятия, которое либо так и останется непонятным, либо будет лишь весьма приблизительно понятно из контекста.

Не всегда перевод с помощью транслитерации или транскрипции и последующее введение в речевой обиход слова, созданного таким образом, необходим и оправдан. Например, escalation of tension эскалация напряженности вместо усиления напряженности, publicity паблисити вместо популяризации. Создаваемые без необходимости буквальные слова - кальки засоряют язык перевода, хотя иногда без них не обойтись. Этому приему всегда подвергаются при переводе названия газет и журналов, географические названия, другие имена собственные.

Второй способ перевода реалии, по С. Влахову - это перевод реалии (или замена, субституция), который применяют обычно в тех случаях, когда транскрипция по тем или иным причинам невозможна или нежелательна [4, С. 88]. Этот способ подразделяется на несколько приемов:

Введение неологизма (создание нового слова или словосочетания) с целью сохранения содержания и колорита переводимой реалии. Этот прием С. Влахов делит, в свою очередь, на кальку, полукальку, освоение и семантический неологизм.

а) Калька - замена составных частей слова (морфем) безэквивалентного слова или словосочетания их буквальными соответствиями на ПЯ, иначе перевод слова или словосочетания по частям - позволяет перенести в ПЯ реалию при максимально верном сохранении семантического содержания, но далеко не всегда без утраты колорита, например: skyscraper (небоскреб) [4, С. 88].

б) Полукалька-- своего рода частичное заимствования, новое слово или словосочетание, состоящее частью из своего собственного материала, а частью из материала иноязычного слова [4, С. 89]. К полукалькам-словам можно отнести американский историзм саквояжник (с англ. carpetbagger) в значении «северянин, добившийся влияния и богатства на Юге (после войны 1861 -1865 гг.)», от carpetbag = «саквояж» с русским суффиксом «ник» [4, С. 89].

в) Освоением С. Влахов называет адаптацию иноязычной реалии, т.е. придание ей на основе иноязычного материала обличия родного слова. При этом реалия не только меняет свою форму, но обычно теряет и часть семантического содержания.

г) Семантический неологизм это условно новое слово или словосочетание, «сочиненное» переводчиком и позволяющее передать смысловое содержание реалии. От каль-

ки его отличает отсутствие этимологической связи с оригинальным словом. Прием перевода реалий неологизмами наименее употребителен, так как творцом языка является народ и очень редко - отдельный автор [4, С. 90].

Приблизительный перевод реалий применяется чаще, чем любой другой прием, которым удается передать предметное содержание реалии, но колорит почти всегда теряется, так как происходит замена ожидаемого коннотативного эквивалента нейтральным по стилю, т. е. словом или сочетанием с нулевой коннотацией. Возможны несколько случаев:

а) Принцип родовидовой замены позволяет передать (приблизительно) содержание реалии единицей с более широким значением, подставляя родовое понятие вместо видового. Заменяя вид родом, более частное более общим, переводчик прибегает к приему генерализации. Например:

б) Функциональный аналог, по С. Влахову, позволяет одно понятие, незнакомое читателю перевода, заменить другим, знакомым. Часто функциональный аналог удобен для передачи реалий-мер, в частности, когда они предназначены для создания у читателя каких-то качественных представлений: столько-то ли - очень далеко, сто пудов - очень тяжелый, ни копейки - ничего, никаких денег, пара фунтов - немного и т.д. [4, С. 91].

в) Описание, объяснение, толкование - как прием приблизительного перевода обычно используется в тех случаях, когда нет иного пути: понятие, не передаваемое транскрипцией, приходится просто объяснять. Нередко объяснительный, как описательный перевод, является по существу переводом не самой реалии, а ее толкования: кизяк - это «высушенный и спрессованный говяжий навоз», и переводчик приблизительно так и пишет: «сушен говежди тор» [4, С. 91].

Реалия каждый раз ставит нас перед проблемой выбора того или иного способа передачи. Выбор пути зависит от нескольких предпосылок:

От характера текста.

От значимости реалий в контексте.

От характера самой реалии.

От самих языков – их словообразовательных возможностей, литературной и языковой традиции.

От читателей перевода (по сравнению с читателями подлинника) [3, С. 94].

Из чего мы делаем вывод, что перевод реалий требует творческого подхода и глубоких лингвострановедческих знаний при передаче её на другие языки.

Таким образом, проблема передачи реалий имеет очень важное значение для переводчика: введение таких элементов обусловлено как ролью, которую им отводил автор произведения, так и средствами, которыми переводчик воспользуется для раскрытия их смысла, если он не решит, что смысл данного понятия ясен из контекста. Полностью же опустить реалию может только после тщательного осмысления её значимости в тексте и зависимости от окружающих слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернигорова, В.А. Перевод реалий как объекта межкультурной коммуникации // Молодой учёный. - 2010. - № 3 (14). - С. 184-186.
2. Коломейцева Е.М. Лексические проблемы перевода с английского языка на русский: Учеб. пособие / Е.М. Коломейцева, М.Н. Макеева. - Тамбов, 2004. - 92 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы; Под ред. Ю.С. Степанова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: «Индрик», 2005. - 1040 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М., 1986.
5. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. - М.: ИОСО РАН, 2001. – 222 с.

УДК 93/94:81

БРИТАНСКИЕ УЧАСТНИКИ СОБЫТИЙ 1918 ГОДА О ЧЛЕНАХ ПЕРВОГО ТУРКМЕНСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА

Соегов М.

Сведения об авторе. Соегов Мурадгелди - главный научный сотрудник Национального института рукописей Академии наук Туркменистана, доктор филологических наук, профессор, действительный член (академик) Академии наук Туркменистана.

Аннотация. Многие вопросы научной проблемы о Гражданской войне и иностранной интервенции в новейшей истории народов, входивших в состав бывшего Советского Союза, были и остаются актуальными по настоящее время, потому что в исследованиях, выполненных в советский период, они изучались односторонне, в результате чего жизнь и деятельность видных представителей туркменского народа, которые находились на той стороне фронта, не получили объективной оценки. В данной статье на материале переводной литературы предпринята попытка в какой-то степени заполнить указанный пробел. В заключение статьи автор констатирует, что для объективного изложения происходивших в 1918 году в Туркменистане событий, наряду с воспоминаниями их участников, необходимо в будущем выявить и использовать документальные материалы, которые хранятся в государственных и частных архивах Великобритании и ее бывшей колонии Индии. Кроме того, необходимо снять гриф секретности с многочисленных депеш разведчиков Тиг-Джонса, Эллиса и других, оперативно отправленных ими по телеграфу тогдашнему Управлению военной разведки, секция 6 – МИ-6 (Directorate of Military Intelligence Section 6, MI6) в Лондоне через агентов в Нью-Дели, которые содержатся в настоящее время в спецфондах и спецхранилищах. Уверен, что эти документы прольют дополнительный свет на уже освещенные в науке вопросы, поставят перед исследователями новые, более значимые задачи, связанные с односторонне изученным ранее периодом нашей истории.

Ключевые слова. Временное правительство, Туркменский исполнительный комитет, “белое” движение, двоевластие.

Автор туралы мәліметтер. Соегов Мурадгелди - Түрікменстан Ғылым академиясының қолжазбалар Ұлттық институтының бас ғылыми қызметкері, филология ғылымдарының докторы, профессор, Түрікменстан ғылым академиясының толық мүшесі (академик).

Аннотация. Азаматтық соғыс және шетелдік араласулар жайлы ғылыми мәселенің көптеген сұрақтары бұрынғы Кеңес Одағының құрамына енген халықтардың жаңашыл тарихында әлі күнге дейін өзекті болып қала береді, себебі кеңес дәуіріндегі зерттеулер барысында олар тек қана бір жақты тәртіпте зерттелді, нәтижесінде майданның арғы жағында болған түркімен халқының көрнекті өкілдерінің өмірі мен қызметі объективті бағаға ие болмады. Аударылған әдебиеттердің материалы бойынша бұл мақалада бос орынды толықтыру үшін біраз көлемде әрекеттер жасалды. Қорытындылай келе, мақала авторы, 1918 жылы Түрікменстанда болған оқиғалардың объективті есебін жасау үшін, олардың қатысушыларының естеліктерімен қатар, болашақта Ұлыбританияның және оның бұрынғы Үндістан колониясының мемлекеттік және жеке мұрағаттарында сақталатын құжаттық материалдарды анықтау және пайдалану қажет. Сонымен қатар, Тиг-Джонс, Эллис және басқа да барлаушылардың жедел түрде телеграф арқылы сол кездегі әскери барлау басқармасына жіберілген көптеген хабарларынан құпияларды жіктеу санатын жою керек, Нью- Делидегі агенттер арқылы тасымалданған қазіргі уақытта арнайы қорлар мен арнайы сақтау орындарында ұсталатын Лондондағы 6 – МИ-6 секциясы (Directorate of Military Intelligence Section 6, MI6). Бұл құжаттар ғылымда қамтылған мәселелерге қосымша жарық түсіретініне және зерттеушілердің тарихымыздың біржақты зерттелген кезеңіне қатысты жаңа, маңызды міндеттерді алдарына жүктейтініне сенімдімін.

Түйін сөздер. Уақытша үкімет, түркмен атқару комитеті, «ақ» қозғалысы, қос билік.

About the author. Soyegov Muradgeldi - the Chief Researcher of the National Institute of Manuscripts of the Academy of Sciences of Turkmenistan, Doctor of Philology, Professor, Full Member (Academician) of the Academy of Sciences of Turkmenistan.

Annotation. Many questions of the scientific problem of the Civil War and foreign intervention in the modern history of the peoples that were part of the former Soviet Union have been and remain relevant to the present, because in studies carried out in the Soviet period, they were studied unilaterally, as a result of which life and activities prominent representatives of the Turkmen people who were on the other

side of the front did not receive an objective assessment. In this article on the material of the translated literature an attempt is made to fill this gap to some extent.

At the end of the article, the author states that in order to objectively describe the events that occurred in Turkmenistan in 1918, along with the memories of their participants, it is necessary to identify and use documentary materials that are stored in the public and private archives of the United Kingdom and its former colony of India in the future. In addition, it is necessary to remove the classification of secrecy from the numerous dispatches of scouts of Tig-Jones, Ellis and others, promptly sent by telegraph to the then Directorate of Military Intelligence Section 6 (MI6) in London through agents in New Delhi, which are currently held in special funds and special reservoirs. I am confident that these documents will shed additional light on the issues already covered in science, and will put before the researchers new, more significant tasks related to the one-sidedly studied period of our history.

Keywords. The interim government, the Turkmen executive committee, the "white" movement, dual power.

1918 год вошел в историю туркменского народа XX века важными событиями, разве что сравниваемыми с 1924 годом, когда образовалась Туркменская ССР в составе Союза ССР, и 1991 годом, когда была провозглашена государственная независимость страны, а также 1995 годом, когда Генеральной Ассамблеей ООН была принята специальная резолюция о постоянном нейтралитете Туркменистана, которая была подтверждена вторично в 2015 году.

1918 год, прежде всего, знаменит тем, что 16 июля того года в селе Безмеин (ныне Абадан) на собрании уполномоченных представителей народа было объявлено о создании Туркменского (Мусульманского) комитета (или Туркменского центрального исполнительного комитета – правительства), членами (министрами) которого состояли Сейитмурад Овезбаев (1889–1937). Ораз-Сердар, сын Дыкма-Сердара (1871–1929?), Хаджи-Мурад (Ходжагелди Хаджимурадов, 1889–1939), Н.Н. Иомудский (Караш Хан-Иомудский, 1868–1928), братья Бекки (Бекмурад) и Какаджан Бердиевы и некоторые другие. Правительство наладило выпуск своего печатного органа на туркменском языке – газеты “Данг йылдызы” (“Полярная звезда”), которая печаталась арабским штифтом. Одновременно в Хивинском ханстве (бывший древний Хорезм), которое наряду с Бухарским эмиратом, представляло собой протекторат Российской империи, туркменский родовой вождь Джунейд-хан (Курбанмаммет-сердар, 1857–1938), захватив власть, посадил на трон свою марионетку и от своего имени начал взамен старых местных валют выпускать деньги на шелке, что являлось атрибутом нового государства.

Еще до этого, в начале лета того же 1918 года в результате восстания рабочих против большевистской власти, в Ашхабаде было создано Закаспийское временное правительство (или Временный исполнительный комитет Закаспийской области, в последующем – Директория) во главе с Ф.А. Фунтиковым (1875–1926), представляющее в основном интересы русского и другого христианского (армянского и др.) населения области [Еще см.: 4, с. 61–70]. Очевидно, Туркменский (Мусульманский) комитет (правительство), куда, наряду с туркменскими членами вошли два представителя местного азербайджанского населения, был создан в противовес “нетуркменскому” (“немусульманскому”) правительству области.

Таким образом, в Закаспийской области возникло своеобразное двоевластие, а если взять всю территорию современного Туркменистана, то – троевластие. Их объединяла общая вооруженная борьба против большевиков, но они во многом занимали разные позиции, в частности, в таком важном вопросе, каким является вопрос о будущей государственности коренного туркменского народа. В этой связи следует отметить, что в денежных купюрах, выпущенных Закаспийским временным правительством, наряду с записями на русском языке, присутствовали слова на туркменском языке, записанные арабскими буквами и указывающие на номинацию этих денежных единиц [См.: 10, с. 504–507]. Любопытно и то, что, кроме этих двух языков в деньгах Закаспийского временного правительства, выпущенных в Ашхабаде, имеются записи на армянском языке, которые выполнены специфическими армянскими буквами. Если пользоваться современными тер-

минами и понятиями, то смело можно утверждать, что последнее - не что иное, как результат лоббизма крупных армянских коммерсантов и предпринимателей, прибывших ранее не только из Кавказа, но и из Ирана (тогдашней Персии) и наладивших свои успешные дела в Закаспийской области.

Тем не менее, ни одно из этих правительств не имело полную поддержку со стороны народных масс. Также не разделял позиции местных властей Махтумкули-хан, сын Нурберди-хана (15.01.1859–28.04.1924), последний избранный туркменский хан, один из двух депутатов (другой - социал-демократ И.Е. Миронов) Второй Государственной Думы России из Закаспийской области. Он был стойким сторонником сохранения, во что бы то ни стало, центральной власти в России, в данном случае, власти большевиков, захвативших ее в Петербурге в октябре 1917 года. Не случайно после восстановления большевиками своей власти в Закаспийской области он состоял, но непродолжительное время, членом Реввоенсовета 1-й армии [Еще см.: 3].

На фоне этих неоднозначных событий мы попытаемся на материалах, содержащихся в книгах трех англоязычных авторов, изданных в Лондоне в 1963, 2013 и 2014 гг., показать некую интерпретацию событий 1918 года, отличавшуюся от обобщений работ, выполненных в советский период. Результаты и положения этих работ давно известны специалистам и широкому кругу читателей, потому что в свое время они нашли свое отражение в школьных и вузовских учебниках. Поэтому мы решили на них особо не останавливаться. Наши источники ценны еще тем, что, по существу, все они в своей основной части содержат воспоминания непосредственных участников событий, происходивших в 1918–1920 гг. в Закаспийской области (нынешний Туркменистан), т.е. во времена небывалого ранее социального катаклизма, вошедшего в новейшую историю наших народов под названием “Гражданская война и иностранная интервенция”. Мы обратили особое внимание на характеристики, данные английскими очевидцами событий тех лет офицерам-туркменам, служившим в рядах Белой Армии. Здесь же отметим, что английские интервенты прибыли тогда в Туркменистан по просьбе Закаспийского временного правительства от 26 июля 1918 года, и между ними был согласован и 16 августа 1918 года был подписан в Ашхабаде договор об обоюдных обязанностях и обязательствах.

Теперь приступим к анализу наших источников. Начнем с мемуаров капитана Реджинальда Тиг-Джонса (Capitan Reginald Teague-Jones, 1889–1989), которые до нас были интерпретированы в монографии Талин Тер-Минасьян (Taline Ter Minassian), переведенной с французского на английский язык Томом Рисом (Tom Rees) и изданной Оксфордским университетом в 2014 году под названием “Most Secret Agent of Empire Reginald Teague-Jones Master Spy of the Great Game” (“Самый тайный агент империи: Реджинальд Тиг-Джонс, основной шпион Большой игры”). В книге на основе воспоминаний самого Тиг-Джонса с привлечением других источников подробно описывается жизненный путь этого хитрого и безжалостного шпиона, который до старости лет служил Британской империи, а прожил он почти 100 лет. Удивил нас еще тот факт-фальшивка, когда в своих воспоминаниях, изданных в мартовском номере журнала “Fortnightlu Review” за 1933 год под названием “Двадцать шесть комиссаров”, генерал Уилфред Маллесон (Major-General Sir Wilfred Malleson, 1866–1946), который непосредственно руководил проводимой Тиг-Джонсом работой в Закаспийской области, пытается всячески обелить типичного разведчика, характеризуя его такими безобидными словами: “Офицером для связи в Ашхабаде был Пенджабский полицейский (?) Тиг-Джонс. Живой, работящий, бегло говоривший по-русски, он в роли дипломата имел один недостаток. Вместо того, чтобы удовлетвориться устной передачей инструкции, он во многих случаях записывал их буквально”. “Тиг-Джонс после войны ушёл с военной службы, и сейчас нельзя установить его местонахождение” [См.: 1].

Нас в данной работе интересует лишь небольшая часть его обширной “деятельности” Тиг-Джонса, развернувшейся в бывшей Закаспийской области в 1918 году, обходя даже такие дискуссионные и невыясненные до конца события, каковыми является расстрел 26 Бакинских комиссаров [См.: 2]. Прежде всего, мы тщательно ознакомились с

теми страницами воспоминаний, где содержатся редкие сведения о туркменских деятелях того периода, ибо о них мало объективных данных в работах ученых советского периода.

Тиг-Джонс сообщает о Махтумкули-хане следующие данные: *"Он был верным сторонником старого режима и был убежден, что русские еще раз попытаются захватить власть во всем Туркестане. Когда Туркменский комитет был сначала сформирован, ему предложили должность Президента. Он отказался принять это, ссылаясь на то, что он не хочет действовать против русских. Он потерял влияние, так как Овезбаев выдвинулся, но все еще командовал и имел большую власть, чем Овезбаев и Хаджи-Мурад. У него были последователи, однако, без оружия"* [9, с. 96] (Здесь и далее перевод с английского наш – М.С.). Если верить сведениям, содержащихся в работе Тер-Минасьян, мачехе Махтумкули-хана, бывшей второй жене-вдове его отца, знаменитого Нурберди-хана (1830–1880), Гульджемал-ханше (1836–1919), которая сыграла большую роль в мирном присоединении Мервского оазиса к России в конце 1883 и начале 1884 гг., будучи 83-летней старухой. К сожалению, ей не посчастливилось умереть своей естественной смертью, она была убита большевиками. Подобная участь настигла также ее сына Юсуп-хана, сводного брата Махтумкули-хана, правда, воевавшего против большевиков в составе Белой армии [9, с. 95].

Английский капитан Тиг-Джонс характеризует Сейитмурада Овезбаева как активного и про-турецкого деятеля, который раньше служил в Туркменском полку Царской армии и после демобилизации стал секретарем Закаспийского мусульманского комитета [9, с. 95]. Вот еще одна цитата из воспоминаний Тиг-Джонса: *"Вследствие глупой ошибки Комитета, который не так давно предоставил ему* (С. Овезбаеву – М.С.) *круглую сумму в два миллиона, что позволило ему собрать вокруг себя группу последователей, но они будут бороться или не будут бороться за предложенные им цены, пока не известно. В представлении, полученном Комитетом, говорилось, что Овезбаев будет бороться на их стороне до тех пор, пока это его устраивает и перейдет на сторону русских в любой момент, когда он захочет и когда они ему заплатят"* [9, с. 96].

Из воспоминаний Тиг-Джонса в интерпретации Тер-Минасьян узнаем о том, что еще один представитель туркмен Хаджи-Мурад (Ходжагелди Хаджимурадов), бывший подполковник Туркменского пехотного полка Российской армии, служил комиссаром в большевистском Совете перед его изгнанием из Ашхабада и затем стал первым заместителем Ораз-Сердара. Хаджи-Мурад – основатель Туркменского центрального исполнительного комитета в селе Безмеин, в нескольких милях от Ашхабада. Позже назначенный членом Закаспийского временного правительства Хаджи-Мурад придерживался сильных про-турецких взглядов, по крайней мере до капитуляции Оттоманской (Османской) империи в Первой мировой (Большой) войне [9, с. 96].

Как пишет Тер-Минасьян, Британская военная миссия, главным представителем которой в Закаспийской области был Тиг-Джонс, не могли остаться безразличной к туркменскому вопросу. Она согласовала тайный военный союз с командующим Закаспийского фронта Ораз-Сердаром, туркменские части которого, если даже воевали хуже, не уступали по численности российским призывникам. Желание туркменских деятелей о независимости Закаспийской области, в которой большинство населения было туркменским, усложнялось тем факт, что область в то время находилась во власти увеличивающейся анархии. На фронте британцы близко сотрудничали с Ораз-Сердаром, но некоторые из влиятельных туркмен под лидерством Хаджи-Мурада уже сходились с Закаспийским правительством. Ораз Сердар, как сын Дыкма-Сердара, героя туркменского сопротивления русским в Геок-тепе в 1881 году, наслаждался большим престижем. По мнению Тиг-Джонса, без сомнения Овезбаев был связан с турецкими агентами и имел влияние на Ораз-Сердара, который был слаб и легко попадал под влияние [См.: 9, с. 95–96].

Другой офицер-участник английской интервенции в Средней Азии Latham Valentine Stewart Blacker (1887–1964) еще в 1922 году в своей книге "On Secret Patrol in High Asia" ("На секретном патруле за высокими широтами Азии"), которая переиздана в том же Лондоне в 2013 году, пишет, что *"Командующим в звании генерала был руково-*

дитель туркмен-текинцев, теперь уже сэр Ораз-Сердар, K.C.M.G. (то есть кавалер британского ордена II степени Св. Михаила и Св. Георгия – М.С.), *который является сыном Дыкма-Сердара, руководившего защитой Геок-тепе против Скобелева и умершего в 1882 году. Победивший генерал забрал к себе мальчика и послал его в Петроград, где его устроили в Императорский кадетский корпус и, в конечном счете, он стал российским генералом"* [7, с. 138–139]. Здесь же отметим, что, в свою очередь, туркменский генерал Ораз-сердар во время встречи, проходившей 19 ноября 1918 года в Байрамалы, вручил британскому генералу Моллесону от имени эмира высокий орден Бухарского эмирата – "Nishan-i Dar-es-Saltan-i Buhara-i Sherif" [См.: 5, с. 43–49].

Хочется несколько подробно, чем остальные воспоминания, остановиться на работе, которая принадлежит Чарльзу Говарду Эллису (Charles Howard Ellis, 1895–1975), британцу австралийского происхождения, и мало содержит личные впечатления автора об описываемых событий, а выполнена с привлечением многих других источников. Об этом сам автор оговаривается в начале книги, которая была выполнена на английском языке и издана в 1963 году в Лондоне. Чарльз Эллис принял непосредственное участие в событиях 1918–1919 гг. в Закаспийской области, находясь в составе Британской военный миссии, руководимой генералом Маллесоном.

Хаджи-Мурад

Чарльз Эллис

Из литературы, выставленной на сайты Интернета, узнаем, что, будучи выпускником Оксфордского и Сорбоннского университетов, Чарльз Говард Эллис, известный еще и как Дик Эллис (Dick Ellis), был британским офицером разведки и работал под прикрытием сотрудника британского МИДа в Берлине, Париже, Нью-Йорке, Сингапуре. Полковник разведки в отставке Чарльз Говард Эллис в 1966 году был допрошен английскими спецслужбами, и в ходе расследования, которое велось с 1951 года, он сознался в своих связях с советской внешней разведкой и немецкой военной разведкой (абвер), начиная с 1920-х гг., но не был привлечен к судебной ответственности [См.: 6].

Книга воспоминаний Чарльза. Эллиса "The British "Intervention" in Transcaspia 1918–1919" содержит более или менее достоверные сведения о туркменских руководителях Белого движения в Закаспийской области. Она снабжена большим количеством редких фотографий (Ораз-Сердара и др.), что придает ей особую значимость. Следует также отметить, что, в отличие от воспоминаний некоторых других участников этих событий (например, бухарца Салимбека, который не приводит личные имена туркменских руководителей вообще), в книге Эллиса со стр. 28 по стр.157 непосредственно личное имя командующего Закаспийским фронтом Ораз-Сердара (Oraz Sirdar) приводится не менее 43 раз, не считая использования для обозначения этого лица личного местоимения "он" и его производных. Британский офицер в своих воспоминаниях несколько раз упоминает других туркменских офицеров-командиров подразделений Белой Армии, а именно С.

Овезбаева (Obez Baev) и Х. Хаджимурадова (Hadji Murat), и констатирует, что они были высокообразованными людьми [8, с. 28, 98].

Чарльз Эллис в своей книге очень подробно описывает ход обсуждений по координации военных действий между туркменами и англичанами. Он, в частности, пишет, что перед возвращением в Мешхед в середине декабря 1918 года генерал Маллесон воспользовался приездом Ораз-Сердара в Ашхабад, чтобы обсудить с ним сложившее военное положение в Закаспийской области. До этого он уже провел консультации с командирами своих войск. Ораз-Сердар не скрывал того факта, что он был сильно расстроен приказом Симла, ограничивающего движение британских войск в оборонительных операциях. Он, казался, был немного не уверен в своих силах, чтобы сделать дальнейшее продвижение без помощи британских и индийских войск, но в то же время он хотел продвигаться вперед, в направлении Амударьи (Окса), до наступлении зимы. Ораз-Сердар и генерал Крутен продолжали настаивать на том, что генералу Маллесону следует убедить своих начальников позволить британско-индийскому контингенту принять участие в наступление на Чарджоу.

Далее в книге говорится, что в ходе встречи Ораз-Сердар поднял вопрос о Бухаре. Эмир Бухары имел плохо снабженную, но большую армию в своем распоряжении, и считал для себя угрозой большевистскую власть в Ташкенте. Он, вероятно, меньше всего хотел заключить договор с Закаспийским правительством, чем с англичанами, и едва ли можно было ожидать, что его войска будут играть какую-либо роль в операциях в Закаспии. Но было в его интересах сотрудничать с анти-Ташкентскими силами, чтобы освободить Чарджоу, который находился на территории Бухарского эмирата. Генерал Маллесон не смог оправдать надежду Ораз-Сердара, что приказ индийского правительства будет отменен, но заверил его, что не было никакого намерения, насколько ему было известно, о выводе войск из Мерва. Что касается Бухары, Маллесон призвал Ораз-Сердара установить, каковы взгляды эмира о ситуации и его намерения в отношении Ташкента, но добавил, что эмир не должен надеяться, что британская помощь обязательно будет оказана [8, с. 112–113].

Заглянем теперь на те страницы воспоминаний, в которых описывается встреча генерала Маллесона с посланником эмира Бухары: Бухарский посланник выглядел впечатляющим пожилым джентльменом, с бородой, окрашенной хной, был одет в великолепный, прекрасно вышитый шелковой халат. После обмена любезностями, в котором Маллесон, к удивлению его помощников, превзошел самого себя, разговор был продолжен в вагоне, который использовался для придвижения начальников. Бухарский посланник понимал русский язык, но предпочел говорить по-персидски, так что встреча проходила на трех языках. Это несколько замедляло ход встречи и напрягало переводчиков в поиске эквивалентных терминов для языка вежливости, используемых с обеих сторон. Из состоящего разговора выяснилось, что у эмира не имеется конкретных предложений, но он хотел бы получить больше сведений и советов. Англичане намерены взять Чарджоу и дальше наступать на Ташкент? Если это так, то какое будет их отношение с Бухарой? Эмир слышал о подвигах индийских солдат: могут ли они стать инструкторами для его армии? Каковы оценки генерала Маллесона ситуации в целом?

Генерал Маллесон объяснял тактично, как мог, что англичане находятся в Закаспии с целью помочь Закаспийскому правительству и не будут заниматься военной или политической деятельностью без согласия закаспийцев. Он уверял, что его правительство испытывает самые дружеские чувства к власти и населению Бухары. Нынешняя ситуация является очень запутанной, но появляются лучи надежды на то, чтобы она стала яснее в ближайшее время. На замечание посланника о том, что эмир был бы рад иметь какие-либо советы, которые он предложит ему, генерал Маллесон ответил, что он настоятельно рекомендует соблюдать осторожность. Неверный шаг может быть опасным, было бы лучше, если подождать, пока вся внутренняя ситуация России не стала яснее. Затем посланник спросил, готов ли правительство генерала Маллесона предоставить ему современное оружие. Он также был бы рад, если англичане предоставили инструкторов. Мал-

лесон ответил, что он возьмет это дело для себя на рассмотрение. Что касается Ораз-Сердара, по мнению автора воспоминаний, он был разочарован итогами встречи, ибо в ней ничего конкретного не решилось. Эллис также считает, что Ораз-Сердар всегда действовал согласно советам англичан и не руководствовался собственными решениями в сражениях против отрядов Красной Армии [8, с. 142–143, 54].

Важной для исследователей является информация Чарльза Эллиса о том, что *“Ораз-Сердар и его подчиненные получили высокие награды от британского правительства. Лидер туркмен был оставлен на своих чинах, хотя его заменил в апреле в должности Верховного командующего генерал Лазарев. В конце концов он удалился в Персию, где жил в уединении в течение года или двух, прежде чем умер в 1922 году”* [8, с. 156–157]. Но датой кончины первого туркменского боевого генерала Ораз-Сердара до сих пор одни ученые принимают 1919 г., а другие – 1929 г. Кроме того, имеются по этому поводу и другие предположения [См.: 5, с. 43–49]. Таким образом, данный вопрос не нашел еще своего окончательного решения.

В качестве общего итога всему изложенному можно констатировать, что для объективного изложения происходивших в 1918 году в Туркменистане событий, наряду с воспоминаниями их участников, необходимо в будущем выявить и использовать документальные материалы, которые хранятся в государственных и частных архивах Великобритании и ее бывшей колонии Индии. Кроме того, необходимо снять гриф секретности с многочисленных депеш разведчиков Тиг-Джонса, Эллиса и других, оперативно отправленных ими по телеграфу тогдашнему Управлению военной разведки, секция 6 – МИ-6 (Directorate of Military Intelligence Section 6, MI6) в Лондоне через агентов в Нью-Дели, которые содержатся в настоящее время в спецфондах и спецхранилищах. Уверен, что эти документы прольют дополнительный свет на уже освещенные в науке вопросы, поставят перед исследователями новые, более значимые задачи, связанные с односторонне изученным ранее периодом нашей истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маллесон В. Двадцать шесть комиссаров. [Электронный ресурс] URL: http://istprof.ru/1330.html (дата обращения: 29.08.2017).
2. Микоян А. Так было. [Электронный ресурс] URL. http://www.litmir.info/br/ (дата обращения: 30.08.2017).
3. Соегов М. В 1907 году последнего туркменского хана избрали депутатом Государственной Думы России (по страницам исторической и художественной литературы) // Язык и культура, 2014, № 17–18. [Электронный ресурс] URL: http:// www. ff. unipo. sk/jak/17-18_2014/soegov2.pdf (дата обращения: 29.08.2017).
4. Соегов М. Востоковед Л.А. Зимин и его перевод сочинения неизвестного автора о действиях Омар-Шейха, сына Тамерлана. // Вестник Алтайского государственного педагогического университета,2017, № 1 (30), с. 61–70.
5. Соегов М. Туркмены-командиры Царской и “Белой” Армий: генерал Ораз-Сердар, сын Дыкма-Сердара. In: Научный Татарстан. Гуманитарные науки, 2015, № 3, с. 43–49.
6. Эллис Чарльз Говард. [Электронный ресурс] URL: http:// www. litmir. info/ br/? b= 187856&p =238 (дата обращения: 06.01.2015).
7. Blacker L.V.S. On Secret Patrol in High Asia. 1922. Reprint. London: Forgotten Books, 2013.
8. Ellis C.H. The British Intervention in Transcaspia. 1918–1919 (Published in the United States of America by Ubiversity of California Press. Berkeley and Los Angeles. Published in Great Britain by Hutchinson & Co.). London, 1963.
9. Minassian Ter T. Most Secret Agent of Empire: Reginald Teague-Jones, Master Spy of the Great Game. Translated from the French by Tom Rees, London: Hurst Publishers, 2014.
10. Söyegov M. Yüzünde Çaşdaş Türkmence Yazı Bulunan İlk Kağıt Paralar // Çağdaş Türk Dili. Ekim Sayı: 344. Ankara, 2016, s. 504–507.

УДК 372.881.111.1

ГРУППОВАЯ БЕСЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Самойлова-Цыплакова И.М.

Сведения об авторе. Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна – магистр образования (иностранные языки), старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании и развитии у школьников коммуникативной компетенции, необходимой для участия в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Для реализации данной цели необходимы эффективные методы для обучения устной речи на иностранном языке и условия реальной иноязычной коммуникации. Данная статья посвящена использованию групповой беседы при формировании иноязычной коммуникативной компетенции на уроках английского языка школе. В работе представлены пути использования групповой беседы для развития навыков общения в рамках учебного процесса. В статье рассмотрен процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, методы преподавания вербального общения и невербального общения как важных элементов языка, использование групповой беседы в обучении иностранному языку. Автор приходит к выводам, что групповая беседа не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает учащихся к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у учащихся культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива.

Ключевые слова. Коммуникативная компетенция, коммуникативный метод, речевая деятельность, групповая беседа, дискуссия, компонентный состав, интерактивное обучение, проблемное обучение, групповой диалог.

Автор туралы мәліметтер. Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна - білім магистрі (шет тілдері), Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Шет тілін оқытудың негізгі мақсаты мектеп оқушыларының заманауи әлемнің мәдениеті мен өркениеттерінің диалогына қатысуы үшін қажетті коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру және дамыту болып табылады. Осы мақсатқа жету үшін шет тілінде ауызша сөйлеуді және нақты шет тілін білу жағдайларын үйретудің тиімді әдістері қажет. Бұл мақала мектептегі ағылшын тілі сабақтарында шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруда топтық әңгімелесуді қолдануға арналған. Жұмыста оқу үрдісінде қарым-қатынас дағдыларын дамыту үшін топтық әңгімелесуді қолданудың тәсілдері келтірілген. Мақалада басқа тілдің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру процесі, тілдің маңызды элементтері ретінде вербальды және вербальды емес сөйлесуді оқыту әдістері, шет тілін оқытудағы топтық әңгімелесуді пайдалану қарастырылған. Автор топтық әңгімелесу сөйлеу мәдениетін дамытуға ғана мүмкіндік бермейді, сонымен бірге оқушыларды талқыланатын мәселелерді дербес шешуді іздеуге шақырады, бұл өз кезегінде ынталандыру, когнитивтік қызметтің қозғаушы күші болып табылады деген шешімге келеді. Шет тілдерін оқытуда бұл әдісті қолдану оқушылардың шығармашылық ойлау мәдениетін қалыптастыру, жеке өмірлік тәжірибені пайдалану және бұрыннан алған білімдерін жаңа білімдерді үйрену үшін тиімді қолдануға жағдайлар жасайды. Басқарылатын топтық қарым-қатынас шеңберінде талқылау және проблемаларды шешу барысында қатысушылар топтың мүддесі үшін әрекет ету қабілетін дамытады, әңгімелесушілерге мұқият көзқарас, басқа ой-пікірлерге деген қызығушылық, ұжымның қалыптасуына ықпал ететін басқа адамдардың пікірін құрметтеу пайда болады.

Түйін сөздер. Коммуникативті құзыреттілік, коммуникативті әдіс, сөйлеу әрекеті, топтық әңгімелесу, пікірталас, компоненттік құрам, интерактивті оқыту, проблемалық оқыту, топтық диалог.

About the author. Samoylova-Tsyplakova Inna - Master of Education (foreign languages), senior teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The main goal of teaching a foreign language is to form and develop the communicative competence necessary for students to participate in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world. To achieve this goal, effective methods are needed to teach oral speech in a foreign language and conditions for real foreign language communication. This article is devoted to the use of group conversation in the formation of foreign communicative competence in English language lessons for the school. The work presents ways of using a group conversation to develop communication skills within the learning process. The article discusses the process of formation of foreign communicative competence, methods of teaching verbal communication and nonverbal communication as important elements of the language, the use of group conversation in teaching a foreign language.

The author comes to the conclusion that a group conversation does not only allow to cultivate a speech culture, but also encourages students to search for an independent solution of the problems under discussion, which in turn is the stimulus, the driving force of cognitive activity. The application of this method in teaching a foreign language forms a culture of creative thinking in students, creates conditions for the usage of personal life experience and previously acquired knowledge for the assimilation of new ones. In the process of discussion and problem solving in the framework of managed group communication, the participants develop the ability to act in the interests of the group, the attentive attitude towards the interlocutors, interest in other points of view, respect for the opinions of others, which contributes to the formation of the team.

Keywords. Communicative competence, communicative method, speech activity, group discussion, discussion, component composition, interactive training, problem training, group dialogue.

Вступление Казахстана в общеевропейское образовательное пространство требует расширения функции учебного предмета «Иностранный язык». Согласно государственному образовательному стандарту, изучение иностранного языка направлено на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, использование иностранного языка в других областях знаний [1, с. 2].

Коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник. Она тесно связана с языковой компетенцией, и раньше она позиционировалась именно так. Однако в последнее время социологи, психологи и педагоги начали понимать, что для гармонично развитой личности недостаточно владеть одними языковыми умениями и навыками – необходимы также навыки общения, или коммуникативные навыки. В изменившихся условиях социальный заказ общества по отношению к уровню владения иностранным языком выражается не просто в знании языка, а в умении использовать иностранный язык в реальной коммуникации.

На протяжении двух последних десятков лет коммуникативный метод является одним из самых эффективных и популярных в языковых и общеобразовательных школах, учреждениях среднего профессионального и высшего образования. В связи с ориентацией школьного процесса обучения на практическое владение иностранным языком проблема овладения коммуникативными навыками все больше привлекает внимание методистов. В связи с этим ведется серьезный теоретический поиск в изучении этого сложного процесса.

Обучение иностранному языку включает в себя разные виды речевой и мыслительной деятельности, способствует формированию способности ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и, следовательно, облегчает понимание любого теоретического материала. Сознательное освоение обучающимися соответствующего материала, излагаемого учителем, предполагает владение навыками аргументационного восприятия речи. Кроме того, освоение норм рационального речевого общения, правил ведения дискуссий формирует ответственное отношение к речи, что является одним из важнейших требований, предъявляемых к современному специалисту в любой области деятельности. Также формирование дискутивных и аргументативных умений необходимо

для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности [2, с. 79].

Н.Д. Гальскова выделяет следующие составляющие коммуникативной компетенции:

- знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения - что составляет лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

- знания, умения и навыки, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативной задачей;

- намерением - прагматический компонент коммуникативной компетенции;

- знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума;

- социокультурный компонент коммуникативной компетенции.

Итак, существует множество подходов к тому, что включать в коммуникативную компетенцию. Д. Хаймс объединял этим понятием грамматическую, социально-лингвистическую, дискурсивную и стратегическую компетенцию [3, с. 142], а некоторые другие авторы включали в это понятие также правила этикета общения, обусловленные культурными нормами.

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л.Ф. Бахману. Он относил сюда языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую, социально-лингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенцию. Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности [4, с. 327].

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции происходит во всех её составляющих. Рассмотрим компонентный состав коммуникативной компетенции более подробно. Под лингвистической (языковой) компетенцией понимается умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка.

Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна вербальная коммуникация [5, с. 73].

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего.

Под дискурсивной (речевой) компетенцией понимается совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение. Учащиеся учатся свободно владеть речью, бегло и динамично говорить, понимать слышимую речь. Основная задача учителя при формировании речевой компетенции – обеспечить широкую речевую практику общения.

К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены: эвристическая беседа, презентации, дискуссии, метод деловой игры, ролевые игры, коллективные решения творческих задач, кейс метод, моделирование практических ситуаций, взятых из повседневной или профессиональной жизни, использование современных компьютерных телекоммуникаций и др.

Среди интерактивных методов обучения хотелось бы выделить некоторые, наиболее, на наш взгляд, эффективные в практике обучения иностранному языку как средству межкультурного общения. Одним из таких методов обучения является дискуссия. Побуждением к ней может стать вопрос, интересный каждому из учеников. Например, в рам-

ках курса английского языка изучение тем может предвосхищать обсуждение учениками в парах или малых группах цитат и высказываний известных представителей бизнеса, политики, искусства. Данный метод обучения способствует развитию у учащихся навыка межкультурного общения, поскольку, во-первых, они знакомятся с правилами речевого этикета иноязычной дискуссии, учатся выбирать корректную форму для оформления своих аргументов и идей с учетом культурного своеобразия носителя языка; во-вторых, учащиеся знакомятся с культурными особенностями иноязычной дискуссии.

Метод дискуссий как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку, в том числе при профессионально-ориентированном обучении, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи.

Можно поставить тождество между дискуссией и групповой беседой. С целью доказать единство данных понятий, мы обратились к разным источникам.

«Беседа - очень глубокое, смысловое времяпрепровождения, когда собираются несколько человек, и они посредством того, что они разговаривают друг с другом и высказывают какие-то мнения, создают общее, информационно-эмоциональное пространство, которое несет несколько результатов для них. Во-первых, это обмен информацией, которая либо заставляет задуматься, либо создает расширение мировоззрения, либо обогащает информационно, интеллектуально.

Во-вторых, это возможность услышать других людей, воспринять и познать их, какие они, какую точку зрения они имеют на этот вопрос, послушать их точки зрения, что ими движет, почему они так выбирают и делают. При этом также имеется возможность выразить себя, выразить свою точку зрения, донести информацию, чувства либо смысл донести до своих собеседников, сделать свой вклад» [6].

Межгрупповая дискуссия – это не только форма активной самостоятельной работы учащихся, но и средство снятия и постановки проблемных вопросов, формирования продуктивной деятельности, обмен знаниями и личным опытом решения ситуативных проблем, обмен мнениями и точками зрения. Дискуссию рассматривают сегодня как метод интерактивного обучения и как особую технологию. В настоящее время в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение» как обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий, и рассматриваемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и преподавателем. Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: учащиеся идут не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [7].

Кроме того, дискуссионная форма взаимодействия учащихся формирует коммуникативную культуру, развивает навыки умения слушать, учит вести свою линию целенаправленно, но корректно за счёт веской аргументации, развивает навыки партнёрских отношений. Практика общения подтверждает, что умение целенаправленно, активно слушать других во многом помогает успешному взаимодействию. От современного специалиста требуется сегодня умение эффективно взаимодействовать с большим многообразием людей, чем раньше, и действовать оперативно, с учётом бесконечно меняющейся информации. Профессиональное общение стало более гибким, мобильным и менее предсказуемым. Привычка устанавливать обратную связь с говорящим, естественно, должна стать нормой повседневного общения для будущего специалиста. Эмоциональная реакция на чувства других в процессе общения – важная составляющая взаимопонимания. Человек проявляет эмоции тогда, когда информация для него особенно значима. С некоторыми людьми чрезвычайно трудно общаться, потому что они считают своё понимание вещей единственно возможным [8, с. 5].

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию

активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей, как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. В качестве характерных признаков метода выделяют:

1) групповую работу участников;

2) взаимодействие, активное общение участников в процессе работы;

3) вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии;

4) упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников;

5) направленность на достижение учебных целей [9, с. 21].

Основным способом осуществления коммуникации может быть только групповая беседа с участием всего класса или группы, с более или менее обстоятельными монологическими укладами, но с преобладанием в целом диалогической формы общения. Такой групповой диалог по форме должен представлять собой многотемную информативную беседу о событиях из жизни учащихся на материале окружающей их действительности. Важнейшим условием проведения таких бесед является естественная мотивированность высказываний учащихся, сознание личностной ценности обсуждаемого содержания. Роль учителя в проведении таких бесед постепенно сводится к общему управлению ее протеканием путем обеспечения логических, ассоциативно - обусловленных переходов от темы к теме. К концу начального этапа обучения она все еще довольно существенна, но постепенно уменьшается, приобретая более скрытые, косвенные формы естественного вовлечения учащихся в беседу с помощью условных сигналов, жестов и т.п. Не менее важным следует считать умение коммуникантов инициативно включиться в разговор в силу возникшей внутренней потребности высказаться. В целом можно сказать, что групповая беседа, протекающая при соблюдении всех вышеперечисленных условий, приближается по своим параметрам к подобной беседе, которая могла бы иметь место на родном языке учащихся.

К сожалению, групповая работа не нашла еще широкого применения в практике преподавания иностранного языка, что можно объяснить рядом трудностей организации группового общения.

1. Трудности организационного характера, связанные с деятельностью учителя:

- большая наполняемость группы и, как следствие, боязнь беспорядка на уроке;

- неприспособленность классного помещения (невозможность перестановки мебели и свободного перемещения учащихся по классу);

- организация работы в группах требует много времени (часто занимает весь урок, и учитель не успевает проконтролировать все группы);

- нехватка методических пособий и разработок (зачастую учителю приходится самому разрабатывать и готовить раздаточный материал, не все учителя готовы к творческому поиску);

2. Трудности, связанные с деятельностью учащихся [10, с. 84]:

- неготовность учащихся к подобной форме работы на уроке (они привыкли к традиционной форме общения “учитель-ученик”);

- низкий уровень языковой подготовки учащихся, использование учащимися родного языка при обсуждении заданий;

- непонимание учащимися своей роли в процессе группового общения;

- боязнь учащихся говорить на иностранном языке в присутствии других, нежелание некоторых учащихся работать в группе с теми или иными соучениками (например, девочек с мальчиками);

- возможность для недисциплинированных учащихся избегать выполнения задания в группе;

- разный темп работы (одни учащиеся выполняют задание раньше и начинают мешать другим);

Приведем полезные рекомендации по организации работы в группах [10, с. 91].

1. В группе должно быть не более 5 человек (учитель должен следить за тем, чтобы в каждой группе был хотя бы один сильно подготовленный учащийся, который сможет исполнить роль консультанта).

2. Учитель должен кратко, ясно и четко объяснять задание.

3. Учащимся требуется некоторое время для того, чтобы научиться работать вместе, если это группы сменного состава - не торопить их.

4. Работу в группах не следует затягивать. Необходимо определить время для подготовки задания и четко его соблюдать.

5. Учитель не должен вмешиваться в работу после ее начала, не прерывать учащихся в процессе общения и обращать внимание только на ошибки, которые мешают процессу общения. Остальные ошибки нужно отмечать для себя, чтобы впоследствии поработать над ними дополнительно.

6. Во время подготовки групповых заданий учителю необходимо пройти по классу, слушая то, что обсуждают участники групп, но не останавливаться надолго, так как его присутствие мешает работе.

7. Объяснение заданий, процесс подготовки, контроль, подведение итогов группового общения должны проводиться на иностранном языке.

8. Для учащихся, которые заканчивают раньше, следует предусмотреть дополнительные задания, чтобы они не отвлекали учащихся других групп.

9. Далее учителю предстоит выслушать мнение представителей из каждой группы.

10. Работу учащихся учитель должен оценить или прокомментировать. При этом необходимо делать акцент на наиболее удачные моменты в общении (правильно подобранный языковой материал (лексическое наполнение, разнообразие грамматических форм), использование жестов, интонации, эмоционального фона), не обходя вниманием и типичные ошибки.

11. Работа в группах завершается работой над ошибками. Для поддержания положительного психологического климата на уроке учителю следует исправлять ошибки обобщенно. Учащиеся должны быть настроены на то, что ошибка - это естественная составная часть процесса обучения. Желательно добиваться того, чтобы ошибки исправлялись самими учащимися.

Учителю необходимо донести учащимся, что работа в группах - это не соревнование, а совместное продвижение к знаниям, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке.

Помимо обучающей цели, при проведении групповой работы учитель преследует и воспитательную цель, а именно обучает элементарным правилам поведения, т.е. быть: взаимно вежливыми, доброжелательными, организованными, дисциплинированными, тактичными и терпимыми к ошибкам одноклассников; не ссориться; не перебивать друг друга, не радоваться ошибкам товарищей, не переговариваться друг с другом громко и т.д. Организация группового общения должна проходить в атмосфере сотрудничества, дружелюбия и доверия. Авторитарный стиль учителя может вызвать негативную реакцию учащихся [2, с. 83].

Проанализируем следующие этапы проведения групповой беседы [11, с. 268].

1. Подготовка к беседе. Определение темы (предмета) обсуждения, цели, которую преследуют его участники; выборы ведущего, распределение ролей. Принятие повестки дня, регламента, определение последовательности вопросов, вынесенных на обсуждение.

2. Проведение беседы. Выступления участников. Обсуждение проекта решения, принятие итогового мнения.

3. Подведение итогов. Обсуждение и оценка проведенной беседы. Замечания по ведению собрания, оценка роли ведущего, определение вклада каждого участника в ход беседы. Планирование дальнейших обсуждений.

Групповая беседа может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссий, наряду с ролевыми играми,

может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. В обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный.

Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением ученики будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных языковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [9, с. 15]. Затем следует на данной базе развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

Подводя итоги, хотелось бы отметить некоторые преимущества групповой беседы на иностранном языке по сравнению с беседой на родном языке в плане развития коммуникативной компетенции: само изучение иностранного языка дисциплинирует, организует, способствует развитию логического мышления, повышает самоконтроль. Последнее очень важно, так как, в отличие от общения на родном языке, когда мы говорим относительно свободно, многословно и, поддаваясь эмоциям, можем отвлечься от темы, то общение на иностранном языке, в рамках учебного процесса, предполагает самоконтроль, необходимость строить фразы в соответствии с четкими правилами.

Ограниченность лексического запаса может также сыграть положительную роль, ведь говорящему не надо затрачивать лишних усилий на поиск синонима или какого-то яркого речевого оборота, у него в распоряжении есть определенный набор языковых средств, которые надо актуализировать в необходимый момент. Понять друг друга участники беседы на иностранном языке могут иногда даже лучше, чем при общении на родном языке, потому что они нацелены на общение и, как правило, слушают своих оппонентов, чтобы адекватно реагировать на их высказывания. На родном языке, если нет такой установки, оппоненты не слушают и не слышат друг друга, и в этом смысле язык оппонента сродни иностранному языку, то есть чужому, непонятному языку. Чтобы понять человека, говорящего на иностранном языке, надо выучить этот язык. Чтобы понять своего собеседника-соотечественника, надо просто научиться слушать и пытаться понять суть сказанного другой стороной. В этом смысле беседа на любом языке является универсальным средством обучения межличностному общению. Беседа как элемент учебного процесса не ставит своей целью найти истину или решить какую-то проблему, и это не спор ради спора. В данном случае ценность имеет не только достигнутая цель, но и сам путь к этой цели [12, с. 14]. Как часто бывает в спорте, главное – не победа, а участие.

Таким образом, групповая беседа не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает учащихся к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у учащихся культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Типовая учебная программа по предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский) для 5-9 классов основного среднего образования // Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008424 (Дата обращения: 10.05.2016)
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Сост. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Академия, 2000. – 368 с.
3. Hymes, D. On Communicative Competence / D.Hymes. – New York: Harmonds worth: Penguin, 1972. – P. 269-293
4. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 408 p.
5. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. 256 с.
6. Ефимова А. Что такое беседа? // Режим доступности: http: // www. alenaefimova. com/ #!chto-takoe-beseda/c10gv (Дата обращения: 05.05.2016)
7. Психолого-методические особенности развивающих методов обучения иностранному языку (межвузовский сборник научных трудов). - Иваново, 1999.
8. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – М., 2001, №4. – С. 5-8.
9. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Москва, 2003. – 24 с.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
12. Невирко Л.И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. - С. 280–285.

УДК 347.78.034

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ АУДАРМА ҒЫЛЫМЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ЗЕРТТЕЛУІ

Едильбаева Г.Б., Жеңісқанова Ә.Ө.

Авторлар туралы мәліметтер. Едильбаева Гульжан Бакытбековна – қазақ филологиясының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы, Жеңісқанова Әсем Өмірбекқызы - Қазақстан-Американдық еркін университетінің, «Қазақ тілі мен әдебиеті» мамандығының студенті.

Аннотация. Мақалада аударма үдерісінің жандануы тіларалық қатынас мәселесі қарастырылды. Авторлар көптеген ұғымдарды орыс тілігіндегі порым – пошымына, пішініне қарап, өз тіліміздің мүмкіндігіне орай жаңадан жасады. Тілімізде жаңа сөз, жаңа термин, жаңа тіркес, жаңа сөйлем құру дағдысы пайда болды. Бұл іс - әрекетті ғылыми әдебиеттен де, көркем әдебиеттен де байқауға болады. Қазіргі кездегі аударма ауқымын жай шолып өтудің өзі оңайға түспейді. Аударманың қазір сала – саласы бұтақтап, тамыр таратып дамып отыр. Көркем әдебиет пен саяси – қоғамдық әдебиет аудармаларының сыртында, көгілдір экран мен эфирден берілетін неше алуан хат – хабарлар тағы басқаның берілімдердің басым көпшілігі аударма материалдардан тұрады. Қазіргі кезде қазақ тіліне аударылған дүние ғылым талдауына түсуге тиіс. Еліміздің тілдік, стильдік жүйесіне, рухани мәдениетіне соншалықты мол әсері бар бұл іс өз зерттеушілерін күтуде.

Түйін сөздер. Аударма, анықтама, теория, практика, тіл, мәтін, лингвистика, зерттеу әдістері, аударматану

Сведение об авторах. Едильбаева Гульжан Бакытбековна – магистр казахской филологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета. Жеңісқанова Әсем Өмірбекқызы - студентка специальности «Казахский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье дается определение понятия *перевод*. Авторы делают вывод, что информативная функция перевода является одной из самых важных. Особое внимание уделяется переводу любого текста. В ходе работы переводчик сталкивается с массой трудностей на пути преодоления барьеров различного характера. Это обусловлено тем, что структура языков не идентична, и для каждого языка характерны свои отличительные особенности, которые отсутствуют в другом языке. Также в статье указывается, что переводческая деятельность в современном мире приобретает все большие масштабы и социальную значимость.

Ключевые слова. Перевод, определение, теория, практика, язык, текст, лингвистика, методы исследования, переводоведения.

Information about the authors. Edilbaeva Gulzhan - master of Kazakh philology, senior lecturer of the Kazakh-American Free University. Zheniskanova Asem - a student of the specialty "Kazakh language and literature" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. This article defines the concept of translation. The authors conclude that the informative translation function is one of the most important. Particular attention is paid to the translation of any text. In the course of the work, the interpreter faces a lot of difficulties in overcoming the barriers of a different nature. This is due to the fact that the structure of languages is not identical, and for each language there are distinctive features that are absent in another language. Also in the article it is pointed out that the translation activity in the modern world is acquiring larger scales and social significance.

Keywords. Translation, definition, theory, practice, language, text, linguistics, research methods, translation studies.

Аударма - өмір танытатын, білім таратын, тәрбие беретін құрал ғана емес, ол сонымен бірге халық пен халықты қауыштырады. Бейнелі сөзбен айтсақ, аудармашы - халық пен халықты таныстырып, достастыратын дәнекер.

Жалпы алғанда, әлемдік лингвистикада лингвистикалық аударма танудың негізін салушылар ретінде А.Федоров, В. Виноградов, И. Резвин, К. Райс, О. Каде, Ю. Найда, Ж. Мунин, А. Швейцер, Я. Рецкер, В. Комиссаров, А. Латышев, З. Львовская сияқты ғалымдардың есімдерін атауға болады. Осы ғалымдардың еңбектерінде, біріншіден, «аударма» деген терминнің нені қамтитындығы, яғни «аударма» дегеніміздің анықтамасы беріледі.

«Аударма» сөзі көп мағыналы және оның екі терминологиялық мағынасы бар. Біріншіден, бұл ұғым бір тілде көрініс тапқан мазмұнды екінші тілдің құралдары арқылы жеткізу үдерісі ретіндегі ой қызметін анықтайды. Екіншіден, осы үдерістің нәтижесі – ауызша немесе жазбаша мәтін де аударма деп аталады. Дегенмен бұл екі анықтама бірбірімен тығыз байланысты, олардың біреуін екіншісін сіз анықтау мүмкін емес. Бұл тұжырым осы мәселені зерттеумен айналысатын ғалымдардың қай қайсысы да атап өтетін дәстүрлі қағида. Қазақ тілінде де «аударма» сөзі осындай анықтаманы иеленді: «аударма – бір тілден екінші тілге аударылған еңбек, туынды; іс-әрекеттің нәтижесі және аударма – бір тілден екінші тілге аудару ісі; жүргізілетін процесс» [1, 10].

Ғалымдардың пікірінше, аударылатын мәтінде аударма тілдің лингвистикалық заңдылықтарын сақтаумен бірге, түпнұсқа тілді тұтынушы халықтың ұлттық бояуы сақталуы тиіс. Бұл туралы В.Н. Комиссаров: «Аударылатын мәтін «аударушының мәдениетіне көшірілуі» тиіс болғанына қарамастан, аударылған мәтінде түпнұсқа тілді қолданушының мәдени бояуы сақталуы керек» [2].

В.Н. Комиссаров өзінің «Слово о переводе» атты еңбегінде аударма жайында Д. Селесковичтің мынадай пікірін келтіреді: «Кез келген аударма – бұл түсініктеме (интерпретация). Аударма төрт элемент қатысады: Х тілдегі сөйлеу сөйленімі (речевое высказывание), аудармашының осы мағынаны түсінуі және У тіліндегі мағынасының берілуі.

Жалпы алғанда, бұл тілдік бірліктерге жүргізілетін операция емес, идеяларға жүргізілетін операция, сондықтан аудармашы тілдік мазмұнды ғана емес, сөйленім мазмұнын түсіндіріп, түпкі мағынаға жетеді» [3].

Аударма танудың көрнекті өкілі Л.С. Бархударов: «Аударма дегеніміз – бір тілдің сөйлеу (тілдік емес!) шығармашылығын, мазмұн межесін, яғни мағынасын өзгеріссіз (!) екінші тілдің сөйлеу шығармашылығына айналдыру үдерісі" деп атайды [4]. Демек, ғалым аударма қойылатын ең басты талап мағынаның өзгеріссіз берілуі дегенді айтады.

Алайда Л.С. Бархударовтың бұл тұжырымына Дж. Кэтфорд мынадай түзету енгізеді: «Аударма тілі мен түпнұсқа тілдегі мәтін «бір ғана мағынаны білдіреді» немесе аударма үдерісінде «мағына ауысуы болады» деген пікірдің негізі жоқ. Мағына, біздің ойымызша, белгілі бір тілдің өзіндік «қасиеті» [5] дейді.

Ал белгілі ғалым Я.И. Рецкердің пікірінше, аударма үдерісін жүзеге асыратын негізгі тұлға «аудармашының міндеті – түпнұсқаның тұтастығы мен мазмұнын басқа тілдік құралмен оның стилистикалық және экспрессивтік ерекшеліктерін беруі» деп анықтайды. Аударманың «тұтастығы» ұғымының астарынан жаңа тілдік негіздегі мазмұн мен тұрпаттың бірлігін түсіну керек.

Аударма қызмет ретінде бірқатар ғылымдардың зерттеу нысаны дегенді ескерте отырып, А.Д. Швейцер «соңғы жылдары аударманы үйрету бойынша көптеген мектептер пайда болды, олардың әрқайсысына тән аударманы ұғымының түсініктемесі және қол жеткізген нәтижелері бар» екендігін айтады. Ғалым өзінің «Перевод и лингвистика» деп аталатын еңбегінде аударманы зерттейтін ғылымдардың қатарына лингвистиканы, әдебиеттануды, психология мен этнографияны жатқызады [6].

Аудару принципі мен аударманың дәлме-дәлдігі туралы ұғым заманалар озған сайын өзгеріп отырады. Мысалы, орта ғасырларда әріп шілдік, сіреспе аударма басым болса, бертін келе, жаңғыру дәуірінде, XVII - XVIII ғасырларда «еркін» аударма етек алды. Одан соң әдебиет әлемінде балама аударма пайда болды. Тіл морфологиялық, орфографиялық, синтаксистік ережелерге бағынады.

Аударма - қиын мәселе. Аударманға қойылатын талап пен талғам да зор. Аударманға қойылатын басты талап - автордың стилистикалық өзіндігін сақтау, яғни адамдардың келбет - бітімі, жүріс-тұрысы бір-біріне қандай ұқсамаса, олардың сөз саптау машығы да бір-біріне сондай ұқсамайды, ендеше сол ерекшелікті айыра білу керек. Аударма мамандық емес - өнер. Өнерге өмірді арнағанда ғана өнімді еңбек беруге болады. Сондықтан «жүрдім-бардым» атүсті айналысу дегендер мақал-мәтелдерді, қанатты сөздерді аудару ісін көгертпейді, аударма мәдениетін биікке көтермейді. Бұл іске бірыңғай берілген, белсене, құлшына, жүрек әмірімен жұмылған аудармашылар керек. Қандай сөзді болса да, кілтін тапса, қазақшаға аударуға болады. Аударма теориясын зерттеуде кездесетін қиын-дықтар өте көп. Аударма теориясы, соның ішінде, қазақ аудар-масының теориясы да - жас, жаңа ғана туып, қалыптасу дәуірін бастан кешіріп отырған кенже ғылым. Міне, осы себептен де қазақ аудармасының тарихы да жазылмаған. Ал «заттың тарихы жоқ жерде - заттың теориясы жоқ, ал заттың теориясы жоқ жерде оның тарихы туралы тіпті сөз болуы мүмкін емес». Өйткені ондай жағдайда зат туралы, оның шекарасы мен мағынасы туралы мүлде ұғым болмайтыны айдан анық. Аударма өнерінің дәл өзіне арналмағанымен, ұлт тілінің тазалығын сақтау, қазақшаға аударылған еңбектерде оқырманға түсінікті етіп жеткізу жайында қазақ оқымыстыларының XVIII-XIX ғасырлар мен XX ғасырдың бас кезінде айтқан пікірлері бар.

Қазақ аудармасы ұлттық мәдениетіміздің, әдебиетіміз бен публицистикамыздың құрамдас бір саласы ретінде дамып отырған кезде оның теориясы, тарихы, жеке аудармашының шеберлігі жайында келелі пікірлер айтыла бастады, жеке авторлардың монографиялық зерттеулері, жинақтар, мақалалар жарияланды. Аударма қызметінің ең басты мақсаты, Белинскийдің айтуынша, халықтардың бір-бірімен танысып, өзара идеялар алмасуы, соған орай, әдебиеттерінің гүлденіп өсуі, ақыл-ой өрісінің үлгілері бір халық әдебиетінің екінші халық тіліне аударылуына негізделеді. Аударманың тарихын сөз еткенде оның өзі әрбір ұлттың әдебиет пен мәдениеттің құрамдас бөлігі болғандықтан,

ізін де, дәстүрін де, даму дәрежесінің қандай сатыда болған да сол ұлттың әдебиеті мен мәдениетінің тарихынан іздеген дұрыс. Демек, қазақ тіліне аударылған әдеби туынды - қазақ әдебиетінің қазынасына қосылған дүниелік, ол қазақ, әдебиетінің төл туындысымен туыстас, үзеңгілес бола алады.

Аударма әдебиеті жеке бір жанр емес, ол - ана тіліміздегі әдебиетіміздің барлық жанрын қамтитын бел баласы, солардың ажырамас бір бөлігі. Қаламгер - өз ортасының, өзі өмір кешкен заманының перзенті. Ол өзімен бағыттас, әріптес қайраткерлердің шығармашылық - тәжірибелері мен тағылымын бойына сіңіргенде, олармен өзектес, үндес болғанда ғана қоғам алдындағы парызын өтеген. Аударма әрқашан да адамдар, қауымдар, тайпалар, халықтар, ұлттар арасындағы әлеуметтік-экономикалық, рухани, ғылыми қарым-қатынастың алмасуы, айырбастаудың құралы, ел танудың құралы, достықтың, тәжірибе - тағылым алысудың дәнекері болады. Аударманың тарихы тереңде жатыр. Ол ой - тұжырымының, сөз өнерінің қажетті қасиеттерін жинақтаған; қазына іспетті. Аударма өнерінің дәрежесі тума мәдениеттің кемелденуіне әсер ете отырып, аударманың өзі де сол мәдениеттің нақты нәтижесі, көрнекті жемісі ретінде өркендейді. Қазақ аудармасының жазба тарихын жасаудың, қазақ әдебиетінде аударма өнерінің туған кезеңін дәл белгілеп айтудың көптеген қиындығы бар. Жарыққа шыққан зерттеулерде XIX-XX ғасырдағы аударма жайы ғана айтылып жүр. Қазақ аудармасының тарихы тереңде жатыр деп айтқанымызбен, оның тарихи өркендеу сатысын белгілі жүйемен зерттеп, ғылыми - әдеби жағынан бір ізге, бір арнаға түсіру қажеттілігі байқалуда. Мұның бірінші себебі: аударма теориясының зерттелуі жиырмасыншы жылдардан қолға алынды. Сондықтан қазақ тайпалары мен халқының әдебиетіндегі бізге жеткен шығармалардың қайсысы төл тума, қайсысы аударма екенінің ара жігі әлі де анықталмаған. Ертеде, әсіресе, қазақ сахарасында ислам дінінің уағыздарымен қоса, араб, үнді әдебиетінің үлгілері таралғаны мәлім болса, сол шығармалардың, аудармалардың аудармашысы кім екендігі беймағлұм.

Аударма мәселесі жайындағы ой – пікірлер газет – журналдарда ептеп, аздап алғаш бой көрсеткен. Содан бері осы мәселе күн тәртібінен түскен жоқ. Бұған әрқашан әдебиет, мәдениет қайраткерлері араласып, өз ойларын, көзқарастар мен пікірлерін айтып келді. Ғылыми әдебиетте аударма жайында алғаш пікір айтқан маман С.Сейфуллин болатын. 1914 жылы «Айқап» журналында Верный қаласында уезд бастығы болып жұмыс істеген И.Лиханов дегеннің қазақ өмірінен алып жазған «Манап» драмасы жарияланады. Көп кешіктірмей осы драма жайында С.Сейфуллиннің пікірі жарық көреді. Сонда ол: «оны қазақшаға сөзбе – сөз аударған. Соның үшін сөздері нағыз қазақша болып шықпаған» - деп қорытынды жасайды.

Қазақ аударматану ғылымының зерттелуі, іргелі тұжырымдар А. Байтұрсынов, Қ. Жұбанов, М. Әуезов еңбектерінен бастау алады. XX ғасырдың алғашқы жартысында қазақ тілінің өміршеңдігін сақтау, лексикалық қорын сақтау, қазақ тілін ғылым тіліне айналдыру мақсатында жасалған шаралардың басында А. Байтұрсыновтың тіл білімінің терминдерін қазақ тіліне аударуын, Қ. Жұбановтың қазақ терминологиясына қатысты тұжырымдарын, М. Әуезовтың көркем аударма мәселелері төңірегіндегі пікірлерін атауға болады.

М. Әуезов аударма туралы ойларын бұдан әрі жалғай түсіп, іле – шала тағы бірнеше мақала жариялайды. Мысалы, «Ревизордың аудармасы туралы» («Қазақ әдебиеті», 1936, №37), «Пушкин аудармасы қазақ әдебиетіне не берді?» («Қазақ әдебиеті», 1937, №9), «Евгений Онегиннің» қазақшасы туралы («Соц. Қазақстан», 1937, №6), «Қазақ сахнасындағы аударма пьесалар» («Соц. Қазақстан», 1937, №49). Қазақтың көркем аударма мәдениеті үшін үлкен бір белес болғалы тұрған кезеңді дәл түсініп, осы құрметті істі қолға алушыларға аз да болса жәрдемі тисін деген мақсатпен арнайы жазылған мақалаларында жазушы ең алдымен аударма түпнұсқаның сөз байлығын, ой тереңдігін, стиль ерекшеліктерін дәл беруді міндет санайды. М. Әуезов аударма теоретигі есебінде осы ұстанымды өмір бойы қолдап өткен. М. Әуезовтен кейін аударманы салиқалы әңгіме еткен адам – белгілі сыншы, әдебиетші М. Қаратаев. Оның 1937 жылы жарияланған «Жүз жылдан кейінгі Пушкин», «Пушкин мен Абай» деген екі мақаласында орыс халқының

ұлы ақынының адамзатқа, Абайға, қазақ ақындарына тигізген игі әсерін әңгімелей келіп, соны аударудағы қиыншылықтар мен ұстанымдарды талдап кетеді.

М. Әуезовтің пікірлерінен соң кейінгі жылдарда бір тілден екінші тілге аударудың тілдік мәселелеріне арналған, оның ішінде көркем әдебиеттің аударылуы қарастырылған бірнеше жұмыстар болды. Бірқатар жұмыстарда қазақ көркем әдебиетінің ағылшын, неміс, француз тілдеріне тәржімасы зерттелді (Ю. Сушков, Д. Алтайбаева, З. Жантикеева, Ә. Ипмағамбетов және т.б.). Бұл еңбектер қазақ аударматану ғылымына айтарлықтай үлес қосқандығын сеніммен айта аламыз.

Аударма мәселесінің шындап қолға алына бастағаны – елуінші жылдар. Осы жылдары жұртшылық қолына З. Ахметовтың «Лермонтов және Абай», С. Қирабаевтың Спандияр Көбеев жөнінде, Ә. Дербісалиннің Ы. Алтынсарин жөніндегі еңбектерінде де аударма үдерісі сөз болады. Ал 1957 жылғы К. Канфиеваның «Развитие переводческого искусства в Казахстане» деген тұжырымдары республикамызда аударма өнерінің қалай дамып, қалыптаса бастағанын сипаттайды. 50 – жылдардың екпіні 60 – жылдары күшейе түспесе бәсеңдеген жоқ. Қазақ ССР Ғылым академиясы Тіл білімі институтында тіл мәдениеті мен аударма мәселелерін ғылыми тұрғыда тексеріп, талдаудың жоспары құрылып, арнаулы бөлім мен топ құрылды. Зерттелетін нысан, мәселелердің басы ашылып, бағыт – бағдар белгіленді.

60-70 жылдарда аударматану саласында бірқатар зерттеулер жүргізілді, бірақ олардағы аударма мәселелері тағы да әдебиеттің, шығармашылықтың шеңберінде болды. Аударманы ғылыми – зерттеу жұмыстарының нысанына түбегейлі айналдыруда С. Талжанов пен Ә. Сатыбалдиевты алдымен айту керек. Белгілі ғалым С. Аманжоловтың еңбектерінде де аударма мәселесі теориялық және практикалық тұрғыдан сан рет қаралып, салиқалы ой – пікірлер айтылған.

Қазақ аударма тануына алғаш рет таза лингвистикалық тұрғыдан келген зерттеу Ө. Айтбаевтың «Аудармадағы фразеологиялық құбылыс» атты еңбегі. Бұл – 70-інші жылдарда орыс тілінен қазақ тіліне аударылған көркем шығармадағы фразеологиялық тілдік бірліктерді тілдік - стильдік тұрғыдан жүйелі етіп талдаған алғашқы еңбек. Содан бастап ғалым әрі терминжасам мәселелерін жүйелі түрде зерттеуде. Оған дәлел «Основы казахской терминологии» (Алматы: Арыс, 2000), «Қазақ терминологиясының дамуы мен қалыптасуы» (Алматы: Ғылым, 1988), «Терминдер және олардың аудармалары» (Алматы: Ғылым, 1990), «Қазақ сөзі» (Алматы: Рауан, 1997), «Терминжасамдағы аударманың орны» атты еңбектерін атауға болады.

Қазақстан Республикасының шет мемлекеттер мен басқа да құрылымдармен байланыстарына орай соңғы жылдары аудару іс-әрекетінің нысаны ұлғайды, көркем аудармамен қоса, күнделікті баспасөз материалдары, публицистикалық стильдің әр алуан жанрлары, саяси қайраткерлердің сөздері мен баяндамалары, ресми құжаттар (жарлықтар, бұйрықтар, өкілдер, жарғылар мен ережелер, қатынас қағаздары), жарнамалар, т.б. аударма жолы арқылы жүзеге асырылуда. Жазба аудармамен қатар ауызша (ілеспе аударма, қосарлама аударма) жеке жанр ретінде байқалуда. Бұрын бір тілден екінші тілге аудару іс-әрекеті орыс тілі мен қазақ тілінің арасында көрініс тауып келген болса, енді өзге де еуропалық тілдерден және қытай, жапон, парсы, араб, түрік тілдерінен қазақ тіліне тікелей аудару тәжірибесі белгіленуде. Қазақ тілінен өзге тілдерге тәржімалау ісі де жолға қойыла бастады. Бүгінге дейін орыс тілінен қазақ тіліне аударылған әдебиет – қазақ мәдениетіндегі күрделі арна болып келді. Сандық және сапалық көлемі жағынан ауқымды аударма нұсқалар қазақ әдеби тілінің динамикалық жай-күйіне елеулі әсер етті; тіл дамуындағы семантикалық іс-әрекеттер, лексикалық бірліктер мағыналық құрылымының стильдерге қарай жіктелуі, қазақ тілі терминдік жүйесінің реттелуі, бірқатар сөзжасам тұлғаларының қызметіндегі белгілердің дараланyы іспеттес эволюциялық сипаттарға интралингвистикалық факторлармен қатар аударма әдебиетінің де ықпалы болды. Аударма ұлттық әдебиеттің өскелең бір саласы деген өлшем берген әдеби сыншылар, жазушылар мен журналистер көркем төл әдеби туындыны әдеби - ғылыми, мәдени тұрғыдан қалай сараптап өткізсе, әрбір тәржіме шығарманы да сондай дәрежедегі

талқыға салуда.

Қазақ тіл біліміндегі аудару ісінің лингвистикалық тұрғыдан зерттелуін жүйелі талдап, бағдарламалық нақты ғылыми тұжырымдар ұсынылған еңбек ретінде А. Алдашеваның «Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер» деген монографиялық еңбегін атауға болады. Ғалым былай деп жазады: «Адам факторының тілдегі көрінісін, тіл мен сол тілді иеленуші адамның ойлау - пайымдау қабілетінің арасындағы байланысты, ұлттық мәдениеттің ұлт тіліне ықпалын зерттеуде аударма әдебиет көп көмек жасайды. Аударма әдебиетті түпнұсқамен салыстыру бірнеше тілдерде бар универсалды бір ұғым, образ, стереотиптер үшін жұмсалатын тілдік единицалардың ұлттық-мәдени құндылығын дәлірек танытуға мүмкіндік береді» [7, 17].

Жалпы соңғы жылдары аударма теориясының шеңберінде контрастивті лингвистика және аударма, универсалий мәселерді (Э.Д. Сүлейменова), жалпы теориялық мәселелер (А. Алдашева, А. Жұмабекова) зерттеліп, оқу бағдарламалары (Н. Шаймерденова), аударма ғылымының метатіліне қатысты сөздіктер (А. Жұмабекова) шығарылды.

Сондай-ақ аударманың дербес теориясына қатысты ағылшын, қытай, араб, түрік тілдерінен қазақ тіліне аудару талдана бастады, бұған байланысты Г. Бегимованың, П. Дәулетованың, А. Донбайдың еңбектерін атауға болады.

А. Қайдаровтың, З. Ахтамбердиеваның және Б. Өмірбековтің, Ш. Жарқынбековаными, Ф. Ахметжанованың, Р. Садықованың еңбектерінде түс атаулары арқылы ұлттық мәдени мазмұнның жеткізілуіне мән беріледі.

А. Жұмабекова аударманың жалпы, жеке және арнайы теориялары бар екендігін атап өтеді. Оларды осы жіктемелер бойынша кімдер зерттегенін мақсатына сай төмендегіше сипаттайды:

Аударманың жалпы теориясының мақсаты – аударма ісінің жалпы заңдылықтары мен ерекшеліктерін анықтау (осы саланы зерттеген ғалымдар: В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, Ю. Найда, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.В. Тюленев, т.б.).

Аударманың жеке теориясының мақсаты – бір тілден екінші тілге аудару кезіндегі заңдылықтарды анықтау. Мыс., қазақша-орысша, орысша-немісше аудармасының теориясы (А.М. Алдашева / орысша-қазақша/, В.Г. Гак /французша-орысша/, Л.К. Латышев / орысша-немісше / т.б.).

Аударманың арнайы теориясының мақсаты – аударманың әр алуан жанрлары мен стильдерінің ерекшеліктерін, заңдылықтарын анықтау. Мыс., көркем аударманың теориясы, ауызша аударманың теориясы, т.б. (Г. Гачечиладзе, А.Л. Пумпянский, А.Д. Швейцер, т.б.) [8, 9].

Бүгінгі таңда қазақ елінде аударма іс - әрекеті күнделікті қажетті үдеріске айналуы заңды құбылыс. Қай халықтың тарихын оқып қарасақ та, ол өзінің мәдени, рухани байлығын, экономикалық, техникалық, шаруашылық өресін ең басты екі негізден алып, дамытып отырған. Бірі - өзінің ішкі мүмкіндіктері болса, екіншісі - өзге елдің мәдени, рухани, тарихи байлығына иек арту.

Өз мәдениетін дамыта түскен ел қашанда басқа халықтың ғылым – білімін үйреніп, соны игеруге ұмтылады. Осындай істің жандануына аударманың елеулі қызмет атқарып келгені бәрімізге белгілі. Егер біз бүгін дүние жүзі халықтарының бәріне ортақ түрлі мәдени, әдеби, тарихи мұраларды оқып, танып, біле алатын жағдайда – болсақ, ол тек аударманың арқасы. Ендеше аударма қай заман, қай ғасыр, қай кезең болсын қоғам өмірінің ілгері жылжи, дами түсуіне айтарлықтай қызмет етіп келді.

Аударма үдерісінің жандануы тіларалық қатынас мәселесін шешті. Біз көптеген ұғымдарды орыс тілігіндегі порым – пошымына, пішініне қарап, өз тіліміздің мүмкіндігіне орай жаңадан жасап алдық. Тілімізде жаңа сөз, жаңа термин, жаңа тіркес, жаңа сөйлем құру дағдысы пайда болды. Бұл іс - әрекетті ғылыми әдебиеттен де, көркем әдебиеттен де байқауға болады.

Қазіргі кездегі аударма ауқымын жай шолып өтудің өзі оңайға түспейді. Аударманың қазір сала – саласы бұтақтап, тамыр таратып дамып отыр. Көркем әдебиет пен саяси – қоғамдық әдебиет аудармаларының сыртында, көгілдір экран мен эфирден бері-

летін неше алуан хат – хабарлар тағы басқаның берілімдердің басым көпшілігі аударма материалдардан тұрады.

Қазіргі кезде қазақ тіліне аударылған дүние ғылым талдауына түсуге тиіс. Еліміздің тілдік, стильдік жүйесіне, рухани мәдениетіне соншалықты мол әсері бар бұл іс өз зерттеушілерін күтуде.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Алдашева А. Аударматану: аударманың жалпы және дербес теориясы // Ілеспе аударма жұмысын ұйымдастыру мәселелері. Республикалық ғылыми-практикалық семинар жинағы. – Павлодар, 2009 . – 80 б.
2. Латышев Л.К. Курс перевода: эквивалентность перевода и способы его достижения. – СПб., 1992. – С. 105-108.
3. Комиссаров В.Н. Слово о переводе (очерк лингвистического учения о переводе). – М.: «Международные отношения», 1973. – 215 с.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.
5. Catford, J.C., A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applies Linguistics. - London, 1965.
6. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод.) – М.: Воениздат, 1973. 280 с.
7. Алдашева А. Аударматану: лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер. – Алматы: Арыс, 1998. – 243 б.
8. Жұмабекова А.Қ. Аударма теориясы: Оқу құралы. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2010. – 264 б.

УДК 347.78.034

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Рюмина Ю.А.

Сведения об авторе. Рюмина Юлия Анатольевна – магистрант специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Данная статья рассматривает особенности передачи иноязычных реалий художественного текста. Передача реалий, как правило, вызывает у переводчика множество трудностей, главными из которых являются отсутствие соответствия в переводящем языке и необходимость передачи национального колорита. Удачным является такое введение реалии в текст, при котором переводчик не использует особых средств для её осмысления, а у читателя не возникает проблем с восприятием информации. В общих чертах все способы перевода реалий можно свести к трём основным: заимствование, перевод и опущение. Заимствование в виде транскрипции и транслитерации является наиболее подходящим способом для передачи национального колорита и общей атмосферы описываемой обстановки. Применяя этот способ, переводчик преодолевает обе указанные выше трудности, однако неудачное введение заимствования в текст может помешать его верному восприятию. Перевод реалии включает в себя 3 главных метода - это введение неологизма, приблизительный перевод и трансформационный перевод. Чаще всего при передаче реалий применяется приблизительный перевод, однако во многих случаях национальная окраска при этом стирается. Приём опущения желательно применять лишь в тех случаях, когда это не наносит ущерба содержанию текста. В работу включено описание классификации реалий, основные приемы их передачи. Также описывается художественный тип перевода и особенности перевода текстов, относящихся к данному жанру.

Ключевые слова. Реалии, приемы перевода реалий, особенности художественного перевода, типы реалий.

Автор туралы мәліметтер. Рюмина Юлия Анатольевна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Аударма ісі» мамандығының магистранты.

Аннотация. Біріліп отырған мақала көркем мәтіннің басқа тілді реалийлерін беру мәселелерін қарастырады. Реалийлерді беру аудармашы үшін әдетте біршама қиындықтар тудырады. Олардың бастысы – аударатын тілдегі сәйкестіктердің болмауы және ұлттық колоритті беру қажеттілігі. Мәтіндегі реалийлерді сәтті енгізу кезінде аудармашы оны енгізген кезде ерекше құралдары қолданбай-ақ, оқырман да ақпаратты қабылдау кезінде еш қиналмайды. Жалпы алғанда реалийлерді берудің барлық әдістерін үш негізгі әдіске әкеліп көрсетуге болады: кірме сөз, аудару, және тастап кету. Транскрипция және транслитерация түріндегі кірме сөз алу суреттеліп отырған жағдайдың ұлттық колориті мен жалпы атмосферасын беруде неғұрлым жақсы әдіс болып табылады. Бұл әдісті қолдана отырып, аудармашы жоғарыда аталған екі қындықты еңсереді, бірақ кірме сөзді пайдалану оның мәтініне кедергі жасауы да әбден мүмкін. Реалийлерді аудару 3 негізгі әдісті қамтиды – бұл неологизмді енгізу, жуықтап аудару және трансформациялық аудару. Реалийлерді беру кезінде көбінесе жауықтап аудару қолданылады, бірақ көп жағдайда оны қолдануда ұлттық бояу өшіп қалады. Бұл әдісті әдіс мәтінге зақым тигізбеген кезде ғана қолдануға болады. Жұмысқа реалийлерді топтастыру сипаттамасы, оларды берудің негізі тәсілдері енгізілген. Сондай – ақ аударманың көркем түрі сипатталады.

Түйін сөздер. Реалийлер, реалийлерді аудару тәсілдері, көркем аударма ерекшеліктері, реалийлердің типтері.

About the author. Ryumina Julia - master of the specialty "Translation" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. This article examines the transmission features of foreign language realities of the artistic text. The transfer of realities, as a rule, causes the interpreter many difficulties, the most important of which are the lack of correspondence in the translating language and the need to transfer the national color. Successful is the introduction of reality in the text, in which the translator does not use special means to understand it, and the reader does not have problems with the perception of information. In general, all ways of translating the realities can be reduced to three main ones: borrowing, transferring and omitting. Borrowing in the form of transcription and transliteration is the most appropriate way to convey the national color and the general atmosphere of the situation described. Applying this method, the translator overcomes both of the above difficulties, but an unsuccessful introduction of borrowing into the text may prevent his correct perception. Translation of reality includes three main methods - the introduction of neologism, approximate translation and transformation translation. Most often in the transfer of realities, an approximate translation is applied, but in many cases the national coloring is erased. Acceptance of the omission is desirable only when it does not damage the content of the text. The work includes a description of the classification of realities, the main methods of their transfer. Also describes the artistic type of translation and features of the translation of texts related to this genre.

Keywords. Realities, methods of translating realities, features of literary translation, types of realities.

В наше время многие аспекты жизни определенного народа и его страны (природные условия, географическое положение, ход исторического развития, характер социального устройства, искусств) находят отражение в языке этого народа. Язык же является отражением культуры народа. В определенном языке существуют слова, имеющие отношение к определенным аспектам жизни и культуры народа. В современном переводоведении постоянно отмечается важность вопроса о передаче смысла слов, обозначающих предметы и явления, представляющие национальную специфику культуры и языка, на другой язык. Согласно мнению многих авторов, «проблематика, касающаяся передачи национально-культурной специфики исходного текста, занимает в современном переводоведении одно из ведущих мест».

К таким словам, прежде всего, относятся непереводимые слова, то есть реалии.

Языку принадлежит исключительно важная роль в жизни людей: он явился одним из необходимых условий формирования самого человека и его мышления. Ни один народ не жил и не живет изолированно. Вступая в различные контакты, друг с другом, народы обмениваются предметами и понятиями, а вместе с ними словами, обозначающими эти предметы и понятия. Но контакты эти были не такими уж частыми, особенно между на-

родами, живущими на разных континентах. Это привело к тому, что многие предметы и понятия остались известными лишь в пределах одной страны или региона. Так появилась лексика, обозначающая специфические явления, которая доставляет переводчикам особые трудности.

Прежде чем приступить к вопросу перевода реалий, необходимо уточнить, что понимается под этим термином. К сожалению, в лингвистической литературе, несмотря на повышенный интерес к данной проблеме, до сих пор еще не выработано единой точки зрения. Более того, взгляды на реалию очень противоречивы и термин этот разными авторами употребляется в разных значениях, что создает путаницу.

В книге лингвистов С. Влахова и С. Флорина «Непереводимое в переводе» сделана попытка привести в порядок различные толкования термина «реалия» и дать свое определение. Вот, например, один из взглядов на эту проблему: «Реалия - это предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, не встречающееся у других народов». Реалия - фразеологизм, пословица, поговорка и так далее [1].

К реалиям в своих исследованиях обращались Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров.

Они оперируют терминами «фоновые» и «коннотативные слова», «безэквивалентная лексика», или «слова с культурным компонентом», понимая под ними лексические единицы, своеобразная семантика которых отражает особенности отечественной культуры [2].

У исследователя страноведческо-ориентированной лексики Г.Д. Томахина, сопоставлявшего американский вариант английского языка и русский язык и стоящие за ними культуры, встречаются термины «денотативные реалии» и «коннотативные реалии».

«Денотативные реалии», по определению Г.Д. Томахина, - это такие факты языка, которые обозначают предметы и явления, характерные для данной культуры, не имеющие соответствий в сопоставляемой культуре.

Коннотативные реалии, в противоположность денотативным, обозначают предметы, ничем не отличающиеся от аналогичных предметов сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре и обслуживающем её языке дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих только данной культуре.

В.С. Виноградов называет реалиями все специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы быта прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия, относя их к классу безэквивалентной лексики.

Помимо обычных реалий, исследователь выделяет «ассоциативные реалии», которые находят свое материализованное выражение в компонентах значений слов, в оттенках слов, в эмоционально-экспрессивных оборотах, во внутренней словесной форме, обнаруживая информационные несовпадения понятийно-сходных слов в сравниваемых языках» [3].

Обращения образуют особую группу реалий. Следует отметить, что истинными реалиями можно считать только те из них, которые являются носителями национального колорита в рамках языка оригинала.

Ряд реалий могут представлять собой отклонения от литературной нормы. Прежде всего, их следует искать среди диалектизмов. Реалии такого типа С. Влахов и С. Флорин называют локальными. Относительно немного реалий среди элементов сниженного стиля и практически не встречаются они среди отклонений, возникших как стилистический прием автора.

Реалии, будучи наименованиями предметов, понятий, культурных, бытовых и исторических явлений определенного народа и страны, отражают тот или иной отрезок действительности, следовательно, тесно связаны с внеязыковой действительностью. Внеязыковой фон, созданный так называемыми «ситуативными реалиями» - иносказаниями, словами-реалиями, аллюзиями, намеками - должно отражать в тексте перевода.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

- реалии представляют собой слова и словосочетания, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального и исторического развития одного народа и малознакомые либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит, не имеющие, как правило, точных соответствий в другом языке и требующие особого подхода при переводе;

- реалии являются одним из классов безэквивалентной лексики;

- реалии характеризуются гибкостью: не теряя своего статуса, они могут одновременно относиться к нескольким лексическим категориям;

- многие реалии являются выразителями коннотативных значений;

- основным критерием отличия реалии от других классов лексических единиц является её национальная и (или) временная окраска.

Следует отметить, что реалии как национально-культурный элемент художественного текста неоднократно становились предметом лингвистических и сугубо переводоведческих исследований. Реалии изучаются с позиций эволюции переводческих принципов. Е.Л. Жених описывает их как один из компонентов безэквивалентной лексики, исследуется их функциональная принадлежность.

Что касается классификации реалий, то в настоящее время в научной лингвистической литературе представлены различные классификации реалий по временным, семантическим, грамматическим, местным, фонетическим и прочим признакам. Рассмотрим некоторые из них.

Группирование реалий по предметным областям Б.И. Репина выглядит следующим образом:

1. Бытовые реалии: жильё, одежда, украшения, пища; напитки, родственные отношения; обычаи, игры, песни; названия музыкальных инструментов.

2. Этнографические реалии: названия родов и племён.

3. Мифологические реалии: а) злые духи; б) клич.

4. Религиозные реалии.

5.Ономастика [4].

А.А. Реформатский объединяет реалии по предметно-языковому принципу в следующие группы:

1) имена собственные;

2) монеты;

3) должности и обозначения лиц;

4) детали костюма и украшения;

5) кушанья и напитки;

6) обращения и титулы при именах [5].

Общая схема классификации реалий С. Влахова и С. Флорина имеет следующий вид:

1) Предметное деление;

2) Местное деление (в зависимости от национальной и языковой принадлежности);

3) Временное деление (в синхроническом и диахроническом плане, по признаку «знакоместа») [1].

1. Предметное деление.

1. Географические реалии, связанные с физической географией или смежными науками, очень близко стоят к терминам, поэтому четкое их отграничение практически невозможно. Географические реалии включают в себя:

- названия объектов физической географии, в том числе и метеорологии;

- названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью;

- названия эндемиков.

2. Этнографические реалии объединяют слова, обозначающие понятия быта, материальной и духовной культуры, религии, искусства, фольклора.

- пища, напитки и т.п.;

- одежда (включая обувь, головные уборы и пр.);

- жилье, мебель, посуда и др. утварь;
- транспорт (средства и «водители»);
- люди труда;
- орудия труда;
- музыка и танцы;
- музыкальные инструменты и др.;
- фольклор;
- исполнители;
- обычаи, ритуалы;
- праздники, игры;
- мифология;
- календарь.
- клички (обычно шутливые или обидные);
- названия лиц по месту жительства.
- единицы мер;
- денежные единицы.
- населенные пункты;
- органы власти;
- политические организации и политические деятели;
- звания, степени, титулы, обращения;
- обмундирование;

В.С. Виноградов на основе предметного деления реалий, предложенного С. Влаховым и С. Флориным, создает собственную классификацию, включая в нее:

I Бытовые реалии

II Этнографические и мифологические реалии

III Реалии мира природы

IV Реалии государственно-административного устройства и общественной жизни

V Ономастические реалии

VI Ассоциативные реалии [3].

Понятие перевод реалий довольно условно, поскольку реалии, как правило, непереводимы, но, при этом, в контексте они всё же передаются, поскольку любая лексическая единица может быть переведена на другой язык, хотя бы описательно. Основные трудности при передаче реалий - это 1) реалия, как правило, не имеет эквивалента в переводящем языке из-за отсутствия у его носителей предмета или явления, обозначаемого этой реалией и 2) необходимость, наряду с предметным значением, передать национальную и историческую окраску данной реалии [1].

Переводить реалии необходимо таким образом, чтобы реципиент не испытывал проблем с пониманием текста и одновременно ощущал местный или национальный колорит, для передачи которого автор оригинала использовал данную реалию. Наиболее удачным является такое введение реалии в текст перевода, при котором переводчик не использует каких-либо особых средств для её осмысления, а у читателя не возникает проблем с пониманием прочитанного. Некоторые реалии, к примеру, региональные, а также многие интернациональные слова, вообще не требуют каких-либо пояснений (текила, кенгуру). Кроме того, в некоторых случаях автор перевода вполне может надеяться на то, что смысл реалии будет понятен из контекста. Однако часто переводчик не поясняет значения таких слов, переоценивая фоновые знания публики или надеясь на то, что читатель сам отыщет его значение в словаре. Иногда реалия может заменяться её нейтральным синонимом, существующим в переводящем языке. Но такой перевод не может считаться удачным в том случае, если автор оригинала уделял этой реалии особое внимание или подчёркивал её значение [6].

Таким образом, проблема передачи реалий имеет очень важное значение для переводчика: введение таких элементов обусловлено как ролью, которую им отводил автор произведения, так и средствами, которыми переводчик воспользуется для раскрытия их

смысла, если он не решит, что смысл данного понятия ясен из контекста. Полностью же опустить реалию может только после тщательного осмысления её значимости в тексте и зависимости от окружающих слов.

Что касается перевода реалий художественных текстов, считается одним из сложных переводов. Переводчику необходимо правильно, понятно и в некоторых случаях эмоционально донести до читателя перевод. Существует довольно большое количество приёмов для передачи реалий художественного текста на переводящий язык. В общих чертах, их можно свести к двум основным: заимствованию и переводу. Кроме того, в отдельных случаях, возможно, опустить реалию в тексте перевода. В. Н. Комиссаров выделяет несколько способов перевода реалий:

Заимствование

Заимствование - это наиболее подходящий способ передачи местного колорита реалии. К нему относятся такие приёмы как транскрипция и транслитерация. Транскрипция - это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова.

Транслитерация - формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова. Используется реже транскрипции, поскольку передача звучания лучше, чем передача графической формы, способствует восприятию национального колорита. Используя эти способы, переводчик преодолевает обе указанные выше трудности, но неудачный ввод транскрипции/транслитерации в текст может затруднить его понимание.

Перевод

Перевод реалий применяется в тех случаях, когда использование транскрипции или транслитерации по каким-либо причинам нежелательно. Он может осуществляться следующими способами.

1) Введение неологизма - создание нового слова или словосочетания. После заимствования является наиболее удачным путём передачи содержания и колорита реалии, но в то же время и наименее употребительным.

2) Калька - дословный перевод, воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда морфемы или фразы переводятся соответствующими элементами переводящего языка.

3) Полукалька - представляет собой частичное заимствование, при котором один из элементов реалии переводится с помощью транскрипции/транслитерации, а другой - с помощью калькирования.

4) Освоение - адаптация иноязычной реалии, придания ей на основе иноязычного материала формы слова, принадлежащего переводящему языку. При использовании этого способа реалия обычно теряет часть своего семантического содержания.

5) Семантический неологизм - условно новое слово или словосочетание, сочинённое переводчиком и позволяющее передать смысл реалии. От кальки отличается отсутствием этимологической связи с оригинальным словом [7].

1. Приблизительный перевод - чаще всего употребляется для передачи реалий. При этом способе в большинстве случаев удаётся передать содержание реалии, но колорит при этом теряется.

1) Гипонимический перевод - представляет собой замену видового понятия на родовое (реже - наоборот), т.е. позволяет раскрыть смысл реалии с помощью единицы с более широким (более узким) значением.

2) Уподобляющий перевод - позволяет заменить незнакомую реципиенту реалию на известную реалию. Этот способ основан на использовании функционального эквивалента, который у читателя перевода вызовет те же ассоциации, что и у читателя оригинала.

3. Разъяснительный (описательный) перевод - применяется в тех случаях, когда пе-

реводчик по каким-либо причинам не может прибегнуть к другим способам, и вынужден объяснять незнакомое понятие. В этом случае реалия не переводится аналогичной единицей переводящего языка, но зато исключается возможность неполного понимания, как, например, в случае транскрипции или калькирования.

1) Трансформационный (контекстуальный) перевод - использование данного приёма подразумевает под собой, что для выбора подходящего эквивалента переводчик опирается на контекст. При этом характерно отсутствие, каких бы то ни было соответствий для самого переводимого слова - его содержание передаётся путём трансформирования контекста соответствующим образом.

2) Опущение в строгом смысле не представляет собой способ перевода реалий (перевод как таковой в данном случае отсутствует), это один из возможных вариантов обращения с реалиями при переводе иностранного текста. Является самым нежелательным приёмом при передаче художественного произведения на переводящий язык, поскольку в данном случае теряется не только национальный колорит, но и иногда смысл, который автор оригинала вкладывал в реалию, вводя её в свой текст [8].

А.Д. Швейцер предлагает переводить реалию с помощью функционального аналога. Под функциональным аналогом он предполагает «элемент конечного высказывания, вызывающего сходную реакцию у русского читателя». Этот путь перевода позволяет, например, незнакомую читателю перевода игру слов заменить знакомой [9].

Л. Латышев не разграничивает понятия «безэквивалентная лексика» и «реалия» и использует термин «безэквивалентная реалия». Кроме того, он также использует термин «транслитерация» в вопросах, в которых, на наш взгляд, было бы целесообразным говорить о транскрипции.

1. Транслитерация (совпадает с приемом «Транскрипция», по С. Влахову и С. Флорину). Ранее существовала традиция транслитерации, которая позднее была заменена транскрипцией. Хотя предпосылки к этому существовали уже тогда.

2. Описательный («разъяснительный») перевод.

3. Приближенный (уподобляющий) перевод (см. «Функциональный аналог» по С. Влахову и С. Флорину).

4. Создание нового термина (по сути совпадает с пониманием семантического неологизма С. Влахова и С. Флорина) [10].

Е.Ю. Пугина в книге «Индийские реалии в английском тексте» и другие авторы, такие, как И.В. Плоткина, Л.Ю. Титова, анализируют способы передачи одной и той же реалии средствами разных языков [11].

Таким образом, существование реалий неразрывным образом связано с уникальностью языковых картин мира различных народов. Языковая картина мира - это совокупность представлений народа о мире, нашедших своё отражение в его языке. Способы осознания мира у разных народов отличаются друг от друга, следовательно, при сравнении языковых картин мира в каждой мы непременно обнаруживаем понятия, не имеющие соответствий в других. На их появление оказывают влияние такие факторы, как природа, культура и познание. Такие понятия объединены под общим названием «безэквивалентная лексика», к которой относятся реалии.

Следует различать понятия реалия, безэквивалентная лексика, экзотизм и лакуна. Слово может быть реалией по отношению ко всем или к большинству языков, а безэквивалентным - только в рамках данной пары языков. Экзотизм является иноязычным словом для переводящего языка, поэтому своя для исходного языка реалия экзотизмом быть не может. Кроме того, экзотизм - это слово, уже вошедшее в лексику переводящего языка, в то время как реалия может быть окказионализмом. В случае лакуны обозначаемое ей явление или предмет для носителя переводящего языка понятно, но соответствующая ему лексическая единица по какой-либо причине в данном языке отсутствует.

Мы пришли к выводу, что существует три основных принципа классификации реалий: предметное, местное и временное деление. Каждая из этих групп, включает в себя более мелкие, содержащие слова, объединённые между собой общими признаками.

Передача реалий, как правило, вызывает у переводчика множество трудностей, главными из которых являются отсутствие соответствия в переводящем языке и необходимость передачи национального колорита. Удачным является такое введение реалии в текст, при котором переводчик не использует особых средств для её осмысления, а у читателя не возникает проблем с восприятием информации.

В общих чертах все способы перевода реалий можно свести к трём основным: заимствование, перевод и опущение. Заимствование в виде транскрипции и транслитерации является наиболее подходящим способом для передачи национального колорита и общей атмосферы описываемой обстановки. Применяя этот способ, переводчик преодолевает обе указанные выше трудности, однако неудачное введение заимствования в текст может помешать его верному восприятию. Перевод реалии включает в себя 3 главных метода - это введение неологизма, приблизительный перевод и трансформационный перевод. Чаще всего при передаче реалий применяется приблизительный перевод, однако во многих случаях национальная окраска при этом стирается. Приём опущения желательно применять лишь в тех случаях, когда это не наносит ущерба содержанию текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. - М.: «Международные отношения», 1980.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - М., 1993.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. - М.: ИОСО РАН, 2001.
4. Репин Б.И. Национально-специфические слова-реалии как особая часть лексики в переводимом произведении // Сб. Теоретические и практические вопросы преподавания иностр. яз. - М., 1970. - С. 87-98.
5. Реформатский А.А. Введение в языкознание, изд. 4-е. - М., 1999.
6. Тюленев С.В. Теория перевода: Учебное пособие. - М., 2004.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебное пособие. - М.: ЭТС, 2001.
8. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. Для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990.
9. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. - М., 1988.
10. Латышев Л.К. Технология перевода. - М., 2000.
11. Пугина Е.Ю. Индийские реалии в англоязычном художественном тексте и проблема их передачи на русский язык (на материале творчества Р. Киплинга): Автореф. дис.. канд. филол. наук. - М., 2005.

УДК 347.78.034

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ВЫРАЖЕНИИ МОДАЛЬНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Бажина В.В.

Сведения об авторе. Бажина Валерия Викторовна - магистрант специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Автор статьи изучает модальность как категорию художественного текста на примере перевода эмотивно-оценочной лексики. В статье рассмотрены такие категории художественного текста, как экспрессивность и образность, а также представлена информация по способам лингвистической реализации эмоций, которая происходит на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, словообразовательном и лексическом, синтаксическом, стилистическом, текстуальном и коммуникативном. Таким образом, наиболее ярко выраженной особенностью перевода эмотивных элементов английских художественных текстов на русский представляется детальность, развернутость русской фразы, по сравнению с английской. Среди типичных лексиче-

ских средств эмотивности, подверженных расширенному, детализированному переводу с английского на русский можно выделить: фразовые глаголы; авторские неологизмы. Среди потенциальных средств усовершенствования художественного перевода с английского на русский на лексическом уровне можно выделить: возможное «следование» за английской краткой и емкой фразой, более смелое сокращение, «обрубание» русской фразы в тех случаях, когда это согласуется с синтаксическими нормами построения русского предложения, не искажает смысл и не снижает степень выраженности эмотивной тональности; более гибкое, творческое отношение к русскому языку; более смелое введение неологизмов в русскую фразу (в первую очередь при переводе экспериментальной литературы – фантастики, «молодежных» романов и т.п.). Среди типичных синтаксических средств эмотивности, подверженных расширенному, детализированному переводу с английского на русский можно выделить различные виды инверсии. Среди синтаксических средств эмотивности, распространенных в русском языке, но не свойственных английскому языку, успешно применяемыми в целях интенсификации выраженности эмотивной тональности при переводе с английского, представляются: специализированные безличные конструкции со значением физического и эмоционального состояния, основанные на использовании глаголов страдательного залога и предикатов эмоционального состояния. В работе рассмотрены лексические и синтаксические средства репрезентации эмоционального состояния в современной англоязычной прозе с точки зрения художественного перевода с английского языка на русский.

Ключевые слова. Модальность, эмотивность, стилистически-окрашенная лексика, художественный перевод.

Автор туралы мәліметтер: Бажина Валерия Викторовна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Аударма» мамандығындағы магистранты.

Аннотация. Мақала авторы модальдылықты эмотивті – бағалағыштық сөздік қорын аудару мысалында қарастырады. Мақалада көркем мәтіннің санаттары экспрессивтілік және бейнелеу сияқты, сондай-ақ барлық лингвистикалық деңгейлерде: фонетикалық, морфологиялық, сөздік – пішіндік және лексикалық, синтаксистік, стилистикалық, мәтіндік және коммуникативті деңгейде орын алатын эмоциялардың лингвистикалық іске асыру жолдары туралы мәліметтерді қамтиды. Ағылшын тілінен орыс тіліне эмотивті лексиканы аудару барысында, ағылшын тілімен салыстырғанда, орыс фразасының ашықтығы, анықтығы байқалады. Осылайша, ағылшын тіліндегі мәтіндердің эмотивті лексикасын аударудың ерекшеліктерінің негізгісі болып табылатыны - орыс фразасының неғұрлым ашықтығы, анықтығы. Ағылшыннан орыс тіліне аудару барысында эмотивтілікті берудің ең негізгі құралдардың біріне жататындар – фразалық етістіктер, авторлық неологизмдер. Лексикалық деңгейде көрсем аударма жасауды жетілдіретін әдістердің арасында келесілерді ерекшелеуге болады: ағылшын тілінің қысқа әрі нұсқа фразасын барынша дәл аудару, қорықпай қысқарту, мағынаны бұзбай, синтаксистік құрылысты ескерген жағдайда орыс фразасын шолтиту, орыс тіліне шығармашылықпен қарау, орыс фразасына неологизмдерді енгізу болып табылады (ең алдымен экспериментальді әдебиет – фантастика және «жастар» романдарын аудару кезінде). Мақалада ағылшын тілінен орыс тіліне көркем аудару барысында қазіргі ағылшын тілінің көркем прозасындағы эмоционалды жағдайдың лексикалық және синтаксистік құралдары қарастырылады.

Түйінді сөздер. Модальдық, эмотивтілік, стилистикалық-суреттемелік лексика, көркем аударма.

About the author. Bazhina Valeria - master of the specialty "Translation" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The author of the article studies modality as a category of artistic text on the example of translation of emotionally-valued vocabulary. The article deals with such categories of artistic text as expressiveness and imagery, as well as information on the ways of linguistic realization of emotions that occurs on all linguistic levels: phonetic, morphological, word-formative and lexical, syntactic, stylistic, textual and communicative. Thus, the most pronounced feature of the translation of emotive elements of English artistic texts into Russian is the detail, the unfolding of the Russian phrase, in comparison with the English one. Among the typical lexical means of emotivity, subject to an extended, detailed translation from English into Russian, one can distinguish: phrasal verbs; author neologisms. Among the potential tools for improving the artistic translation from English to Russian at the lexical level, one can single out: the possible "following" the English short and capacious phrase, the more bold reduction, the "chopping off" of the Russian phrase in those cases when it agrees with the syntactic norms of constructing the Russian sentence, does not distort the meaning and does not reduce the degree of expression of the emo-

tional tone; more flexible, creative attitude to the Russian language; a more bold introduction of neologisms into the Russian phrase (primarily in the translation of experimental literature - fiction, "youth" novels, etc.). Among the typical syntactic means of emotion, subject to an extended, detailed translation from English into Russian, different types of inversion can be distinguished. Among the syntactic means of emotiveness common in the Russian language, but not peculiar to the English language, successfully used to intensify the expression of the emotional tone when translated from English, are: specialized impersonal constructions with the meaning of the physical and emotional state, based on the use of the verbs of the passive voice and the predicates of the emotional state. In the work lexical and syntactic means of representation of emotional state in modern English-speaking prose from the point of view of artistic translation from English into Russian are considered.

Keywords. Modality, emotiveness, stylistic environment

Несмотря на наличие большого количества работ, затрагивающих проблематику передачи эмоциональной окраски лексических единиц, данная тема остается недостаточно изученной. Споры об эмотивности и эмоциональной тональности продолжаются и сегодня, но общепризнанным в современном языкознании является тот факт, что исследование данного феномена не может ограничиваться традиционными единицами языка.

Текстологи давно обратили внимание на проблему эмоций в тексте. Способность текстов волновать, воздействовать, заставлять переживать содержание, доставлять удовольствие всегда признавалось их имманентным качеством. Но как языковое воплощение эмоциональности эмотивность и сегодня остается одним из наиболее неопределенных качеств текста.

Недостаточно определенным в современной лингвистике является статус текстовой эмотивности: она часто отождествляется с экспрессивностью, оценочностью, рассматривается в составе одного из планов текста. Наиболее привычными в обиходе лингвистической литературы являются сочетания: экспрессивно-эмоциональный, эмоционально-психологический, эмоционально-прагматический планы. Однако включение эмотивности в состав других планов текста неоправданно расширяет или сужает объем понятия "текстовая эмотивность".

Существование в лингвистической литературе многочисленных терминологических и метафорических обозначений эмотивных явлений (эмоциональная нагрузка, эмоциональная окраска, эмотивный план, эмотивный тон, эмоциональный "ореол", эмоциональная "дымка", чувственный фон) затрудняет понимание исследуемого явления и делает необходимым выявление единых характеристик текстовой эмотивности, а также способов ее перевода.

Основными источниками, раскрывающими теоретические основы перевода и природу стилистически-окрашенных единиц, явились работы Стаценко А.С., Кухаренко В.А., рассматривавших проблемы классификации эмоций и их категоризации в системе языка, Арнольда, Гальперина, изучавших стилистику английского языка, Рецкера, Комиссарова, Виноградова, Федорова, Солганика, Скребневаи др. В данных источниках подробно рассмотрены особенности стилистики английского языка, а также основные положения теории перевода.

Художественный текст является сложным многоуровневым образованием, элементы которого взаимосвязаны и взаимообусловлены и, помимо фактуальной информации передают также информацию эмоционально-образную, экспрессивную, темпоральную, фоновую и отражают модальность, как авторскую, так и текстовую [1].

Так, по мнению Комиссарова В.Н., существуют три типа текстов:

1) технические тексты и тексты естественных наук, характеризуемые тем, что в них знание предмета является более важным, чем знание языка, которое, в свою очередь, прежде всего, должно распространяться на знание специальных терминов;

2) философские тексты, в которых, кроме знания специальной терминологии, от переводчика требуется способность следовать за ходом мыслей автора;

3) литературные тексты, в которых, кроме содержания, выявлению подлежит и художественная форма, которая должна быть воссоздана в языке перевода.

В основе классификации А. Федорова лежат различия в характере переводимого материала, и он выделяет:

1) информационные тексты, документальные тексты (торгового и делового характера) и научные тексты;

2) общественно-политические тексты (в том числе работы классиков марксизма, передовые статьи и речи);

3) (художественно) литературные тексты.

Общей характеристикой первой группы текстов считается наличие специальных терминов и специальной фразеологии. Важнейшим требованием адекватности перевода является требование выбора переводчиком наиболее неброских, не отвлекающих от содержания синтаксических конструкций письменной речи.

Когда стиль автора высказывания не существенен, то есть, когда учитывается лишь предмет сообщения, а не способ изложения, это требование можно принять. Особенно важным представляется, однако, не встречающееся нигде более указание на необходимость владения дифференцированной специальной фразеологией, без которой любой переводной текст должен быть признан недостаточно качественным, поскольку читателю текста перевода он будет казаться неестественным или, по меньшей мере, непрофессиональным.

Общей характеристикой второй группы текстов - общественно-политических – Федоров А. считает свойственное им смешение элементов научного (использование терминологии) и художественного языка (использование риторических фигур, метафор и т.д.). При этом он, однако, не учитывает, что тоже смешение может встречаться в романах и пьесах. Федоров требует здесь учета синтаксических особенностей с целью сохранения ритма, особенно при переводе речей.

И, наконец, третья группа текстов - художественная литература - характеризуется, согласно Федорову, в стилистическом отношении многообразием лексических (диалектальных, профессиональных, архаических, экзотических) и синтаксических языковых средств, а также интенсивным применением элементов разговорной речи.

Основными категориями художественного текста являются образность, модальность и экспрессивность. Данные категории неразрывно связаны между собой и способствуют выполнению художественным текстом его основной функции – оказанию эстетического воздействия на читателя. Выражение вышеназванных категорий, общих для любых художественных текстов, специфично для каждой национальной литературы и языковые выразительные средства в каждом языке имеют свои особенности.

Такие категории художественного текста, как экспрессивность и образность, полностью описаны в теории литературы и стилистике, тогда как модальность, играющая в тексте основную роль, в практическом аспекте в теории художественной литературы фактически не рассматривается, и полные данные по использованию языковых единиц в создании модальности английского художественного текста не представлены.

Модальность текста - это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю [2]. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. По мнению Виктора Владимировича Виноградова, личностное отношение автора воспринимается как «концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур…» [3, с. 67]. Модальность как текстовую категорию впервые обозначил И.Р. Гальперин. Не вводя дефиницию, он представил сущность категории модальности текста через ряд признаков: она объективна по природе, в тексте носит не грамматический, а функционально-семантический характер, проявляясь неравномерно в разных фрагментах текста и выражаясь через характеристику героев, распределение отрезков текста, сентенции автора, актуализацию отдельных частей текста и т.д. [4, с. 66].

Под модальностью текста понимают выражение в тексте отношения автора к сооб-

щаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю, которое заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение. Модальность подразделяют на объективную и субъективную. Объективную модальность, выражающую отношение сообщаемого к действительности в плане реальности и потенциальности, считают одним из обязательных признаков высказывания. Она отражает объективные связи реальной действительности, серия независимый от акта общения денотат – факт или явление объективной действительности. Семантической основой субъективной модальности считают оценку, которая характеризуется разнообразием значений и их оттенков. Модус имеет как квалификативные, так и социальные категории. Квалификативные категории модуса, которые выражают отношение говорящего к событиям и информации о них, можно разделить на модальность с точки зрения реальности / нереальности; персонализацию; временную локализацию и пространственную локализацию. Под социальными категориями модуса понимают выражение отношения говорящего к собеседнику: почтительное - фамильярное, официальное - дружеское. В тексте модальность представлена через «образ автора», но в нашем исследовании будет рассматриваться в ее воплощении в языковых единицах.

Лингвистическая реализация эмоций происходит на всех языковых уровнях: фонетическом, морфологическом, словообразовательном и лексическом, синтаксическом, стилистическом, текстуальном и коммуникативном [5, с. 36].

На фонетическом уровне эмотивность выражается

- звуковым варьированием:

“NO-O-O-O-O!”

- звукописью:

“Knock, knock! He knocked the door.”

- аллитерацией:

The trio tut-tutted their tongues at me.

- акцентированием:

“Did you see that ?”

- звуковыми повторами:

“tomurmur”

- искажением стандартной фонетической формы:

“riff-raff” [6, с. 16-24].

Передача эмоций на морфологическом уровне в английском языке осуществляется, прежде всего, при помощи суффиксов: *-y, -ie, let,-kin: girly, birdie, kinglet, lambkin* (уменьшительно-ласкательная, положительная окраска);

- ish (презрительная, отрицательная оценка): *doggish, childish.*

Также отрицательную оценку показывают суффиксы -ard, -eer, -aster [7, с. 117].

Эмоциональные слова часто образуются при помощи безаффиксного словообразования:

- “He thought he was absolutely *oops*” (конверсия);
- *monstrous* (Словообразование от производящей основы);
- *supermarketvoice* (транспозиция слов с метафорическими основами);
- *Misterknow-all* (экспрессивные сложные слова, образованные по моделям синтагм);
- *murmurous, tomiau* (производные от звукоподражательных и звукосимволических основ);
- *cast-away* (использование архаичных постфиксов);
- *BEST* - Basic Emotional Structuring Test (аббревиация) [8].

К морфологическим экспрессивным средствам относится использование Present Indefinite вместо Past Indefinite. Такое явление называется Historical Present, и используется для более красочного повествования. Использование shall во втором и в третьем лице: *He shall do it. (= I shall make him do it); He has to do it (= It necessary for him to do it).*

В стилистике декодирования на лексико-семантическом подуровне рассматривают экспрессивные существительные; экспрессивные прилагательные; экспрессивные глаголы; фразеологические единицы; интенсификаторы; кванторные слова. Для придания тексту экспрессивности могут быть использованы интенсификаторы или усилительные наречия. И.В. Арнольд подразделяет все интенсификаторы на три семантических класса:

- эмфасайзеры, целью которых является создание общего эффекта усиления. К ним относятся: *actually, certainly, clearly, definitely, obviously, really, frankly, honestly, just* ит.д.;
- эмплиффайеры используются для обозначения определенной отметки по шкале интенсивности. Они подразделяются на максимайзеров, которые обозначают крайнюю степень интенсивности (*absolutely, completely, utterly, in all respects, most)*, и бустеров, которые обозначают высокую интенсивность (*badly, deeply*);
- даунтаунеры показывают движение вниз по шкале интенсивности: *abit, barely, hardly, partly, slightly, a little, somewhat* [7, с. 113-114].

Кванторные слова отображают количественные характеристики предмета при помощи различных языковых средств. Количественная характеристика может относиться к: живым объектам (heaps of people, multitude of lovers, horde of wolves); предметам неживой природы (*lots of toothpicks*); пространству и времени (*years ago, plenty of time, a millions he is a ton weight; he miles a way*); валюте (*a cool million*); весу (*is drinking juice gallon sand gallons*); результативности процесса (*to smash to a million pieces*); степени моральной ответственности

Сложные слова и сленг составляют группу экспрессивных существительных. К сложным экспрессивным словам относят слова, второй опорный элемент которых относится к лексико-грамматическому разряду отличному от того, к которому относится само слово в целом, например, *cutthroat* (головорез), *sawbones* (хирург) [7, с.26-27].

Современные классификации эмотивно-оценочной лексики:

В классификации А.Д. Григорьевой лексика разделяется на:

- слова с суффиксами уменьшительности / увеличительности;
- переносные употребления нейтральных слов;
- слова, заключающие эмоциональность в своей семантике [9, с. 24].

В классификации Галкиной-Федорук Е.М. выделяются такие типы эмоциональной лексики как:

- слова, выражающие чувства, переживаемые самим говорящим (*love, hatred, envy*);
- слова, выражающие лексическую оценку явления со стороны говорящего (*kind, cruel, annoyng*);
- слова, в которых понятие о чувстве выражается не лексически, а посредством суффиксов и приставок эмоциональной оценки (*doggy, birdie*) [10, с. 28].

Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. классифицируют оценочную лексику несколько иначе. Они выделяют:

- слова с ярким коннотативным значением, которые содержат оценку фактов, однозначную характеристику людей (*narrow-minded*);
- многозначные слова, которые в своем основном значении нейтральны, но получают эмоционально-оценочный оттенок при переносном употреблении (*goat, donkey*);
- слова с суффиксами субъективной оценки, выражающие различные оттенки чувств (girlie) [11]. Многие авторы упоминают о том, что очень сильные эмоции, как правило, выражаются словами с переносным, метафорическим значением. Действительно, известно, что метафоризация способствует развитию эмоционально-экспрессивных оттенков того или иного слова. В этом случае стилистически нейтральные слова, употребленные в качестве метафор, наделяются сильной экспрессией. При этом не стоит забывать о том, что главным обстоятельством для определения экспрессивной окраски слова является контекст, в котором оно употреблено. Именно он привносит дополнительные оттенки эмоций, а подчас способен и полностью перевернуть его значение (например, торжественное сделать ироничным).

Шаховский В.И. к эмоционально-оценочной лексике относит также междометия, эмотивно-усилительные наречия, бранные и ласкательные слова, эмотивно-оценочные прилагательные [12, с. 7].

В работе были рассмотрены лексические и синтаксические средства репрезентации эмоционального состояния в современной англоязычной прозе с точки зрения художественного перевода с английского языка на русский. При сопоставлении английских и американских эмотивных текстовых фрагментов с их официально изданными переводами на русский прослеживается ряд закономерностей, определяющий отношение последних к первым. Так, на лексическом уровне русскоязычные переводы обнаруживают тенденцию к более подробному, многословному изложению эмоционально нагруженной информации, чем англоязычные подлинники; на синтаксическом уровне обнаруживаются как расширения текста перевода, обусловленные восполнением английских средств эмотивности, имеющих меньший «вес» в русском, так и отдельные сужения текста перевода, объясняемые искусным использованием переводчиками русских средств эмотивности, нераспространенных в английском.

Кроме того, весьма «выигрышными» с точки зрения выраженности эмотивной тональности и создания художественного образа оказываются переводы, в которых авторская эмотивная номинация трактуется посредством переводческой, а не разъясняется при помощи традиционной лексики – хотя, конечно, принятие подобных «переводческих решений» должно быть оправдано стилем оригинального текста.

Таким образом, наиболее ярко выраженной особенностью перевода эмотивных элементов английских художественных текстов на русский представляется детальность, развернутость русской фразы, по сравнению с английской. Среди типичных лексических средств эмотивности, подверженных расширенному, детализированному переводу с английского на русский можно выделить:фразовые глаголы; авторские неологизмы.

Среди потенциальных средств усовершенствования художественного перевода с английского на русский на лексическом уровне можно выделить: возможное «следование» за английской краткой и емкой фразой, более смелое сокращение, «обрубание» русской фразы в тех случаях, когда это согласуется с синтаксическими нормами построения русского предложения, не искажает смысл и не снижает степень выраженности эмотивной тональности; более гибкое, творческое отношение к русскому языку; более смелое введение неологизмов в русскую фразу (в первую очередь при переводе экспериментальной литературы – фантастики, «молодежных» романов и т.п.). Среди типичных синтаксических средств эмотивности, подверженных расширенному, детализированному переводу с английского на русский можно выделить различные виды инверсии. Среди синтаксических средств эмотивности, распространенных в русском языке, но не свойственных английскому языку, успешно применяемыми в целях интенсификации выраженности эмотивной тональности при переводе с английского, представляются: специализированные безличные конструкции со значением физического и эмоционального состояния, основанные на использовании глаголов страдательного залога и предикатов эмоционального состояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. / Дополнения и комментарии Д. И. Ермоловича. - М.: Р. Валент, 2004. - 240 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. - М.: «Советская энциклопедия», 1990. - 683 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. - 224 с.
4. Гальперин А.И. Очерки по стилистике английского языка. – М.: «Просвещение», 2000. - С. 46
5. Словарь терминов по стилистике английского языка / Кухаренко В.А. [и др.]. - 3-е изд.

ред., испр. и доп. - Николаев: Родной язык, - 2004. - 52 с.
6. Знаменская Т.А. // Znamenskaya T.A. Стилистика английского языка. Основы курса // Stylistics of the English Language. Fundamentals of the Course. – М.: Эдиториал УРСС, 2005. - 207 с.
7. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - М.: «Просвещение», 1990. - 300 с.
8. Стаценко А.С. Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции. Монография. - М.: МПГУ, 2011. - 118 с.
9. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке/Е.М. Галкина-Федорук// сборник статей по языкознанию. - М.: «Просвещение», 1997. – 259 с.
10. Розенталь Д.Э. Культура письменной речи. [Электронный ресурс] /Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А.Теленкова// Современный русский язык. – М.: «Просвещение», 2002. - URL: Режим доступа: www.gramma.ru (дата обращения: 12.01.2017)

УДК 651.926

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СТИЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Гамулина Ю.А.

Статья об авторе. Гамулина Юлия Андреевна - магистрант специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Статья рассматривает художественный текст, основные категории художественного текста, типы выдвижений, основные характеристики научного стиля. Несмотря на жанровые различия, все научные тексты обладают общими лингвистическими и стилистическими характеристиками - информативностью, логичностью, точностью и объективностью и вытекающими из этих особенностей ясностью и понятностью. В области лексики это, прежде всего, использование научно-технической терминологии и так называемой специальной лексики. В текстах встречается большое число общеупотребительных слов, употребляемых в любых функциональных стилях. Английские научно-технические материалы обнаруживают и целый ряд грамматических особенностей. Так, особенно характерны определения понятий и описание реальных объектов путем указания на их свойства. Это предопределяет широкое использование структур типа «А есть Б», т.е. простых двусоставных предложений с составным сказуемым, состоящим из глагола-связки и именной части; номинативности изложения, стремлении к компрессии информации, достигаемой за счет атрибутивных, номинативных групп и эллиптических конструкций. К грамматическим средствам организации целого текста относят обычно порядок слов, синтаксический параллелизм, употребление определенных видовременных форм глагола. Порядок слов и предложений в тексте, отражая характер распределения информации, определяется коммуникативными целями автора. Связность научного текста во многом основывается на логике предмета рассмотрения, объективности исследования, строгости рассуждения и нуждается в экспликации в тех случаях, когда возникает возможность различных интерпретаций. Существуют различные классификации средств связности. Одной из наиболее распространенных является группировка средств связи в зависимости от их языкового выражения. По этому признаку выделяют: лексические средства связи (полные, синонимические, контекстуальные, перифрастические и другие повторы, местоименную субституцию), лексико-грамматические (союзы, союзные наречия, вводные слова и словосочетания) и грамматические (видовременные формы глаголов, порядок слов, синтаксический параллелизм). Все вышеуказанные характеристики научного текста в настоящее время все чаще используются в качестве средства создания приема стилизации при переводе. Также в статье содержится классификация И.Р. Гальперина, выделяющая 5 основных функциональных стилей и описывающая их особенности.

Ключевые слова. Стилизация, художественный текст, научный стиль, термин, стиль, функциональный стиль, выдвижение, конвергенция, избыточность, сцепление.

Автор туралы мәліметтер. Гамулина Юлия Андреевна – Қазақстан-Американдық еркін

университетінің «Аударма ісі» мамандығының магистрі.

Аннотация. Мақала әдеби мәтінді, әдеби мәтіннің негізгі санатын, кеңейтімдерді түрлерін, ғылыми стильдің негізгі ерекшеліктерін қарастырады. Ғылыми мәтіннің сипаттамаларын қарастырып, біз жанр айырмашылықтарына қарамастан, ғылыми мәтіндерге ортақ тілдік және стилистикалық сипаттамалары бар екенін атап өттік: ақпараттық, логикалық, дәлдігі және объективтілік және осы мүмкіндіктердің салдары айқын және түсінікті. Лексика саласында бұл ең алдымен ғылыми-техникалық әдебиеттерді және арнайы лексиканы пайдалану. Мәтіндерде кез-келген функционалды стильдерде келе беретін жалпы қолданыстағы сөздер жиі кездесіп отырады. Ағылшындық ғылыми-техникалық материалдар бірқатар грамматикалық ерекшеліктерді тауып отыр. Ғылыми мәтіннің байланысы негізінен, зерттеу объективтілік, аргументтердің ауырлық логикасына негізделген және түрлі түсіндіру мүмкіндігі бар жағдайларда экспликацияны қажет етеді. Қосылудың әр түрлі жіктелімдері бар. Ең кең таралғандардың бірі - тілдік сөйлеуге байланысты байланыс құралдарын топтастыру. Осы негізде ажырата: байланыс лексикалық құралдарын (толық, синонимі, контекстік және басқа да қайталауы), лексикалық және грамматикалық (Одағы үстеу, кіріспе сөздер мен сөз тіркестерін) және грамматикалық (уақытша етістік формаларын, сөз тәртібін, синтаксистік параллелизм). Ғылыми мәтіннің барлық жоғары сипаттамалары аударма стилизациялық қабылдауды жасау құралы ретінде қолданылып келеді. Мақалада сондай-ақ 5 негізгі функционалдық стильді ерекшелендіретін және олардың ерекшеліктерін сипаттайтын И.Р. Гальперинның топтастыруы көрсетілген.

Түйін сөздер. Стилизация, көркем мәтін, ғылыми стиль, термин, стиль, функционалдық стиль, кеңейту, конвергенция, артықтық, қабысу

Article about the author. Gamulina Yuliya - master of the specialty "Translation" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article considers the artistic text, the main categories of the artistic text, the types of nominations, the main characteristics of the scientific style. Thus, having examined the characteristics of the scientific text, we noted that despite the genre differences, all scientific texts possess common linguistic and stylistic characteristics - informativeness, consistency, accuracy and objectivity, and clarity and clarity resulting from these features. In the field of vocabulary, it is, first of all, the use of scientific and technical terminology and the so-called special vocabulary. In texts there is a large number of commonly used words used in any functional styles. English scientific and technical materials reveal a number of grammatical features. So, definitions of concepts and the description of real objects are especially characteristic by indicating their properties. This predetermines the widespread use of structures such as "A is B", i.e. simple two-part sentences with a compound predicate consisting of a verb-bundle and a nominal part; nomination of the presentation, the desire to compress information obtained through attributive, nominative groups and elliptical structures. The grammatical means of organizing a whole text usually include the order of words, syntactic parallelism, the use of certain types of verbal forms of the verb. The order of words and sentences in the text, reflecting the nature of the distribution of information, is determined by the communicative purposes of the author. The coherence of the scientific text is largely based on the logic of the subject matter, the objectivity of the study, the rigor of reasoning, and needs explication in those cases when the possibility of various interpretations arises. There are various classifications of connectivity. One of the most common is the grouping of means of communication, depending on their linguistic expression. This signifies the following: lexical means of communication (complete, synonymous, contextual, periphrastic and other repetitions, pronominal substitution), lexico-grammatical (conjunctions, allied adverbs, introductory words and phrases) and grammatical (modern forms of verbs, word order, syntactic parallelism). All the above characteristics of the scientific text are now increasingly being used as a means of creating a stylization reception in translation. The article also contains the classification of I.R. Halperin, which distinguishes 5 basic functional styles and describes their features.

Keywords. Stylization, artistic text, scientific style, term, style, functional style, advancement, convergence, redundancy, cohesion.

В современном языке одновременно происходят два абсолютно противоположных процесса. С одной стороны, наблюдается все большая функциональная диверсификация языка, появляются новые стили и жанры, с другой, границы между классическими социально-регулируемыми функциональными стилями стираются, в результате чего происходит «взаимопроникновение» стилей. Они начинают использоваться в совершенно других сферах коммуникации и выполнять несвойственные им ранее функции. Наиболее явно

это заметно в художественном стиле, в котором интенции автора могут заставить его использовать любой из существующих стилей и жанров.

Из всего многообразия существующих в настоящее время функциональных стилей и жанров наиболее сложными в композиционном и языковом плане являются художественные тексты. Художественная литература противопоставляются всем прочим речевым произведениям ввиду того, что для них доминантной является именно художественно-эстетическая функция, и все компоненты различных уровней текстовой структуры подчинены именно ей, ведь основной целью произведений данного типа выступает достижение определенного эстетического воздействия, создание художественного образа. Разумеется, любой художественный текст что-то сообщает, однако это является лишь средством воздействия на читателя. [1, с. 12]. Действительно, функция воздействия является основополагающей для художественных текстов, поскольку они воздействуют не только на разум реципиента, но и на чувства человека определенным образом [2, с. 10]. Однако функция воздействия чаще всего не является самодостаточной, она ориентирована на формирование как эмоционального, так и рассудочного отношения к каким-то фактам и событиям. Обычно автор ставит перед собой задачу не просто заставить читателя плакать или смеяться, а плакать или смеяться по определенному поводу [1, с. 14].

Основные категории художественного текста обуславливают такие его характеристики как функциональность (т.е. тот факт, что мир, изображаемый в тексте является вымышленным, фиктивным), опосредованность внутреннего мира текста; синергетическую сложность: художественный текст – это сложная по организации система (во-первых, это частная система средств общенационального языка, во-вторых, в художественном тексте возникает собственная кодовая система, которую читатель должен расшифровать, чтобы понять текст); целостность художественного текста, образуемую за счет дополнительных «приращений смысла»; взаимосвязь всех элементов текста; рефлексивность поэтического слова, усиление актуализации лексического уровня; наличие имплицитных смыслов (подтекста) и интертекстуальность, под которой понимают влияние межтекстовых связей на смысл художественного текста [3, с. 13].

Языковой уровень построения художественного произведения играет главную роль в создании образности и способствует реализации основной, эстетической функции художественного текста. В экспрессивных элементах заложены основные интенции автора, что делает данный уровень художественного произведения основной базой лингвистического анализа, сложность которого состоит в том, что экспрессивные элементы разных уровней проявляют себя, как правило, не изолированно, а взаимно усиливают и дополняют друг друга. Рассматривая стилистику художественного текста И.В. Арнольд констатировала, что в достижении его экспрессивности большую роль играют разные типы выдвижения, способствующие также обеспечению связности текста и его запоминаемости (под «выдвижением» понимается наличие в тексте каких-либо формальных признаков, фокусирующих внимание читателя на некоторых чертах текста и устанавливающих смысловые связи между элементами одного или разных уровней) [4, с. 61].

Существуют три типа выдвижений: конвергенция, избыточность и сцепление. *Конвергенцией* называется схождение в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в единой стилистической функции. Взаимодействуя, стилистические приемы оттеняют, высвечивают друг друга, и передаваемый ими сигнал не может пройти незамеченным [4, с. 61].

And heaved and heaved, still unrestingly heaved the black sea, as if its vast tides were a conscience (Melville).

В данном примере для создания конвергенции использован целый ряд стилистических средств: инверсия, повтор, многосоюзие, ритмичность, авторский неологизм *unrestingly*, экспрессивный эпитет *vast*, сравнение.

Избыточностью называется величина, характеризующая представление сообщения большим числом знаков, чем это было бы необходимо при отсутствии помех [4, с. 61].

Сцеплением называется появление сходных элементов в сходных позициях, сооб-

щающее целостность тексту [4, с. 61].

Одним из наиболее частотных приемов при переводе, используемых авторами художественных текстов, является стилизация. Так как это явление полифункционально, то в настоящее время существует несколько его определений. Так, в лингвистических словарях и справочниках дается следующее определение этому понятию:

«Стилизация - намеренное построение художественного, реже публицистического текста в полемических целях в соответствии с основными принципами, приёмами организации, использования языкового материала, присущими известному литературному направлению, школе, какому-либо жанру, официальному документу, индивидуальной манере какого-либо писателя, речевому обиходу определённой социальной среды, группы, исторической эпохи, которые избираются в качестве объекта имитации, при демонстрации, воспроизведении (и особой акцентировке, шаржировании в пародийных и сатирических текстах) его наиболее показательных или типичных внешних (речевых, отчасти композиционных) примет» [5].

Следовательно, основное значение стилизации можно определить, как художественный историзм, однако в более узком значении данный термин применяется для обозначения таких произведений художественной литературы, которые по своим приемам обезличены или типично повторяют какой-нибудь литературный род (например, «авантюрный» роман), т.е. следует различать два значения термина «стилизация» применительно к теории жанра - родовое и видовое. В родовом значении стилизация – это любое «двуплановое» произведение, но термин «стилизация» в видовом значение используется и для обозначения одной из форм «стилистических жанров» (термин В.И. Ярхо) [6, с. 31].

Стилизацию классифицируют в зависимости от ее объекта и социально-культурному характеру воспроизводимой речи. В настоящее время стилизация является одним из наиболее частотных приемов организации текстов разных стилей и жанров. Ввиду своей многоплановой стилистической организации и сложной иерархии смыслов художественный текст уподобляют текстам любых других функциональных стилей, в том числе, социально регламентируемых. В следующей главе нашей дипломной работы мы рассматриваем научный стиль как объект стилизации.

Понятие о стиле как особом качестве речи не является новым. Оно зародилось в античной поэтике и риторике, однако, до сих пор само понятие «стиль» не является однозначным. Так, лингвистическая стилистика, относительно новый раздел языкознания, который занимается исследованием стилей речи, стилистических приемов и выразительных средств языка в их отношении к выражаемому содержанию дает несколько трактовок термина «стиль». Например, стиль определяют, как состояние языка в определенную эпоху; также его трактуют как общепринятую манеру презентации какого–либо речевого акта, индивидуальную манеру речи. Исходя из этого, нам ближе определение данного термина, если сформулировать его следующим образом: «стиль - это исторически сложившаяся система языковых средств и способов их организации, которая используется в определенной сфере человеческого общения» Действительно, системный характер использования языковых средств приводит к тому, что в различных сферах употребления языка нормализуется выбор слов и характер их употребления, преимущественное использование тех или иных синтаксических конструкций, особенности употребления образных средств языка, употребление различных способов связи между частями высказывания и т.д. Такие системы называются стилями речи или речевыми стилями. В.В. Виноградов дает следующее определение речевого стиля: *«Стиль - это общественно осознанная и функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа»* [7, с. 89].

С развитием науки о языке представления ученых о том, что такое стиль, менялись. Противоречивые мнения по данному вопросу высказывались и учеными XX века. Даже

сам факт существования стилей речи был подвергнут сомнению. Это выражалось в том, что одни исследователи считали, что стиль - это так называемая авторская индивидуальность, другие исследователи придерживались мнения о том, что стили - это совокупность текстов, дифференциальные признаки которых связаны как с различными способами использования речеязыковых средств, так и с дифференциацией самой коммуникативной системы в зависимости от ситуации и сферы общения. Третьи вообще отрицали существование стилей [8, с. 13].

В настоящее время получила развитие функциональная стилистика, которая вводит понятие «функциональный стиль», понимаемый как тип письменных или устных текстов, который благодаря особому подбору и организации лингвистических единиц выполняет определенную прагматическую функцию [9, с. 10]. Иными словами, функциональный стиль представляет собой разновидность литературного языка, в которой язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей, и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере [10, с. 97]. Он представляет собой макросистему, обобщенный тип социально-речевых ситуаций, разделенный на подстили, которые непосредственно реализуются в конкретных текстах. Для функциональных стилей характерен монолог и обращение одного человека ко многим. Нам также кажется очень точным определение, данное Ризелем: функциональный стиль - «*исторически изменяющийся, функционально и экспрессивно обусловленный способ употребления языка в определенной области человеческой деятельности*» [11, с. 8]. Каждый функциональный стиль характеризуется сферой применения, основными функциями, ведущими стилевыми чертами, языковыми особенностями, специфическими формами (жанрами). Функциональные стили организованы системой устойчивых форм, схем, традиций, которые является совокупностью подсистем содержания, типа мышления, функциональной направленности, тональной окраски. Согласно определению, данному Мороховским, функциональные стили – это стереотипы речевого поведения, являющиеся нормами для классов письменных и устных текстов, в которых воплощены основные социальные роли – поэта, журналиста, менеджера, политика, ученого, учителя, отца, матери, т.д. [12, с. 98].

Классификация И.Р. Гальперина выделяет в языке пять функциональных стилей:

1) художественный стиль: *художественная проза; драматические произведения; поэзия;*

2) публицистический стиль: *ораторская речь; эссе; статьи;*

3) газетный стиль: *короткие новостные статьи; стиль заголовков; реклама; статьи редактора;*

4) стиль научной прозы;

5) стиль официальных документов [9, с. 103].

Научный стиль речи выделяется и противопоставляется другим стилям на основе экстралингвистических факторов как стиль, функционирующий в научной сфере общения. Сфера деятельности и общения, характер ситуации, цели, темы, условия общения, уровень развития науки и традиции определяют особенности научного стиля по сравнению с другими стилями общенародного языка. Следовательно, по мнению Е. С. Троянской, «стиль научной речи предстает перед нами как нечто монолитное» [13, с. 56]. В то же время сфера научного общения и научной деятельности не является однородной. Существует дифференциация науки по областям знания и методам исследования.

Существующая дифференциация науки находит отражение в научном стиле речи, в рамках которого выделяют, с одной стороны, естественнонаучный, научно-гуманитарный и научно-технический подстили и, с другой стороны, академический, научно-информационный, учебный, научно-публицистический [13, с. 57].

Все эти тексты имеют общие лингвистические особенности. Независимо от объекта описания, от типа мышления или от метода исследования научная речь характеризуется такими внелингвистическими признаками, как точность, абстрактность, логичность и объективность. Именно эти качества и признаки составляют общую особенность языко-

вой картины мира в ее научном представлении или, точнее, во множестве отраслевых научных представлений. Однако точность, абстрактность, логичность и объективность как свойства не противоречат и другим функциональным типам речи - деловой речи, публицистике и даже, в ряде проявлений, разговорной речи. Другое дело, что перечисленные признаки имманентно и последовательно присущи именно научному повествованию, каждый из признаков, и все они вместе являются необходимыми и обязательными для формирования научной картины мира, которая по определению должна быть точной, абстрактной, логичной и объективной [14, с. 26].

Тематическую структуру текста образует предмет изложения, рассмотренный с той или иной степенью детализации. В основе темы, как отмечает Е.И. Мотина, лежит элемент объективного мира - материальные объекты, процессы, явления или выработанные наукой понятия и категории. Раскрытие сущности явления, процесса или понятия, что непосредственно представляет собой задачу научного текста, требует выделения и описания отдельных содержательных характеристик объекта. *Логико-композиционная структура* научного текста отражает последовательность расположения смысловых блоков в тексте. Для научных текстов характерны типизированные схемы расположения содержательной информации, которые определяются жанровой принадлежностью. Основные письменные жанры научной речи (монография, научная статья, диссертация, реферат, рецензия) имеют определенный, свойственный им порядок расположения смысловых частей текста и, соответственно, более или менее стандартный набор языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой [15, с. 67]. Научная статья как наиболее представительная жанровая разновидность научного текста независимо от отрасли науки строится по схеме: введение - основная часть - заключение.

Как мы уже отмечали ранее, основными характеристиками научного стиля являются его информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность и вытекающие из этих особенностей ясность и понятность. Отдельные тексты, принадлежащие к данному стилю, могут обладать указанными чертами в большей или меньшей степени. Однако у всех таких текстов обнаруживается преимущественное использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей данной сферы общения. В каждом языке функциональный стиль науки и техники имеет свои особенности.

В области лексики это, прежде всего, использование научно-технической терминологии и так называемой специальной лексики. Под термином обычно понимается слово (или группа слов), имеющие в пределах данной отрасли или специализации конкретный и единственный смысл, исключающий всякую возможность иного, отличающегося от предусмотренного автором понимания или толкования.

- *cost – затраты (фин.);*
- *light amplification by stimulated emission of radiation - квантовомеханическое усиление или генерация света (физ.).*

Из приведенных примеров видно, что термин может быть однословным и состоять из ключевого слова (1), или представлять собой терминологическую группу, в состав которой входит ключевое слово или ядро группы, одно (2) или несколько (3), (4) левых определений, и одно или несколько правых или предложных определений (5), уточняющих или модифицирующих смысл термина [4, с. 44].

Таким образом, рассмотрев характеристики научного текста, мы отметили, что, несмотря на жанровые различия, все научные тексты обладают общими лингвистическими и стилистическими характеристиками - информативностью, логичностью, точностью и объективностью и вытекающими из этих особенностей ясностью и понятностью. В области лексики это, прежде всего, использование научно-технической терминологии и так называемой специальной лексики. В текстах встречается большое число общеупотребительных слов, употребляемых в любых функциональных стилях. Английские научно-технические материалы обнаруживают и целый ряд грамматических особенностей. Так, особенно характерны определения понятий и описание реальных объектов путем указа-

ния на их свойства. Это предопределяет широкое использование структур типа «А есть Б», т.е. простых двусоставных предложений с составным сказуемым, состоящим из глагола-связки и именной части; номинативности изложения, стремлении к компрессии информации, достигаемой за счет атрибутивных, номинативных групп и эллиптических конструкций. К грамматическим средствам организации целого текста относят обычно порядок слов, синтаксический параллелизм, употребление определенных видовременных форм глагола. Порядок слов и предложений в тексте, отражая характер распределения информации, определяется коммуникативными целями автора.

Связность научного текста во многом основывается на логике предмета рассмотрения, объективности исследования, строгости рассуждения и нуждается в экспликации в тех случаях, когда возникает возможность различных интерпретаций. Существуют различные классификации средств связности. Одной из наиболее распространенных является группировка средств связи в зависимости от их языкового выражения. По этому признаку выделяют: лексические средства связи (полные, синонимические, контекстуальные, перифрастические и другие повторы, местоименную субституцию), лексико-грамматические (союзы, союзные наречия, вводные слова и словосочетания) и грамматические (видовременные формы глаголов, порядок слов, синтаксический параллелизм). Все вышеуказанные характеристики научного текста в настоящее время все чаще используются в качестве средства создания приема стилизации при переводе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): учеб. пособие для вузов. – Л.: «Просвещение», 1981.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 1976.
3. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / учеб. пособие. – Л., 1978.
4. Хализиев В.Е. Теория литературы. - М.: «Просвещение», 2007.
5. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. – М.: изд-во МГУП «Мир книги», 1998.
6. Словарь терминов по стилистике английского языка / Кухаренко В.А. – 3-е изд. ред., испр. и доп. – Николаев: Родной язык, 2004. - 52 с.
7. Попович А. Проблемы художественного перевода: учеб. пособие. Пер со слов. – М.: Высшая школа, 1980. – 199 с.
8. Дроздова Т.Ю. English Grammar: Reference and Practice: учеб. пособие / Т.Ю. Дроздова, А.И. Берестова, В.Г. Маилова –10-е изд., испр. и доп. – СПб.: Антология, 2006. – 464 с.
9. Солнцев В.М. Язык как системно – структурное преобразование. – М., 1971. – 320 с.
10. Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Известия АНССР Л.: Дом книги, 1985. Вып. 5. – С. 21.
11. Гуревич В.В. English Stylistics (стилистика английского языка) Режим доступа: http: // www. twirpx. com/ file/ 89285/
12. Знаменская Т.А. // Znamenskaya T.A. Стилистика английского языка. Основы курса // Stylistics of the English Language. Fundamentals of the Course. – М., 2005.
13. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка: учебник для студ. фак.-тов ин.яз. вузов/ В.А. Кухаренко - 2-е изд., испр. и доп.– Винница, 2000.
14. Пронина Р.Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. – М., 1973.
15. Алексеева И. С. Введение в переводоведение – М., 2004.
16. Брандес М.Н., Проворов В.И. Предпереводческий анализ текста. - М., 2001.

УДК 372.881.111.1

MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN TEACHING ENGLISH

Kyzykeyeva A.B.

About the author. Kyzykeeva Almagul - Master in Foreign Languages: two foreign languages, senior teacher of the Department of Foreign Languages of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article considers different types of intelligence according to Gardner's theory of multiple intelligence, as well as the possibility of using various types of tasks recommended for a certain type of intelligence when teaching English as a foreign language. In the English as a Foreign Language Classroom teachers actively use the above-mentioned strategies, activities, and techniques. Brainstorming, debates, different types of reading (characteristic for linguistic intelligence students) may be used when developing speaking and reading skills. Puzzles, games, if-then, cause-effect situations, problem-solving exercises (logical-mathematical intelligence) may be used at different levels for developing productive skills. Charts and graphs (spatial intelligence) may be used for presenting grammar material, mind maps, idea sketching for developing foreign language speaking skills. Activities suggested for bodily - kinaesthetic or musical students may be used for teaching the language to young learners. Interpersonal intelligence activities are used for developing productive skills. Naturalist intelligence activities can be used in teaching the language through CLIL.

Key words. Multiple Intelligences Theory, linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, body-kinaesthetic, musical-rhythmic, interpersonal, intrapersonal, Naturalistic, English as a Foreign Language

Автор туралы ақпарат. Кызықеева Алмагуль Бакатбекқызы - «Шет тілдері: екі шетел тілі» мамандығының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада Гарднердің көптік интеллект теориясына сәйкес интеллектер типтері қарастырылады. Сондай – ақ шет тілі ретінде ағылшын тіліне үйрету кезінде белгілі-бір интеллектке ұсынылатын тапсырмалардың әр түрлерін пайдалану мүмкіндіктері қарастырылады. Шет тілі ретінде ағылшын тілінде мұғалімдер белгілі бір стратегияны, іс-әрекеттерді және техниканы арнайы ақыл-ой түріне байланысты пайдаланады. Сөйлеу және оқу дағдыларын дамытқан кезде миға шабуыл, пікірталастар, оқылымның әртүрлі түрі (лингвистикалық ақпараттарға тән) пайдаланылуы мүмкін. Өндірістік дағдыларды дамыту үшін түрлі деңгейлерде пазлдар, ойындар, егерде, себеп-салдар жағдайлары, проблемаларды шешуге арналған жаттығулар (логикалық-математикалық интеллект) пайдаланылуы мүмкін. Шет тілін меңгеру дағдыларын дамыту үшін графиктер (кеңістіктік интеллект), грамматикалық материалдарды, ақыл-карталарды, идеяларды эскиздеуді ұсыну үшін пайдаланылуы мүмкін. Жасөспірім кинестетиктерге немесе музыкалық студенттерге ұсынылған іс-шаралар жас оқушыларға тіл үйрету үшін пайдаланылуы мүмкін. Адамдар арасындағы интеллектуалдық әрекеттер өнімділік дағдыларын дамыту үшін кеңінен қолданылады. Табиғат мамандарының барлау қызметі CLIL арқылы тіл үйретуде қолданылуы мүмкін.

Түйінді сөздер. Көптік интеллект теориясы, лингвистикалық, логикалық-математикалық, көрнекі-кеңістіктік, дене-кинестетикалық, музыкалық, тұлғааралық, жеке тұлғалық, натуралисттік, шет тілі ретіндегі ағылшын тілі

Сведения об авторе. Кызыкеева Алмагуль Бакатбекқызы – магистр по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», старший преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-**Американского** свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются типы интеллектов согласно теории множественного интеллекта Гарднера, а также возможности использования различных видов заданий, рекомендуемых для определенного типа интеллекта при обучении английскому языку как иностранному. В преподавании английского как иностранного языка учителя активно используют вышеупомянутые стратегии, действия и методы в зависимости от конкретного типа интеллекта. Мозговой штурм, дебаты, различные типы чтения (характерные для студентов лингвистического интеллекта) могут использоваться при разработке навыков разговора и чтения. Пазлы, игры, причинно-следственные ситуации, упражнения по решению проблем (логико-математический интеллект) могут использоваться на разных уровнях для развития продуктивных навыков. Графики и рисунки (пространственный интеллект) могут использоваться для представления грамматического материала, ментальных карт, эскизов - для развития навыков говорения на иностранном языке. Для преподавания языка можно использовать мероприятия, предлагаемые для активных и музыкальных студентов.

Межличностные мероприятия широко используются для развития продуктивных навыков, которые могут использоваться при преподавании языка через CLIL.

Ключевые слова. Теория множественного интеллекта, лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкальный, межличностный, внутриличностный, натуралистический, английский язык как иностранный

Multiple Intelligences Theory was developed by Harvard psychologist Howard Gardner in 1983. Howard Gardner is the John H. and Elisabeth A. Hobbs Professor of Cognition and Education at the Harvard Graduate School of Education, an adjunct professor of psychology at Harvard University. The author of thirty books translated into thirty-two languages, and several hundred articles, Gardner is best known in educational circles for his theory of multiple intelligences, a critique of the notion that there exists but a single human intelligence that can be assessed by standard psychometric instruments [1].

According to the original *Theory of Multiple Intelligences* there is not just one type of human intelligence - the way people understand and perceive the world - but seven. Later the theory was revised and its last version states there are eight or even more autonomous types of intelligences.

The original Gardner's theory includes the following types of intelligence: *linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, body-kinesthetic, musical-rhythmic, interpersonal,* and *intrapersonal* [2].

Linguistic type of intelligence implies the ability to analyze information and create products involving oral and written language such as speeches, books, and memos. It is the ability of individuals to use words effectively, whether orally (e.g., as a storyteller, orator, or politician) or in writing (e.g., as a poet, playwright, editor, or journalist). This intelligence includes the ability to manipulate the syntax or structure of language, the phonology or sounds of language, the semantics or meanings of language, and the pragmatic dimensions or practical uses of language. Some of these uses include rhetoric (using language to convince others to take a specific course of action), mnemonics (using language to remember information), explanation (using language to inform), and metalanguage (using language to talk about itself).

Logical-mathematical intelligence includes inductive and deductive thinking and reasoning abilities, logic, as well as the use of numbers (e.g., as a mathematician, tax accountant, or statistician). It is an ability to develop equations and proofs, make calculations, and solve abstract problems (e.g., as a scientist, computer programmer, or logician). This intelligence includes sensitivity to logical patterns and relationships, statements and propositions (if-then, cause-effect), functions, and other related abstractions. The kinds of processes used in the service of logical-mathematical intelligence include categorization, classification, inference, generalization, calculation, and hypothesis testing.

Visual-spatial (or just *spatial*) type of intelligence is the ability to mentally visualize objects and spatial dimensions, to recognize and manipulate large-scale and fine-grained spatial images. The ability to perceive the visual-spatial world accurately is essential for hunters, scouts, or guides), while the ability to perform transformations upon those visual-spatial perceptions is well-developed at interior decorators, architects, artists, or inventors. This intelligence involves sensitivity to color, line, shape, form, space, and the relationships that exist between these elements. It also includes the ability to graphically represent visual or spatial ideas, and to orient oneself appropriately in a spatial matrix.

Body-kinesthetic (sometimes also called *bodily-kinesthetic*) intelligence uses the wisdom of the body and gives individuals the ability to control physical motion. It is an ability to use one's own body to create products, solve problems, to express ideas and feelings (e.g., as an actor, a mime, an athlete, or a dancer) and facility in using one's hands to produce or transform things (e.g., as a craftsperson, sculptor, mechanic, or surgeon). This intelligence includes specific physical skills such as coordination, balance, dexterity, strength, flexibility, and speed, as well as proprioceptive, tactile, and haptic capacities.

Musical-rhythmic (or just *musical*) intelligence is the ability to master music as well as

rhythms, tones and beats, to produce, remember, and make meaning of different patterns of sound. It is the ability to perceive (e.g., as a music aficionado), discriminate (e.g., as a music critic), transform (e.g., as a composer), and express (e.g., as a performer) musical forms. This intelligence includes sensitivity to the rhythm, pitch or melody, and timbre or tone color of a musical piece. One can have a figural or "top-down" understanding of music (global, intuitive), a formal or "bottom-up" understanding (analytic, technical), or both.

Interpersonal type of intelligence implies the ability to communicate effectively with other people and to be able to develop relationships. It is an ability to recognize and understand other people's moods, desires, motivations, and intentions. This includes sensitivity to facial expressions, voice, and gestures; the capacity for discriminating among many different kinds of interpersonal cues; and the ability to respond effectively to those cues in some pragmatic way (e.g., to influence a group of people to follow a certain line of action).

Intrapersonal intelligence is the ability to understand one's own emotions, motivations, inner states of being, and self-reflection. It is an ability to recognize and understand one's own moods, desires, and intentions. This intelligence includes having an accurate picture of oneself (one's strengths and limitations); awareness of inner moods, intentions, motivations, temperaments, and desires; and the capacity for self-discipline, self-understanding, and self-esteem [3, 4].

The eighth type of intelligence was added by Gardner in the mid-1990's. *Naturalistic* intelligence allows individuals to identify and distinguish among products of the natural world such as animals, plants, types of rocks, and weather patterns. It is essential for biologists, meteorologists, zoologists, etc. In the case of those growing up in an urban environment, this also includes the capacity to discriminate among inanimate objects such as cars, sneakers, and CD covers [4].

The followers of Howard Gardner, in particular, Thomas Armstrong singles out the key points of the Multiple Intelligences Theory to be remembered:

- each person possesses all eight intelligences - the eight intelligences function together, individuals being highly developed in some intelligences, modestly developed in others, and relatively underdeveloped in the rest;

- most people can develop each intelligence to an adequate level of competency – it depends on the appropriate encouragement, enrichment, and instruction;

- intelligences usually work together in complex ways - no intelligence exists by itself in life, they are always interacting with each other, e.g. when children play active, outdoor games, they need bodily-kinesthetic intelligence (so as to run, throw a ball, and catch), spatial intelligence (to orient themselves to the playing field and to anticipate the trajectories of flying balls), and linguistic and interpersonal intelligences (to successfully argue a point during a dispute in the game). The intelligences may be taken out of the context only for the research of their essential features and learning how to use them effectively;

- there are many ways to be intelligent within each category - there is no standard set of attributes that one must have to be considered intelligent in a specific area, e.g. a person may not be able to write, to create products in written form, but be highly linguistic because he or she can tell an interesting story or has a large oral vocabulary. People may show their gifts within intelligences as well as between them [4].

The Multiple Intelligences Theory can be successfully used in the classroom as it clearly describes what students with high level of certain intelligences think, love, and need, thus prompting the ways of teaching and learning.

For instance, students who are highly *linguistic*, usually think in words. They love reading, writing, telling stories, playing word games, and for successful learning they need books, tapes, writing tools, paper, diaries, dialogue, discussion, debate, stories.

Logical-mathematical students are reasonably-thinkers. They prefer such activities as experimenting, questioning, figuring out logical puzzles, calculating. To get better results a teacher should use materials to experiment with, science materials, manipulatives, trips to planetariums and science museums during the course.

Spatial students think in images and pictures. They are ready for designing, drawing, visualizing, doodling. As a means of instruction it is advisable to use art, Legos, videos, movies, slides, imagination games, mazes, puzzles, illustrated books, trips to art museums.

Highly *bodily-kinesthetic students* perceive the world through somatic sensations and love dancing, running, jumping, building, touching, gesturing. In learning they need role-play, drama, movement, building things, sports and physical games, tactile experiences, hands-on learning.

Highly *musical students* think via rhythms and melodies. They prefer singing, whistling, humming, tapping feet and hands, listening. In learning they need sing-along time, trips to concerts, playing music at home and school, musical instruments.

Interpersonal students think by bouncing ideas off other people. They prefer leading, organizing, relating, manipulating, mediating, partying. They are better taught through friends, group games, social gatherings, community events, clubs, mentors / apprenticeships.

Highly *intrapersonal students* think in relation to their needs, feelings, and goals. They like setting goals, meditating, dreaming, planning, reflecting and feel need in secret places, time alone, self-paced projects, choices.

Highly *naturalist students* think through nature and natural forms. They love playing with pets, gardening, investigating nature, raising animals, caring for planet earth. In learning they need access to nature, opportunities for interacting with animals, tools for investigating nature (e.g., magnifying glasses, binoculars) [4].

The preferences and inclinations of students determine the strategies, activities, and materials to be used in the classroom, e.g. when working with highly *linguistic students* a teacher will use books, brainstorming, choral reading, debates, extemporaneous speaking, individualized reading, journal keeping, large- and small-group discussions, lectures, manuals, memorizing linguistic facts, publishing (e.g., creating class newspapers), reading to the class, sharing time, storytelling, student speeches, talking books, tape recording one's words, using word processing software, word games, worksheets, writing activities.

With *logical-mathematical students* it is preferable to use classifications and categorizations, computer programming languages, creating codes, heuristics, logic puzzles and games, logical problem-solving exercises, logical-sequential presentation of subject matter, mathematical problems on the board, Piagetian cognitive exercises, calculations and quantifications, science thinking, scientific demonstrations, Socratic questioning.

Highly *spatial students* require using such strategies, techniques, and materials as 3-D construction kits, art appreciation, charts, graphs, diagrams, and maps, color cues, computer graphics software, creative daydreaming, draw-and-paint/computer-assisted-design software, graphic symbols, idea sketching, imaginative storytelling, mind-maps and other visual organizers, optical illusions, painting, collage, and other visual arts, photography, picture literacy experiences, picture metaphors, videos, slides, and movies, visual awareness activities, visual pattern seeking, visual puzzles and mazes, visual thinking exercises.

Bodily-kinesthetic students are better taught through body answers, body maps, classroom theater, competitive and cooperative games, cooking, gardening, and other "messy" activities, crafts, creative movement, field trips, hands-on activities of all kinds, hands-on thinking, kinesthetic concepts, manipulative, mime, physical awareness exercises, physical education activities, physical relaxation exercises, tactile materials and experiences, use of kinesthetic imagery, using body language/hand signals to communicate, virtual reality software.

Highly *musical students* are better taught through creating new melodies for concepts, discographies, group singing, linking old tunes with concepts, listening to inner musical imagery, mood music, music appreciation, musical composition software, musical concepts, playing live music on piano, guitar, or other instruments, playing percussion instruments, playing recorded music, rhythms, songs, raps, and chants, singing, humming, or whistling, super memory music, using background music.

With highly *interpersonal students* it is preferable to use academic clubs, apprenticeships, board games, community involvement, conflict mediation, cooperative groups, cross-age tutor-

ing, group brainstorming sessions, interactive software or internet platforms, interpersonal interaction, parties or social gatherings as context for learning, peer sharing, people sculptures, simulations.

Highly *intrapersonal students* are easily taught through choice time, exposure to inspirational/motivational curricula, feeling-toned moments, goal-setting sessions, independent study, individualized projects and games, interest centers, one-minute reflection periods, options for homework, personal connections, private spaces for study, self-esteem activities, self-paced instruction, self-teaching programmed instruction.

Naturalist students prefer to be taught through use of aquariums, terrariums, and other portable ecosystems, class weather station, eco-study, gardening, nature-oriented software, nature study tools (binoculars, telescope, and microscope), nature videos, films, and movies, nature walks, pet-in-the-classroom, plants as props, windows onto learning [4].

The Multiple Intelligences Theory may and should be applied to almost any course or discipline. As for the English as a Foreign Language Classroom, the theoretical implications and practical use suggestions of the Multiple Intelligences Theory can be easily adopted here. In the English Language Classroom students learn not only linguistic (phonetic, grammatical, stylistic, etc.) phenomena, but also different things and concepts of the environment in the target language. This also is of high importance now, because of new trends, requirements, and approaches to teaching students foreign languages.

In the English as a Foreign Language Classroom teachers actively use the above mentioned strategies, activities, and techniques depending on a specific type of intelligence. Brainstorming, debates, different types of reading (characteristic for linguistic intelligence students) may be used when developing speaking and reading skills. Puzzles, games, if-then, cause-effect situations, problem-solving exercises (logical-mathematical intelligence) may be used at different levels for developing productive skills. Charts and graphs (spatial intelligence) may be used for presenting grammar material, mind-maps, idea sketching – for developing foreign language speaking skills. Activities suggested for bodily-kinesthetic or musical students may be used for teaching the language to young learners. Interpersonal intelligence activities are widely used for developing productive skills. Naturalist intelligence activities may be used in teaching the language through CLIL.

REFERENCES

1. Harvard School of education Official Site. Faculty. Howard Gardner. Retrieved from https://www.gse.harvard.edu/faculty/howard-gardner on June 19, 2017
2. Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic books.
3. Davis, K. (2012) The Theory of Multiple Intelligences. Retrieved from https:// howardgardner 01. files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article. pdf on June 19, 2017
4. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom. Ascd. Retrieved from https: // erwinwidiyatmoko. files.wordpress.com/2012/08/multiple-intelligencies-in-the-classroom.pdf on June 21, 2017

УДК 372.881.111.1

ПРИЕМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Осколкова А.А.

Сведения об авторе. Осколкова Анна Александровна – магистр по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», магистр бизнеса и экономических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оптимизации процесса обучения иностранному языку, продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, индивидуальная и групповая работа учащихся, применение приёмов театральной педагогики на занятии со студентами. Использование описанных в данной статье приемов театральной педагогики является эффективным средством оптимизации обучения устному общению на иностранном языке, поскольку позволяет сформировать и развить лингвистическую, социальную, компенсаторную компетенции, являющиеся важнейшими составляющими коммуникативной компетенции; позволяет обучить общению в единстве его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон; позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и культуры; способствует развитию высших психических функций учащихся; способствует всестороннему гармоничному развитию личности учащихся.Театральные приёмы, рассмотренные в статье, являются универсальными и могут быть скорректированы в зависимости от цели обучения, личностных и возрастных особенностей учебного коллектива и наличие или отсутствие тех или иных технических условий.

Ключевые слова. Оптимизация, общение, учащийся, педагог, система обучения, коммуникативные навыки, мотивация, носитель языка, аутентичный, лингвокультура, приём, перцепция, театральная педагогика.

Автор туралы ақпарат. Осколкова Анна Александровна - «Шет тілдері: екі шет тілі» мамандығының магистрі, бизнес және экономика ғылымының магистрі, Қазақстан – Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Мақалада шет тілінде оқу үдерісін оңтайландыру, сөйлеу белсенділігі мен қабылдау қабілетінің түрлеріне, оқушылардың жеке және топтық жұмысына, театр педагогикасының әдістерін студенттермен бірге қолдануына байланысты. Қорытындылай келе, бұл мақалада театр педагогикасының әдістерін пайдалану кезінде лингвистикалық қалыптастыруға және дамытуға мүмкіндік береді, өйткені, әлеуметтік, компенсаторлық құзыреті коммуникативтік құзыреттілігін маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, шет тілінде ауызша қарым-қатынас оқытуында оңтайландыру тиімді құралы болып табылады; Ол коммуникативтік интерактивті және түйсіну тараптардың бірлікте байланысуға мүмкіндік береді; шет тілін және мәдениетін үйренуге студенттердің ынталылығын арттыруға мүмкіндік береді; студенттердің жоғары психикалық функцияларын дамытуға ықпал етеді; студенттердің жеке тұлғаның үйлесімді дамуына үлес қосады. Мақалада қарастырылған театрлық әдістер әмбебап болып табылады және білім беру ұжымының нұсқауларына, жеке және жас ерекшеліктеріне, сондай-ақ сол немесе басқа техникалық жағдайлардың бар немесе жоқ екеніне қарай түзетілуі мүмкін.

Түйін сөздер. Оңтайландыру, коммуникация, студент, педагог, білім беру жүйесі, қарым-қатынас дағдылары, мотивация, тіл тасымалдаушысы, аутентті, тілдік мәдениет, тәсіл, перцепция, театр педагогикасы.

About the author. Oksolkova Anna - Master in Foreign Languages: two foreign languages, Master of Business and Economics, Senior Teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the optimization of the learning process in a foreign language, productive and receptive types of speaking activities, individual and group work of students, the use of the methods of theatrical pedagogy in class with students.

Summing up, the author emphasizes that the use of the methods of theatrical pedagogy described in this article is an effective means of optimizing the teaching of oral communication in a foreign language, since it allows to form and develop linguistic, social, compensatory competences that are the most important components of communicative competence; allows to teach communication in the unity of its communicative, interactive and perceptual aspects; allows to increase the motivation of students to learn a foreign language and culture; promotes the development of higher mental functions of students; contrib-

utes to the overall harmonious development of the personality of students.

The theatrical techniques discussed in the article are universal and can be adjusted depending on the purpose of instruction, personal and age characteristics of the class and the presence or absence of certain technical conditions.

Keywords. Optimization, communication, student, teacher, the system of teaching, communication skills, motivation, native speaker, authentic, linguoculture, reception, perception, theatrical pedagogy.

Рассмотрим понятие «оптимизация обучения». В современной педагогике и методике обучения иностранным языкам существует ряд синонимических понятий, обозначающих повышение качества педагогического процесса: активизация, интенсификация, повышение эффективности, оптимизация. Все они, безусловно, тесно взаимосвязаны между собой, однако целью оптимизации является не простое повышение качество обучения, а применение наиболее подходящих средств для его реализации, не затрачивая дополнительного времени и не перегружая учащихся и педагогов. На основе анализа научной литературы (трудов Ю.К. Бабанского, А.Л. Бердичевского, Л.В. Московкина, М.М. Поташника) выведем определение оптимизации обучения иноязычному устному общению.

Под оптимизацией обучения иноязычному устному общению мы будем понимать сознательное, научно аргументированное построение такой системы обучения, которая зависит от социального заказа общества, создаваемых условий обучения, способствует формированию коммуникативных умений на иностранном языке при рациональных затратах времени и усилий субъектов образовательного процесса.

Специфику оптимизации обучения можно точнее понять в следующей цитате: «В сложной педагогической системе есть тысячи вариантов построения педагогического процесса. Выбрать наилучший для данных условий - задача оптимизации». [6, с. 220] Действительно, для того, чтобы наиболее эффективно обучать иностранному языку, необходимо учитывать личностно-возрастные особенности учащихся, их уровень обучаемости и обученности, внутреннюю мотивацию к изучению языка, числовую наполняемость групп, наличие или отсутствие языковой среды для полного взаимодействия, наличие электронных или мультимедийных технических средств обучения, количество аудиторных часов и часов самостоятельной работы студента с преподавателем, отведенных на изучение иностранного языка. Особого рассмотрения также требует цель обучения иностранному языку.

Согласно новым образовательным стандартам, типовым программам и ежегодно обновляемому инструктивно-методическому письму, составленному Министерством Образования и Науки Республики Казахстан, целью обучения любому иностранному языку является формирование компетентностной модели учащихся в коммуникативной среде взаимодействия на межкультурном уровне, то есть их способности ориентироваться в аутентичной коммуникативной среде и общаться на иностранном языке без нарушения языковых, речевых и культурных норм носителей языка. В связи с чем необходимо рассмотреть феномен устного общения.

Проанализировав труды Д.Б. Парыгина, М.И. Станкина, В.Г. Крысько, М.С. Кагана, мы можем определить иноязычное устное общение с позиций социальной психологии как процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя три аспекта: коммуникацию, интеракцию и перцепцию, предполагающий непосредственный контакт с собеседником, принадлежащим к иной лингвокультуре. Исходя из такого понимания общения, можно сделать вывод о том, что важным является как формирование коммуникативных, так и интерактивных и перцептивных умений и навыков учащихся.

Однако стоит согласиться с тем, что на занятиях иностранного языка интерактивная и перцептивная стороны общения, к сожалению, часто игнорируются. Учащиеся учатся лишь передавать информацию, используя иностранный язык в качестве кода для дешифрования с родного языка, то есть их обучают коммуникативной стороне общения.

Но общение не ограничивается только коммуникацией, это гораздо более сложное явление, включающее в себя следующие процессы: взаимодействие, восприятие и понимание собеседника по общению, представителя другой ментальности и лингвокультуры. Из-за этого учащиеся не ощущают уверенности в себе при общении с носителями иностранного языка, как следствие, снижается мотивация к изучению иностранного языка и культуры. Значит, такое обучение не является оптимальным. Для того, чтобы исправить ситуацию, необходимо практиковать новые средства - средства оптимизации обучения устному общению на иностранном языке.

В качестве средств оптимизации обучения устному общению на иностранном языке можно предложить использовать следующие приемы театральной педагогики: приемы, направленные на развитие внимания, памяти, воображения; приемы, направленные на восприятие партнера, пантомима, разыгрывание этюдов, таблица К. С. Станиславского, работа с жестами, свободный поток ассоциаций, режиссерская игра, ролевая игра, импровизация, создание сценариев, play-back театр [2, 4]. Рассмотрим их подробнее.

Приемы, направленные на развитие внимания, такие, как «Зеркало», «Круги внимания», «Копирование друг друга» способствуют улучшению таких видов внимания учащихся, как внешнее и внутреннее, произвольное и непроизвольное. Также данные приёмы способствуют развитию коммуникативных умений учащихся.

Приемы, направленные на развитие памяти, такие, как «Выполнение действий с определенной окраской», «Память физических действий и ощущений», «Спираль повторов» способствуют более прочному усвоению учебного материала, его активизации.

Приемы, направленные на развитие воображения, такие, как «Восстановление ситуации», «Оправдание позе», «Общий рассказ», «Если бы…» способствуют развитию фантазии учащихся, образного и абстрактного мышления, коммуникативных умений учащихся.

Приемы, направленные на чувственное восприятие партнера, такие, как «Лассо», «Слепой», «Построение геометрических мизансцен», «Коллективное взаимодействие», способствуют формированию и развитию интерактивных и перцептивных умений учащихся.

Прием «Пантомима» способствует овладению нормами невербального общения, помогает при введении и первичной тренировке новых лексических единиц.

Прием «Разыгрывание этюдов разных видов»: пластические этюды, этюды в предлагаемых обстоятельствах, этюды на запоминание физических действий и ощущений, этюды - соревнования, этюды на преодоление проблемных ситуаций. Данный прием позволяет создавать на занятиях условия, максимально приближенные к условиям реального иноязычного общения, способствует развитию коммуникативных интерактивных и перцептивных умений учащихся, а также развитию компенсаторной компетенции (компетенции саморазвития личности учащихся).

Прием «Таблица К. С. Станиславского» способствует формированию и развитию лексико-грамматических навыков, а также умений в чтении.

Прием «Работа с жестами» способствует овладению нормами невербального общения, более прочному усвоению лексических единиц, формированию компенсаторной компетенции учащихся.

Прием «Свободный поток ассоциаций» способствует формированию и развитию лексико-грамматических навыков учащихся, умений в аудировании, способствует также развитию ассоциативного мышления учащихся.

Прием «Режиссерская - ролевая игра» способствует активизации ранее изученного материала, развитию коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений учащихся, а также помогает создавать условия максимально приближенные к условиям реального общения.

Прием «Импровизация» способствует развитию коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений учащихся, активизации ранее изученного материала, формированию умений в аудировании, формированию умения работать в команде, формированию

умения варьировать свое коммуникативное поведение в зависимости от постоянно изменяющейся ситуации общения.

Прием «Создание сценариев» способствует формированию и развитию умений в чтении и письменной речи, формированию умения продуцировать логичные и связные тексты, формированию умения работать в команде.

Прием «Play-back театр» способствует формированию коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений учащихся, развитию памяти, внимания и догадки, формированию умений в аудировании.

В ролевой игре упор делается на межличностное взаимодействие. В игре участники «проигрывают» роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни. При этом игровой характер ситуации освобождает игроков от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения, дает простор для творчества. Следующий за игрой тщательный психологический анализ, осуществляемый группой совместно с преподавателем, усиливал обучающий эффект.

Психогимнастика включает упражнения по формированию комфортной групповой атмосферы, изменению состояния участников группы, а также тренировку различных коммуникативных свойств.

Этюд – это небольшое театральное представление на предложенную учебную ситуацию, время которого ограничено. Главная цель – поиск в ходе проигрывания, обсуждения и повторного проигрывания оптимальных моделей вербального и невербального поведения.

Групповые дискуссии проводятся при обсуждении выполненных упражнений для выяснения и сопоставления различных точек зрения, поиска решений. Дискуссия учит эффективному поведению для достижения согласия при решении групповой задачи, даёт информацию о стилях коммуникации, руководства и доминирования в группе.

Средствами театральной педагогики мы развиваем воображение, внимание, рефлексию, подвижность, выразительные способности. В процессе такой активной работы приобретается целый ряд навыков уверенного поведения и саморегуляции. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности студента-педагога и с успехом переносятся в реальную жизнь на педагогическую практику.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что студенты могут вести себя более уверенно и не иметь затруднений в выборе верной модели поведения.

Каким образом данные приемы могут оптимизировать процесс обучения устному общению на иностранном языке?

Использование данных приемов театральной педагогики в преподавании иностранного языка помогает развивать социальные, лингвистические и компенсаторные компетенции учащихся, ведь благодаря игровой форме, перевоплощению, а также благодаря тому, что учащиеся пропускают ситуации через себя, со временем исчезает психологическая боязнь общаться, учащиеся обретают уверенность в себе и уже получают удовольствие от общения с носителями иностранного языка.

Более того, упражнения, основанные на приемах театральной педагогики, чаще всего являются коммуникативными, следовательно, они обеспечивают использование языкового материала в речи. Отметим также, что использование таких приемов способствует увеличению словарного запаса, развитию навыков говорения, улучшению качества речи за счет увеличения длины предложений и использования разнообразных лексических и грамматических структур. Использование приемов театральной педагогики также облегчает запоминание лексических единиц, что очень важно, так как некоторые английские слова очень многозначительные, значит, их запоминание требует значительного умственного напряжения.

Использование данных приемов театральной педагогики способствует также и улучшению качества речи учащихся с фонетической стороны. Ведь для передачи того

или иного настроения героя, той или иной эмоции необходимо применять разные интонации, повышать или понижать голос. Также слова надо произносить четко и внятно, чтобы зрители в зале могли понять, о чем речь.

Использование данных приемов театральной педагогики способствует также и развитию психических функций. Например, у учащихся развивается память (заучивание текста роли), бурно развивается воображение (переосмысление исходного текста и создание собственных импровизированных сцен), развивается также внимание (при разных групповых играх учёт реакции и поведения партнеров, быстрая смена своих действий в связи с изменившейся ситуацией).

Использование данных приемов позволяет обучить общению в единстве всех его сторон. Ведь выполняя традиционные задания (пересказы текстов или воспроизведение диалогов наизусть), учащийся не научится взаимодействовать с партнером по общению, не научится понимать другого человека, а данные приемы способствуют формированию и развитию интерактивных и перцептивных умений.

Не подлежит сомнению и тот факт, что использование данных приемов театральной педагогики обладает внушительным воспитательным и развивающим потенциалом. Прежде всего, значительно повышается уровень общего развития учащихся. Для участия в той или иной постановке им просто необходимо прочесть литературный материал, подлежащий инсценировке, а он, чаще всего, не входит в учебную программу.

Вся театральная деятельность направлена на достижение основной цели: формирование у учащихся навыков свободного языкового самовыражения. Достижение этой цели осуществляется путём решения целого ряда задач, посредством формирования у учащихся следующих умений и навыков:

- постановка произношения;
- формирование, развитие и корректировка фонетических навыков;
- совершенствование интонации;
- овладение ритмом;
- активизация базового словарного запаса;
- расширение фоновых знаний по предмету;
- эффективный синтез межпредметных связей.

Существует ряд условий, необходимых для эффективной работы в данном направлении:

1) добровольное участие студентов в данном мероприятии;
2) мониторинг творческой активности учащихся со стороны преподавателя;
3) чёткая организация и тщательная подготовка всех запланированных этапов;
4) наличие перспектив деятельности;
5) использование разнообразных способов педагогического стимулирования и поощрения активности учащихся.

При этом предъявляются следующие требования к уровню подготовки учащихся. Учащиеся должны уметь:

- логично и последовательно высказываться в связи с ситуацией общения;
- участвовать в общении с одним или несколькими собеседниками с целью обмена информацией;
- понимать на слух иноязычную речь;
- читать, понимать и осмысливать содержание текстов;
- владеть базовым словарным запасом и необходимыми грамматическими формами.

В случае, если преподаватель решает организовать и провести театральное представление со своими студентами, то он и его театральная группа должны следовать следующим этапам театральной деятельности:

1. Знакомство учащихся с автором произведения, отрывок из которого предназначен для постановки. Начинается театральная деятельность в каждой группе с предъявления готового образца (чаще всего, это бывает сценарий сказки или короткого рассказа).

Следующая форма работы – это составление сценария совместно преподавателем и студентами на основе какого-либо литературного произведения или на тему, интересную учащимся (например, экскурсионная поездка или день рождения друга и т.д.). Самая сложная форма работы – это индивидуальное создание сценариев самими учащимися (сочинение сказок, басен, сценок из учебной жизни и др.). Данные формы работы способствуют постепенному раскрепощению личности учащихся, снятию их внутренней зажатости, вселяют веру в собственные силы.

2. Работа по снятию языковых трудностей. В основном это трудности лексического характера. Все слова в репликах партнёров должны быть понятны каждому участнику.

3. Первичное прослушивание произведения (пьесы, сказки, рассказа и др.). Преподавателю необходимо представить каждого героя через определённую интонационную выразительность роли, определить её темп, все особенности каждого героя.

4. Распределение ролей в соответствии с языковой трудностью пьесы, артистическими данными учащихся и их языковой подготовкой.

5. Индивидуальная работа с каждым участником группы по выразительному чтению его реплик.

6. Групповая работа – прочтение произведения по ролям. Во время этого этапа учащиеся запоминают слова своей роли и реплики своих партнёров, после которых они вступают.

7. Репетиции на сцене. Этот этап длится до тех пор, пока все участники не заучат свои роли наизусть и не будут произносить их чётко и громко, не научатся двигаться на сцене и слушать партнёра, а также вовремя вступать в действие. Завершается данный этап генеральной репетицией. Также на данном этапе изготовляются костюмы и необходимый реквизит.

8. Выступление учащихся на сцене.

9. Рефлексия.

Театральная деятельность позволяет сделать учебный процесс интересным. Атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий даёт возможность преодолеть стеснительность, мешающую студентам свободно употреблять в речи слова иностранного языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Легче усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворённости от изучения иностранного языка.

Следовательно, учащиеся становятся более начитанными и грамотными людьми. При таком подходе к работе происходит активная работа над личностными характеристиками учащихся: преподаватель планирует научить их быть вежливыми и тактичными, сдерживать негативные и выражать положительные эмоции, планирует привить им чувство прекрасного, научить отличать красоту и замечать доброту. Более того, все современные передовые образовательные модели обращены к разуму учащегося, игнорируя его эмоциональную, душевную жизнь. А применение приемов театральной педагогики позволит «восполнить тот самый главный дефицит развития Человеческого в Человеке, который убережет его от превращения в умную машину или бездуховную тварь» [4, с. 127].

Подводя итоги, подчеркнем, что использование описанных в данной статье приемов театральной педагогики является эффективным средством оптимизации обучения устному общению на иностранном языке, поскольку позволяет сформировать и развить лингвистическую, социальную, компенсаторную компетенции, являющиеся важнейшими составляющими коммуникативной компетенции; позволяет обучить общению в единстве его коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон; позволяет повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка и культуры; способствует развитию высших психических функций учащихся; способствует всестороннему гармоничному развитию личности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: учеб. пособие. - М.: «Просвещение», 1982. - 256 с.
2. Белюшкина И.Б. Театр, где играют дети: учебно-методическое пособие. - М.: «Владос», 2001. - 287 с.
3. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: монография. - М.: «Высшая школа», 1989. - 103 с.
4. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: пособие для учителя. - М.: «Флинта», 2006. - 336 с.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. пособие. - СПб: СПБГУП, 2003. -616 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. пособие. - М.: «Владос», 2000. - 574 с.

УДК 372.881.111.1

PECULIARITIES OF TEACHING LANGUAGE ADULTS

Kulinka Y.S.

About the author. Kulinka Elena - master of pedagogical sciences, senior teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. In our time the question of language training of future professionals is very important. In modern conditions of production society needs a flexible, adaptive competitive personality with a high degree of internal stability, ability to develop, self-education, and self-improvement. The solution to this problem may be in the formation of a complex personality who is adapted to the constantly changing conditions. Thus, there is a list of principles was developed by synthesizing information that appears in a number of sources: involve learners in planning and implementing learning activities; draw upon learners' experiences as a resource; cultivate self-direction in learners; create a climate that encourages and supports learning; foster a spirit of collaboration in the learning setting and use small groups. Adult learners usually approach learning differently than younger learners. They are more self-guided in their learning. They bring more, and expect to bring more, to a learning situation because of their wider experience - and can take more away. They require learning "to make sense" - they will not perform a learning activity just because the instructor said to do it. Adult students are completely different from children. Adults do not need that much demonstration but ask for more explanation and formulation of principles. Private lessons of English are the most convenient for adult learners because the style of private lessons is much more suitable for students who have specific demands, expectations, learning difficulties or problems of any kind. Thanks to a close contact between a teacher and a student a very good relationship can develop and it has a beneficial effect on the learning process. It must be taken into account that adult students are fully engaged and have duties in their private lives to be done. But at the same time it has some disadvantages such as boredom, lack of stimulation by other students and difficulty adjusting to a regular class.

Key words. Teaching adults, teaching vocabulary, adult education principles, adult learners, young learners, learning strategies, learning approaches, stock of vocabulary, one-to-one lessons, private lessons.

Автор туралы мәліметтер. Кулинка Елена Сергеевна – педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің аға оқытушысы

Аннотация. Біздің заманымызда тіл мамандарын даярлау мәселесі өте маңызды болып табылады. Қазіргі жағдайдағы өндірістік қоғамға жан-жақты, өзін жетілдіруге бейім тұлға, маман қажет. Бұл мәселенің шешімі өзгеріп отыратын жағдайға бейімделген күрделі тұлғаны қалыптастырумен шешілуі мүмкін.Осылайша, түрлі қағидалар тізімі құрастырылған. Ересек білім алушыларды оқытуда қолданылатын әдістемелер жас балаларды оқытудағы әдістемелерден қарағанда әлдеқайда ауқымды және әртүрлі болуы шарт. Өйткені ересек аудиторияның берері көп, сондықтан көп қайтарып алуды тосады. Олар «мағына бойынша» оқытуда тосады, жас оқушылар сияқты оқушы нұсқауын бұйрық берген соң ғана орындай бермейді. Ересек оқушылар бала оқушылардан көп жағынан ерекшеленеді, олар көрнекілікті қажет етпейді, бірақ көбірек түсіндіру мен қағидаларды құруды талап етеді. Жеке сабақтар ересек білім алушылар үшін неғұрлым

қажетті болып табылады. Оқытушы мен студент арасындағы жағымды қарым-қатынас орнату арқасында оқу нәтижелері де арта түседі.

Түйін сөздер. Ересектерді оқыту, лексиканы оқыту, ересектерді оқыту принциптері, оқыту стратегияларының қағидалары, оқыту әдістемелерінің қағидалары, сөздік қор, жеке сабақтар.

Сведения об авторе. Кулинка Елена Сергеевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В наше время вопрос языковой подготовки будущих специалистов очень важен. В современных условиях производства обществу нужна гибкая, конкурентная личность с высоким уровнем внутренней стабильности, умением развиваться, заниматься самообразованием и самосовершенствованием. Решение этой проблемы может заключаться в формировании сложной личности, адаптированной к постоянно меняющимся условиям. Таким образом, существует список принципов, разработанных путем обобщения информации, которая появляется в ряде источников: вовлечение учащихся в планирование и осуществление учебных мероприятий; использование опыт учащихся как ресурса; культивирование самостоятельности в учениках; создание климата, который поощряет и поддерживает обучение; развитие духа сотрудничества в обучении и формирование небольших групп. Взрослые ученики обычно подходят к обучению иначе, нежели младшие. Они более самоуправляемы в своем обучении. Они привносят больше, и от них ожидается больший вклад, в учебную ситуацию из-за более богатого опыта - и выносят они также больше. Они требуют «смысла» от обучения - они не будут выполнять учебную деятельность только потому, что тренер сказал это сделать. Взрослые студенты полностью отличаются от детей. Взрослые не нуждаются в презентациях, но требуют более детального объяснения и формулирования принципов. Индивидуальные уроки английского языка являются наиболее удобными для взрослых учащихся, потому что стиль частных уроков гораздо более подходит для студентов, которые имеют конкретные требования, ожидания, трудности обучения или проблемы любого рода. Благодаря тесному контакту между учителем и учеником могут развиться хорошие отношения, и это благотворно влияет на процесс обучения. Необходимо учитывать, что взрослые учащиеся имеют высокую занятость и обязательства личной жизни. В то же время существуют некоторые недостатки индивидуальных занятий, такие как скука, отсутствие стимуляции другими учениками и трудности с настройкой на обычный класс.

Ключевые слова. Обучение взрослых, преподавание лексики, принципы обучения взрослых, взрослые ученики, молодые ученики, стратегии обучения, подходы к обучению, запас лексики, индивидуальные уроки, частные уроки.

Adult learners are people who are 18 years and up who are involved in different forms of learning. So that to teach adult learners, a teacher should know about adults' self-concept, prior experience, readiness to learn, learning orientation and motivation to learn. A teacher should take into account that adults want to know why they need to learn something, they believe they are responsible for their lives and come into any activity with different experiences.

Adults become ready to learn things they need to know and do in order to cope effectively with real-life situations. They are life-centered (task-centered, problem-centered) in their orientation to learning. Adults are responsive to some external motivators (e.g., better job, higher salaries), but the most potent motivators are internal. Motivation means that a person wants to do something for some reason.

Adults in the classroom get higher grades and take academic work seriously. Adult experience brings different forms of learning into the classroom; faculty also becomes learners. They may take on some of the instructor's role.

The most important social characteristic of adult learner is an abundance and variety of experiences. This aspect alone makes teaching adults different from teaching children.

No definitive list of adult education principles exists in the literature, but there is a great deal of agreement about what constitutes good practice in adult education. The list of principles that follows was developed by synthesizing information that appears in a number of sources:

- involve learners in planning and implementing learning activities. Including learners in the planning and implementing of their learning activities is considered to be a hallmark of adult education. Their participation can begin with the needs assessment process where members of the target population help establish the program goals and objectives and continue throughout

the learning activity to the evaluation phase;

- draw upon learners' experiences as a resource. Another often-cited principle of adult education revolves around the idea of using the experiences of participants as a learning resource. Not only do adult learners have experiences that can be used as a foundation for learning new things but also, in adulthood, readiness to learn frequently stems from life tasks and problems. The particular life situations and perspectives that adults bring to the classroom can provide a rich reservoir for learning;

- cultivate self-direction in learners. Self-direction is considered by some to be a characteristic of adulthood but not all adults possess this attribute in equal measure. In addition, if adults have been accustomed to teacher-directed learning environments, they may not display self-direction in adult learning settings. Adult learning should be structured to nurture the development of self-directed, empowered adults. When adults are encouraged to become self-directed, they begin "to see teem selves as proactive, initiating individuals engaged in a continuous re-creation of their personal relationships, work worlds, and social circumstances rather than as reactive individuals, buffeted by uncontrollable forces of circumstance" [1];

- create a climate that encourages and supports learning. The classroom environment should be characterized by trust and mutual respect among teachers and learners. It should enhance learner self-esteem. Supporting and encouraging learning does not mean that the environment is free of conflict. It does mean that when conflict occurs, it is handled in a way that challenges learners to acquire new perspectives and supports them in their efforts to do so;

- foster a spirit of collaboration in the learning setting. Collaboration in the adult classroom is frequently founded on the idea that the roles of teachers and learners can be interchangeable. Although teachers have the overall responsibility for leading a learning activity, in adult learning settings "each person has something to teach and to learn from the other" [2]. Adult learning is a cooperative enterprise that respects and draws upon the knowledge that each person brings to the learning setting;

- use small groups. The use of groups has deep historical roots in adult education, and adults learning in groups have become embedded in adult education practice. Groups promote teamwork and encourage cooperation and collaboration among learners. Structured appropriately, they emphasize the importance of learning from peers, and they allow all participants to be involved in discussions and to assume a variety of roles.

The principles discussed here reflect some of the widely held beliefs about adult learning.

It is not easy at all to learn foreign languages. People have various reasons for learning them. First of all according to the curriculum because English is a compulsory subject. There are some other reasons of learning English. It can be a possibility of getting a better job, an interest in reading original books or to understand song lyrics. People may learn languages for enjoyment or they can have many other different reasons for that. Jeremy Harmer specifies in his Practice of English teaching the most usual reasons as the followings:

- language is on the curriculum - therefore the greatest number of language students learns it compulsory;

- there occurs a chance of advancement in professional life with new language;

- people live for some reason in a target language community where the knowledge of the language is necessary;

- very often there is a specific reason for wanting to learn the language. Examples of that could be e.g. the need to be able to communicate with foreign customers or business partners, the need to write reports or essays and to function in seminars or the need to be able to read articles and textbooks about special subjects in English;

- students are attracted to the culture of one of the English speaking countries and want to know more about its people, places or writings;

- there are many other possible reasons for learning a language like tourism, fun from the learning activity itself, and friends.

But the basic reason for learning foreign languages that all people have in common is communication – communication in any mode. It is a two-sided process, which requires the

ability to understand each other, to be able to code a message that someone wants to convey to someone else in a way, which will be comprehensible to the receiver and also appropriate to a concrete situation and status of all participants. Vice versa the person should be able to interpret a message that someone else is conveying to them. To acquire a good skill of communication in foreign language it is necessary to be familiar not only with vocabulary (single words and their meanings, collocations, phrases and phrasal verbs etc.) but also with language structures and above all with strategies for using them in right context according to concrete situations. The functional aspect of language is the most important one and teachers should be well conscious of that to be able to pass this sense of priority on their students.

To build a good stock of vocabulary is the first and most important step when starting to learn a new language. Well mastered ability of using the right expressions, phrases, grammatical structures and functions ensure students to be successful in their communication.

Children usually start with English or some other languages in very young age. Sometimes they acquire a relatively high level before the end of their compulsory education. On the other hand adults are in a huge language disadvantage. Learning English is not easy at all for them unless they dispose of at least basic knowledge of it or of general talent for languages. Certain psychic barriers might negatively influence learning. To avoid that it is necessary to select the appropriate and efficient learning strategy for adult students taking into account various important aspects arising out of their specific needs [3].

If we compare adult and young learners we can observe the following:

Table 1. Comparing characteristics of adult and young learners

Adult Learners	Young earners
Problem-centered; seek educational solutions to where they are compared to where they want to be in life	Subject-oriented; seek to successfully complete each course, regardless of how course relates to their own goals
Results-oriented; have specific results in mind for education - will drop out if education does not lead to those results because their participation is usually voluntary	Future-oriented; youth education is often a mandatory or an expected activity in a youth's life and designed for the youth's future
Self-directed; typically not dependent on others for direction	Often depend on adults for direction
Often skeptical about new information; prefer to try it out before accepting it	Likely to accept new information without trying it out or seriously questioning it
Seek education that relates or applies directly to their perceived needs, that is timely and appropriate for their current lives	Seek education that prepares them for an often unclear future; accept postponed application of what is being learned
Accept responsibility for their own learning if learning is perceived as timely and appropriate	Depend on others to design their learning; reluctant to accept responsibility for their own learning

In summary, we see that adult learners usually approach learning differently than younger learners:

1) they are more self-guided in their earning;

2) they bring more, and expect to bring more, to a learning situation because of their wider experience - and can take more away;

3) they require learning "to make sense" - they will not perform a learning activity just because the instructor said to do it.

Adult students are completely different from children. Compared to younger group of students, adults do not need that much demonstration but ask for more explanation and formulation of principles. They are matured, their intelligence has already developed. They went through a whole educational system and they dispose of rich personal experience. They have

also developed specific habits and have specific expectations. Adults are in many cases not really interested in language, but in what they do through it. That is to say, adult students view language as an instrument for doing other things. It is not always easy for them to make a decision of enrolling to a language course. They know they need to learn English for some reason- they dispose of a high degree of extrinsic motivation. But they also know that they will be in the same class with other students. This fact can be quite stressful for some of them. They are sure that "others'" level of English will be different from theirs, that they might not be good enough and the "others" might see it. It is not a pleasant idea and can play a key role in their final decision to "go for it" or not [4].

Thanks to the above-mentioned aspects it has become very popular lately to attend private lessons of English. The style of private lessons is much more suitable for students who have specific demands, expectations, learning difficulties or problems of any kind (time organization, health problems, anxiety…) or who simply prefer to have a teacher all for themselves. Usually the lessons are prepared for one student only but upon an agreement or demand more students can attended a lesson. Usually it is up to three students in private sphere and up to seven to ten students in lessons organized by a company for their employees, managers or other specific groups of people. The 'company sector of private teaching' (bigger groups) can sometimes be similar to the classical compulsory education because it is not always the students' self-determined decision to attend the lessons but an order from the headquarters. Not all students are interested in taking lessons and stagnate. A risk of creating a mixed ability group is too high and usually comes to reality. Therefore it will not be dealt with in this work as with a main part of a private teaching sector [5].

One-on-one lessons are extremely beneficial in maximizing learning potential. The students move at their own speed along an individual created program. There is a luxury of spending more time on a subject that proves to be difficult – there no class to keep up with, all attention is dedicated to one student. All lessons are scheduled at a location convenient to the student, most often, in a student's home.

The biggest advantage of one-to-one lesson is the fact the lessons can be adjusted to specific needs of a student and as much time as needed can be spent on every single item. If a student has trouble with understanding some grammar structure, it is possible to spend more time on its practice than in usual classes where the needs of a single student cannot be prioritized to other students' needs. All students must be taken into consideration and a single student cannot restrain the others. In one-to-one lessons a student also has their long-term goal (to be able to understand non-subtitled English speaking films) divided into many short-term goals (acquiring a certain piece of grammar, finishing a unit) that should be fulfilled in an appropriate period of time. The goals are usually suggested by a student and modified by a teacher's judgment of their attainability. It is necessary to determine priorities in the aims of what should be learned (fulfilled) at what stage. But what is great is the possibility to adjust these single aims to the actual student's situation and needs. If the student asks for practice of an 'Airport conversation' because he is going to fly abroad for a business trip then it is no problem to stop practicing e.g. countable/uncountable nouns, move to a completely different topic and prepare the student for the wiles of an airport. But it is not only that. Teacher is in such an arrangement of lessons responsible only for one student (or a few more ones) and gets to know them much better than it would be possible in usual lessons with many more students attending. They can easily recognize where their student needs a proper explanation of grammar or structures and when only a lack of practice or opportunities causes making mistakes. Students can provide with learning experience that is just of the right level then. There is no need to be in a hurry to make a student familiar with particular pieces of grammar to catch up with other students, which provides a very good chance for the student to improve the skills and knowledge, which really need to be improved, and concentrate on them as much as necessary. All language skills should be acquired to master a language well. But no students have the opportunity to practice exactly what they need. In private lessons this is of course possible [6].

Thanks to a close contact between a teacher and a student a very good relationship can

develop and it has a beneficial effect on the learning process. It must be taken into account that adult students are fully engaged and have duties in their private lives to be done. Every now and then they may feel that all of that is too much for them. A hesitation whether to continue in learning a language is one of the first to be reconsidered. The decision will then depend on the student's relationship with their teacher. If the teacher does not show their interest in a student, lack of supporting them or behave demurely then a student has no motivation for continuing. But once a student feels comfortable and supported by a friendly teacher they will be inclined to clear all the difficulties and persist in learning.

"A teacher's good humour and sympathetic understanding of his problems have stopped many a student from withdrawing from a course when faced, as many are, with a pressure of a full-time job and English classes several nights a week" [7].

A good relationship between teacher and student it is one of the first break points on a very long way in acquiring a language and is highly motivating.

Thus, private lessons have many benefits:

- The teacher can focus on student's English, on his\her strengths, and the areas a student needs to work on.
- As long as a student does a lot of homework, his\her English may well improve faster than if he\she studies in a group.
- A student can negotiate the lesson topics and subjects with the teacher, and study things that he\she find interesting.
- If a student needs English for a specific job or situation (University Project, Job Interview) it can be very helpful to work only on this.
- A student can ask the teacher for as much correction and as many explanations as he\she wants without worrying about the other students in the class.
- A student can go at his\her pace.
- A student can bring his\her own materials to class and the teacher can prepare tailor-made lessons.
- There are often fewer distractions, and private lessons are often very intensive [8].

However, there are also disadvantages to taking or giving private English lessons such as:

Boredom: When it gets down to it, there're only two people-a student and a teacher. And unless there is a lot of conversation going on, the time a student has together-especially if it is more than 45 minutes- can get very tedious. This may happen more often when the student is at the beginning or elementary level.

Lack of Stimulation by other Students: Students often believe that they will learn a lot more when they have private time with the teacher. But that is not necessarily true. EFL students learn a tremendous amount from each other in group sessions. They learn how to mimic each other's pronunciation and intonation, they increase their vocabulary and form camaraderie with the other class members-all of which increases the learning of English.

Difficulty Adjusting to a Regular Class: Sometimes students get used to the exclusive attention afforded by the private lesson and have a hard time sharing the teacher with other students if and when they enter a regular EFL class. Students may feel they are being short-changed by having to go from being the only student to one of dozen or so[9].

Thus, there is a list of principles was developed by synthesizing information that appears in a number of sources: involve learners in planning and implementing learning activities; draw upon learners' experiences as a resource; cultivate self-direction in learners; create a climate that encourages and supports learning; foster a spirit of collaboration in the learning setting and use small groups.

Adult learners usually approach learning differently than younger learners. They are more self-guided in their learning. They bring more, and expect to bring more, to a learning situation because of their wider experience - and can take more away. They require learning "to make sense" - they will not perform a learning activity just because the instructor said to do it. Adult students are completely different from children. Adults do not need that much demonstration but ask for more explanation and formulation of principles.

Private lessons of English are the most convenient for adult learners because the style of private lessons is much more suitable for students who have specific demands, expectations, learning difficulties or problems of any kind. Thanks to a close contact between a teacher and a student a very good relationship can develop and it has a beneficial effect on the learning process. It must be taken into account that adult students are fully engaged and have duties in their private lives to be done. But at the same time it has some disadvantages such as boredom, lack of stimulation by other students and difficulty adjusting to a regular class.

REFERENCES

1. Brookfield, S. (1992). Why Can't I Get This Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. Adult-Learning, 1992, 3 (6), 12-15.
2. Draper J. A. The Dynamic Mandala of Adult Education. Convergence25, no. 6 (1992): 73-81.
3. Merriam, S. B. (2001). The new update on adult learning theory. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Broughton G., Brumfit Ch., Flavell R., Hill P., Pincas A. Teaching English as a Foreign Language, Routledge, 1988/
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching, Longman 1993
6. Donaldson, J. F., Flannery, D., and Ross-Gordon, J. M. “A Triangulated Study Comparing Adult College Students’ Perceptions of Effective Teaching with Those of Traditional Students.” Continuing Higher Education Review, 1993, 57 (3), 147 – 163.
7. Gu P.Y. and Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. Language Learning 46(4), 643-679.
8. Schmitt, D. and Schmitt, N. (2005). Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List. White Plains, NY: Pearson Education.
9. Richards J.C., (1985). The Context of Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мельникова Т.А.

Сведения об авторе. Мельникова Татьяна Александровна – магистр менеджмента, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В современном мире большое значение уделяется владению иностранными языками, в частности, английским языком. Обучение английскому языку начинается с дошкольного возраста, но наибольший акцент делается на начальной школе, где закладываются основные произносительные навыки. Проблема обучения произношению всегда остается актуальной, так как не всегда учащиеся успешно овладевают навыком восприятия и воспроизведения звуков и звукосочетаний. Именно произношение вызывает у учащихся большие трудности при изучении английского языка. Автор считает, что 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 в данной работе, можно использовать практически на каждом уроке. Также необходимо отметить, что почти каждая игра может быть видоизменена и адаптирована под определенный урок учебника. В статье автор предлагает варианты различных игр, которые можно использовать при формировании произносительных навыков учащихся на начальном этапе обучения английскому языку. Все предлагаемые виды игр разработаны к учебному курсу 2 класса младшей школы. Любой предлагаемый вариант можно видоизменить и адаптировать практически под любой урок в школьной программе.

Ключевые слова. Иностранный язык, младшие школьники, произносительный навык, иг-

ровая деятельность, произношение, игра, ход игры, цель.

Автор туралы ақпарат. Мельникова Татьяна Александровна – менеджмент магистрі, Қазақстан – Американдық еркін университетінің аға оқытушысы.

Аннотация. Қазір әлемде шет тілдерін игеруге аса мән беруде, атап айтқанда, ағылшын тіліне. Ағылшын тілінде білім беру мектепке дейінгі жастан басталады, бірақ ең бастысы негізгі тіл үйрену дағдылары бастауыш мектепте қаланады. Дұрыс айту проблемасы әрқашан өзекті болып қалуда, өйткені оқушылар дыбыстарды және дыбыс комбинациясын қабылдау мен көбейту дағдыларын ойдағыдай меңгере алмайды. Дұрыс айту ағылшын тілін үйренуде оқушыларға үлкен қиындықтар тудырады. Автор, басқа түрлі ойындар, оның ішінде жоғарыда айтылғандар, оқушылардың сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға ғана емес, сондай-ақ олардың ынталандыру деңгейіне де ықпал етеді деп санайды. Жоғарыда айтылғандай, ыңғайлы тыныш атмосфера материалды оңай оқуды және есте сақтауды жеңілдетеді. Осы жұмыста біз ұсынған ойындардың көбін әр сабақта қолдануға болады. Сондай-ақ, атап өту қажет, әрбір дерлік ойын белгілі бір сабақ оқулығына байланысты өзгеруі және бейімделуі мүмкін. Мақала авторы ағылшын тілін үйренудің бастапқы кезеңінде оқушылардың тілдік дағдыларын қалыптастыру үшін қолданылуы мүмкін түрлі ойындар нұсқаларын ұсынады. Ұсынылған барлық ойын түрлері бастауыш мектептің 2 сыныпты оқыту курсына жасалады. Кез-келген ұсынылған нұсқаны мектеп бағдарламасында кез-келген сабақ үшін өзгертуге және бейімдеуге болады.

Түйін сөздер. Шет тілі, кіші сынып оқушылары, сөйлеу дағдылары, ойын әрекеті, сөздік, ойын, ойын ойнау, мақсат.

About the author. Melnikova Tatiana - Master of Management, Senior Teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. In the modern world knowledge of foreign languages, in particular, English, has great importance. English language education begins with preschool age, but the greatest emphasis is on primary school, where the basic pronunciation skills are developed. The problem of teaching pronunciation always remains relevant, because students do not always successfully master the skill of perception and reproduction of sounds and sound combinations. It is pronunciation that causes great difficulties for students in learning English. The author believes that different games, including those described above, contribute not only to the formation of the pronunciation skills of students, but also to their level of motivation. As we noted earlier, a favorable relaxed atmosphere facilitates easier learning and memorizing of the material. Most of the games offered in this paper can be used in almost every lesson. It should also be noted that almost every game can be modified and adapted to a particular tutorial lesson. In the article the author offers variants of games that can be used in forming the pronunciation skills of students at the initial stage of teaching English. All suggested games are developed as an application to the 2nd grade curriculum of elementary school. Any proposed option can be modified and adapted for almost any lesson in the school curriculum.

Keywords. Foreign language, junior schoolchildren, pronunciation skill, game activity, pronunciation, game, game play, goal.

Иностранный язык - один из важных и относительно новых предметов в системе подготовки современного младшего учащегося в условиях поликультурного и полиязычного мира.

Целью обучения иностранному языку в начальных классах является обучение и формирование элементарной коммуникативной компетенции учащихся через развитие навыков: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Одним из наиболее важных на данном этапе обучения навыков является произносительный навык. Младшие школьники на данном уровне должны формировать произносительный навык для более успешного изучения иностранного языка в дальнейшем.

Предлагаем рассмотреть несколько упражнений – игр, направленных на формирование навыков произношения.

Первая группа игр направлена на обучение учащихся *правилам чтения гласных в открытом и закрытом типах слога, гласных букв и буквосочетаний: -ee/ -ea/ -oo/ -ou/ -oy/ -oi и согласных букв и буквосочетаний: -ck, -ch, -tch, -sh, -ng, th.* Каждая из нижеперечисленных игр может быть видоизменена и использована для отработки чтения и произ-

ношения любого звука.

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. Вариант, предлагаемый нами, может быть использован на уроке № 3.

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, которую мы приводим в приложении, может быть использована на уроке № 7.

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”

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 вто-

рое 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 из уроков № 20-21:

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 [Ө], 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. Такая игра подойдет на закрепление звуков, вводимых в уроках № 23 и 24. 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. Например, после блока упражнений уроков № 2-5.

Игра № 8. “Same or Different”

Ход игры

Для этой игры необходимо подготовить карточки-таблички для учащихся. Каждому ребенку нужно дать по две таблички - одну зеленую, другую красную. Учитель произносит пары слов, учащиеся внимательно слушают их и поднимают нужную табличку. Если они считают, что оба слова имеют одинаковый звук, то поднимают зеленую табличку, если в словах разные звуки, то необходимо поднять красную табличку. В ходе игры у учащихся не будет много времени думать или спрашивать у других ребят, поэтому учитель без труда сможет проконтролировать, какие звуки учащиеся узнают быстро и правильно, а какие нет. А также учитель сможет выявить учеников, у которых возникают трудности в узнавании звуков. Подобную игру можно также проводить после серии уроков. Например, в нашем случае это уроки № 25-28. Мы предлагаем использовать следующие пары слов для отработки звуков [ou], [au]:

Narrow - house
Clown - sound
Rainbow - cloud
Window - count
Cow - south
Pillow - mouth
Yellow - mouse
Brown - trousers

Продолжением данной игры могут быть карточки со словами. В данном случае учитель слова уже не зачитывает, а показывает две карточки. То есть в данном случае учащимся необходимо узнавать звуки, производимые теми или иными буквами или сочетаниями букв, а не узнавать их на слух. Таким образом, происходит закрепление изученных звуков и правила чтения.

Игра № 9. “Silently mouthing”

Ход игры

Данная игра может также служить продолжением предыдущей игры. После изучения звуков и работы над ними необходимо их закрепить. Так как на практике ситуации бывают разные, то и речь может быть отличной от той, которой учащиеся обучаются в школе. В связи с этим встает вопрос об обучении звукам различными способами, так как ситуации, в которых учащимся придется воспринимать речь, могут быть разными. В ходе данной игры учитель произносит звуки молча, а задача учащихся узнать их и воспроизвести. Кроме того, это упражнение направлено на обучение правильной артикуляции при произнесении звуков. Учащиеся сами могут «произносить» звуки, а другие учащиеся должны их угадать.

Игра № 10. “Sound puzzle”

Ход игры

Учитель заранее заготавливает пазлы (карточки со словами, в которых пропущены буквы). Отдельно необходимо подготовить карточки со звуками, которые издают пропущенные буквы в словах. Учащиеся делятся на команды по три человека. Каждая команда получает определенное количество карточек. Учащиеся читают слова и начинают искать пропущенные звуки, которые учитель предварительно разместил на доске и стенах учебной аудитории. После того, как одна из команд собрала все звуки, слова зачитываются, и победители награждаются. С помощью этой игры можно не только отработать произношение тех или иных звуков, а также можно повторить транскрипцию и слова. Такое упражнение хорошо использовать на уроках, посвященных повторению и закреплении изученного материала. Рассмотрим, например, урок № 9. В учебнике повторение звуков включено в задание № 1. Учащиеся должны прослушать аудиозапись и отметить слова, которые они услышат. Альтернативой этому заданию мы предлагаем игру “Sound Puzzle”

Игра № 11. “Fill the Belly of the Shark”

Ход игры

Для проведения этой игры необходимо подготовить картинку с изображением животного (в данном случае акулы). Можно выбрать любое животное или любого героя, известного всем. Картинка должна быть раскраской. Использование раскрасок в таком возрасте может послужить мотивацией учащихся к отработке произношения. Безусловно, данная игра будет иметь максимальный эффект, если учитель будет работать с учащимся лично. Если такой возможности нет, то можно объединить учащихся в пары. Необходимо раздать классу список слов, которые необходимо будет произносить. Также учитель раздает каждому учащемуся цветной маркер и раскраску. У акулы на раскраске должны быть пятна, которые ученики в процессе игры должны закрашивать. Ребенок читает слово, если он произносит это слово правильно, то он получает возможность закрасить пятно на раскраске. Побеждает тот, кто быстрее всех закрашивает все пятна на раскраске. Например, мы предлагаем взять слова из урока № 27 (Revision/Test):

Flour
Sugar
Salt
Yests
Butter
Giraffe
Fur
Teeth
T-shirt
Yellow и т.д.

При подборке вышеназванных игровых упражнений мы руководствовались требованиями, предъявляемыми к формированию произносительного навыка, а также всем нормативным документам, в которых прописаны эти требования. Мы учитывали возраст учащихся при подборке игр.

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 в данной работе, можно использовать практически на каждом уроке. Также необходимо отметить, что почти каждая игра может быть видоизменена и адаптирована под определенный урок учебника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лаврищева М.Ю. Методическая разработка по формированию звукопроизносительных компетенций на начальном этапе обучения английскому языку // Эксперимент и инновации в школе. 2012. №4. Режим доступа: http: // cyberleninka. ru/ article/n/ metodicheskaya-razrabotka-po-formirovaniyu-zvukoproiznositelnyh-kompetentsiy - na-nachalnom-etape-obucheniya-angliyskomu-yazyku (дата обращения: 12. 03. 2016).
2. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования)Республики Казахстан (утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080) // Режим доступа: http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080#z127 (дата обращения: 10. 03. 2015)
3. Типовая учебная программа по предмету «Иностранный язык» (английский язык) для 1-4 классов уровня начального образования, утвержденная приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115
4. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях Республики Казахстан в 2015-2016 учебном году. Инструктивно - методическое письмо. - Астана: Национальная академия им. И. Алтынсарина, 2015. - 232с.

5. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Конышева. - СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», - 2006. - С. 37, 97
6. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Т.В. Семенова, М.В. Семенова. - Иностранные языки в школе, 2005. - №1. - 152 с.

УДК 372.881.111.1

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Чуйрюкова А.К.

Автор туралы мәліметтер. Чуйрюкова Асел Кагармановна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Шет тілдері: екі шет тілі» мамандығының магистранты.

Аннотация. Мақалада дәстүрлі оқыту әдістерін алмастырып отырған инновациялық оқыту технологияларының әдістері туралы айтылады. Инновациялық қызмет (технология) дидактикалық үрдістің барлық қырларына қатысты болады: ұйымдастыру формалары, оқыту мазмұны мен технологиясы, оқу-танымдық қызмет. Оқытудың келесі интерактивті технологиялары ерекшеленіп, жан-жақты сипаттала түсті: жобалап оқыту технологиясы, компьютерлік технологиялар. Интерактивті оқыту технологиясының формалары мен әдістері, соның ішінде проблемалық дәріс, семинар-диспут, оқу дискуссиясы, «миға шабуыл», дидактикалық ойын және т.б.

Түйін сөздер. Инновация, лингвистика, мультимедиа, орта мектеп, интернет ресурстары, электронды оқулықтар, интерактивті модуль, аудио-видео, инновациялық жобалар, аудиокітаптар, ақпараттық технологиялар.

Сведения об авторе. Чуйрюкова Асел Кагармановна – магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы инновационных технологий обучения, пришедших на смену традиционным методам обучения. Инновационная деятельность (технология) охватывает все стороны дидактического процесса: формы организации, содержание и технологию обучения, учебно-познавательную деятельность. Выделены и охарактеризованы следующие интерактивные технологии обучения: технология проектного обучения, компьютерные технологии. Рассматриваются формы и методы технологий интерактивного обучения, в частности: проблемная лекция, семинар-диспут, учебная дискуссия, «мозговой штурм», дидактическая игра и другие.

Ключевые слова. Инновация, лингвистика, мультимедиа, средняя школа, интернет ресурсы, электронные учебники, интерактивный модуль, аудио-видео, инновационные проекты, аудиокниги, информационные технологии.

About the author. Chuyryukova Assel – master student of the specialty "Foreign Language: Two Foreign Languages" of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the issues of innovative teaching technologies that have replaced the traditional methods of teaching. Innovative activity (technology) covers all aspects of the didactic process: forms of organization, content and technology of teaching, educational and cognitive activity. The following interactive teaching technologies are identified and characterized: technology of project training, computer technologies. Forms and methods of interactive learning technologies are considered, in particular: problem lecture, discussion seminar, training discussion, brainstorming, didactic game and others.

Keywords. Innovations, linguistics, multimedia, high school, internet resources, electronic textbooks, interactive module, audio-video, innovative projects, audiobooks, information technology.

Еліміздегі білім берудің дәстүрлі қалыптасқан жүйесінен әлеуметтік – экономикалық өзгерістер мен бүкіл өркениеттік әлемдегі ақпараттық даму жаңа технологияларды пайдалануды қажет етуде. Өйткені, бүгінде ғылым мен техниканың даму қарқыны білім беру саласында жаңа технологиялық әдістер мен инновациялық құрал-жабдық-

тарды мейлінше қажет етеді.

Еліміздің даму бағыты айқындалған қазіргі уақытта білім берудің маңыздылығы мен мәнділігіне шынайы көңіл бөлініп, сапалы білімге қол жеткізуге нақты міндеттер қойылуы тиіс.

Бүгінде білімге деген көзқарас түбегейлі өзгеріп, оқытудың жаңа түрлері, әдістері, жаңа бағыттағы технологиялары пайда болып, олар білім мазмұнының толығымен жаңаруына себепші болуда.

Қазіргі оқыту әдістемесіндегі заманауи бағдар деп инновациялық білім беру жүйесін атауға болады. Ал «Инновация» (лат. тілі. – жаңа, өзгеру деген мағынасын білдіреді) термині түрлі элементтер жүйесі мен солардың аясындағы сандық және сапалық өзгерістерді білдіреді.

Инновация дегеніміз – жаңа мазмұнды ұйымдастыру, жаңалық енгізу, яғни, инновациялық үрдістерді мазмұнды ұйымдастыруды анықтайды. Инновация ұғымы алғаш рет XIX ғасырда мәдениеттанушылар зерттеулерінде пайда болып, белгілі бір мәдениеттің келесі бір мәдениетке енгізген жаңа элементі деген ұғымды берді. Инновация білім беру мақсатында, оқыту технологиясында, білім беру жүйесінде түрліше қызмет атқарады.

Инновациялық технологиялар оқыту үрдісінде білім сапасын заман талабына сай етіп, жаңашыл бағытта білім алушыларды толық қамтамасыз етеді, жаңаша оқыту жүйесіне бейімдейді.

Ағылшын тілінің мектепте тілден берілетін білім жүйесіндегі негізгі шетел тілі ретінде таңдалып алынуы көптеген факторлардан туындайды. Олар:

әлеуметтік лингвистикалық: Адамзат тарихында бірде бір тілге тән болмаған қызметті атқаратындықтан қазіргі әлемде әмбебап құрал болуымен байланысты;

әлеуметтік мәдениеттілік: Ағылшын тілді мәдениеттің қазіргі әлемдегі мәдениеттің өзара байытылуына әкелетін, мемлекеттерге және континенттерге әсерін тигізетін трансмәдениет, халық туралы білім көзі болып табылатындықтан;

экономикалық: әлемдік экономикалық кеңістіктегі ықпалдасуда әлеуметтік қалыптасу және өсу кезеңінің құралы болып табылатын іскерлі ағылшын тілінің негіздерін меңгеруді бағамдайтындықтан;

ақпараттық: ғылыми-техникалық ақпараттар легі ағылшын тілінде сақталатындықтан, ағылшын тілінің бүкіл әлемдік Интернет тілі болып отыратындығынан мектептегі ағылшын тілін оқытудың жаңартылған мазмұны әлемдік стандарттарға сәйкес келуі керек.

Мектепте жеке тұлғаның тілдік жүйесінің дамуына көп көңіл бөлінеді. Тілдік жүйенің дамуы дегеніміз – жеке тұлғаның тілді меңгеруі.

Ең маңызды мәселе – ол оқытудың бірыңғай мазмұнын талдау, бастапқы, орта сатыдағы оқытуға арналған.

Оқытудың нәтижелілігіне бағытталған тіл материалдарының көлемін анықтау;

Сыныптар бойынша бағдарлама материалдарының (бірізді, жүйелі, логикалық) презентациясы;

Қарым-қатынас құзырлығын және тілдік сөйлеуді дамытуға арналған арнайы жүйелі жаттығуларды ұйымдастыру;

Ағылшын тілін үйретудегі қарым-қатынас аспектісі мен сөйлеу қабілетін арттыру мақсатындағы жүйелі тапсырмаларды өңдеу;

Ағылшын тілін оқытудағы рационалды әдіс-тәсілдерге оқушы қызығушылығын ояту.

Ағылшын тілін оқытудағы 3-4 сыныптардың жаңа бағдарламасының мазмұны оқушының жеке тұлға ретінде тілдік дамуын, ауызша және жазбаша сөйлеуін толық меңгеруге бағытталған. Олар:

Лингвистикалық білімнің (фонетика, грамматика, лексика) ауызша және жазбаша сөйлеу мәнерін қалыптастыруында практиканың маңызы зор.

Берілген білімді ауызша және жазбаша сөйлеу процесінде қолдану.

Оқыту процесі жеке тұлғаның ойлау және шығармашылық қабілеттерін дамытуға

бағытталған.

Ағылшын тілін оқытудың құрылымы

Ағылшын тілін тереңдетіп оқытуды жүзеге асыру мүмкіндіктеріне сәйкес оқытудың үш сатысынан тұрады:

1 саты – бастауыш мектеп;

2 саты – негізгі мектеп;

3 саты – жалпы орта мектеп.

Алғашқы сатысында оны оқып-үйренуге қызығушылығын қалыптастыру үшін педагогикалық - дидактикалық жағдайлар жасалады, ана тіліне сүйене отырып, ағылшын тілінде тұлға аралық бірліктің қарапайым біліктері қалыптасады.

Екінші сатыда оқушыларда тілдік қызметтің барлық тілдерінде: сөйлеу, оқу, жазу және тыңдап - түсінуді жүйелі дамыту жүзеге асады.

Үшінші сатыда ағылшын тілін оқыту өзара қатысымдылық ықпал етуде оқу әлеуметтік-тұрмыстық, мәдени, әкімшілік, кәсіптік салада, ресми қарым-қатынаста ағылшын тілін қолдануды қамтамасыз ететін, шетел тілінің қатысымды бірліктерінің дамуына ықпал етуі тиіс.

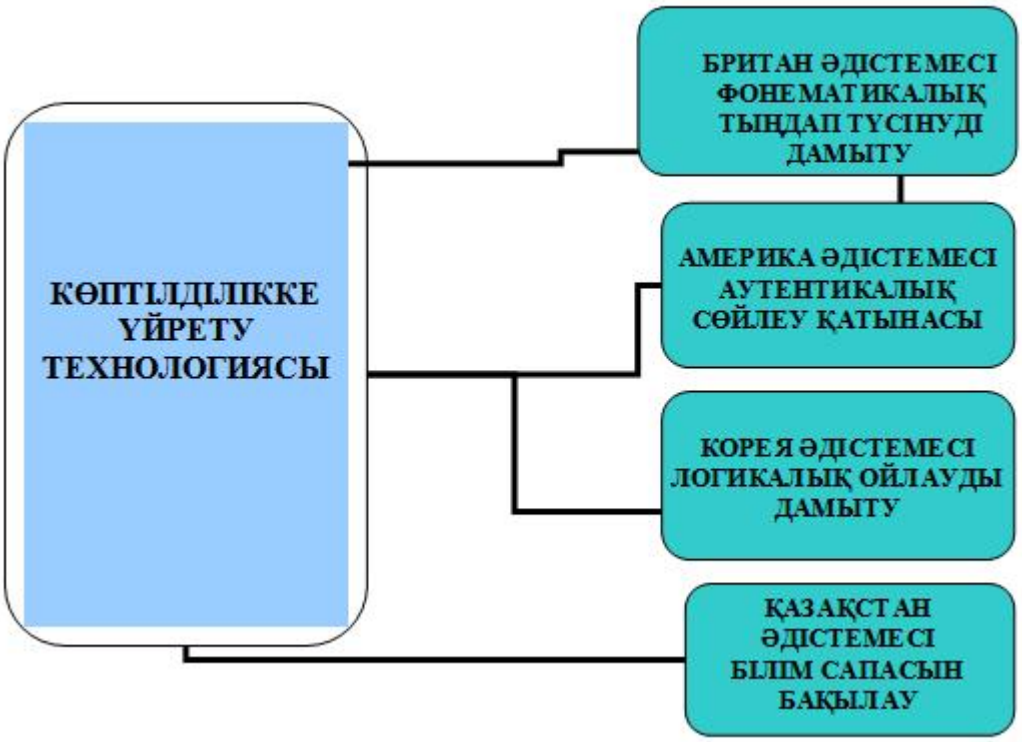
Қазіргі заман жаңа формация мұғалімінің моделіндегі интеллектуалдық, қарым-қатынастық және дүниетанымдық секілді негізгі құзырлықтарды анықтауда тәжірибеде қолданылып жүрген тиімді әдіс-тәсілдер мыналар:

Компьютерлік технологияларды, оның ішінде мультимедиалық кабинет мүмкіндіктерін пайдалана отырып, көп тілділікке оқыту.

Мультимедиалық кабинет Көптілділікке оқытудың әдістемелік міндеттерін шешу жолдары			
Интернет ресурстары	Электронды оқулықтар, компьютерлік оқыту бағ/сы	Интерактивті модуль	Аудио-видео
Он-лайн режіміндегі тапсырмаларды орындау, ақысыз электронды сайыстарға тізілу, «Макмилан» баспасынан шыққан оқу әдістемелік кешенін пайдалану, Интернет желісіндегі аутентикалық дыбысты мәтіндер негізінде тыңдап түсіну дағдысын жетілдіру	Лексика, грамматика, фонетика пәндеріне арналған дайын материалдар, оқуға арналған қосымша мәтіндер, жобалау жұмыстарына арналған материалдар	Форум, чат, веб-квест (оқушылардың жоба жұмысы пікірталас)	Жеке жұмысты істеуге арналған тапсырмалар мен әдістемелік ұсыныстарды қолдана отырып, видео материалдарды көру

Инновациялық жобалар - көптілділікке оқыту жүйесінің парадигмасы

Мұның мақсаты - көптілділік білім арқылы басқа халықтың тіліне, мәдениетіне, тарихына құрмет сезімдерін қалыптастыру.



Білім беруді дамытудың қазіргі кезеңінде жаңа формация мұғалімдерінің оқытуда жекелік - әрекеттік көзқарасты қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқытудың жаңа модельдері мен технологияларын іздестіру жүріп жатыр. Бұл мақсатты іске асыруда инновациялық технологиялар өз тиімділігін дәлелдеуде.

Көптілділікке оқытудың инновациялық технологиялармен жұмыс моделі

Көптілділік	**Инновациялық технологиялар**
«Қазақстан бүкіл әлемде үш тілді пайдаланатын жоғары білімді ел ретінде танылуға тиіс. Бұлар қазақ тілі – мемлекеттік тіл, орыс тілі – ұлтаралық қатынас тілі және ағылшын тілі - жаһандық экономикаға ойдағыдай кірігу тілі»	
Ақпараттық технологиялар	
Қашықтан (аралықтан) оқыту	Программалар оқыту

Оқыту технологиялары			
Модульдік технология	Дамыта оқыту технологиясы	Триз	Деңгейлеп оқыту технологиясы

Ғылымның өсіп-өркендеуі елеулі техникалық прогресске жол ашып отырған жағдайда оқу-тәрбие жұмысында жақсы табыстарға жету үшін ғылыми-техникалық жетістіктерді оқыту процесінде кеңінен пайдалану керек. Соңғы кезде шетел тілдерін оқытуда бейнефильмдерді қолдануға үлкен мән беріліп келеді. Бейнефильмдер оқушының көру, есту сезімдеріне бірдей әсер етеді. Шетел тілі сабағындағы бейнефильмдер оқушының сөйлеу іскерлігін дамыту үшін де қолданылады. Оқушылардың белсенділігін арттырып, өз бетінше жұмыс істеу қабілетін, ойын, тілін дамытуда, оларды түрлі тақырыптарға сөйлетуге үйретуде бейнефильмдердің пайдасы орасан зор.

Шетел тілін оқыту процесін жеңілдету және жетілдіру үшін сабақта техникалық құралдарды, соның ішінде, бейнефильмдерді пайдаланудың дидактика тұрғысынан да,

экономика тұрғысынан да маңызы зор:

Бейнефильмдер оқушының фонетикалық, лексикалық, грамматикалық материалды жақсы меңгеруіне, оны интенсивті түрде бекітуге көмектеседі.

Бейнефильмдер оқытушыға оқу-тәрбие жұмысын өмір шындығына жанастыруға мүмкіндік береді.

Сабақта бейнефильмдерді қолдану нәтижесінде оқушылар өздері меңгерген оқушының фонетикалық, лексикалық, грамматикалық материалдарды өз ойларын айтып жеткізу үшін қолданады.

Бейнефильмдер тыңдап - түсінуде кездесетін қиындықтарды жеңуге, оқушының бойында тыңдап - түсіну іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыруға жәрдемдеседі.

Сабақта бейнефильмдерді қолдану оқу сапасын жоғарылатады, оқшының шетел тілін үйренуге қызығушылығын арттырады.

Сабақта қолданылатын бейнефильмдердің түрлері: документальды, көркем фильм, комедия, тіл меңгеруге арналған фильмдер, жарнамалық және коммерциялық фильмдер.

Сабақта бейнефильмдерді қолданғанда ескерілетін жағдайлар: бейнефильмдерді жоспарға сай іріктеу, тақырыпқа сәйкес таңдау, фильмнің көлемін ескеру, қысқа болуын қадағалау, сюжеттің оқушы үшін қызықты әрі логикасы болуы шарт, баяндалу тілінің жатықтығына көңіл бөлу.

Бейнефильмдерді сабақта пайдалану жолдары:

Фильмді бірнеше кадрға бөліп көрсету керек.

Сабақты ой ашардан бастау.

Фильмді көруге дайындық кезеңі:

а) таяныш, қажетті сөздермен таныстыру;

ә) болжау сұрақтар қою;

б) хабарлама жасау.

Фильмді көрсету барысында мына жайлар ескеріледі:

а) негізгі идеяны анықтау;

ә) басты ақпаратты да, қосалқы ақпаратты да толық түсіну.

Фильмді көріп болғаннан кейін төмендегі жұмыстар жүргізіледі:

а) сұрақтар қою арқылы оқушылардың түсініктерін тексеру;

ә) сюжетті талқылау;

б) рөльдік ойындар ұйымдастыру.

Фильмді көрсету әдістер де әр түрлі. Оқушылар фильмді дауысын шығармай дыбыссыз не болмаса кинодан қажетті үзіндіні көру арқылы мұғалімнің берген тапсырмасын орындайды.

Оқушының өздіктерінен жұмыс белсенділігін арттыру үшін бейнефильмдерді көрсету арқылы әңгіме, мазмұндама ұйымдастыруға болады. Сонда ғана оқушы тіл ұстартып, шығармашылық қабілетін көрсете алады, коммуникацияға бейімделеді.

Еліміздің әлемдік интеграцияға шоғырлануы жағдайында ағылшын тіліне сұраныс күн сайын өсе түсуде. Осыған сай ағылшын тілін меңгеру арқылы ғана беделді қызметке қабылданып, мансабыңыз ілгерілей түсетіні анық.

Ол үшін мектеп қабырғасынан алған білім тілдік дағдының негізін нықтауға әрдайым сай келмейтіні заңдылық.

Шетел тілін үйренгісі келетіндердің басым бөлігінің кейбір қажеттіліктерге қолы жете бермейді. Олардың жеке үйретуші (репетитор) жалдауға да қалтасы көтермейді. Сөйтіп, тәжірибелік сөйлеу дағдысын жоғалту салдары білімнің де таязданyына алып келеді. Сол үшін, яғни, тілді ұмытуға жол бермеу үшін ағылшын сөзін үнемі тыңдап жүрген абзал. Осындай тыңдау тәсілінің арқасында көптеген үйренушілер басқа елдің тілін қысқа мерзім ішінде меңгеріп жатады. Егер де кімде-кім үйреніп жатқан тілін сол елге арнайы барып, тілді жетік меңгеруге мүмкіндігіне ие бола алмайтын болса, оған сүйеніш – аудиокітаптар.

Аудиокітаптар – жазылған және айтылған мәтіндердің синтезі. Тыңдаушы диктор сөйлеген сәттен бастап бір мезгілде экрандағы мәтінді тыңдайды әрі оны бақылап оты-

рады.

Аудиокітаптар – жазылған және айтылған мәтіндердің синтезі. Тыңдаушы диктор сөйлеген сәттен бастап бір мезгілде экрандағы мәтінді тыңдайды әрі оны бақылап отырады.

Кәсіби диктордың оқуындағы аудиокітапты тыңдау, олармен бірлесе оқу тіл үйренуді барынша жеңілдетеді. Американдық және британдық ғалымдардың әр алуан зерттеулеріне сүйенсек, осыған ұсақ тәсіл оқу материалында ұсынылған жаңа сөздерді жаттауға бөлінетін уақытты 30% дейін қысқартады. Бұған түрлі факторлар ықпал етеді, олардың ең маңыздысынан мидің оң және сол жақ шарының синхронды жұмысы жатады. Бұл қабылданған білім мөлшері мен сөйлеуге дағдыландыруға жарамды қосымша тәсілдерді ұлғайтуға жол ашады.

Сөйтіп, аудиокітаптар тыңдаушының сөздік қорын кеңейтумен қатар, оның ауызша және жазбаша сөздерді түсінуін жеңілдетеді. Олар сөз дикциясы мен оның айтылуындағы жетістіктерге арналған құрал сипатында пайдаланылады. Аудиокітаптар – бұл ақпаратты игеру мен жылдам түсінуге ықпал ететін құрылым, қуатты да икемді жүйе. Аудиокітаптардың көмегімен ағылшын тілі қарым қатынас құралы болып қалыптасты. Бүгінгі оқытушылардың басым бөлігі оқыту процесіне аудиокітаптарды енгізудің маңыздылығын жете сезінуде.

Аудиокітаптарды қолданудан күтілетін нәтижелер:

Аудиокітаптар тілдік дағды мен сауаттылық сапасын көтереді. Олар сөздік қорды қалыптастырып, ойда елестетуге ынталандырады, оқу шапшаңдығын арттырады. Аудиокітаптардың көмегімен айтылу үлгілерімен, сөйлем құрылымдарымен танысуға болады.

Аудиокітаптар оқушылардың оқуға деген ықыласын оятып, уақыт бірлігіне қарай қабылданатын мәліметтер көлемін көтеруге септігін тигізеді.

Аудиокітаптар аудиториядағы тыңдармандарға тең мүмкіндік жасайды. Олар жеке адамның бойындағы қабілетіне қарамастан ұғынуға ынталандырып, осы заманды тіл мәнері мен тіл айналысын жетілдіреді. Нәтижесінде оқушылар бірлесе оқуға қабілетті болып, бірлескен мәдени іс-шараларға белсенді қатысуға ниеттенеді.

Сондай-ақ аудиокітаптар жете талдап қарауға және негізгісін ажырату шеберлігін арттыруға ықпал етіп, тілдік өзгерістер мен сөйлемдердің жинақылығын, жатықтығын және қалыптылығын құрылымдық безендіру дағдысын әрі қарай жетілдіреді.

Аудиокітаптармен жұмыс әдістемесі кәдімгідей, бірақ, берер жемісі берекелі.

Бастамас бұрын мәтіннің жалпы ұғымын жинақтау керек. Мұндағы негізгі ойды жете түсінуге талпыныңыз. Егер әңгіме не жөнінде жүріп жатқанын ұқпасаңыз, онда сөздіктегі әрбір сөздің мағынасы арқылы нақтылауға болады.

- Тыңдаған кезде әрбір сөздің бұлжытпай айтылуына зейін қойыңыз.

«Қанша көп болған сайын, ол үстіртін келеді, дұрысы аз, бірақ мұқият» принципін ұстаңыз. Сонда ғана, сөздік қорды толықтыру мақсатындағы мәтініңіз түсінікті болады, ал түсініксіз сөздердің мағынасын нақтылайсыз. Ол үшін кез келген шығарманың үзіндісін таңдап, оны толығымен қазақ тіліне тәржімалаңыз. Сізге көптеген жаңа сөздер: эпитет, синонимдердің барлығы таныс болып қалады.

Жүйелі түрле шұғылданыңыз. Сабаққа арнайы уақыт бөліңіз әрі күн сайын айналысыңыз. Көп болып, әр кез оқығанға қарағанда, аз болса да, жиі-жиі болғаны нәтижелі екенін есте сақтау керек.

- Сабаққа дайындалуға қанша көп уақыт жұмсасаңыз, оқуыңыз соншалықты терең әрі тиімді болады.

- Пассив сөздер қатарындағы сөздер мен сөйлемдерді аудару үшін келесілерді істеген игілікті: дауыстап оқу, синтаксистік сөйлем құрылысын есте сақтау, диктор тарапынан айтылған сөздерді өз сөзіңмен салыстырып көру мақсатында аудио жеткізгішке сөздерді жаздырту.

Аудиокітаптар - ағылшын тілін меңгертуді жетілдірудің берден бір тиімді (эффектілі) құралы. Әрине, оқу процесі әрдайым уақыт пен күшті қажет етеді. Дегенмен, тіл меңгеруде де әркімнің өзі жетер биігі бар!

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Иванова И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка. - М., 1988.
2. Бархударов Л.С. Грамматика английского языка. - М., 1986.
3. Иманқұлова С. Жаңаша оқыту әдістемесі // Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің хабаршысы, Филология сериясы, 97-98 беттер, №1, 2006.
4. Сақтағанова М.С., Алиева Н.Қ., Айтбаева Н.Қ. Ағылшын тілін оқытудың әдістері // Білім, 43-бет, №3, 2006.
5. Ботағарина Г. Ағылшын тілін оқытудағы бүгінгі белес // Білім, 70-бет, №3, 2006.
6. Шамшырақова Г. Ағылшын тілін оқытудың құрылымы // Кәсіптік мектеп, №3, 2007.
7. Жұмайқызы Г. Ағылшын және қазақ тілдеріндегі салыстырмалы ерекшеліктер // Білімдегі жаңалықтар №3, 53-54 беттер, 2006 ж.
8. Жақыпов Ж. А. Аударма тануды аңдату. – Астана: «Аударма баспасы», 2004.
9. Қазақ грамматикасы. – Алматы: «Жазушы», 1990.
10. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. - М.: «Лист Нью», 2003.
11. Рысбаева Г. Ағылшын және қазақ тіліндегі етістіктің етіс категориясы // Методика обучения иностранному языку, №2, 29 бет, 2006.
12. Тубышева Қ. Модульдік оқыту технологиясын ағылшын тілі сабақтарында қолдану. Оқыту-тәрбиелеу технологиясы, №4, 35-36 беттер, 2007.
13. Нұрланбекова Е. Шетел тілін оқытуда бейнефильмдерді қолдану. // Шетел тілін оқыту методикасы, №2, 17–18 беттер, 2005

УДК 82-95

СМЕШЕНИЕ ЖАНРОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО КРИТИЧЕСКОГО РОМАНА

Сенкевич Г.А.

Сведения об авторе. Сенкевич Геннадий Анатольевич - кандидат наук по социальным коммуникациям, доцент кафедры социальной работы Днепровского Национального университета им. Олеся Гончара; Днепр, Украина

Аннотация. В основу предложенного дискурса автор помещает суждение о том, что явление жанрового смешивания как один из элементов концепции постмодернизма не должно рассматриваться как отступление от литературной нормы в художественном произведении. В некоторых случаях (когда текст движет автором, поглощая некоторые второстепенные фрагменты) такое произведение может оказаться для читателя более востребованным, нежели произведение, написанное по классическим законам жанра. Автор считает, что постмодернизму вообще чуждо индивидуальное произведение, а идея погружения в толщу интертекстуальности, используя элементы вторичности, полностью соответствует философской концепции данного литературного направления. Пересечение дискурсивных практик в какой-то степени даже сводит на нет само авторское начало. Используя общепринятую научную концепцию постмодернизма как явления, теорию «духа времени» Ж.-Ф. Лиотара, «который может выражать себя во всевозможных реактивных или даже реакционных установках или утопиях, но не существует позитивной ориентации, которая могла бы открыть перед нами какую-то новую перспективу» [1], автор берёт на себя смелость возразить всемирно известному писателю по поводу его оценки своего нового критического романа.

Ключевые слова. Литературная норма, интертекстуальность, смешение жанров, вторичность, текстовая категория.

Автор туралы мәліметтер. Сенкевич Геннадий Анатольевич - әлеуметтік коммуникациялар бойынша ғылым кандидаты, Олесь Гончар атындағы Днепр Ұлттық университетінің әлеуметтік жұмыс кафедрасының доценті; Днепр, Украина.

Аннотация. Ұсынылған дискурстың негізінде автор постмодернизм тұжырымдамасының элементтерінің бірі ретінде жанрлық араластыру феномені өнер туындысындағы әдеби нормалардан ауытқуы деп қарастырмауы керек деген ұсыныс жасайды. Кейбір жағдайларда (автор мәтінді қозғаса, кейбір майда бөліктерді жұтылып қояды), мұндай жұмыс жанрдың классикалық заңдарына сәйкес жазылғаннан гөрі, оқырман сұранысына ие болуы мүмкін. Автор постмодернизм жеке жұмысқа жалпылай жатады деп санайды, ал екінші деңгейдегі элементтерді пайдалана отырып, интертекстильділікке көшу идеясы осы әдеби бағыттың философиялық тұжырымдамасына толық сәйкес келеді. Дисскурсивтік тәжірибелердің қиылысы белгілі дәрежеде тіпті автордың басынан бас тартады. Постмодернизмнің жалпыға бірдей қабылданған ғылыми тұжырымдамасын құбылыс ретінде қолдану арқылы Дж.- Ф. Лиартард «әр түрлі реактивті немесе реакциялық қатынастарда немесе утопияда өзін таныта алатын, бірақ бізде қандай да бір жаңа перспективаны ашатын жағымды бағдар жоқ», - деп жазды автор. Әлемге әйгілі жазушы өзінің жаңа сыни романына баға беруіне қарсы тұру үшін батылдықты қабылдайды.

Түйін сөздер. Әдеби норма, интертексттілік, жанрлардың шатасуы, қайталама сипаты, мәтіндік санаты баяндалады.

About the author. Senkevich Gennady - Ph.D. in Social Communications, associate professor of the Department of Social Work of the Olesya Honchar Dneprovsky National University; Dnipro, Ukraine

Annotation. In the basis of the proposed discourse, the author places the proposition that the phenomenon of genre mixing as one of the elements of the concept of postmodernism should not be considered a digression from the literary norm in an artistic work. In some cases (when the text moves the author, absorbing some minor fragments), such a work may prove to be more in demand for the reader than a work written according to the classical laws of the genre. The author of the paper believes that postmodernism is generally alien to the individual work, and the idea of immersion into the intertextuality using secondary elements fully corresponds to the philosophical concept of this literary trend. The intersection of discursive practices to some extent even nullifies the very author's principle.

Using the generally accepted scientific concept of postmodernism as a phenomenon, the theory of the "spirit of the times" by J.-F. Lyotard, "who can express himself in all sorts of reactive or even reactionary attitudes or utopias, but there is no positive orientation that could open up to us some new per-

spective," the author takes the liberty of objecting to the world-famous writer about his assessment of his new critical novel.

Keywords. Literary norm, intertextuality, mixing of genres, secondary character, text category.

Роман «Божественные черви» был издан в начале 2017 (Харьков, издатель Мачулин) года как своеобразная творческая реакция на роман Владимира Войновича «Малиновый пеликан», увидевшего свет годом ранее, издательство «Эксмо». Сюжетные линии обоих произведений и схожи, и различны. Оба романа автобиографичны, в обоих случаях подвергается резкой критике политическая система соседей-стран, долгое время исповедовавших одинаковую идеологию. И в «Пеликане», и в «Червях» с авторами-главными героями происходят приключения и всевозможные метаморфозы, они посредством схожих приёмов воспринимают и трактуют печальную действительность, разоблачают ложь и несправедливость, используя неодушевлённые в природе организмы, так, что, в конце концов, читатель постепенно приходит к мысли о преступной природе вождизма - наследия советских времён.

Достойный продолжатель традиций Салтыкова-Щедрина, Зощенко и Булгакова, Владимир Войнович, как и положено мировому Классику, поднимает в своём романе целый пласт проблем, главная из которых – тоталитаризм. Установленный Путиным - Перлигосом авторитарный порядок не ограничивается рамками издевательства над собственным народом, имперские амбиции заигравшегося полубога – полулидера - полуживотного (высиживает яйца) распространяются на соседнее государство, которое подаётся Классиком исключительно как жертва.

«Человечек стоял перед удивлённым народом, обводил всех оловянными глазами, а потом тихо сказал: «Замочу!»… народ в маленьком человечке сразу признал человека большого и взревел от восторга» - данная короткая словесная зарисовка в полной мере характеризует отношение ПЕРвого ЛИца ГОСударства к своему терпеливому и податливому народу. Владимир Николаевич борется в своей антиутопии с горем патернализма русской истории, в результате которого народ безответственно передоверяет свою судьбу «маленьким человечкам в серых френчах». Народ России превращён в послушное быдло, довольствующееся самым малым. Он молчит и ропщет, все действия Перлигоса оправданы с точки зрения раболепского доверия прозорливой политике вождя.

Украинская тема мастерски, в свифтовской манере, изображена в главе «Мы и гренки», когда герой видит сон о «Гренаше». «Вежливые люди» в это время добровольно присоединили её к империи Перлигоса (наяву оказалось – Крым): «… вежливые человечки, пока я спал, переоделись в зелёное, высадились в Гренландии и устроили флэш-моб с целью защитить остров от датской фашистской хунты, собиравшейся устроить поголовный геноцид грендландцев, которых мы любовно называем гренками». «Киевская хунта», «распятые мальчики» - метафоры, ставшие печальными афоризмами – набивают у читателя оскомину отвращения к идеологическим штампам тоталитарного строя. То, чего и добивался Мастер.

Автору «Божественных червей» показалась совершенно оправданной сатира в адрес Перлигоса, однако он не совсем согласился с «жертвенностью» по отношению к украинцам, одна часть из которых как раз принадлежит к правящей элите, вторая – к коррумпированному до мозга костей чиновничеству. С ними не справились ни Майдан, ни добровольческие батальоны, ни европейская общественность, щедро финансирующая задекларированные демократические перемены. Поэтому главный герой совместно с Пиявкой, присосавшейся к его ноге, изобличает лицемерных политиков, а заодно и предлагает своё видение переустройство украинского общества. Пиявка – друг, советчик, визирь. В отличие от зловредного Клеща она не только учит, но и воспитывает. В итоге справедливость торжествует, и на смену предателю нации Перодёру (укр. – перша особа держави) приходит справедливый правитель – главный герой.

В начале романа автор открыто благодарит Классика и сознаётся, что некоторые элементы он сознательно позаимствовал из «Пеликана» (как-никак подхватил тему!). В

«Божественных червях» использованы определённые статистические данные и материалы коллег-журналистов.

Ещё до выхода в свет романа свежее произведение согласился прочесть Классик, но в итоге оценил его невысоко - как с точки зрения жанрового соответствия, так и по причине вторичности (читай – заимствования). Дословно его мнение о романе звучит так. *«Я Вашу рукопись прочел. В ней есть много интересных фактов о сегодняшней Украине, известных мне и неизвестных. Мне был любопытен ход Ваших рассуждений и сделанные выводы. Но все-таки это не художественное произведение, а, скорее, публицистика и статистика, слегка закамуфлированные под аллегорическую сатиру и антиутопию. А то, что Вы скалькировали Ваших Перодёров с Перлигоса, и вовсе делает все сочинение вторичным. Короче говоря, оно мне не кажется слишком удачным»*.

С одной стороны, Владимир Войнович соглашается, что не совсем осведомлён об украинской «политической кухне», но с другой, как опытный литератор, делает два существенных упрёка – вторичность и смешивание жанров, которое многие исследователи-литературоведы называют интертекстуальностью, являющуюся одним из главных признаков постмодернизма.

Ролан Барт сформулировал понятие «интертекстуальность» следующим образом: «Каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т.д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык. Как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний: она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [2]. Благодаря Р. Барту, в литературе постмодернизма было выделено пять кодов.

1) символический;
2) семический;
3) культурный;
4) герменевтический;
5) проайретический (нарративный).

По мнению автора статьи, роман «Божественные черви» относится к пятому коду, если налицо проявление нарратива, который переносит основное содержание истории из фабулы в сам процесс и способ повествования. Это – способ изложения истории, которая переносит читателя из реального мира в надуманный, в общество социальной справедливости, как её понимает сам автор. Можно лишь согласиться с Классиком в том, что в произведении нет чётких границ в жанровых категориях «утопия» и «антиутопия», однако нарративный код это вполне допускает. Придуманный сюжет не представляет собой бредовую идею, а является логически выстроенной концепцией индивидуального мировосприятия, основанной в некоторой степени и на заимствовании.

Жак Ривэ выпустил в 1979 г. «роман-цитату» «Барышни из А», написанный исключительно цитатами – 750 цитат, заимствованных у 408 авторов. Писатель преднамеренно растворяет своё сознание в игре цитат, создавая собственную картину восприятия окружающей действительности, а сам текст теряет свои традиционные принципы, в первую очередь, композиционные, перемещаясь постепенно в категорию интертекстуальности.

Буквально понятие интертекстуальность означает «включение одного текста в другой» [3]. При этом любое художественное произведение может выступать как в качестве метатекста (текста с включениями из других текстов), так и в качестве прототекста (материала для создания новых текстов).

Когда писался роман «Божественные черви», автор, признаюсь, совершенно не думал ни о чистоте жанра, ни о жанрах вообще, он старался аргументированно и беспово-

ротно убедить читателя в правильности позиции своего героя – с применением соответствующих стилистических художественных средств. В первую очередь – иронии. То есть, на горизонте существовала некая цель, а дорога к ней лежала через яркий и убедительный контент. Текст. Какой текст может быть более всего убедительным? Только тот, который содержит в себе факты и цифры. Отсюда публицистика и статистика.

Журналистка радиостанции «Свободная Европа» Евгения Погор написала множество материалов, которые идеально подходят под определение «интертекст», в социальных коммуникациях это явление называется «фиче». «Это жанр, который находится на границе между репортажем, расследованием и портретом. Вне всякого сомнения, это не описание событий. Одно из определений гласит, что «фиче» является материалом, в котором определенная проблема рассматривается обстоятельно. В других источниках говорится, что это жанр, предназначенный развлекать за счет сайдбаров и хроники происшествий. В некоторых редакциях, такого рода статьи называют «наполнителями», - поясняет она особенность нового медиа-продукта. [4].

Публицист Александр Колесниченко в своей книге «Прикладная журналистика» пишет о том, что среди журналистов-практиков бытует мнение, что о жанре текста в период создания автор не задумывается, в силу чего тот складывается автоматически, сам по себе. На самом деле, изначально поставленная цель и интуиция как составные части творчества, являются направляющими звеньями при создании целостного журналистского текста: текст вбирает в себя необходимые жанровые элементы, подчиняясь логике развития мысли автора [5].

В обоих случаях специалисты в области массовой коммуникации говорят, что первичен контент, жанры – вторичны. Это не мода, это удовлетворение требования читателя, который является главным потребителем информационного продукта. Чем же отличается читатель газет и интернет-текстов от любителей такого литературного жанра как «политическая сатира»? На взгляд автора статьи, ничем.

Помнится, в эпоху соцреализма широкую популярность приобрёл роман-поэма «Молодая гвардия» А.А. Фадеева. Александр Твардовский ее жанровые особенности характеризовал следующим образом: «Жанровое обозначение «Молодой гвардии» А. Фадеева «роман» с успехом можно было бы заменить обозначением «поэма», так много там поэтических элементов: лирические отступления, монологи, общая приподнятость тона, - пафос прямого авторского высказывания и т.д.» [6]. Ещё ранее жанровое смешивание рассматривалось не как отступление от правил, а как его «смещение». Учёные в этой связи придумали термин – «жанровый диапазон», отражающий в себе художественное поле, в рамках которого протекают процессы «смещения» жанра.

Если автор статьи не прав, утверждая, будто смешивание жанров – это нормально, то значит, философская концепция постмодернизма претерпевает изменения, о которых «широкой публике» ничего не известно. Насколько это утверждение верно, судить участникам дискурса.

О вторичности. Исследователь В.Б. Шкловский, подчеркивая вторичность всего литературного творчества, пишет: «Настоящее созидание - вещь редкая, создавать нечто дотоле неслыханное есть дар особый и удивительный. То, что кажется нам новым созиданием, обычно составлено из того, что уже было ранее; но способ компоновать делает его в какой-то мере новым; да ведь и создавший первым тоже лишь компоновал свой сюжет, свою картину из того, что уже было, - в опыте, в мыслях, в воспоминаниях, из того, что он читал или слышал» [7].

Мысль о вторичности литературы мы находим также в высказывании мексиканского поэта и переводчика, лауреата Нобелевской премии О. Паза: «Каждый текст уникален, но в то же время каждый текст представляет собой перевод другого текста. Ни один текст не является полностью оригинальным, так как сам язык есть, по сути, перевод: во-первых, это перевод невербального мира в знаки вербальные, во-вторых, каждый знак и каждая фраза есть перевод другого знака и другой фразы» [8].

По этому поводу автор статьи имеет право ещё раз повторить: его роман написан

без всяких претензий на оригинальность идеи, а как реакция на «взгляд издалека» и одновременно предложение посмотреть на проблему под другим углом. В том тексте, который написал Классик, имеет место неполное понимание процессов, происходящих в стране, которая в его романе выглядит как стопроцентная жертва. С этим автор не согласился и своим произведением возразил Мастеру, используя его же стилистические приёмы и методы. Не все, частично. И Перодёр, прообразом которого является Перлигос, являет собой ту же аббревиатуру, только на украинский манер. Желая подчеркнуть сходство критикуемых объектов, начинающий писатель выбрал пиявку, примитивный организм под стать клещу. Но червя, а не насекомое - чтобы очертить разницу между взглядами на одну и ту же проблему.

Если же безоговорочно следовать логике Классика, пренебрежительно относящегося ко вторичности, то вторичен джойсовский «Улисс» с его Телемаком, Харуки Мураками в романе «Кафка на пляже», Кадзуо Исигуро («Безутешные») и ещё длинный-длинный список выдающихся литераторов и имён помельче.

Как известно, постмодернизму вообще чуждо индивидуальное произведение, а идея погружения в толщу интертекстуальности, используя элементы вторичности, полностью соответствует философской концепции данного литературного направления. Пересечение дискурсивных практик в какой-то степени даже сводит на нет само авторское начало. Некоторые исследователи говорят о смерти текста вообще. И призывают к этому относиться совершенно естественно, как, например, к смерти Бога, которую когда-то провозгласил знаменитый бунтарь Фридрих Ницше.

Зародившись, постмодернизм принёс в общество новые идеи, новые законы и совершенно вначале непонятные законы развития литературных жанров. Спустя время они стали казаться не такими уж странными, а сегодня многие учёные считают их не только приемлемыми, но и прогрессивными, дающими толчок к появлению новых концептуальных направлений в философии, в литературе и в массовой культуре. Их не следует опасаться в том смысле, что они противоречат традиционной морали и подвергают сомнению мнения многих корифеев от науки. И как следствие внесут разброд и хаос в научный мир.

Напротив, необходимо дать им возможность развиваться, совершенствоваться, доказывая свою правоту в литературе и в литературоведческой науке. Бить начинающего писателя по рукам за то, что он «не поклоняется старым идолам», по мнению автора статьи, совершенно недопустимо.

Инициатор дискуссии вместе с тем полностью разделяет мнение о том, что вторичность как текстовая категория все еще требует серьезного философского осмысления и углубленного филологического изучения. Главная цель будущих научных изысканий, по его мнению, как нельзя лучше сформулирована литературоведом М.В. Вербицкой: «Требуется более универсальное (феноменологическое) определение вторичного текста, которое бы соответствовало современным представлениям о тексте и итертекстуальности» [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Иностранная литература. 1994. №1. - С. 58.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. - М., 1989.
3. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. - М., 1998.
4. Лазутина Г.В., Распопова С.С. Жанры журналистского творчества: Учеб. пособие для студентов вузов. - М.: «Аспект Пресс», 2011.
5. Колесниченко А.В. Практическая журналистика. Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008.
6. Твардовский А.Т. Собр. соч. В 6-ти томах. Т. 5. М., 1980.
7. Шкловский В.Б. О теории прозы. М.: Советский писатель, 1983.
8. Bassnett S. Translation Studies. London and New York, 2002.

9. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов на материале современного английского языка. - М.: Изд-во МГУ, 2000.

УДК 821.161.1

К ВОПРОСУ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Л.Н. ТОЛСТОГО

Фисенко Е.П., Левина Т.В.

Сведения об авторах. Фисенко Елена Петровна – студент специальности «Русский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета; Левина Татьяна Викторовна – магистр языкознания, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета

Аннотация. Авторы рассматривают проблему семейно-нравственных ценностей в современном мире. Особенно тщательно изучается тема семьи и брака - одна из сквозных тем, как в мировой, так и в русской литературе. Благодаря ей раскрываются и взаимоотношения поколений, и отношения в семье. Привитие ребенку любви к семье и ее основополагающим элементам является непосредственным делом родителей. В последнее время, учитывая, что постоянно возрастает негативный фон в обществе, который оказывает непосредственное влияние на не сформированное детское сознание, в образовательных учреждениях начали вводиться уроки семьи и ее ценностей. В статье рассматриваются вопросы семейного воспитания, особенности современного состояния психологического и социального климата в школах. Авторы отмечают, что Толстой - сложный для школы писатель, неформатный, но необходимый. Может быть, он будет понят, прочувствован немногими, искусство не всеми постигается легко. Чем выше планка, даже если высота не будет взята, тем выше будет отрыв от земли, свой собственный рост, даже самое маленькое усилие над собой - это шаг к человеку и отказываться от него нельзя. Изучив данную тему, авторы пришли к выводу, что в русской литературе есть хрестоматийные примеры воспитания человека в семье, к которым назрела необходимость обратиться в наше время. У нас есть, чем гордиться, есть, с кого пример брать. Доказательством тому – наша отечественная литература, в основе которой – проблема человеческого существования как духовного процесса. Именно в русской литературе нам видится противоядие пошлости и нравственному уродству.

Ключевые слова. Семья, литература, школьная педагогика, семейные ценности, Л.Н. Толстой, русская литература.

Авторлар туралы мәліметтер. Фисенко Елена Петровна – Қазақстан-Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» мамандығының студенті. Левина Татьяна Викторовна - Қазақстан Американдық еркін университетінің аға оқытушысы, тіл білімі магистрі

Аннотация. Бұл мақалада отбасылық тәрбие мәселелері, мектептердегі психологиялық және әлеуметтік ахуалдың қазіргі жағдайын қарастырады. Әсіресе қазіргі заманғы отбасылық және адамгершілік құндылықтар мәселесі ерекше қарастырылған. Баланы отбасын және оның негізгі элементтерін бағалай білуге үйрету - ата-аналардың тікелей жұмысы болып табылады. Соңғы уақытта қоғамдағы теріс жағдай үнемі өсіп келе жатқандығын ескере отырып, балалар сана-сезіміне тікелей әсер ететін отбасы және оның құндылықтарына байланысты сабақтар енгізді. Авторлар Толстой мектеп үшін бейресми күрделі жазушысы бола тұрса да, қажетті тақырыптардың бірі болып табылатынын ескертеді. Түсінікті болуы мүмкіндігі аз болса да, өнерді бәрі оңай түсіне қоймайды. Биіктігі жоғарырақ болса да, биіктікке жете алмасаң да, жерден алшақтау неғұрлым жоғары болса, сіздің өсіміңіз, тіпті өзіңіздің ең аз күш-жігеріңіз адамға қарай қадам болып табылады және одан бас тартуға болмайды. Осы тақырыпты зерделеп, авторлар орыс әдебиетінде отбасындағы адам тәрбиесінің үлгілері мол екендігі туралы қорытындыға келді. Әдебиетімізде мақтануға тұрарлық та, біреуден үлгі алуға тұрарлық мысалдар бар. Бұны дәлелдеу - адамның өмір сүру проблемасына рухани үдеріс ретінде негізделген біздің отандық әдебиет. Орыс әдебиетінде біз рухани азғыруға қарсылықты және моральдық ұқыптылықты көреміз.

Түйін сөздер. Отбасы, әдебиет, мектеп педагогикасы, отбасылық құндылықтар, Л.Н. Толстой, орыс әдебиеті.

Information about authors. Fisenko Elena - a student of "Russian language and literature" of the Kazakh-American Free University; Levina Tatiana - Master of Linguistics, Senior Lecturer of the Kazakh-American Free University

Annotation. The authors consider the problem of family and moral values in the modern world. Particularly carefully studied the theme of family and marriage - one of the cross-cutting themes, both in the world and in Russian literature. Thanks to this, the relationships between generations and relationships in the family are revealed. Encouraging the child to love the family and its basic elements is a direct affair of the parents. Recently, given that the negative background in the society is constantly growing, which directly affects unformed children's consciousness, the lessons of the family and its values have been introduced in educational institutions. The article deals with issues of family upbringing, features of the current state of the psychological and social climate in schools. The authors note that Tolstoy is a difficult writer for the school, an informal, but necessary one. Perhaps, it will be understood, felt by few, art is not easily comprehended by all. The higher the bar, even if the height is not taken, the higher will be the separation from the ground, your own growth, even the smallest effort above yourself, is a step towards a person and you can not refuse it. Having studied this topic, the authors came to the conclusion that in Russian literature there are textbook examples of the upbringing of a person in the family, to which the need has arisen to address in our time. We have something to be proud of, there is someone to take an example from. Proof of this - our literature, which is based on the problem of human existence as a spiritual process. It is in Russian literature that we see the antidote to vulgarity and moral ugliness.

Keywords. Family, literature, school pedagogy, family values, L.N. Tolstoy, Russian literature

Проблема семьи никогда не теряла своей актуальности. Данную проблему изучали с древнейших времен, и до сегодняшнего дня эту проблему не перестают изучать. Семья, по признанию ученых, – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не обошлась без семьи. В ее позитивном развитии, сохранении, упрочнении заинтересовано общество, государство, в прочной надежной семье нуждается каждый человек независимо от возраста.

В современной науке нет единого определения семьи, хотя попытки сделать это предпринимались великими мыслителями много веков назад (Платон, Аристотель, Кант, Гегель и др.). Выявлено много признаков семьи, но как их объединить, выделив самые существенные? Наиболее часто о семье говорят как об основной ячейке общества, которая непосредственно участвует в биологическом и социальном воспроизводстве общества. В последние годы все чаще семью называют специфической малой социально-психологической группой, подчеркивая тем самым, что для нее характерна особая система межличностных отношений, которые в большей или меньшей степени управляются законами, нравственными нормами, традициями. У семьи есть и такие признаки, как совместное проживание ее членов, общее домашнее хозяйство.

Семья – это малая социально-психологическая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Из этого определения явствует, что внутри семьи различаются два основных вида отношений – супружество (брачные отношения между мужем и женой) и родство (родственные отношения родителей и детей, между детьми; родственниками).

В жизни конкретных людей семья многолика, поскольку межличностные отношения имеют много вариаций, широкий диапазон проявлений. Для одних семья – оплот, надежный эмоциональный тыл, средоточие взаимных забот, радости; для других – своего рода поле брани, где все ее члены бьются за собственные интересы, раня друг друга неосторожным словом, невыдержанным поведением. Однако понятие счастья большинство живущих на земле связывают, прежде всего, с семьей: счастливым себя считает тот, кто счастлив в своем доме. Оказывается, что люди, имеющие, по их собственным оценкам хорошую семью, дольше живут, меньше болеют, продуктивнее трудятся, более стойко переносят жизненные невзгоды, общительнее и доброжелательнее по сравнению с теми,

кто не сумел создать нормальную семью, сохранить ее от распада или является убежденным холостяком. Об этом говорят результаты социологических исследований, проведенных в разных странах.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья имеет относительную автономность от общественно-экономических отношений, выступая одни из самых традиционных и устойчивых социальных институтов.

В житейских представлениях, да и в специальной литературе понятие «семья» часто отождествляется с понятием «брак». На самом деле эти понятия, по сути дела имеющие общее, не являются синонимами.

Брак – это исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования (табу, обычай, религия, право, мораль) сексуальных отношений между мужчиной и женщиной, направленные на поддержание непрерывности жизни. Цель брака заключается в создании семьи и рождении детей, поэтому брак устанавливает супружеские и родительские права и обязанности.

Следует иметь в виду, что брак и семья возникли в разные исторические периоды, семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она, как правило, объединяет не только супругов, но и их детей, других родственников или просто близких супругам и необходимых им людей.

У каждого из нас свое понимание того, что должно определять и сохранять брак и взаимоотношения. Нас этому научили родители, что-то мы поняли сами. Мы идем по жизни с этим запасом, не задумываясь о том, что у близкого человека могут быть об этом несколько иные понятия и в другом объеме. Заключая брак, супруги, как правило, начинают ожидать друг от друга самого лучшего – именно ожидать. Это является большой ошибкой, ждать, когда первый шаг сделает кто-то другой. Необходимо самому начать культивировать и оберегать все то, что может сделать союз двух людей удачным, а детей счастливыми. Мало того, нужно заниматься самовоспитанием, что довольно сложно, но крайне необходимо. Приобрести способность сдерживать гнев, когда, казалось бы, это невозможно, научиться решать возникающие проблемы мирным и разумным путем – это только начало пути к обоюдному счастью. Но, результат, поверьте, не заставит себя ждать, и вы в скором времени ощутите, что жизнь налаживается и впереди вас ожидает только хорошее.

Нельзя забывать о детях, их необходимо не только учить тому, как важна семья и мир в ней, необходимо на своем примере постоянно доказывать это утверждение. И потом, когда они станут взрослыми, мы будем рады тому, что наши труды не были напрасными, ведь для родителей счастье их детей – смысл всей жизни. Таким образом, воспитание семейных ценностей является обязательным требованием для всех нас.

В условиях школьной работы программа по мировой литературе не может включать в себя все произведения, созданные великими писателями различных стран мира в разные исторические эпохи. Поэтому задача программы по мировой литературе - останавливаясь на основных моментах литературного развития в определенные периоды истории, на главных литературных направлениях, школах и на отдельных произведениях, представляющих эти направления и школы, дать общую картину развития мировой литературы и ее закономерностей.

В соответствии с этим программа по литературе отбирает те произведения мировой литературы, которые до сих пор продолжают привлекать читателя и доставлять ему высокое эстетическое наслаждение. Это произведения, отражающие демократические идеи, проповедующие гуманизм и стремление человечества к счастью и свободе. К таковым относятся и произведения русской классической литературы.

Русская классическая литература XIX века - животворный памятник исторического прошлого русского народа, неисчерпаемый источник благородных человеческих чувств: любви, дружбы, преданности высоким идеалам, сохранению семейных ценностей и нена-

висти ко всему несправедливому и недостойному человека. Она замечательна своим патриотизмом, гуманизмом, преданностью демократическим идеям.

В программу, разумеется, невозможно включить всех русских писателей этого столетия. Необходимо, опираясь на всестороннее изучение истории литературы и задач педагогического процесса, отобрать самые выдающиеся образы, представляющие данную эпоху. Но изучать эти произведения нужно так, чтобы учащиеся увидели многогранную картину развития русской классической литературы и понимали ее мировое значение. В процессе выполнения названной задачи изучение творчества Л.Н. Толстого играет важную роль.

В современном мире, когда резко обозначился дефицит в свободной педагогике и педагогике личности, ряд философских и педагогические идей Л.Н. Толстого звучит особенно актуально. Свобода при колоссальном чувстве нравственной ответственности за судьбу мира и рядом живущих людей, осмысленное бытие человека, потребность в единстве разума, культуры чувства, доброй воли, самосовершенствование ради служения людям, тревога за судьбу земли, неустанный поиск истины и постоянное движение к идеалу, познание которого пребывает лишь во власти самого человека и малопродуктивно, если оно навязано извне, – эти и многие другие мысли Толстого обращены не только к настоящему, но и к будущему, к тому, что необычайно важно для сегодняшних поколений людей, живущих на сломе веков, в переходное, граничащее с отчаянием время. Читая его произведения, можно испытывать эстетическое удовольствие, можно не соглашаться, спорить, стараться понять, но с ним возможен диалог о вещах сложных, требующих интеллектуального и духовного напряжения. И почему всё должно быть легко, ведь математику тоже осваивают все по-разному, но никто предлагают её исключить из программы.

Безусловно, встаёт вопрос о методах, а главное, всё-таки - о цели преподавания. Это вопрос для учителя важный и вечный для образования. Но если для преподавания математики не очень важно, согласен ученик с тем или законом, то восприятие читателем литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. И без личностного отношение ученика преподавание становится лишь просвещением, лишается высокого эстетического и этического смысла. Хотя и просвещение сегодня тоже необходимо.

Возможно ли погружение современного десятиклассника в текст Толстого с большими диалогами, описаниями, рассуждениями, в которых необходимо следить за развитием мысли? Как подготовить молодое поколение, воспитанное на другой эстетике, с интернет сознанием к восприятию таких текстов? Ответ лежит в природе художественного произведения как произведения искусства: необходимо запустить механизм эмоционального восприятия: через удивление и любопытство.

Пробудить, стимулировать этот интерес, помочь включить субъективный фактор можно уже на стадии знакомства с личностью писателя. На первых уроках ребятам предлагаются фрагменты биографии писателя, отрывки из его дневников, воспоминаний современников, отрывки из самых разнотемных и разножанровых произведений. Они демонстрируют неоднозначность взглядов писателя, сложность его натуры, знакомят с противоречивыми отзывами о его личности и творчестве. Перед ребятами встаёт живой человек, с яркой и сложной биографией, с ошибками и заблуждениями, не признававший, как и они во многом, авторитетов. Но главное, он пишет о том, что, как ни странно, им интересно: о любви, о предательстве, о взаимоотношениях между людьми, о жизненных приоритетах, о войне, о бездумном отношении человека к природе.

Но какие бы методы и приёмы учитель не использовал - главное, чтобы он понимал, что от ребят требуются усилия, но если они превосходят их возможности, то удовольствие от литературы не будет, а получение удовольствия – это то, что формирует преданного и постоянного читателя. Школьный анализ произведений Толстого в единстве идейного содержания и художественной формы требует от учителя усвоения и умелого применения соответствующих методов и приемов при работе над художественными

текстами великого писателя. Вследствие этого, после определения системы изучения жизни и творчества Толстого, включающей целесообразные для изучения материалы, нужно выделить методические аспекты для работы с данными материалами и те воспитательные проблемы, которые должны быть поставлены и разрешены в процессе изучения творчества Толстого.

Если спросить учителей литературы: «Какова основная трудность в преподавании литературы в старшей школе?», несомненно, подавляющее большинство назовет нежелание современных школьников читать классические произведения.

Да, это действительно так. Непривычный слог, «несовременный» сюжет, пространные описания природы и внутренние переживания героев – все это современным школьникам представляется очень скучным и непонятным. Им, привыкшим «мыслить файлами», трудно перестроить свое восприятие и погрузиться в мир художественного произведения. А когда это произведение еще и в нескольких томах…

Итак, перед десятиклассником возвышаются на столе четыре тома романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Война и мир». Задача номер один – прочитать.

Надо честно сказать, и в те годы, когда мы сами были школьниками, далеко не все ученики читали роман «от корки до корки». Те пять-шесть человек из класса, которые «осилят» роман, станут своеобразной опорой учителя. А как же остальные? Как работать с классом, когда многие и понятия не имеют о содержании очередной части романа?

В этой ситуации учителю приходится прибегать к всевозможным уловкам. Это может быть пересказ наиболее ярких эпизодов с остановкой на кульминационном моменте (прочитайте, чтобы узнать продолжение), и просмотр эпизодов художественного фильма, и работа по главам (прочитай и расскажи другим), и характеристика героев (хочешь или нет, а пролистать нужные главы придется), и каверзные вопросы (кто найдет ответ), и многое другое.

Итак, используя все ухищрения, можно познакомить учеников с романом и его героями. Теперь возникает не менее важный вопрос – понимание. Это задача номер два.

По нашему глубокому убеждению, произведение для понимания детьми - невероятно сложное.

Во-первых, не будем забывать, что Толстой писал вовсе не для детей. Он писал для взрослых.

Во-вторых, душевные терзания и искания героев, например, Андрея Болконского, совершенно неясны учащимся. Не потому, что они такие «толстокожие», а потому, что поиски и переживания взрослого мужчины подросток понять не может в силу отсутствия у него того жизненного опыта, который есть у героя романа.

В-третьих, современная мораль нередко идет вразрез с принципами и поведением героев, ценности искажаются, и поэтому появляются такие ответы учеников: «Лучший женский образ – Элен. Ну и что, что злая и глупая. А зачем красивой женщине быть умной?» Как говорится, смех сквозь слезы.

Итак, к какому же выводу мы пришли? Произведение объемное, сложное, глубокое, тяжелое для понимания школьников, но оно есть в школьной программе, и нам нужно, если не глубоко изучить с детьми роман, то хотя бы сделать так, чтобы учащиеся имели о нем представление, не путались в сюжетной линии, знали образы героев. И тогда не исключено, что во взрослом возрасте наши ученики захотят взять в руки, так пугавшие их когда-то тома и перечитать это сильное и глубокое произведение.

В настоящее время условия таковы, что каждый третий ребенок в нашем обществе воспитывается в неполной семье. Перед учителем стоит проблема выбора произведения для того, чтобы приблизить молодое поколение к осознанию важности и ответственности при создании семьи.

В этом отношении роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина» поможет осмыслить важность проблемы семьи и брака. Изучается в 10 классе на уроке внеклассного чтения. Восприятие читателем – школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмо-

циональным опытом ученика. Соотнесенность процесса чтения и изучения литературы не раз отмечались и в психологии и в методике. Преподавателю следует не просто учитывать в учебном процессе характер ученического восприятия, а стремиться активно на него воздействовать, используя для этого оптимальные варианты анализа литературного произведения.

Выяснение читательского восприятия, в каких бы формах оно ни проходило, необходимо учителю, чтобы определить направление анализа, выбрать основной путь разбора и приемы изучения текста. Вместе с тем, выяснение читательских реакций создает известную ориентацию учеников, вызывает у них потребность анализа. Выявить читательское восприятие, на которое можно опираться в анализе, уяснив «отклонения» читателя от авторской позиции, учитель определяет содержание и последовательность изучения литературного произведения в школе.

Выбор пути изучения литературного произведения в школе определяется многими мотивами: художественной природой произведения, системой работы по литературе в данном классе, опытом анализа ранее изученных произведений, целью, которую ставит перед собой учитель в данном разборе, уровень развития учеников, характером их читательского восприятия. В принципе, каждый из путей разбора при соответственных видоизменениях может быть использован в любом классе. Однако и анализ «вслед за автором», и рассмотрение системы образов, и выборочно-направленное изучение произведения становятся доступным на определенном уровне развития школьников.

Анализ «вслед за автором», в основе которого лежит сюжет произведения, а основным звеном является эпизод, сцена, глава, имеет ряд неоспоримых достоинств. Естественность порядка разбора, повторяющего на более сложной основе процесс чтения, следование за развивающейся мыслью автора, эмоциональность, возникающая при вовлечении класса в сопереживание, рассмотрение произведения во взаимодействии формы и содержания – таковы достоинства этого пути анализа. Глава за главой проходит здесь перед учениками. Они следят за развитием сюжета, выделяя центральные эпизоды, психологически мотивируя поступки героев, вглядываясь в художественную ткань произведения. Все это неоспоримо полезно.

Однако практическое удобство этого пути, объясняющееся тем, что школьники могут постепенно знакомиться с отдельными частями произведения, оборачивается иногда ограниченностью анализа. Он часто сосредоточен здесь в рамках эпизода, и не всегда достаточно глубоко удается прояснить связи отдельного звена со всем строем произведения. Трудность сопоставления разных звеньев при освоении произведения по ходу развития действия ведет часто к неясному представлению об общей концепции к отсутствию обобщенности в анализе. Поэтому появляется опасность растворения в тексте, превращение анализа в сплошное комментированное чтение. Учитывая эти обстоятельства, представляется полезным определить условия наиболее эффективного применения анализа «вслед за автором».

Отметим следующее. Действительно, Толстой - сложный для школы писатель, неформатный, но необходимый. Может быть, он будет понят, прочувствован немногими, искусство не всеми постигается легко. Чем выше планка, даже если высота не будет взята, тем выше будет отрыв от земли, свой собственный рост, даже самое маленькое усилие над собой - это шаг к человеку и отказываться от него нельзя.

Изучив данную тему, мы пришли к выводу, что в русской литературе есть хрестоматийные примеры воспитания человека в семье, к которым назрела необходимость обратиться в наше время. У нас есть, чем гордиться, есть, с кого пример брать. Доказательством тому – наша отечественная литература, в основе которой – проблема человеческого существования как духовного процесса. Именно в русской литературе нам видится противоядие пошлости и нравственному уродству.

Разное отношение к детям делает разными их судьбы. Отец и мать, которые могут дать образование, состояние, не всегда делают своего ребенка счастливым. И напротив: родители, давшие своим детям только свою любовь, открывают им возможность обрести

счастье. И чтобы не быть Иванами, не помнящими родства, необходимо восстановить утраченную в обществе ценность семейного воспитания. А сделать это можно, лишь обратившись к образцам великой русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой Л.Н. В воспоминаниях современников. - М.: «Гослитиздат», 1955.
2. Ищук Г.Н. Лев Толстой. Диалог с читателем. – М.: «Книга», 1984.
3. Артёмов В.М. Свобода и нравственность в педагогике Л.Н. Толстого // Социал. - гуманит. знания, 2001. - №3.
4. Бурсов Б.И. Лев Толстой и русский роман. - Л.: Изд-во АН СССР, 1963.
5. Кулешов Ф.И. Л.Н. Толстой: Из лекций по русской литературе XIX века. - Минск, 1978.

УДК 821.161.1

И.С. ТУРГЕНЕВ КАК ОБРАЗЕЦ ЛИТЕРАТОРА ДЛЯ Г. ДЖЕЙМСА

Гайдук Н.В., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Гайдук Надежда Валерьевна - студентка специальности «Русский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета; Мошенская Наталья Алексеевна – магистр, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье рассматривается роль И.С Тургенева в качестве наставника для Генри Джеймса. Проанализированы конкретные произведения, с помощью которых были установлены общие черты в построении женских образов. Выявлена и обоснована необходимость изучения И.С. Тургенева в школе. В статье показана современная переоценка системы женских образов и учтено новое осмысление сущности женщин. При анализе двух статей Генри Джеймса о Тургеневе было установлено, какими качествами восхищался автор, и какие качества перенимал у своего наставника. Авторы статьи считают, что портреты женщин – у авторов намного более сложны и более глубоки, чем это может казаться на первый взгляд. Девушка способна к глубокой и сильной любви, готова пойти на жертвы ради возлюбленного. Поэты и авторы двадцатого века, следуя традициям их предшественников, также, создают удивительные персонажи женского пола, достойные восхищения. Изображения женщин – у авторов отличаются, но, рассказывая об их жизнях, авторы показывают, что их особенно привлекает в любой женщине. Также И.С. Тургенев и Г. Джеймс всегда старались тщательно «выбирать» главного героя, который «поведет» за собой всю историю, на протяжении всего рассказа. Все это делалось для того, чтобы заинтересовать читателя, завлечь его в предлагаемую автором историю. Каждый писатель стремился создавать шедевры, так как для них это было смыслом жизни. На этом основании авторы данной статьи частично выявили главные мотивы, которые вдохновляли Генри Джеймса в И.С. Тургеневе.

Ключевые слова. Образец литератора, женские образы, психологическая проза, «девушка» Тургенева, педагогический эффект, создатель незабываемых персонажей, исключительная манера повествования.

Авторлар туралы мәліметтер. Гайдук Надежда Валерьевна - Қазақстан Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» мамандығының студенті. Мошенская Наталья Алексеевна – магистр, Қазақстан-Американдық еркін университетінің оқытушысы

Аннотация. Бұл мақалада Генри Джеймс үшін тәлімгер ретіндегі Тургеневтің рөлі қарастырылады. Әйелдердің бейнесін сомдаудың жалпы ерекшеліктері анықтауға көмектескен нақты шығармаларға талдау жасалған. Зерттеу нәтижесінде Тургеневті мектепте оқыту керектігі анықталды. Мақалада әйелдердің бейнесін қалыптастырудың заманауи талдауы көрсетілген және әйелдердің мәнін жаңаша түсінуді ескереді. Генри Джеймстің Тургеневке арналған екі мақаласын талдағанда автордың қандай қасиеттерін таңғалдырған және оның тәлімгерінен қандай қасиеттер алғаны анықталды. Мақала авторлары пайымдауынша, әйелдер портреттері - авторлар бір қарағанда әлдеқайда күрделі және тереңірек көрінеді. Қыз сүйіктісі үшін құрбандықтарға баруға дайын, терең және мықты махаббатқа қабілетті. Жиырмасыншы ғасырдың ақыны мен авторлары өзде-

рінің дәстүрлеріне сүйене отырып, таңғажайып әйел таңбаларын жасайды. Әйелдердің суреттері - авторларда ерекшеленеді, олардың өмірі туралы әңгімелей отырып, авторлар әр әйелде не қызықтыратындығын көрсетеді. Сондай-ақ, И.С. Тургенев пен Джеймс с әрдайым бүкіл тарихты «басқаратын» басты кейіпкерді мұқият таңдауға тырысты. Мұның барлығы автор ұсынған әңгімеге оқырман қызығушылық таныту үшін жасалды. Әрбір жазушы шедеврлер жасауға тырысты, өйткені олар үшін бұл өмірдің мәні болды. Осыған сүйене отырып, осы мақаланың авторлары Генри Джеймсді И.С. Тургенев-шабыттандырған негізгі мотивтерді ішінара анықтады.

Түйін сөздер. Жазушы, әйелдің бейнесі, психологиялық проза, Тургеневтің «қызы», педагогикалық әсер, ұмытылмас кейіпкерлерді жасаушы, баяндаудың ерекше мәнері.

Information about authors. Gaiduk Nadezhda - a student of «Russian Language and Literature» of the Kazakh-American Free University; Moshenskaya Natalia - master, teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. This article examines the role of Turgenev as a mentor for Henry James. Specific works were analyzed with the help of which common features in the construction of female images were established. The necessity of studying the authors in the school was revealed and justified. The article shows a modern reassessment of the system of female images and takes into account a new understanding of the essence of women. In analyzing Henry James's two articles on Turgenev, it was established which qualities the author admired, and what qualities he took from his mentor. The authors of the article believe that portraits of women are much more complex and deeper than it may seem at first glance. The girl is capable of deep and strong love, ready to make sacrifices for the sake of her lover. Poets and authors of the twentieth century, following the traditions of their predecessors, also create amazing female characters, worthy of admiration. Images of women - the authors differ, but, talking about their lives, the authors show that they are particularly attracted to any woman. Also I.S. Turgenev and H. James always tried to carefully "choose" the protagonist, who will "lead" the whole story, throughout the whole story. All this was done in order to interest the reader, to lure him into the story offered by the author. Each writer sought to create masterpieces, because for them this was the meaning of life. On this basis, the authors of this article partially revealed the main motives that inspired Henry James in IS. Turgenev.

Keywords. A sample of a writer, female images, psychological prose, Turgenev's "girl", a pedagogical effect, the creator of unforgettable characters, an exceptional manner of narration.

Беллетристика играет большую роль в развитии индивидуальности человека. Входя в жизнь человека в ранний период литературы, начиная с детства, постепенно развивает ряд моральных суждений и взглядов. Беллетристика открывает и объясняет детскую жизнь, общество и природу, мир человеческих чувств и отношений. Чтение литературы расширяет знание о мире, затрагивает индивидуальность, развивает способность чувствовать образы и ритм родной речи.

Одним из аспектов креативности Генри Джеймса, затрагиваемого почти в каждой современной публикации, является влияние, оказанное на него его старшим современником, классиком российским, реалистичным романистом Тургеневым. Писатели познакомились лично, и Г. Джеймс постоянно вспоминал об "Иване Сергеевиче" как о великом человеке и писателе.

В своих статьях о Тургеневе Генри Джеймс выделяет неповторимую особенность российской классики, которая освещается необычно крупномасштабным эффектом. Здесь главную роль выполняют не события и знаки, а человеческие отношения (этому и учится англо-американский писатель в собственных работах). Джеймс восхищается разнообразием и богатством художественных произведений Тургенева, именно "психологическая атмосфера уверенности" свидетельствует о творческой натуре, которая преобладает на страницах его прозы. Также к преимуществам романа Тургенева Джеймс относит описание и отношение морали с использованием «изящных» форм, комбинаций, беспристрастности с лиризмом, то есть: «наблюдатель и поэт сливаются неотделимо в Тургеневе».

В середине 1870 годов Генри Джеймс был признан не только одним из первых поклонников Тургенева в Соединенных Штатах, но также и как его ученик и последователь. Доминирующей ролью в художественных системах обоих писателей играет природа; этим и достигается высокое психологическое богатство прозы, как у Тургенева, так и у

Джеймса.

Джеймс всегда, и особенно в ранний период своей жизни, видел в Тургеневе «образец» писателя и человека. Сделанное в 1875 году решение поселиться в Европе было частично мотивированно желанием лично познакомиться и пообщаться с Тургеневым.

Свое искреннее восхищение человеческими качествами Ивана Сергеевича Джеймс постоянно выражал в кругу семьи и рассказывал о нем друзьям. И позже, после смерти писателя, Г. Джеймс «отдает дань» Тургеневу в своих воспоминаниях. Личное мнение о литературных достоинствах прозы Г. Джеймс, главным образом, выражал в двух критических статьях 1874 и 1877 годах, написанных прежде, чем он начал работать над новым произведением («Женский портрет»).

Большая часть того, что привлекало внимание Джеймса в работах Тургенева, писатель позаимствовал себе, так как это было ответом на его собственные поиски в этот период.

Несомненно, объединяет двух художников то, что они оба - признанные «владельцы» психологической прозы, работа которой сформировалась продуктивно для дальнейшего развития литературной стратегии рассказа. Так же, как и. И.С. Тургенев, Джеймс стремился найти новые пути с помощью многогранных изображений современного человека. Путь, который был проложен от своих собственных этических и эстетических взглядов и явился самым эффективным при духовной атмосфере его культуры и его эпохи.

Специфика творческого метода каждого из писателей, в основном, определяется новыми отношениями автора и героя, которые оказываются на разных уровнях художественной системы, не в последнем случае, а на уровне структуры рассказа романов. И.С. Тургенев и Г. Джеймс разделяют общее мнение не только подобными изображениями женского портрета, но и общими чертами на системном уровне главных героинь, это и подчеркивается моментами соответствия двух структур рассказа.

В связи с объективным стилем повествования в работах И.С. Тургенева часто используются авторские (собственные) слова, которые говорят о том, что поэт должен быть психологом, он должен знать и чувствовать корни явлений и представить эти явления в их «расцвете и увядании». Писатель должен считать себя наделенным правом представлять целую умственную деятельность, которая недоступна объективному наблюдению. Автор поддерживает внимание читателя только на внешние, видимые и материальные проявления этого процесса в связи с важностью жестов, выражений лица, значащих пауз, намеков и упущений, и связанных факторов (пейзаж, играющая музыка). Так, например, читая "Рудина", мы понимаем то, что должно произойти в том или ином эпизоде, где начитают проявляться чувства Наталии к Рудину: рассказчик тщательно показывает отдельные шаги этого процесса в их фактическом воплощении.

Об авторе «Женского портрета» иностранные (Р. Уэллек, Г. Грин) и российские (Т.Л. Селитрина, Н. Анастасьев) исследователи его работ говорят, что Генри Джеймс является «большим» художником и мастером слова. Рассказчику «Женского портрета», как и тургеневскому рассказчику, также доступно несколько различных положений. Однако, если в романе Тургенева, преобладает принцип чередования единиц в соответствии с логикой повседневного восприятия, то в «Женском портрете» все опирается на положение предмета рассказа, которое соотносится иначе.

В 1877 году, рассматривая Тургеневскую «Новь», Джеймс выделяет ее как самую интересную историю того времени. Большое преимущество всех произведений Тургенева именно в рассказываемых им историях, каждая из которой "говорит что-то важное и показывает что-то новое". По словам Джеймса, его заинтересовывало в работах Тургенева, прежде всего в этических и психологических терминах, то искусство, которое ставилось в центре всего произведения, то есть это не была простая ситуация, не событие или цепь событий, а характер литературного героя. Генри Джеймс говорил о героях Тургенева, которые находятся в самом истинном значении слова: «они богаты содержанием, но и сами по себе сильные люди, но в игре, названной жизнью, они всегда проигрывают». Их пси-

хологическая драма, их поражение - более внутреннее, чем внешнее, и несет моральный урок. Джеймс отмечает у Тургенева, что истинной духовной силой и храбростью обладают не герои, а героини, с помощью которых мы и видим силу женского характера, показанной автором в его трудах. «Девушка» Тургенева необычна и загадочна, но всегда верна своим целям и убеждениям.

Представительницы женского пола, всегда «населявшие» страницы их романов, являлись показателем замечательной силы духа и других превосходных качеств. Особенно «главные героини», они - через моральную красоту и самое тонкое устройство души - составляют одну из самых замечательных групп среди женских портретов, созданных современной литературой.

В последние десятилетия много было сделано в исследовании романов Тургенева. Это в основном способствовало выпуску полных законченных работ писателя в двадцати восьми томах в 1960-1968 годах, а также уже после собранием сочинений из тридцати томов. Изданные новые материалы по романам Генри Джеймса, в напечатанных версиях, исследователи постоянно сопоставляли с романами Тургенева.

Понятие о «девушках» Тургенева стало часто встречаемым словосочетанием в литературе. Но немногие знают, что истинные женские портреты, которые характеризуются в обычном языке как «девушки» Тургенева, являются только первой группой в типологии женских изображений в работах этого выдающегося писателя.

В романах Тургенева главные персонажи женского пола, так или иначе, могут быть классифицированы следующим образом: первая группа - те, кто живет собственными интересами, потому что акцентирует вниманием только на себе (хотя это может, конечно, немного по разному выражаться), и вторая группа - это воплощение типичной девушки Тургенева, мысль у них все время, обращена к жизни, к страданию других.

В Первую группу входят - Дарья Михайловна Ласунская, Ирина Ратмирова, Сипягина. Во вторую группу входят - Наталья Ласунская, Марианна. В то же время, выстраивая в линию отличительные признаки каждой группы, мы видим определенную эволюцию, определенную систему связанности этих изображений.

Иван Сергеевич Тургенев является одним из признанных гениев русской литературы. Его незабываемые работы будут жить навсегда, давая читателям и критикам возможность для размышления и рассуждения о вечных философских вопросах.

Генри Джеймс был одним из первых английских писателей, которые в конце девятнадцатого века продвинул русскую литературу среди своих соотечественников. Работы Тургенева занимали особое место в жизни Джеймса, поэтому он посвятил российской классике две похвальных статьи.

Джеймс полагал, что Россия и Америка имеют много общего: «Российское общество, постоянно развивается, российский символ еще не приобрел твердые формы...». Но если Тургенев пытался в то же время, с одной стороны, усилить в литературной традиции женский образ, предложенного Пушкиным и, с другой стороны, открыть в русской женщине ранее нераскрытые аспекты ее индивидуальности; тем временем Джеймс, заявил об отсутствия истории литературы в Америке, таким образом, писатель последовал примеру Ивана Сергеевича Тургенева, стал писателем, который широко открыл изображение американских женщин в психологических терминах. Джеймс, сначала представил женщину по подобию сильной и независимой индивидуальности, которая существенно шла вразрез с принятыми нормами. Его работы раскрывают темы, которые стали востребованы и в наше время, они насыщены «нужными», правильными словами.

Литературный язык Генри Джеймса является вполне сложным. Возможно, именно поэтому его работы не обладали широкой популярностью вне англоязычной аудитории. Но даже в Англии и США на много лет были забыты его произведения. Популярность к Генри Джеймсу вернулась только в сороковых годах XX веков. С этого времени он начал наслаждаться своей известностью среди читателей и литературных теоретиков. В своих работах Джеймс экспериментировал с литературной формой и смог создать свою систему истории. Новые методы, множество артистических изображений сделало его автором,

который вызывал большой интерес среди литературных критиков.

Анализируя изображения женщин в беллетристике, нужно помнить, что эти изображения произведены авторами в социальном контексте, и их содержание характеризуется в определенно общем восприятии желательности и уместностью определенных особенностей женщин. Другими словами, изображение женщин в литературе зависит от политических, социальных и психологических особенностей конкретного общества, в котором живет и работает автор, так и будут описаны образы в произведении искусства. В произведениях искусства изображать женщин, которые типичны для конкретного общества, желательно и необходимо со стороны рассматриваемого общества. Поэтому рассматривая анализ конкретного изображения женщин, также необходимо рассмотреть особенности и идеологию социального слоя, к которому принадлежит женщина.

Педагогический эффект от изучения женских образов на уроках литературы позволяет нам выявить типичные черты присущие женщинам в то время, в котором они существовали. Тем самым дает нам представление, какими были женщины в определенную эпоху, как выглядели и что из себя представляли. Не нужно искать в современных девушках черты, которые были присущи девушкам девятнадцатого века, так как в их характерах и поведении почти нет общего, потому что мир развивается и совершенствуется, приоритеты меняются, собственно, меняется и само общество. Такие же черты, как скромность, благовоспитанность, никогда не будут терять свой вес в обществе.

Тургенев не был революционером, но его труды полны размышлений о судьбе страны, затронуты вопросы любви к людям и глубокой вере в светлое будущее страны, именно это способствовало образованию российских революционеров. Литературная деятельность Тургенева имела для нашего общества руководящее значение, наравне с деятельностью Некрасова, Белинского и Добролюбова. Большая социальная и литературная заслуга Тургенева заключается в том, что писатель создавал замечательные персонажи женского пола, полные жажды деятельности, посвящения и готовности к любым действиям. Героини Тургенева, такие, как Елена из романа «Накануне», девочка из стихотворения в прозе «Порог», вдохновленные бороться любыми путями для блага людей, они были примером для многих современников писателя. «Тургенев, - говорил Л.Н. Толстой,- сделал великое дело тем, что написал удивительные портреты женщин. Может быть, таковых, как он писал, и не было, но когда он написал их, они появились. Это - верно; я сам наблюдал потом тургеневских женщин в жизни».

Даже Белинский отметил «экстраординарное» умение Тургенева изображать русскую природу. Певец российской природы, Тургенев описывал пейзаж с такой поэтической силой и спонтанностью, что никакой писатель не мог сравниться с ним. Он умел показывать очаровательную красоту и завораживал читателя каждым своим словом.

Работы Тургенева о России были для европейского общества реальным открытием, он давал превосходный артистический комментарий относительно событий российской жизни и истории. Тургенев один из первых познакомил иностранных читателей с русским крестьянином («Записки охотника»), с простыми русскими людьми и революционерами («Отцы и дети», «Новь»), с русской интеллигенцией (в большинстве романов), с русскими женщинами (Наталья Ласунская, Лиза Калитина, Елена Стахова, Марианна и другие). Культурный мир был пополнен работами Тургенева. Для того, чтобы прочитать произведения И.С. Тургенева, некоторые иностранцы учили русский язык, посещали Россию, которая, в свою очередь, совмещала в себе центр революционного движения и отражала идеологический дух того времени. До настоящего времени И.С. Тургенев является все еще одним из самых читаемых и любимых писателей не только в нашей стране, но и за рубежом. Ту правда жизни автора, которую он перенес через все свои произведения, мы еще очень долго не забудем, она запомнится нам яркими образами. Это такие образы, которые затронули нашу душу и смогли осесть глубоко внутри нас.

В.И. Белинский неоднократно цитировал Тургенева и особенно ценил его «большой и могущественный» язык. В эпоху сильных и острых классовых конфликтов, защищая свой "либерализм старого покроя", Тургенев несколько раз находился между двумя

огнями. Это был - источник его идеологических колебаний, но нельзя недооценивать храбрость его ума, глубину его мысли, широких взглядов, которые освобождали его от цепей эгоистического класса. Наследник дворянства, ценитель всего простого в народе, Тургенев был одним из лучших прогрессивных представителей этого бурного и сложного «переходного» времени. В его трудах всегда открывалась искренняя мысль, правда (как он ее лично осознавал, боясь «проклятой идеализации действительности») и подлинная, интеллектуальная любовь к человеку, Родине, природе, красоте, искусству.

Реальная картина современной жизни в работах Тургенева открывала и погружала нас в глубокий гуманизм, веру в творческие и моральные силы людей, в прогрессивное развитие русского общества. Писатель знал, что историческое движение всегда сопровождается борьбой сил, интересов и стремлений. Он был убежден, что литература помогает обществу раскрыть глаза на происходящее вокруг. Выражая мысли, чувства и стремления современников, литература захватывает и передает будущим поколениям духовный опыт, длительную историю, а также передает характер людей того времени.

Внимание Тургенева постоянно сосредотачивалось на новых событиях общественной жизни. Глубоко уважая традиции национальной культуры, находя в них творческий импульс, Тургенев с интересом и сочувствием следовал за их появлением, все же примечательным для большинства людей с изменениями общественной психологии, недавно появившимися идеологическими тенденциями и социальными стилями. В художественной интерпретации действительности И.С. Тургенев обладал исключительной манерой повествования своих рассказов.

Экстраординарная «удача» Тургенева как создателя незабываемых историй, разных типов как "исследователя" новых проблем и проблем предшественников, а также новых форм в искусстве слова является не только его большим художественным даром, но и его исключительной чувствительностью к современной жизни, его потребностям, это в первую очередь является врожденным, неистощимым талантом писателя. Никто не следил за развитием русского языка и всех европейских литератур так систематически и тщательно, как Тургенев; никто не читал такого большого количества книг, никто не входил в личный контакт с писателями и не мог настолько дружелюбно и стремительно находить общие интересы в специфических особенностях своих товарищей, никто не чувствовал слаженность в коллективе литературного процесса, как он.

Тургенев играл жизненно важную роль как пропагандист русской культуры вне границ своей родины. Никакой другой российский писатель, который находил бы так много времени на «работу» и поиск сюжета, не смог бы так сохранить русскую культуру, как он, это было целью для Тургенева - "собственность целого цивилизованного мира".

Мы предприняли попытку сравнительного анализа романов Г. Джеймса «Женский портрет», "Вашингтонская площадь" и романов И.С. Тургенева: «Рудин», «Дым» и «Новь». Эти работы объединены не только видным местом, занимаемым каждым из них в работах своего автора, но и схожими на системном уровне знаками и персонажами (в романах центральным персонажем является молодая девушка, и те события, что происходят с героиней; героиню «ставят» перед вопросом, нужны ли ей узы брака со слабым человеком).

Таким образом, можно сказать, что портреты женщин – у авторов намного более сложны и более глубоки, чем это может казаться на первый взгляд. Девушка способна к глубокой и сильной любви, готова пойти на жертвы ради возлюбленного. Поэты и авторы двадцатого века, следуя традициям их предшественников, также создают удивительные персонажи женского пола, достойные восхищения.

Изображения женщин у авторов отличаются, но, рассказывая об их жизнях, авторы показывают, что их особенно привлекает в любой женщине. Думаем, что честность, интеллект, сила воли, самопожертвование ради других - это и есть главные черты, которые должны быть в каждом из нас. Именно таких героинь старались показать нам Генри Джеймс и И.С. Тургенев. Во все времена будут цениться только такие типы женского характера, которые смогут, несмотря ни на что, показать себя только с хорошей стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Писарев Д.И. Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова. // Литературная критика: В 4 т.– Л., 1981. – Т. 1.
2. Маркович В.М. Человек в романах И.С. Тургенева. – М.: «Просвещение», 2000.
3. Шаталов С.Е. Художественный мир И.С. Тургенева. – М., 1979.
4. Ивакина И.В. Условия типа «тургеневской женщины» в романах «Отцы и дети» и «Дым». – М., 1998.
5. Джеймс Г. Иван Тургенев. - М.: Наука, 1984.
6. Джеймс Г. Избранные произведения: в 2 т. - Л., 1979.
7. Генри Джеймс – корреспондент газеты «Трибюн» и его общественно-политические взгляды. – М., 1988.
8. Елистратова А.А. Вильям Дин Гоуэлс и Генри Джеймс: К вопросу об их роли в развитии критического реализма в литературе США. – М., 1964.
9. Селитрина Т. Л.Г. Джеймс и проблемы английского романа 1880-1890 гг. – Свердловск, 1998.
10. Урнов, Д.М. Англо-американский вариант: К проблеме определений. – М.: «Наука», 1986.
11. Никольский В.А. Преподавание литературы в средней школе: Пособие для учителя. - М.: Наука, 1983.

УДК 82-94

ӘДЕБИЕТТЕГІ КЕҢГІРБАЙ БИ ЖАНДОСҰЛЫНЫҢ ТҰЛҒАСЫ: ТАРИХИ ШЫНДЫҚ ПЕН КӨРКЕМДІК СИПАТ

Нурланова А.Н.

Автор туралы ақпарат. Нұрланова Асем Нұрлановна - филология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан-Американдық еркін университетінің доценті.

Аннотация. Бұл мақалада XVIII ғасырда Еңлік-Кебек тарихының сипаттамасына арналған шығармаларда өмір сүрген Кеңгірбай бидің әдеби бейнесі қарастырылады. Сондай-ақ, Еңлік пен Кебек өмір сүрген дәуірге байланысты туындылардың тарихи негізі қарастырылады. Тарихи шындық негізінде, әр жұмыстың сюжеттік айырмашылықтары, тарихи шындықтың көркемдік сипаттамасымен байланысы талданған. Автор көркем суреттерді өздерінің тарихи үлгілерімен салыстырады. Әдебиеттің мақсаты - тарихты сол күйінде қайта жазу емес, оқырман барлығын ақылы мен жүрегі арқылы қабылдауы үшін, оны әртүрлі көркемдік түстермен жандандырып қайта жазу. Оқырманның қабылдау тұрғысынан әдеби сауаттылық тарихтан гөрі әлдеқайда басым. Сондықтан көркем мәтін тарихи мәтіннен ұзағырақ өмір сүреді. Өнерде өзіндік шындық бар. Қалай десек те, Кеңгірбай бидің өз заманының тегеурінді би, найзалы батыр болғаны өз алдына, оның қатал да болса, саналы саясатының арқасында қалың Тобықты Шыңғыстауын мекендеп, құт мекенге айналдырып, бүкіл қазақ атын әлемге танытатын Абай, Шәкәрім, Мұхтар сияқты даналарды дүниеге келтірді.

Түйін сөздер. Әдеби бейне, тарихи шындық, көркемдік сипаты, көркем бейне, оқиға желісі, түптұлға.

Сведения об авторе. Нурланова Асем Нурлановна – кандидат филологических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается литературный образ Кенгирбай би, который жил в XVIII веке в произведениях, посвященных описанию истории Енлик-Кебек. Также рассматривается исторический фон произведений во взаимосвязи с эпохой, в которой жили Енлик и Кебек. На основе исторической истины проанализированы сюжетные различия каждого произведения, соотношение исторической истины с художественным описанием. Автор сравнивает художественные образы с их историческими прототипами.

Ключевые слова. Литературный образ, исторический фон, историческая истина, художественное описание, художественный образ, сюжетная линия, прототип.

About the author. Nurlanova Asem - Candidate of Philology, Associate Professor of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article deals with the literary image of Kengirbai bi, who lived in the 18th century in works devoted to the description of the history of Enlik-Kebek. The historical background of the work is also considered in connection with the era in which the Enlik and Kebek lived. On the basis of historical truth, the plot differences of each work, the correlation of historical truth with the artistic description, are analyzed. The author compares the artistic images with their historical prototypes.

Keywords. Literary image, historical background, historical truth, artistic description, artistic image, story line, prototype.

Қазақ тарихтың талай – талай талқысына түскен, сан ғасырлардың соқтықпалы – соқпақсыз, сүреңсіз сүрлеуінің соққысын көрген ұлт. Сол бір қилы – қилы кезеңдер дерде қара халық көпке көсем, сөзге шешен, жауға батыр бола білген, тегеурінге төтеп берер тұлғаларға арқа сүйеді. Шәкәрім Құдайбердіұлының шежіресінде Кеңгірбай бидің ата тегі былай таратылады: Арғын – Қотан – Тобықты – Расыптек – Мұсабай – Сүйірбас – Сары – Кішік - Әйтек – Олжай – Жігітек – Кеңгірбай[1].

«Үш Олжай атанған Айдостан Ырғызбай, Қайдостан Бөкенші, Борсақ және Жандос (Жігітек) баласы тарайды. Шапқыншылық заманда жау қолында қалып қойған ағасының балалары Бөкенші мен Борсақты ұрланып барып, алып қашып, жаудан құтқарған ерлігі, ептілігі, естілігі үшін балаң жігітке риза болған жеңгелері «жігіт болып қалыпты», «жігіт – ақ» десіп Жандос содан Жігітек атанып кетеді қалады [2].

«Тақыр жерге шөп шықпайды» дегендей, Кеңгірбай бидің тегі де тегін жерден емес. Оның ата – бабалары әманда ел – жерін қорғаған батыр, бақуатты бай, сөзін сүңгідей өткізе алар сұлтан болған жандар. Кеңгірбай би де өз тұсында Шыңғыстау жерін қоныстанған Тобықтысына көсем болып, ол жерден қалың найман мен матайды, көп керей мен уақты бірте – бірте ығыстырады.

Ұлы Абай «Кеңгірбай басшы болмаса, біздің ел бытырап, әркімге сіңісті, телім болып кетер еді» деп Байкөкше ақынға «Кеңгірбай би» дастанын жаздырған, би бейіті басында жиі болған [3]. Абайдың Кеңгірбайға жақындығы жағын ғұлама жазушы М. Әуезов сөзімен келтірсек: «Абай Тобықтының үлкен руы – Кішік ішінде, Ырғызбай деген табынан шыққан. Ақынның үшінші атасы – осы Ырғызбай, бұ кісі 1750 жылдарда Ақтабан шұбырындыдан кейін Арқаға сырғып ауған жолда, Ырғыз өзенінің жағасында туғандықтан, соның атымен аталыпты. Ырғызбай – Айдос баласы, Айдостың өзге балаларының ішінде Көтібақ, Торғай дегені, одан соң Айдостың туысқаны Жігітектің баласы Кеңгірбай – барлығы да жаңағы жолдағы өзен – сулардың атымен аталған. Көтімалды өзенінің жағасында Көтібақ, Торғай өзенінің жағасында Торғай, Кеңгір өзенінің жағасында Кеңгірбай туыпты» [4].

М. Әуезов Кеңгірбай бидің айтқан билік сөздерін әдебиет тарихына енгізіп, «арбасып, ырғасып жұмбақпен, тұспалмен айтысатын билікке» жатқызады [5].

Елі Кеңгірбайдың атын атамай «Би ата», «Қабекең» деп кеткен. Бұл туралы Шәкәрім ақынға жүгінсек: «Қабекең – Кеңгірбай биге қойылған ат. Қабан сияқты бұрылмайтын мықты деген сөзден шыққан», - дейді [6].

Алпыс жыл бойы танбай ел басқарған Қабекең қасиетті Шыңғыс топырағын қалың орман тобықтысынан құтты қоныс, ұрпағына тұрақ ету үшін қатал қайрат, тайынбайтын табандылық танытқан. Би өмір сүрген кезеңде қазақ жеріне ақ патшаның отаршылдық саясатының көлеңкесі де түскен тұс болатын. Бұл жағдайда да көрегендік танытып, елді тәуелсіз ұстауға тырысады.

Зерттеуші Н. Төрекұл өзінің «Даланың дара ділмарлары» еңбегінде бидің шешендік сөздерін, Кеңгірбай бабаның Семей оязының бұйрығымен тұтқынға түскендігі және одан өзінің шешендігі, алғырлығы, тапқырлығы мен айласы арқасында босанып шыққандығы туралы деректер келтіреді[7].

Патша үкіметі бидің саясатын ұнатпай, тағы да жаламен ұстатқанда, Қараменде және Көбей билер жемқор жендеттерге тоқсан өгіз айдап беріп, Қабекеңді құтқарып

қалады [2].

Көнекөз қариялардың айтқандарына сүйене отырып, Абай ауданындағы Кеңгірбай би ауылының азаматы С. Шабданұлы би туралы мынадай мәлімет береді: «...Қабағы көзін жауып тұратын ойлы көзді ат жақты батыр тұлғалы, сұсты, арлы, тәкаппар кісі болған. Жұмбақтамай сөйлемейтін, сөйлесе сұғын қадап тік қарап, өктем сөйлейтін адам. Өз айтқаны болмаса, кісі сөзіне ырық бермейтін... Кеңгірбайдың ерекше қасиеті – ойлы философ, шешен тілді, батыл жүректі батыл болған. Ол билікті Әз Тәукенің «Жеті жарғысының» баптарына сүйеніп айтқан. Онда біреудің құда түсіп, қалыңын беріп ұрын барған қалыңдық – барар жерінің некелі қалыңдығы болып есептелген. Осы шартты бұзылған адамға өлім жазасы кесілген... Ғалым молда Жандабайдың Рахымы айтады: «Би атама бірде зеңгі жолдасы Әлтеке Сарым Шабан би «Құдайдан не тілейсің?» деп сұрақ қояды. «Құдайдан бірінші тілейтінім – халқымның амандығы, екінші тілегім – ұрпақ тілеймін. Ұрпақ тілегенде – дана берсін, дана бермесе сана берсін, сана бермесе ебін тауып ала берсін...», - деген» [8].

Мінезі қатты, айласы мол Кеңгірбай би қайыспас қаталдығымен де танымал болған. Белгілі ғалым Т. Жұртбай: «Сырт жұртқа тырнағы қатты батқан», - деп те айтады» [9].

Кеңгірбай би туралы ел аузында сақталған жоқтау бар. Оны «Жоқтаған жыр» деген атпен XIX ғасырда белгілі ғалым В. Радлов жарыққа шығарған [10]. Бұл жоқтауда биді «жеті атасы бай өткен», «қаптатып жылқы жаптырған» дәулетті, «жеті рудан қол жиған», «қабырғадан қан кешсе, қажымай оған күлетін», қарсы келген дұшпанға «қар жаңбырдай бораған» батыр, Қаратаудай қайратты, «қарасы мен төресі қамап ақыл сұраған» дана, «Кәріп пенен қасарға», «жетім менен жесірге» қайырымы мол, «қонақ келсе қой семізін сойдыратын» жомарт тұлға ретінде сипаттайды. Тіпті жоқтауда Кеңгірбай бабаны «Хан иеміз» деп дәріптейтін, асыл нұрдан жаралған ерекше құбылысқа балайтын жерлер де бар.

Кейін осы жоқтау А. Байтұрсынов құрастырған «23 жоқтау» жинағына енген. Ғалым онда мынадай түсініктеме келтіреді: «Кеңгірбай он сегізінші ғасырда, Абылайдың заманында Тобықтыны билеген. Абылайдан 30 жыл соң алжып өлген. Ақын Абайдың бесінші атасы Айдос пен Кеңгірбай әкесі бір туысады. Бейіті Шыңғыстың бауырында, Қарауыл өзенінің жайылмасында Ши деген жерде. Жол аузында арбаның мұрындығы тиетін тұмсықта. Күн шығысында Орда жақта 3 шақырымда ақын Абайдың бейіті. Бұ да Шиде көрініп тұрады. Кеңгірбай Түркістаннан ел ауып келе жатқанда Ұлытаудың Алаша хан, Жошы хан бейіті тұрған Кеңгірдің өзенінде туыпты. Атын сонымен Кеңгірбай қойыпты. Туған жылы 1830-дың айналасы болса керек» [11].

Жоқтауда Кеңгірбай образын жеріне жеткізе мақтаумен қатар, жағымсыз қылықтарын да көрсеткен. Бірақ, А. Байтұрсынов даңқты бидің бейнесін қаралайтын төмендегі жолдарды алып тастайды:

«Тобықтының биі еді,
Сексенге келген Кеңгірбай,
Ішің толды параға.
Парадан алған көп мақпал.
Өлгенде жайылсын қараңа.
Екі жұртқа жем қылып
Лажың не – дір алдыға?» [10].

Кеңгірбай бидің әдебиеттегі образы «Еңлік – Кебек» сюжетіне жазылған шығармалармен байланысты. Осы оқиға негізінде жазылған туындылардың қайсысын алсақ та, екі жастық өліміне себепкер болған басты тұлға – Кеңгірбай би.

«Еңлік – Кебектің» 1892 жылы «Қазақтардың естерінен кетпей жүрген бір сөз» деген атпен «Дала уәлаяты» газетінің 31-39 сандарында жарияланған прозалық нұсқасында «Тобықтыдан шыққан төбе би Кеңгірбай» екіжүзділік танытып, сыртынан Кебек жақта болса да, іштей қызғанған көңілмен өлімге кеседі. Бұл іштарлықтың себебі – Кебектің ел ішінде күннен күнге артып келе жатқан беделі елін жалғыз өзі билеп – төстеген биді тағынан ысырып жібере ме деген қорқынышта жатыр.

Шәкәрім ақынның «Еңлік – Кебек» поэмасында Кеңгірбай - кешегі шешен билердің дәстүрін жалғастырушы. Шәкәрімнің аузындағы Кеңгірбай – «жұмбақтамай сөз айтпайтын», «қысылғанда баратын Қабекең». Ол мұндай шешімге амалсыз келеді. Кеңгірбай кесімін поэма барысында ақынның өзі «Найман тым көп, Тобықты аз, Арғын алыс» деп-ақ ақпап алады. Дегенмен, үкімді Кеңгірбайдың аузынан шығартып, Еңлік пен Кебектің қаны оның мойнына жүктелгенін ашық айтып береді.

Шәкәрімде кінәлі Кеңгірбай емес, трагедиялық үкім де Кеңгірбайдікі емес, оны итермелеген салт пен сананың үкімі. Қоғамы мен заманының алдында құдіретті би Кеңгірбай да шарасыз.

Кеңгірбайға керегі ел бүтіндігі. Ол қара қауым тобықтысы үшін Еңлік пен Кебекті де аяуға құқы жоқ.

Сондықтан да, шәкәрімтанушы ғалым, белгілі әдебиет зерттеушісі Б. Әбдіғазиев айтқандай, «Шәкәрімнің Кеңгірбайы – жан дүниесі күрделі жан, бір қылығы ұнамды болса, екінші әрекеті оғаш көрінер тұлға» [12].

Ал оты аттас Мағауия Абайұлының дастанындағы Кеңгірбайы кекшіл, парақор би. Оқиғаны трагедияға бұрып, екі жасты өлімге қиюында мынадай гәп бар. Біріншісі – қыздың айттырып қойған жерінен пара алып қоюы, екіншісі – «Екі түйе сүйгенсе, ортасында шыбын өледі» дегендей, Тоқтамыспен арасындағы жеке басының араздығы; үшіншісі – «зор көкірек, өр сөзді» Кебектің ру ішіндегі өз беделін ығыстырып жіберер деген қорқынышы.

М. Әуезов Мағауия поэмасын өз тұсындағы ақындардан оқшаулап тұратын озық жайт ретінде де осы Кеңгірбай бейнесінің сомдалуын айтады: «Мағауияның уақытында, рушылдық салт бойынша тобықтының әруақ тұтып, қадірлейтін атақты биі – Кеңгірбай болатын. Заманында оның істеп кеткен озбыр, содыр істері болса да, рушылдық, ақсақалдық салт – сан бойынша кейінгі ұрпақ Кеңгірбайды сынамастан «баба» деп, «би» деп қадірлейтін.

Абай болса, қазақтың бұндай ескілікті кертартпа санасына өзінің сыны мен ақылын билеткен, бағындырған емес. Ол Кеңгірбайдың өз заманындағы парақорлық сияқты арамдықтарын ашық айтып, әшкерелеп жүретін. Еңлік пен Кебектің өліміне себепші болған – Кеңгірбайдың билігі. Ол осы билікті Матайдан пара алып айтты деп сынайды. Кейінгі надан ұрпақ Кеңгірбайдың атын да атамай, оны – «Қабекең» дейтін. Мағауия осы жөнінде еркін сыншылдық танытады. Кеңгірбайдың әулиелік, аруақты маскасын сыпырады» [12].

Мағауия Кеңгірбай қылығын ашық әшкерелейеді. Ақын суреттеуіндегі Кеңгірбай – «діні қатты», «пақарор», «надан», «арам», «залым би». Кеңгірбай сынды өз заманының парақор, надан, кекшіл, зұлым билерінің қылығын әшкеремек мақсатта ақын Кеңгірбай образын типтендіріп жібереді. Осы жерде тағы да Б. Әбдіғазиұлының пікіріне сүйенсек: «Кеңгірбай бейнесі арқылы Мағауия сол кездегі қазақ қоғамының тағдырын қолына ұстаған байлар мен билердің озбырлығын сомдаған. Мағауияның Кеңгірбайы осындай үстемдіктің, әділетсіздіктің жиынтығы ретінде көрінеді. Оның бейнесінде қоспа сипаттардың, авторлық әсірелеудің мол болуының осындай құпиясы бар» [13].

Шәкәрімдегі сөзі дуалы беделді рубасы Кеңгірбай Мағауияда ұсақ, жеке басының ішкі есебін ойлаған айлакер би деңгейіне түсіп қалады. «Батыр аңғал келеді» дегендей, тіпті Кебекті қолға түсіргенде де айла қолданады.

Кеңгірбай айтты: «Сөйлес аттан түсіп,
Батырым, қорқып жүрсің неден шошып.
Әуелі өзді - өзіміз сөйлеселік,
Сонан соң жіберейін қызды қосып, - деп Кебекті алдап қолға түсіреді [14].

Шәкәрімде Кеңгірбай қатал үкімге екі ел арасындағы қантөгісті болдырмау үшін барса, Мағауияда жеке басының есебінен басқа, салтты желеу етеді:

Қатынына еш адам ие болмас,
Қоймасақ тию салып осындайға [15].

Мағауияда трагедиялық халге әкелген және шешім шығарған орталық фигура

Кеңгірбай болса, Шәкәрімде қайғылы өлімдегі Кеңгірбай үлесі солғын.

М. Әуезовтің «Еңлік – Кебек» пьесадағы Кеңгірбай би «кертертпа ескіліктің» көлеңкесін түсіріп тұрған образ. «Еңлік – Кебектің» нұсқалары туралы алғашқы болып ғылыми талдау жасаған ғалымдардың бірі Р. Нұрғалиев ол туралы былай дейді: «Қазақ топырағында туған айрықша бір образбен жүздесеміз. Қаттылық, мұз суықтық бейнесіндей сұсты образ» [14].

Осы сұсты образ, жазықсыз жастардың жаналғышы өзін қалай ақтайды? Бұл турасында зерттеуші А. Нұрқатовқа сүйенсек: « Өзінің қорқау құлқының жендеті болған ол параға сатылып, Еңлік пен Кебекті азаптап өлтіруге бұйырады. Кеңгірбай мұның бәрін ата жолы, дін ғұрпы, шариғат заңы дегендерді жамылғы ете отырып жасайды» [16].

Жас Кеңгірбай шешен тілімен, өткір мінезімен жиын – той, билер кеңесінде тобықтының іргелі биі Қарамендені ығыстыра береді. Ел билеген екі би арасындағы араздықты, яғни тарихи шындықты М. Әуезов пьесасында қағыс қалдырмайды. Оны көркемдік шындыққа айналдырып, тартыс желісін күшейтеді. Жазушы Еңлік – Кебек қасіреті рулық бақталастықтың кесірінен болғанын үстемелей көрсету үшін Кеңгірбай мен Қарамендені бір – біріне қарама – қарсы қояды. Қос ғашықты наймандардың қолына беруді Қараменде сүйекке түскен таңбаға балайды. Кеңгірбай оны жақтырмайды. Пьесада Кеңгірбай Еспенбеттің екпінінен сескенеді. Жаулық өрті тұтанып кеткенін білген соң екі жасты ұстап бермек болып сөз байласады.

Әдебиеттің мақсаты - өмірді қаз – қазпында көшіріп бейнелеу емес. Әдебиет болмысты көркемдеп, сан алуан сәттерді әр алуан бояумен боямалап, оқырманының санасына тыңнан жүлге салатындай әсерлендіріп, жандандырып беруімен де әдебиет.

Халық көңіліне жақын, әсерлірек көркем әдебиеттің тарихтан гөрі таразысы басым. Сондықтан кейде көркемдіктің ғұмыры тарихи шындықтан ұзағырақ келеді.

Өнердің өз шындығы, көркемдіктің өз қисыны бар.

Қалай десек те, Кеңгірбай бидің өз заманының тегеурінді би, найзалы батыр болғаны өз алдына, оның қатал да болса, саналы саясатының арқасында қалың Тобықты Шыңғыстауын мекендеп, құт мекенге айналдырып, бүкіл қазақ атын әлемге танытатын Абай, Шәкәрім, Мұхтар сияқты даналарды дүниеге келтірді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Құдайбердіұлы Ш. Түрік, қырғыз – қазақ һәм хандар шежіресі. – Алматы, 1991.
2. Жанболатов М. Би ата асы // Абай. – 1996. - №4.
3. Мырзахметов М. Ғылыми түсініктемелер // Әуезов М. Шығармаларының елу томдық толық жинағы. 8 т. - Алматы: «Ғылым», 2002.
4. Әуезов М. Абайдың туысы мен өмірі // Шығармаларының елу томдық толық жинағы. Т.8. - Алматы: «Ғылым», 2002.
5. Әуезов М. Әдебиет тарихы. - Алматы: «Ана тілі», 1991.
6. Шәкәрім. Қазақ айнасы: Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы: «Атамұра», 2003.
7. Төрекұл Н. Даланың дара ділмарлары. – Алматы: «Қазақстан», 2001.
8. Шабданұлы С. Кеңгірбай би // Ертіс өңірі, 19-ақпан, 2002 ж.
9. Жұртбай Т. «Еңлік – Кебек» пьесасының тарихи негіздері // Мұхтар мұрасы. - Алматы: «Қазақстан», 1997.
10. Радлов В.В. Алтын сандық. Құрастырып, алғы сөзі мен түсініктемелерін жазғандар. – Қасқабасов С., Ісламжанұлы К.. – Алматы: «Ана тілі», 1993.
11. Байтұрсынов А. Ақ жол: өлеңдер мен тәржімелер, публ. мақалалар және әдеби зерттеу / Құрастырған Р. Нұрғалиев. – Алматы: «Жалын», 1991.
12. Әуезов М. Абай Құнанбаев. Монографиялық зерттеулер мен мақалалар. – Алматы: «Санат», 1995.
13. Әбдіғазиұлы Б. Шәкәрім әлемі. – Алматы: «Раритер», 2008.
14. Абайдың ақын шәкірттері. Дайындаған Қ. Мұхамедханұлы / Алматы: «Дәуір», 1993.
15. Нұрғалиев Р. Трагедия табиғаты: Монография. – Алматы: «Жазушы», 1968.
16. Нұрқатов А. М. Әуезов творчествосы. - Алматы: «Жазушы», 1965.

УДК 82-94

АБАЙ – ТҮРКІ ӨРКЕНИЕТІНІҢ ЕҢ ЖОҒАРҒЫ БАСПАЛДАҒЫ НЕМЕСЕ АБАЙ МҰРАСЫН ӘЛЕМ КЛАССИКАСЫ ҚАТАРЫНА ҚОСУДЫҢ НЕГІЗДЕМЕСІ

Тургумбаева Н.К.

Автор туралы мәліметтер. Тургумбаева Нұрсұлу Қайырдықызы - қазақ филологиясының магистрі, Қазақстан- Американдық еркін университетінің оқытушысы.

Аннотация. Әлемдік мәдениетке адамзат мәдениетін байытатын әр халықтың қайталанбас өзіндік мәдениеті енеді. Осыған байланысты қазақ халқы, әрине еш күмәнсіз әлемдік рухани мәдениетке ықпал етті. Мақаладағы қарастырылатын есімдер: Аңарыс, Йолыг-Тегін, Жүсіп Баласағұн, Ахмет Йассауи және Абай есімдері түркі дүниетанымының және түркі пәлсапасының негізін салушылар ретінде қарастырылды. Бұлардың қатарында Абай ерекше орын алады халқының рухани мәдениеті мен ойлауын жаңа сатыға көтерген, жаңа рухани кеңістік ашқан, шынайы шеберліктің жаңа үлгілерін әзірлеген данышпан. Данышпан өнердің дарынды шығармаларын ғана емес, сонымен қатар жоғары үлгілерді жасайды, көркемдік мәдениеттің жаңа параметрлерін орнатады. Абайдың туындылары біздің дәстүрлі мәдениетімізде қалыптасқан барлық нәрселерден түбегейлі ерекшеленеді. Ол жаңа ойлау тәсілін, жаңа дүниетанымдық көзқарасты, жаңа этикалық және эстетикалық құндылықтарды дамытты, өмірдің жаңа принципіне деген болмыс пен жаңа идеалдар қажеттілігін дәлелдеді. Абай ағарту қағидаты, даму қағидаты, прогресс пен өркениетті өмір қағидаты сияқты осындай негізгі түсініктерге ерекше назар аударды. Мақаланың авторы қазіргі қазақ философы Ғарифолла Есімнің дәлелдерін қолдайды, ол Абайды қазақ даласының қайта өрлеуінің адамы деп мәлімдеді.

Түйін сөздер. Абай, Анахарсис («Аңарыс»), Иоллыг тегін, Жүсіп Баласағұн, Ахмет Иассауи, ренессанс, әдебиет, түркі дүниетанымы, түркі философиясы.

Сведения об авторе. Тургумбаева Нурсулу Каирдыновна – магистр казахской филологии, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются следующие личности: Анахарсис («Аңарыс»), Иоллыг тегин, Джусуп Баласагуни, Ахмет Иассави, Абай - основоположники тюркского мировоззрения и философии. В ряду этих великих людей Абай занимает особое место. Творения Абая коренным образом отличаются от всего того, что было создано в нашей традиционной культуре. Он обосновал новое мышление, новое мировоззрение, выработал новые этические и эстетические ценности, доказывал необходимость нового принципа жизни, бытия и новых идеалов. Абай особое внимание обращал на такие фундаментальные понятия, как принцип просвещения, принцип развития, принцип прогресса и цивилизованного существования и т.п. В понимании Абая, знание, наука - это начала, от которых зависят все другие стороны человеческой духовности.

Ключевые слова. Абай, Анахарсис, Иллюлий, Юсуф Баласагун, Ахмет Яссави, Ренессанс, Литература, Тюркское мировоззрение, Тюркская философия.

About the author. Turgumbaeva Nursulu - master of Kazakh philology, teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The following personalities are considered in the article: Anaharsis (Akharys), Iollyg tegin, Dzhusup Balasaguni, Ahmet Iassavi, Abai are the founders of the Turkic worldview and philosophy. Among these great people, Abai occupies a special place. Abay's creations are radically different from all that was created in our traditional culture. He substantiated new thinking, a new outlook, developed new ethical and aesthetic values, argued the need for a new principle of life, being and new ideals. Abai paid special attention to such fundamental concepts as the principle of enlightenment, the principle of development, the principle of progress and civilized existence, and so on. In Abai's understanding, knowledge and science are the beginnings on which all other aspects of human spirituality depend.

Keywords. Abai, Anaharsis, Illyuliy, Yusuf Balasagun, Ahmet Yassawi, Renaissance, Literature, Turkic world view, Turkic philosophy.

Атақты қазақстандық ғалым, философ және тарихшы Ғарифолла Есім өзінің «Хакім Абай» атты еңбегінде игерілуіне қол жеткізудің өзі күрделі құбылыс болып келе жатқан халқымыздың тарихи – мәдени кеңістігін нұрландырып айқындауына елеулі күшін

салады. «Бұл тарихи – мәдени кеңістікті меңгеру осал іс емес. Жиырма бес ғасыр ішінде бірнеше ренессанстық жағдайлар болған. Әдетте ренессанстық жағдай міндетті түрде екі компоненттен тұрады. Бірі – жаңа өркениеттік сапалық өзгеріске ұмтылу, екіншісі – өткен дәстүрді жаңғырту, жаңалау. Демек, ренессанстық жағдайларда алдыңғы мәдени дәстүр мүлдем жойылмай, даму эволюциялық жолмен жүреді. Ренессанс табиғатына революциялық төңкеріс жат. Ренессанс дегеніміз – мәдениеттің өзінен – өзі, өз ішкі даму заңдылықтарына сәйкес жаңарып, жаңғырып отыруы. Ренессанс әманда өтпелі дәуірлерде көрінеді. Ондай дәуірлер ренессанстық тұлғаларды туғызады» [2, 26 б.].

Осыдан кейін автор атақты тұлғалардың бірқатар аттарын көрсете отырып, өзінің тарихи – мәдени концепциясын көрсетеді. Ғалым өз концепциясының негізінде тіл жатқанын айта отырып, оны танымның тарихи формасы екенін, тарихтың шынайы құжаты деп түсіндіреді. «Біздің мақсатымыз - Анахарсистен Абайға дейін деген мәдени – тарихи концепцияны бір ізге салып, оны мектеп оқулықтарына енгізу, сөйтіп жас ұрпақтың 25 ғасырлық рухани, тарихи – мәдени кеңістігімізді игеруіне қолайлы жағдайлар қалыптастыру» [1, 86-87 б.]. Ал енді Ғ.Есімнің атап отырған аттарын көрсетейік: Анахарсис (Майқы би бойынша «Аңарыс»), Иоллығ тегін, Жүсіп Баласағұни, Ахмет Иассауи және Абай. Кіріспенің орнына беріліп отырған «Анахарсистен Абайға дейін» атты бөлімінде аталғандардың әрбіріне тоқтала отырып, зерттеуші атақты тұлғалардың түркі дүниетанымындағы ескі дәстүрлердің дамуы мен жаңаруындағы ерекше орнын дәлелдеп отырады.

Осылайша, Анахарсисті (6-7 ғ.ғ.) скептик, кемелерге арналған якорьдің авторы, түрлі тарихи сұхбаттардың қатысушысы (мәселен, Плутархтың «Жеті данышпан» еңбегінде) деп таныстырады. «Анахарсис – уақыт сарабынан өтіп, мәңгілікке айналған жан. Ойлаймын, егер ол Скифияда тумай, Палестина немесе Таяу Шығыстың бір елінде дүниеге келсе, сөзсіз Библияда және Құранда да пайғамбарлар санатында жүрер еді. Бұлай деп отырғаным, Анахарсисті тарихтағы ұлы тұлғалармен салыстырсам, оған теңдесі келетіні – Ғайса. Екеуінің ұқсастық жағы мол... Сонымен бұлардың бір – бірінен айырмашылығы да мол. Олардың бірі – дүниетанымында. Ғайса, оның ізін қуушылардың айтуынша, дүниені тану құдай жолы арқылы болмақ десе, Анахарсис дүниені тануға күдікпен қараған. Еуропадағы философиядағы түсінікпен қарасақ, ол - скептик...

Ғайса дүниетанымы сенімге, Анахарсис дүниетанымы күдікке құрылған. Сенімге негізделген дүниетаным әманда шектеулі: ол көпшілік, тобыр үшін керек. Ал Анахарсис сенімге құл болмаған. Біз сенімге күдіктенушілікті Абайдан да табамыз. Ұлылар сенімнің құлы емес, керісінше, олар сенімді қиратушы, оны жоюшылар. Ұлылар ойы ноқтасыз, шексіз. Сенімге құрылған дүниетаным идеологиялық форманы, яғни ортодоксияны қажет етеді» [2, 28 б.]. Ғалым Анахарсистің атын атақты Платон, Геродот, Диоген мен Фалестердің атымен байланыстыра отырып, оның көзқарастарының осы күнде әлемге танымал ойшылдардан еш кем түспейтінін айғақтай білді.

Тізімде берілген келесі тұлға – Иоллығ тегін (8 ғ.). Күлтегін туралы танымал жырдың (7-8 ғасырдағы Орхон– Енисей жазба ескерткіші) авторы. Ғ. Есім бұл тарихи тұлғаға тек жылнамашы (летописец) деп қарау үлкен опасыздық деп біледі. Өйткені ол тарихи оқиғаларды тізе бермей, заман, қоғам туралы өз тұжырымдарын жазған. Оның осылайша іс етуіне өскен ортасы, атақ – дәрежесі, алған тәрбие– білімі, көрген-түйгені – бәрі сай, жырда баяндалған оқиғалардан ол сырт тұрған бөтен көз емес, осы хикаялардың кәдімгі кейіпкерлерінің бірі.

Тағы айта кететін жайт, «Күлтегін» жырының соңындағы «Бұл жазуды жаздырғанның аты – Иоллығ тегін» сөзі – сол кездің өзінде авторлық мәдениеттің бар екендігінің айғағы. Ғарифолла Есім: «Авторлық құқық туралы айтатын болсақ, мынадай екі мәселе туралы ойлаған жөн. Бірі – объективті мазмұндағы түсінік, яғни сол заман шындығы, екіншісі – автордың өзіндік субъективті түсінігі, яғни Иоллығ тегін дүниетанымына қатысты сөз» [2, 42 б.]. Өз заманының мәдениетінде ренессанс тудырған бұл тұлғаның өз ерекшелігін Ғ. Есім оның шығармасында көрініс тапқан қағанаттық ойлау жүйесінен көреді. Ол Түркі қағанатының бір шеті Керчь (Боспор) жақта болса, екінші шекарасы Әмудария, Иран, Румге дейінге кең – байтақ жерді алып жатуы кезінде заңды құбылыс та

болар. «Қағанаттық (империялық) сана түркі тілдес халықтардың дамуына мықты негіз болды. Менің топшылауым бойынша, кейінгі X–XI ғасырлардағы Орта Азия мен Қазақстан өңіріндегі ғылыми, мәдени жетістіктерге бастама болған осы Түркі қағанатының болмысы. Олай деуге толық себеп бар» [2, 44 б.] – дей отырып, Ғ.Есім оны түркі халқының металлдың тілін ерекше меңгергенімен және бұл құбылыстың «Күлтегін» жырында ашық көрініс тапқанын айтады. Ал темірді жете меңгеру– зор білім мен зерделілікті қажет ететін іс екені баршаға түсінікті–ақ. «Қару дегеніміз – дүниедегі бар заттың абстрактілі формасы. Металл қасиетін тану түркі жұртын ойлау жүйесіне көтерген. Сондықтан Иоллығ тегін:

Төбеңнен Тәңір баспаса,
Астыңнан жер айырылмаса,
Түркі халқы, ел–жұртыңды
Кім қорлайды?» – дейді» [2, 45 б.]. Бұл жерде отандық философ Иоллығ тегін қаламынан туған жырда түркі халқының жоғары ойлау жүйесі анық көрсетілгенін айтқысы келеді.

Абай: «Адам баласы жылап туады, кейіп өледі», – дегенін данышпандық деп білеміз. Ал Иоллығ тегіннің: «Адам баласының бәрі өлгелі туған» – деген сөзінен осы өмірдің мәні туралы ой VIII ғасырда айтылғанын көріп одан сайын таңғаламыз. Сонда Батыс елдерінде XIX–XX ғасырларда «өмір философиясы», «өмір сүру философиясы», «экзистенциалистік философия» дегендердің генезисін біз Иоллығ тегіннің VIII ғасырдағы ойларынан аңғарып отырмыз. Иоллығ тегіннің түркі халқының тарихи – мәдени кеңістігінің тарихын таразылаудағы баспалдақтардың бірі екенін дәлелдеудегі толғамдарының соңында Ғ.Есім бұл мәселеге қатысты өз ұсыныстарының ішінде Олжас Сүлейменовтың «Аз и Я» кітабындағы қарашаның 25 – жұлдызын (Дания ғалымы В.Томпсеннің «Күлтегін» жырының түркі тіліндегі нұсқасын жариялаған күн) Түркі мәдениетінің мейрамы болсын деген ұсынысымен келісу, Түркі қағанатының басшыларына арнап ескерткіштерді салу мен мұражай ашу, Күлтегін, Иоллығ тегін, т.б. аттарының құрметіне Қазақстандағы көше аттарын өзгертуді атап айтады [2, 50 б.]. Біз де осы ұсыныстармен асыға келісеміз.

Жүсіп Баласағұни да «өтпелі кезеңде» өмір сүрген кемеңгер екен. XI ғасырда түркі елдері ислам дінін жатсынбай, қабылдай бастайды. Діннің қазақ жеріне соғыссыз енуінің бір себебі – исламмен бірге араб – парсы мәдениеті де кең құлашын жайды. Енді, осы үрдістің Ж. Баласағұнның тұлғасына қатыстысын айтайық. Ж.Баласағұнның атақты шығармасы - «Құтадғу білік». Оның екі нұсқасы бар. Академик А.Н. Кононов Намангандағы нұсқасы негізгі 4 мәселені қозғайды дейді: 1. Adil, 2. Davlet, 3. Akil, 4. Kanaat.

Түркі әлеміне ислам діні кең құлаш жайса да, Ғарифолла Есім Ж. Баласағұн шығармасы тілінің де, идеясының да араб пен түркі мәдениеті мен тілінің «синтезделген», демек тоғысқан формасы екенін дәлелдейді. Мысалы, кітаптағы күн – әділдіктің, ай – дәулеттің символы. «Ал бұл арабтардан енген түсініктер емес. Сірә, бұлар Тәңірге сиынған жұрттың символдары болғанға ұқсайды» [2, 53 б.].

Ахмет Иассауидің (Ж.Баласағұннан 70-80 жыл кейін туған) «Диуани Хикметінің» араб әрпімен түркі тілінде жазылғанын көре, біз оның да екі мәдениеттің тоғыстырушысы екенін мойындаймыз. Алайда, оның түркі халқына әкелген жаңалығы болды. Ол – суфизм. Сопылық философиясы– тақуалар дүниетанымы. Осы күнге дейін көптеген ғалымдар мен философтар сопылық – мистиканы иррационализм деп қабылдайды. Шын мәнісінде ол – сопылық әдебиеттің дүниетанымының бір бағдары, дүниетаным формасы. Мистиканың негізгі ұғымы Адамның Аллаға деген шексіз махаббаты, осы махаббат жолындағы тақуалық. Ислам да, ондағы сопылық та сонау VII ғасырдан өз қағидаларымен келсе де, Ахмет Иассауидың ерекшелігі сол – «дінді мойындай отырып, адамзатқа тән пікір – түсініктер қорыту, былай қарағанда логикаға сыйымсыз іс. Бірақ Ахмет Иассауи осы дилемманы шешкен. Ол адамға: «Алланың берген еркі өзіне дұшпан», – дейді. Бұл өлең жолында екі ой бір – бірімен бірігіп тұр. Бірі – Алла адамға өзі ерік бергендігі, екіншісі– сол Алла берген ерік адамға дұшпан» [2, 56 б.], – деп, ғалым екеуіне де жеке –

жеке тоқталып өткен.

Алланы тануды адамның өзін – өзі тануының алғышарты, ең абзал жолы деп тақуа өзінің тұжырымын жасайды. Иассауидың гуманизмі осындай тұжырымдарға толы. Осылайша ол исламның гуманизмін тереңдетіп, бір жүйеге келтірген. Дүниені тәркі етіп, тақуалық жолға түскен Иассауи әрекетінде құрбандық жоқ, адам өз еркін қалай меңгеру керек деген өнегелілік бар. Қазақ халқы да махаббат жолындағы құрбандықтан қашық болмаған. Алайда бұл жердегі махаббат Адам мен Алла арасында емес, Адам мен Адам арасындағы махаббат. Оны қазақтың бай фольклоры дәлелдейді. Бұл жерде Иассауидің сөзі орынды: «Махаббатқа ие болған адам жан дегеннің не екенін білмейді. Басы кетсе де, тайынбайды», – бұған ғашықтар туралы жырлардың желісі айғақ. Осыдан, Иассауидің қағидалары қазақ халқының дүниетанымына ықпалының зор екенін көруге болады.

Ал енді аталмыш концепцияны қарастырудың ең басты себебі болған Абай болмысының түркі халықтарының тарихи – мәдени кеңістігін игерудегі роліне тоқталайық.

XIX ғасыр қазақ халқы үшін қайғылы уақыт болды. Қазақ хандықтары жойылып, халық өзін-өзі басқару құқығынан айырылды, губернияларға бөлінген халық патшаға бағынышты болып қалды. «Итке тастаған сүйектей, қазақтарға болыс болу ғана қалды. Есі кеткен ел соған да тәубе деп, болыс болуға таласып, мазақ болды» [2, 60 б.]. Сондықтан қазақ халқына осы шиеленісте көзін ашатын, өткір тілі мен дана философиясы арқылы шындықтықты жырлайтын адам керек болды. Абайдың осы кезеңде әдебиет пен мәдениет айдынында пайда болуын кездейсоқтық емес, қажеттілік деген дұрыс. Сондықтан халықтың рухани мәдениеті дамуындағы қажеттілік Абай шығармашылығы арқылы анықталмақ десек артық болмас. Абайдың таза ақындығынан оның көркем мәдениеттегі, халық санасындағы ойшыл ретіндегі орны биік болуы заңды да. Абайды тек ақын қылмай, ойшыл, гуманист дәрежесіне де көтерген осы «өтпелі қоғам» қайшылығы. «Қала мәдениеті» деген ұғымдар қалыптаса бастаған жағдайда, көшпелі халық болып өмір сүрген оның рухани мәдениетіне, фольклорына, көркем санасына жаңа өлшемдер қажет болды. Оны уақыт талабы қойды. Осы міндетті атқару барысында Абай Құнанбаев екі өзекті мәселені қажеттілігіне сәйкес шеберлікпен шеше білді. Кеңестік кезең әдебиетінде ол идеология тұрғысынан басқаша түсіндірілсе де, қазір ақ пен қараға көз жеткізу мүмкіндігіміз көбірек. Сонымен олар мыналар:

Біріншіден, Абай билер шығармашылығына талдау жасаған. Онда көркемдіктен гөрі прагматистік мән басым. Сыршыл поэзия емес, ақындық практикалық мақсатта қолданылған. Өйткені би халықтың адвокаты, прокуроры әрі төрешісі. Билер шығармашылығы шешендік өнермен қатар дамыды. Оның бірден бір себебі - көшпелі халық үшін поэзия түріндегі өнердің бірінші орында тұруы. Көптеген жылдар бойын төрелік еткен билер мен олардың шығармашылығына талдау жасайтын кез келді. Бұл міндетті Абай атқарды. «Ескі бише отырма бос мақалдап», - дегені билерге тек сын емес, принцип, рухани мәдениет дамуындағы жаңа талап.

Абай тек билер шығармашылығының сыншысы ғана емес, ауыз әдебиеті дәстүріндегі ақындар сыншысы да. Шортанбай, Дулат, Бұқарлар шығармашылығындағы Абай көрген кемшілік тек осы ардагер ақындарға ғана тән емес, халықтың ауыз әдебиетінде де орын алған. Фольклор жазба әдебиетке ұласқанда, бойында көшпелі тұрмысқа сай ерекшеліктерін жоғалтып, жаңа сипатқа ие болуы заңдылық. Біз отырықшы өмір мәдениеті мен көшпелі өмір мәдениеті жайлы айтып отырмыз. Ақын қазақ ақындарының шығармашылығын әлемдік поэзия үлгілерімен салыстыра отырып тануды мақсат етті. Осы тұрғыдан келгенде өнер жоғарғы көркемдік талапқа сай болмаған соң:

Шортанбай, Дулат пенен Бұқар жырау,
Өлеңі бірі жамау, бір құрау.
Әттең, дүние-ай, сөз таныр кісі болса,
Кемшілігі әр жерде - ақ көрініп тұр-ау! - деген. Мұндағы сын - поэзияны жетілдірудің басты құралы. Абай өлеңге жаңа өлшеммен келді дегенде, ол тек жаңа заман ақындары, Батыс ақындары тұрғысынан емес, поэзиядағы, әсіресе, Шығыс поэзиясындағы дәстүрді заманға сай жалғастыру мақсатын ұстанды.

Фзули, Шәмси, Сейхали,
Навои, Сағди, Фирдоуси,
Хожа Хафиз – бу хәммаси

Мәдәт бер шағари, фәрияд, - деп сиынуынан жаңашылдықпен қоса дәстүрді сақтауды принцип еткенін көреміз.

Сонымен, Абайды дүниеге әкелген заманды қазақ ренессансы деп атауға болады. Оның мәні - түркі жазба мәдениеті дәстүрінің қазақ топырағында қайта жандануы. Түркі тілдес қазақ халқы өзінің тектілік жазба мәдениетіне қайта оралды.

«Қала мәдениеті» деген ұғым қалыптаса бастаған жағдайда, көшпелі халық болып өмір сүрген халықтың рухани мәдениетіне, фольклорына, көркем санасына жаңа өлшемдер қажет болды және осы міндетті атқару барысында Абай Құнанбаев екі өзекті мәселені шеше білді деп біріншісін түркі жазба мәдениеті дәстүрінің қазақ топырағында қайта жандануына күш салуын айтсақ, екіншіден, ақынның өз заманының тұнып тұрған әлеуметтік болмыс қайшылықтарын тұтас қабылдап, шығармашылығы арқылы салмақты философиялық көзқарастарын танытуы арқылы халық санасына ықпал етуін айтуымыз дұрыс.

«Абай таза философиялық еңбектер жазбағандықтан оны не материализм, не не идеализм лагерінен іздеу де басы артық іс. Бүгінгі күнге дейінгі абайтанушылар оның философиялық көзқарасын бірде деизмге, бірде теизмге жақындатып қарастырып келеді. Мұның екеуіне де қосылудың жөні жоқ. Асылы, Абай дүниетанымын әлемдік философиялық жүйе, тұжырымдамаларға тықпаламай, өзінің шығармашылығынан қарастырған дұрысырақ болар. Бұлай деуіміздің басты себебі Абайдың ең алдымен ақын болуында. Демек, оның ойшылдығы ақындығы арқылы көрінеді. Олай болса, оның шығармашылығында дүниені меңгерудің екі тәсілі тұтасып жатыр. Бірі – көркемдік образдылық тәсіл (ақындық өнер), екіншісі – логикалық немесе философиялық (диалектикалық тәсіл). Абай көзқарасы осы екі тәсілдің синтезінен түзелсе керек» [2, 70 б.]. Бұл ретте Абайдың ғылым мен дінге деген көзқарасын ерекше атап өткен жөн.

Кезінде орыс тіліне аударылып Семейге жеткен Батыс Еуропа философтары Г. Спенсер, О. Конт шығармаларына ақын біршама ден қойған. Бұлар – XIX ғасырдағы өте елеулі ағым - позитивизмнің негізін қалаушылар. Батыстың бұл мықты ойшылдары – философияға дәстүрлі көзқарасты біршама өзгертіп, оны жағымды (позитивті) қылуға тырысты. Бұл көзқарас бойынша, ғылым, оның ішінде философия тек ақыл-ойдың дерексіз нәтижесі емес, ол өмірге пайдасын тигізу керек. Абай да осы көзқарастың жақтаушысы. Абай нақты қағидасы жоқ, бірақ өте мол мағлұматқа толы Дрепердің «Еуропаның рухани дамуы» атты кітабын оқулық ретінде қолданған.

Дінге қатысы туралы сөз қозғасақ, Абай суфизмнен басқа да әлемдік философиялық ағымдармен жақсы таныс болды. Алайда, «Суфистік әдебиетті зерттемейінше, Шығыстың орта ғасырдағы мәдени өмірін түсіну мүмкін емес. Оның классиктері Шығыс әдебиеттеріне XX ғасыр басына дейін ықпал жасап келді» [3, 54 б.]. Абай өлеңдерін мұқият оқыған адам оның буддизммен, зороастризммен, христиан дініндегі философиялық қағидалармен таныс болғанын аңғарады. Айталық оның Алла – жаратушы, Алла – шындық, бірақ өмірдің, әлемнің қозғаушы күші – адам. Алланы сүю деген сөз ақын түсінігінде адамның өз бойындағы рухани қуатын ашу дегенмен парапар. Мұндай гуманизм буддизм мен суфизмге тән.

Сонымен, Абай – философиялық жүйе құрастырмаған ойшыл, бірақ оның дүниетанымында жүйе жоқ дегенмен келісе алмаймыз. Абай – әлемге көзқарасы қалыптасқан, өзіндік философиялық түйіндері бар ғұлама. Бұған мысал ретінде тек қана отыз сегізінші қара сөзін алсақ та жеткілікті. Ә. Қоңыратбаев «Фараби және Абай» деген мақаласында осы отыз сегізінші қара сөзі жайында: «Бұған әзірше ешкімнің тісі батпай жүр. Мұны түсіну үшін араб тілін білу жетімсіз, сонымен бірге ислам философиясын да білу қажет. Мұнда Абай Фейрбахша дінді реформалап, соны жаңалыққа бейімдегісі келді. Қайшылығы бар. Ол Фейрбахтың «Махаббат діні» деген еңбегіне ұқсайды. Алайда Абайдың отыз сегізінші, қырық үшінші қара сөздерінің бас тақырыбы Алла емес, адам бойындағы

табылмаған қасиеттер. Дінді Абай антропология теориясымен түсіндіреді. Өйткені адам құдайды өзіне ұқсатып жасаған, сондықтан негізгі жаратушы адам, ол өзін Аллаға ұқсатуға тиіс» [4, 329 б.], - дейді.

Ғарифолла Есім түркі мәдениетін, оның генезисін зерттеу мүмкін болған жағдайда, Абай туралы сөзді сонау түптамырдан (генезистен) бастауын екі түрлі жағдаймен түсіндіреді. Оның біріншісі – екі мың бес жүз жыл ішінде (Анахарсистен Абайға дейінгі аралық) үзілмей бізге жеткен түркі тілі болса, екіншісі – жиырма бес ғасыр бойы үзілмей келе жатқан этностық сана. Әңгіме, әрине, түркі этносы жайлы болып отыр. Қазақ халқы – сол түркі әлемінің бір тарауы. Ал жоғарыда аты аталған ғұламалар - осы этностардың «өтпелі кезеңдерінде» өмір сүргендер. Олардың бәрі ренессанстық тұлғалар. Мысалы, Анахарсис сақтарға сол кездердегі өркениетті қала Афины мәдениетін, өнерін, саяси басқару жүйесін әкелсе, Иоллыг тегін түркі әлемінің ең шарықтау шегінде өмір сүріп, оның өзге күйге ауысар сәтін, оның себептерін тасқа түсірген. Ол – азаттық қозғалыстың жыршысы, демек этностық сананың насихатшысы. Оның болмысы Түркі қағанатымен біте қайнасқан. Күлтегін жырынан «қалың елім ...» деген Абай зары естіліп тұр. Сондықтан да Анахарсистен Абайға дейін дегенде өзге ғұламаларға арнайы тоқталмағанын Ғ. Есім ашып айтады. Біз де осымен келісеміз.

Сонымен, «Хакім Абай» еңбегіндегі негізгі ұстанымды қолдап отырған зерттеуіміз бойынша келесідей қорытындылар жасауға болады:

1. Абайдың зор тұлға екенін дәлелдеу үшін оның түркі өркениетінің тарихи–мәдени концепциясындағы басқа «ренессанстық тұлғалардың» маңызы мен орны көрсетілді.

2. Тізімдегі Абайдың алдын қуған ойшылдардың ұлылығы сол–өз заманының идеологиялық талаптарына қарамастан, дүниені танудың сол кездегі басты құралы болған дінге өзінің жеке тұжырымымен қарау. Айталық, Анахарсис дүниетанымы күдікке құрылған дедік. Сенімге негізделген дүниетаным әманда шектеулі: ол көпшілік, тобыр үшін керек. Ал Анахарсис сенімге құл болмаған. Біз сенімге күдіктенушілікті Абайдан да табамыз. Ұлылар сенімнің құлы емес, керісінше, олар сенімді қиратушы, оны жоюшылар. Ұлылар ойы ноқтасыз, шексіз. Сенімге құрылған дүниетаным идеологиялық форманы, яғни ортодоксияны қажет етеді.

3. Абай: «Адам баласы жылап туады, кейіп өледі», – дегенін данышпандық деп білеміз. Ал Иоллыг тегіннің: «Адам баласының бәрі өлгелі туған» – деген сөзінен осы өмірдің мәні туралы ой VIII ғасырда айтылғанын көріп одан сайын таңғаламыз. Сонда Батыс елдерінде XIX–XX ғасырларда «өмір философиясы», «өмір сүру философиясы», «экзистенциалистік философия» дегендердің генезисін біз Иоллыг тегіннің VIII ғасырдағы ойларынан аңғарып отырмыз.

4. Жүсіп Баласағұнның данышпандығын біз оның араб мәдениеті мен діні қазақ, түркі даласына кең құлаш жайса да, өзінің «Құтты білік» кітабында екі мәдениетті тоғыстары біліп, төл идеяны, тілді сақтап қалғанынан көреміз (мысалы, кітаптағы күн – әділдіктің, ай – дәулеттің символы. «Ал бұл арабтардан енген түсініктер емес. Сірә, бұлар Тәңірге сиынған жұрттың символдары болғанға ұқсайды») [2,53 б.].

5. Ахмет Иассауи дінді жоққа шығармаған ойшыл. Ол өзінің «Диуани хикматында» дін мен өмір философиясын тоғыстары отырып, өзінше ойлар қорыта білген. «Алланың берген еркі өзіне дұшпан» деген өлең жолын Ғарифолла Есім терең пәлсапалық ой ретінде тарқатады. Ахмет Иассауи Алланы тануды адамның өзін-өзі тануының алғышарты деп қараған;

6. Абай да екі өркениеттің алмасқан заманында дүниеге келді. Ол да ренессанстық тұлға. Оның екі дәуірді тоғыстыруға қосқан бірінші үлесі:

7. Билер шығармашылығына талдау жасаған, өйткені отырықшы өмір ауыз әдебиеті дәстүріне реформа жасауды талап етті. Ақын қазақ ақындарының шығармашылығын әлемдік поэзиядағы озық үлгілермен салыстыра отырып тануды көздеді;

8. Өзінің философиялық көзқарастарын шығармаларында анық көрсеткен. Соның ішінде ғылым мен дінге қатынасын айту бірінші орында. Ғылымды позитивизм тұрғысынан көруді жөн көрді (Спенсер, Конт).

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сәтбаева Ш.Қ. Бес томдық шығармалар жинағы. Т1. - Астана, 2007.
2. Есім Ғ. Хәкім Абай. - Алматы: Білім, 1995. - 192б.
3. Бертельс Е. Суфизм және суфистік әдебиет, - Алматы, 1965.
4. Қоңыратбаев Ә. Қазақ эпосы және түркология. - Алматы: «Білім», 1987.
5. Анастасьев Н. Абай. Самғау биігі. - Алматы: «Аударма», 2010.
6. Қарабаев С.С. Слово об Абае. - Алматы: «Өнер», 1994.

УДК 82-94

АБАЙ САЛҒАН ІЗБЕНЕН...

Нурланова А.Н.

Автор туралы мәліметтер. Нұрланова Әсем Нұрланқыызы - филология ғылымдарының кандидаты, Қазақстан - Американдық еркін университетінің доценті.

Аннотация. Бұл мақалада Абай дәстүрі мен оның әдеби ортасының Еңлік-Кебек сюжетіне әсері қарастырылады. Автор бұл туындыларында әдеби сабақтастық пен рухани бірлік мәселесін талдайды.Автордың ойы бойынша, Абай және оның әдеби ортасы Еңлік–Кебек туралы туындылардың жазылуына әсер еткен және де Еңлік-Кебек туралы барлық шығармалар дәстүрлер мен рухани бірліктің өзара байланысы болып табылады. Сонымен, ел ішіне дау болып кіріп, лаң болып шыққан, сол елімен бірге әлі жасасып келе жатқан Еңлік – Кебек оқиғасын Абай айналасындағы таланттар шоғыры үлкен қызығушылықпен қолға алып, жұлдызды шығармалар туғызды.

Түйін сөздер. Әдеби орта, әдеби сабақтастық, рухани бірлік,сюжеттік желі, тарихи аспект, тарихи шындық пен көркемдік ойдың өзара байланысы.

Сведения об авторе. Нурланова Асем Нурлановна – кандидат филологических наук, доцент Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние традиций Абая и его литературной среды на сюжет «Енлик-Кебек». Автор анализирует проблему литературной преемственности и духовного единства в этих произведениях. По мнению автора, Абай и его литературная среда повлияли на написание произведений про Енлик-Кебек, и все произведения об Енлик-Кебек имеют взаимосвязь и продолжение традиций и духовного единства.

Ключевые слова. Литературная среда, литературная преемственность, духовное единство, сюжетная линия, исторический аспект, взаимосвязь исторической истины и художественного замысла.

About the author. Nurlanova Asem - Candidate of Philology, Associate Professor of the Kazakh-American Free University.

Annotation. This article examines the influence of Abai's traditions and his literary environment on the subject of Enlik-Kebek. The author analyzes the problem of literary continuity and spiritual unity in these works. According to the author, Abai and his literary environment influenced the writing of works about Enlik-Kebek, and all works about Enlik-Kebek have interconnection and continuation of traditions and spiritual unity.

Keywords. Literary environment, literary continuity, spiritual unity, storyline, historical aspect, the relationship of historical truth and artistic design.

Абай – қазақ әдебиетін, қазақ өркениетін жаңа биікке, басқа белеске көтеріп қана қойған жоқ, оның мол тағылымы мен ізгі дәстүрі өзінен кейінгі әдебиетте мәңгілік із қалдырды десек, артық айтқандық болмас. Профессор Б. Әбдіғазиұлының мына бір бағалы пікірі ойымызды негіздей түседі: «Ұлттық әдебиетіміздің арғы – бергі тарихына үңілсек, оның ең бірінші кемелдену биігі Абай есімімен, ұлы ақын өмір сүрген он тоғызыншы ғасырдың екінші жартысындағы қазақ әдебиетінің даму үрдістерімен тұспа – тұс келеді. Сол дәуірдегі көркемсөз өнерінің ғажайып айдынына алып шығар қуатты ағыстың бастау

көзі, қайнап шыққан бұлағы Абай поэзиясы болды» [1, 117 б.].

Сар даланың ақыны өзінің парасат пайымын айналасына да дарытты. Білгенін айтып, өнерлерін ұштап берді. Ақылбайға Кавказдағы шағын халықтың өмірі жөнінде «Дағыстан», Африкадағы тайпалар тірлігінен «Зұлыс», Мағауияға – Ніл дариясындағы құлдардың тағдырын қамтитын «Медғат – Қасым», тарихта болған оқиға турасында «Еңлік – Кебек», Көкбайға қазақ халқының өмірін бейнелейтін «Сабалақ», Шәкәрімге - елдің ескі тұрмысынан «Қалқаман – Мамыр», «Жолсыз жаза» дастандарын жаздырады.

Қазақ әдебиетінде өмірлік оқиға, ақиқаттық астары бар аңыз бойынша жазылған шығармалар Абай дәстүрімен астасып жатады. Солардың бірі - Еңлік – Кебек хикаясы. Еңлік пен Кебек турасындағы аңызға сүйенеліп жазылған шығармалардың барлығы да Абай және оның ақындық ортасында туған. Бұл заңды да.

Абай өз поэмаларында да бұрыннан бар сюжеттерді, танымал аңыздық оқиғаларды жаңғыртқан. Айталық, аға ақынның «Ескендір» поэмасы Александр Македонский өмірінен алынған өмірлік оқиға мен аңызы аралас баянды арқау етеді. Абайдың «Ескендірі» Фирдоусидің «Шах – намесі» мен Низамидің «Ескендір – намесінде», Жәмидің «Ескендірдің даналық кітабы» және Науаидың «Ескендірдің қорғаны» дастандарымен үндестікте жазылса, Еңлік пен Кебек сюжеті де Абай мен М. Әуезов, Шәкәрім мен Мағауия сияқты ұлы тұлғаларды әдеби сабақтастыққа жетеледі.

Пікірімізді зерттеуші Т. Жұртбай сөздерімен жалғастырсақ: «... Еңлік қыз бен Кебек ердің қасіретті тағдырын жырлауды Абай баласы Мағауия мен інісі Шәкәрімге аманат еткен. «Еңлік – Кебек», «Жолсыз жаза» атты дастан дүниеге келген» [2, 76-77 бб.].

Қозы мен Баян, Жібек пен Төлегендей мәңгілік махаббаттың символы болған Еңлік пен Кебектің сүйіспеншілігі туралы әдебиетімізде бес бірдей туынды бар.

Олардың екеуі прозалық үлгіде жазылған. Алғашқысы 1892 жылы «Дала уәлаяты» газетінің 29, 31, 32, 34-40 – сандарында «Қазақтардың естерінен кетпей жүрген бір сөз» деген атпен шықты [3]. Кейіннен 1900 осы газеттің 46,50 сандарында осы оқиға сюжеті «Қазақ турасынан хикая» деп басылды [4]. Еңлік пен Кебектің трагедиялы махаббаты негізінде туған шығармалар туралы алғашқылардың бірі болып ғылыми түрде салыстыра отырып тұжырымды талдау жасаған ғалым Р. Нұрғалиев екінші әңгімеде бірінші нұсқадағы сюжет желісі, образдар қалпы сол күйінде сақталған дей келе былай деп түйіндейді: «Жалпы 1900 жылғы нұсқада адам аттарындағы бірер өзгеріс болмаса, ол 1892 жылғы әңгіменің көшірмесі... «Дала уәлаяты» газеті жыл аяғында жаңа оқушылар тарту мақсатымен сегіз жыл бұрын басылған әңгімедегі адам аттарын әдейі өзгертіп, қайтадан жариялаған секілді» [5, 19 б.]. Бұдан шығатын қорытынды – екі нұсқаның түп негізі бір.

Әңгіме авторы турасында сөз ететін болсақ, «Ұмытылған» деген бүркеншік атпен берілген. Бұл – Шәкәрімнің бүркеншік есімі. Бірақ, осы прозалық нұсқаның авторы Абай емес пе екен деген пікір де ғылыми оралымға енді. Қадірлі ғалымымыз М. Мағауин әңгіменің «таным өресі, ой өрнегі тұрғысынан» және «сөз саптау, сөйлем құру, көркемдеу тәсілдері жағынан» Абайға ғана тән сипат аңғарылатынын тиек ете отырып: «Бұл трагедиялық тағдырлар туралы алғаш рет қалам тартқан – Абай деп білуге тиіспіз», - дейді [6, 184 б.].

Ал Абайдың ақындық айналасын зерттеуші ғалым Б. Ердембековтің пікіріне сүйенсек, сюжеттің түп төркіні Абайдың інісі Халиолла Өскенбай ұлынан шығады: «... Әңгімені алғаш ел аузынан жазып алған Халиоллла да, Абай ол әңгімелерді нағыз көркемдік талаптарға сай өңдеген» [7, 144 б.].

Абайдың «өзгелерге берген нәрі» екі ғасыр бойы бүршік жарып, жемісін төкті. Абай ықпалымен Еңлік – Кебек сюжеті бойынша жазылған Шәкәрім, Мағауия дастандары мен М. Әуезов драмасында да «сүйісер жастар қате етпес, мейлің илан, мейлің күл» деген аға ақын идеясы тамыр жайған іспеттес.

Шәкәрім ақын бұл ниетін дастан кіріспесінде – ақ: «Шариғатта, әкесінің атастырғаны жас қызға неке есепті десе де, өзге дүниелік пайдасын ойламай, жалғыз ғана қызының қамын ойлап береді дегені. Әйтпесе, жас баланы сатып пайдаланып, керексіз кем – кетікке беріп, обалына қалады деседі, мен соны ойлап, Еңлік – Кебекті соншалық

жазалы демеймін», - деп білдіреді [8].

Осы емеурін шығарманың өн бойында айдай анық байқалып тұр. Автордың қыршын кеткен екі жасқа бүйрек бұрып, жанашырлық танытатыны сезіледі:

Талайдың таудай күшін талқан қылып,
Емі жоқ екпінді ажал бұзып өтті.
Жете алмай мақсұтына Еңлік – Кебек,
Арманда екі ғашық өліп кетті [9, 210 б.]

Шәкәрім кейіпкерлерін күреске шақырмайды. Ескілік үкімі, сахараның қатыгез заңдары үстемдік етіп тұрған заманда бұл күрес жөнсіз де еді.

Шәкәрімнің «Еңлік – Кебегі» тікелей Абай өсиетімен жазылған шығарма [10, 17 б.].

Осы оқиғаны өрбіткен келесі бір шығарманың авторы – Абайдың өз кіндігінен туған ұлы Мағауия. Абайтанушы ғалым Қ. Мұхамеджанұлының пікірінше: «Мағауияға Абай «Еңлік – Кебек» оқиғасын айтып бергенде, жаз дегенде сыншыл реализм шартын өсиет етеді» [11, 125 б.].

Мағауияның мақсаты – ру басыларды сынап, «бағының жамандығын көрсету»:

Заманның ғаділетсіз надандығын,
Қозғадың жүрек, тілім, сөйлем мығым.
Баяғыны көксейді білімсіздер,
Мінеки көрсетейін жамандығын [11, 162 б.].

Шәкәрім поэмасымен салыстырғанда, Мағауия шығармасы тарихи туынды дей алмаймыз. Автор мұнда ешқандай тарихи ақпар, уақыт пен кеңістік нұсқауын бермейді. Бірақ, саяси - әлеуметтік мән бар. Мағауия сюжетінде екі контраст қана бар: оның бір ұшында Кеңгірбай бастаған тобырдың қара күшін көрсек, екінші ұшында жазықсыз жастар Еңлік пен Кебектің ақ сезімі. Ал Шәкәрімде осы екеуімен қатар, кезең кесепаты, Кеңгірбай шешімін шығартқан тарихи оқиғалар ізі бар.

Әр автордың өзіндік шешімі, өзіндік ізденісі, өзіндік идеялық – эстетикалық табысы бар. Трагедия негізінде алып дала, оның төсінде көшіп – қонып жүрген адамзат ұрпағы, олардың арасындағы қым – қиғаш өмір, тартыс, әрқилы тағдырлар шындығы жатыр.

Авторлар оқырманын Еңлік пен Кебек басындағы аянышты трагедияға ортақтастырып, олардың бойындағы жанашырлық сезім арқылы екі жастың «жаланғыштарына» деген кекті ызаны ұялатады.

Абай өзі шәкірттеріне «көп жасамай көп орған, жарасы үлкен жас өлім» Еңлік пен Кебек жайын сөз етуді жүктегенде, кейінгілер ғибрат алсын деп, салтты бұзған бұзық ойлы жандар саналатын бейкүнә сезім иелерін жас ұрпақ алдында ақтап алуды мақсат етті. Бұл дәстүрді кейін ғұлама ақын сырласар досы Әуез қарттың немересі, Абай еккен дәннен қуат алған Мұхтар жалғастырып, «өскен өркен» Абай көзін жұмған соң да жеміс берді. Сөз жоқ, Еңлік пен Кебектің басынан кешкен жайт туралы оқиғаның жаңғырығын бала Мұхтар жас кезінен құлағына сіңіріп өскен.

Әр қаламгер - өз заманының жаршысы. М. Әуезов «Еңлік – Кебек» пьесасында, кеңестік идеологияға сәйкес, феодалдық қауымның кертартпа қылықтарын әшкерелейді.

Жазушының эпопеясында Еңлік пен Кебектің жатқан жері - елге елеусіз «ескі моланың» кімнен қалғанын, кімдікі екенін жастар білмейді де. Тек Абайдың күңіренген күйлі көңілі айналасындағы жас шыбықтың шабытын бәйгеге шақырып, делебесін қоздырады: « - Осы жалғыз мола осынау елсіз жотаға пайда болғалы, міне, биыл жүз рет жадырап жаз, кірбің тартқан күз кепті. Сол бір ықылымнан бергі көп буындар тіршілігінің үнсіз куәсі осы мола. Бұл қос мола – ішіне аса бір ауыр сыр бүккен молалар. Шаңда бір осы тұсқа соғып өткенде, әлдебір арылмаған қарызым бардай боламын. Ақындық қарызым сияқтанады...» [12, 10 б.].

Ұлы ақын болып сөйлеген кемеңгер жазушы эпопеясында аға Абайға осы оқиғаның қазылығын да айттырады: « - Осы екеуін махаббат үшін өз елінің қатал үкімі, өз замандастарының қолымен, зорлықпен өлтірткен болатын. Жүз жылдан бұрын да, содан кейін де дәл бүгінгі күнге шейін де ұлға тұсау, қызға бұғау болған ел заңы осы екеуін ат

құйрығына байлатып, сүйретіп өлтірткен» [12, 10 б.].

Міне бұл жерде де «лағынетті» ел заңымен ұшырасамыз, мұнда да ол бар кілти паттың кілті болып тұр.

Гуманист ақынның жүрегі тағы да аh ұрып, оқиғаның ақ – қарасын айналасындағыларға ашып береді: « - Еңлік пен Кебек қуғыннан қашып, аңдай боп, мына Орда тауын паналап, азғандай ғана дәурен сүргенді. Сол бұйырмаған махаббат, достықтан біркен екеуінің баласы, жөргектегі нәрестесі – жас ұлан, әкесі мен шешесінен айрылған күні жөргектегі жылаған күні мынау шеткі Ақшоқының есіз биігінің басына апарып тасталды. Дәл сол қаза күні байып батқанша шегі қатып, жылап жатты. Суық дүние, тылсым жүние ортасында, тас бауыр адамнан алыс, жалғыздықта... үні өшті!.. Мәңгі өшті!» [12, 10 б.].

М. Әуезов «Абай жолында» Еңлік – Кебек» жырына таласатындардың ішіне Мағауияны қоспайды. Әдебиетші Б. Ердембеков мұның себебін былай деп түсіндіреді: «Абайдың салған тиымы Әуезов заманында да, одан кейін де ел ішінде әлі мәнін жойған жоқ – тын. Әулиедей сиынған Кеңгірбай бабаның атына ауыр сөз айтқан Мағауияның Еңлік жыры эпопеядан тыс қалды. Мұхтардың пьеса жазуда тек Шәкәрім нұсқасына сүйенуіне де қаншама уақыт өткенмен, тасқа таңбаланғандай болып жаңғырып тұрған Мағауияға жасаған Абай ескертпесі әсер етпеді емес» [13, 525 б.].

Пьеса алғаш рет Абайдың немересі Ақылияның ұзатылу рәсімінде қойылды. Жиырма жасар Мұхтар «Еңлік – Кебек» арқылы осылай әдебиет тарихына енді. Оның тұсауы Абайдың қара шаңырағында осы пьесамен кесілді деуге болар. Жас жазушы қазақ топырағындағы дәстүрлі түрлердің бәрінен үзілді – кесілді бас тарып, өмір шындығын өнер шындығына айналдырды.

Драматургтың тырнақалды туындыларының бірі саналатын «Еңлік – Кебек» пьесасында нағыз трагедияға тән, шындық арқауында шиеленісе шиыршық атқан табиғи тартыс бар. Бұл тартыс Кебек пен өзі сенген елі, Кебек пен Есен батырлар, Еспембет бастаған қанішерлер мен Еңлік - Кебек махаббаты, дала тағылары мен Абыз, Жапал арасында өрбиді.

«Ол «Еңлік – Кебек» трагедиясы арқылы бүкіл феодалдық қоғамға, әлі де сол тозған дәуірден етек – жеңін жиып ала алмай «феодализмнің қураған мүйізінен» тас қып ұстап тұрған билерге шырға тастады» [2, 96 б.].

Сонымен, ел ішіне дау болып кіріп, лаң болып шыққан, сол елімен бірге әлі жасасып келе жатқан Еңлік – Кебек оқиғасын Абай айналасындағы таланттар шоғыры үлкен қызығушылықпен қолға алып, жұлдызды шығармалар туғызды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әбдіғазиұлы Б. Шәкәрім поэзиясының көркемдік қайнарлары. – Қарағанды, 2003.
2. Жұртбай Т. Бесігіңді түзе: Роман – эссе. – Алматы, 1997.
3. Дала уәлаятының газеті. Әдеби нұсқалар (Құрастырушы Субханбердина Y.). 1888 – 1894 ж.ж. - Алматы, 1989.
4. Дала уәлаятының газеті. Әдеби нұсқалар (Құрастырушы Субханбердина Y.). 1899 – 1902 ж.ж. - Алматы, 1992.
5. Нұрғалиев Р. Трагедия табиғаты: Монография. – Алматы, 1968.
6. Мағауин М. Абайдың ақын інісі // Жұлдыз. – 1988. - №8.
7. Ердембеков Б. «Енді айтамын Еңлік пен Кебек сөзін...» // Жұлдыз. – 2008. - №8.
8. Абайдың қорық – мұражайының архивінен. Папка №181, КП – 28
9. Шәкәрім. Қазақ айнасы: Өлеңдер мен поэмалар. – Алматы, 2003.
10. Мағауин М. Ақын, тарихшы, философ // Шәкәрімтану мәселелері: Сериялық ғылыми жинақ. Т.1. – Алматы, 2007.
11. Абайдың ақын шәкірттері. Дайындаған Қ. Мұхамедханұлы / Алматы, 1993.
12. Әуезов М. Абай жолы: Роман – эпопея. – Алматы, 1997. – 3-кітап, Абай жолы..
13. Ердембеков Б. Мағауия. Шәкәрім. Энциклопедия / Бас редакторы Е.Б. Сыдықов. – Семей: Шәкәрімтану ғылыми – зерттеу орталығы, 2008.

УДК 821.161.1

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО КАК СРЕДСТВО ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

Батырхан А.Б., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Батырхан Айгерим Бауржанқызы - студентка специальности «Русский язык и литература» Казахстанско-Американского свободного университета; Мошенская Наталья Алексеевна – магистр, преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается изучение литературы как один из способов познать мир, человечество и самого себя. Литература как нельзя лучше передаёт мысли, взгляды автора, его отношение к жизни, реальности, она выпрямляет душу и дает нравственный заряд человеку. Каждый писатель создаёт свой художественный мир, с которым соприкасается читатель. Именно для проницательного читателя художник слова создает проникновенные картины жизни, образы героев, которые дают жизненные уроки. Авторы считают, что с помощью эпитета Достоевский не только «подновляет» слово или поясняет его, но в соответствующем окружении придает ему какой угодно оттенок. Достоевский-психолог, Достоевский-полифонист пытался зафиксировать тончайшие оттенки самых различных переживаний, противоречивых, неоднозначных чувств, мыслей, идей - отсюда и такое разнообразие эпитетов, принадлежащих к разным стихиям и стилистикам. Однако, несмотря на то, что он всячески оттенял чувства и поступки своих героев, каждый остается для нас загадкой. В данной статье авторы приходят к выводам, что Достоевский с помощью удвоения, усиления эпитета добавочными словами (чрезвычайно, самый), использования как превосходной степени, так и понижения смысловой ценности высказывания, а также неопределенного местоимения «какой-то» добивается особой речевой полифонии, расширяя при этом его спектр до космических размеров - бесконечности. Как замечает Г. Померанц, у многих его героев есть двойные мысли, трагическое мешается с комическим, идеал Мадонны соседствует с содомским. Притом что подчас низменные, чувственные мысли, приводят к противоположным, высоким (от страсти - к нежности). Актуальность литературы в том, что - это искусство слова, которое доставляет читателю радость и бескорыстное наслаждение. Особое внимание уделяется эпитету как средству формирования представлений о человеке в творчестве Ф.М. Достоевского на уроках в старших классах. Любое время, отраженное в литературе, для читателя всегда будет важным, а поступки героев, которые он может оценить, помогут ему выбрать правильный путь в жизни.

Ключевые слова. Литература, эпитет, тропы, Ф.М. Достоевский, стилистические особенности, школьная педагогика.

Авторлар жайлы мәліметтер. Батырхан Айгерим Бауржанқызы – Қазақстан – Американдық еркін университетінің «Орыс тілі мен әдебиеті» мамандығының студенті; Мошенская Наталья Алексеевна - Қазақстан – Американдық еркін университетінің оқытушысы, магистр.

Аннотация. Бұл мақалада әдебиет арқылы оқу әлемін және адамзат пен өзіңді тани білудің әдісі ретінде қарастырылады. Әдебиет автордың ой-пікірлерін, көзқарасын, өмірге шындыққа деген көзқарастарын жақсы жеткізе алады, ол адамның рухын түзетеді және адамға адамгершілік күш береді. Әрбір жазушы өз шығармашылық әлемін жасайды, ол оқырманмен байланысты болады. Сөз суретшісі өмірдің керемет суреттерін, өмірлік сабақ беретін кейіпкерлердің бейнесін жасайды. Авторлар эпитеттің көмегімен Достоевский сөзді жаңартпайды немесе оны түсіндіріп қана қоймайды, тиісті ортаға ұқсас бояу береді. Достоевский – психолог, Достоевский – полифонист, көптеген нәзік реңктерді, қарама-қайшы, бір-біріне тән емес сезімдерді, ойларды, идеяларды орнатуға тырысты, эпитеттердің көптүрлілігі мен стилистиканың әр түріне жатуының себебі осыдан. Алайда, ол кез келген тәсілдермен өз кейіпкерлерінің сезімдері мен іс-әрекеттерін көлеңкелеп отырса да, әрқайсысы біз үшін жұмбақ болып қалады. Берілген мақалада авторлар мынадай қорытындыға келеді: Достоевский еселеудің, жоғарғы дәрежені қолдана отырып қосымша сөздермен эпитетті күшейтудің, сөздің мағыналық құндылығын төмендету, «қандай да бір» белгісіздік есімдігінің негізгі сөйлеу полифониясына, ал оның спектрін ғарыштық өлшемдерге дейін шексіздікте қарастырды. Г. Померанц байқағандай, көп қаһармандарда екі ой болады, қайғылы және күлкілі. Әдебиеттің маңыздылығы - ол сөз өнері, оқырманға қуаныш пен рахат сыйлайды. Қандай уақыт болса да әдебиет оқырманға ең маңызды болады, қаһармандардың әрекеті әрқашан дұрыс жол таңдауға көмектеседі.

Түйін сөздер. Әдебиет, эпитет, Ф.М. Достоевский, стильдік ерекшеліктер, мектеп педагогикасы.

Information about authors. Batyrkhan Aygerim - a student of "Russian Language and Literature" of the Kazakh-American Free University; Moshenskaya Natalia - master, teacher of the Kazakh-American Free University.

Annotation. The article considers the study of literature as one of the ways to know the world, mankind and oneself. Literature can best convey the thoughts, views of the author, his attitude to life, reality, it straightens the soul and gives moral power to man. Each writer creates his artistic world, with which the reader comes into contact. It is for the discerning reader that the artist of the word creates soulful pictures of life, images of heroes who give life lessons. The authors believe that with the help of the epithet, Dostoevsky not only "refreshes" the word or explains it, but in the appropriate environment gives it any shade. Dostoevsky-psychologist, Dostoevsky-polyphonist tried to fix the subtlest shades of the most diverse experiences, contradictory, ambiguous feelings, thoughts, ideas - hence the variety of epithets belonging to different elements and stylistics. However, despite the fact that he in every possible way shaded the feelings and actions of his characters, it remains a mystery to us. In this article, the authors come to the conclusion that Dostoevsky, with the help of doubling, amplifying the epithet with additional words (extremely, most), using both the superlative degree and lowering the semantic value of the utterance, as well as the indefinite pronoun "some", achieves a special speech polyphony, expanding its spectrum to cosmic dimensions - infinity. As G. Pomerants observes, many of his heroes have dual thoughts, the tragic one interferes with the comic, the ideal of the Madonna adjoins Sodom. Moreover, sometimes low-lying, sensual thoughts lead to the opposite, high (from passion to tenderness). The relevance of the literature is that it is the art of the word, which gives the reader joy and disinterested pleasure. Particular attention is paid to the epithet as a means of forming ideas about man in the work of F.M. Dostoevsky at lessons in high school. Any time reflected in the literature for the reader will always be important, and the actions of the heroes that he can appreciate will help him choose the right path in life.

Keywords. Literature, epithet, trails, F.M. Dostoevsky, stylistic features, school pedagogy.

Изучение литературы в целом - это один из способов познать мир, человечество и самого себя. Литература как нельзя лучше передаёт мысли, взгляды автора, его отношение к жизни, реальности, она выпрямляет душу и дает нравственный заряд человеку. Каждый писатель создаёт свой художественный мир, с которым соприкасается читатель. Именно для проницательного читателя художник слова создает проникновенные картины жизни, образы героев, которые дают жизненные уроки. Актуальность литературы в том, что - это искусство слова, которое доставляет читателю радость и бескорыстное наслаждение.

Изучение литературы в школе - сложный и многогранный процесс. В школе данный предмет изучается с 1 по 11 класс. По мнению Твардовского, литература в школе – это то же, что литература в жизни, только в школе она является процессом планомерного, систематического воздействия на душу ученика. Литература – это могучее оружие, которое может исцелять. Литература указывает нам пути самосовершенствования.

Именно литература – мощный источник воспитания духа и личности. Актуальность литературы обусловлена тем, что она даёт нам понятия о добре и зле, правде и кривде, истине и лжи, помогает понять, «что такое хорошо и что такое плохо». Никакие рассуждения, самые красноречивые, никакие доводы, самые убедительные, не могут оказать на ум человека такого воздействия, как правдиво нарисованный образ художником слова. По мнению М. Горького: «... цель литературы – помогать, человеку понимать самого себя. Поднять его веру в себя и развить в нем стремление к истине. Бороться с пошлостью в людях, уметь найти хорошее в них, возбуждать в их душах стыд, гнев, мужество, делать все для того, чтоб люди стали благородно сильными и могли одухотворить свою жизнь святым духом красоты...». И в этом сила и значимость литературы.

За многолетнюю историю своего существования литература накопила богатый арсенал разнообразных приемов и средств, с помощью которых создается художественный образ. Одним из важнейших средств характеристики героя является его эпитет и портрет. Внешний облик создает первое ощущение о персонаже и становится ступенью на пути

постижения внутреннего мира человека. Культура портретных характеристик складывалась постепенно и имела прямую связь с непосредственными оценками автора. Наиболее ослепительно это проявляется в фольклоре: положительные герои сказок всегда ослепительно красивы. Фантастическая красота добра в устном народном творчестве контрастирует с гиперболизированным уродством зла.

На ранних этапах развития литературы портреты изобилуют метафорами, сравнениями, яркими эпитетами. Несмотря на свою красочность, подобная портретная живопись не являлась точным отражением индивидуальных особенностей персонажа.

Главная задача литературы как искусства - «найти самого себя», так как литература учит каждого читателя пониманию его собственного характера, одобрению или осуждению поступка героя. Именно через нее человек познаёт самого себя, показывает свое отношение к характеру литературного образа и вслед за писателем выстраивает свои психологические личностные суждения.

Кроме того, литература является отражением эпохи, выявляет социальные проблемы не только личностные, не только народные, но и общечеловеческие, глобальные. Литература в числе первых отвечает на вызовы времени, она озвучивает, осмысливает всё, происходящее в сердце человека, всё, происходящее в стране и в мире. Опыт литераторов бесценен: мы можем с помощью литературы почувствовать себя современником любой эпохи, мы можем объемно и объективно увидеть современный мир.

В литературе выражается все многообразие жизни. Любое время, отраженное в литературе, для читателя всегда будет важным, а поступки героев, которые он может оценить, помогут ему выбрать правильный путь в жизни.

Опыт проницательного читателя поможет ему понять красоту человеческой мысли художника слова, гуманную устремленность передовой науки как литературы и найти вопросы, которые помогут ему понять идею и идеал человечества. Художественный мир литературного произведения не имеет ничего общего с материальной реальностью, но любое художественное произведение строится на понятии художественной ценности и языкового аспекта. Именно новизна в восприятии литературного произведения поможет читателю высказать свое мнение о поступках героев и стать на ступень сотворчества, соавторства и рефлексивного, критериального оценивания художественного слова.

Ведь слово в литературе – это основной материал для создания шедевра. С помощью кружевных хитросплетений словесных оборотов, автор увлекает читателя в свой мир. Заставляет его переживать, соболезновать, радоваться и грустить.

Тесны связи литературы и русского языка: язык – исток литературы, ее «строительный материал»; литература прочно связана со школьными курсами истории и обществоведения. Изучение литературы постоянно нуждается в знаниях о процессе и законах общественного развития, об исторической обстановке, социальных проблемах.

В стилистическую роль эпитетов в художественном тексте вкладывается смысл понятия «художественный образ». «Это называемый признак, сопутствующий какому-нибудь слову», то есть в простейшей форме это - прилагательное при существительном.

Эпитет индивидуализирует, характеризует явление, выделяет в нем те признаки и свойства, которые кажутся писателю важными и значительными на основе его представления об этом явлении, понимания и знания его, отношения к нему. Благодаря эпитетам писатель выделяет те свойства и признаки рисуемого им явления, на которые он хочет обратить внимание читателя.

Роман «Преступление и наказание» занимает особое место в творчестве Ф. М. Достоевского. Никогда раньше он так широко не изображал нищету и страдания обездоленных, бесчеловечность и жестокость современной ему жизни. Трагическому содержанию романа соответствуют образные средства, используемые писателем. Это портреты героев, их речевая характеристика, описание их комнат, городские пейзажи.

Особое место в этой системе занимает образ Петербурга, возникающий на страницах романа. Этот образ важен для понимания как романа «Преступление и наказание», так и всего творчества великого писателя. Петербург Достоевского существует наряду с

такими понятиями, как грибоедовская Москва, пушкинский и гоголевский Петербург.

Начиная читать произведение, мы сразу окунаемся в душную атмосферу «вонючего, пыльного» (одорические, тактильные эпитеты) Петербурга, узкие грязные улочки, бедный квартал (изобразительные эпитеты), в котором обитает несчастный студент. Эти эпитеты не только фон, на котором развертываются драматические события, но и как бы душа этих событий, символ ненормальной жизни, неблагополучной, безнравственной.

Петербург предстает сумрачным, мучительным, враждебным человеку. Это Петербург узких, тесных улиц, заселенных ремесленниками и нищими чиновниками, грязных дворов-колодцев, в которых разыгрываются повседневные трагедии. Этот тягостный, серый столичный пейзаж становится фоном, конкретной бытовой средой, в которой разворачивается действие романа, придает ему особо напряженный и мрачный колорит.

Важную роль в образном строе романа играет цвет. Особенно интересно то, что автор использует в произведении всего несколько цветов. Самый важный цвет в романе – желтый, это цвет предательства, горя, болезни. Критик Соловьев, специально занимавшийся изучением цветового фона произведений Достоевского, пришел к выводу, что «Преступление и наказание» создано при использовании фактически одного желтого фона. Этот желтый фон – великолепное дополнение к драматическим переживаниям героев, это цвет бездуховности и реальной жизни. «Желтый цвет уже сам по себе создает, вызывает, дополняет, усиливает атмосферу нездоровья, расстройства, надрыва, болезненности, печали», – делает вывод Соловьев. Эти эпитеты помогают передать панораму Петербурга, его «духовный» пейзаж и мир, в котором живет человек.

Действительно, Петербург Достоевского болен, и больны, нравственно и физически, большинство персонажей его произведения. Важной чертой, по которой мы узнаем «больную» обстановку и больных людей, является неприятный, навязчивый, нездоровый желтый цвет, которым полны описания в романе. Это желтые обои и мебель желтого дерева в комнате старухи-процентщицы, «желтое от постоянного пьянства» лицо Мармеладова, встреченного Раскольниковым в распивочной, желтая, «похожая на шкаф или на сундук», производящая гнетущее впечатление каморка самого Раскольникова, женщина-самоубийца с желтым испитым лицом. С развитием действия желтого цвета становится все больше. В комнате у Сони – «желтоватые обшмыганные и истасканные обои». В кабинете у Порфирия Петровича – «мебель из отполированного желтого дерева» (цветовые). В номере гостиницы, где остановился Свидригайлов, – желтый цвет обоев. И даже перстень на руке у Лужина украшен желтым камнем. Эти детали – цветовые эпитеты, отражают безысходную атмосферу существования главных героев и предвещают что-то недоброе. Даже Сонечка Мармеладова живет по желтому билету, который олицетворяет все низкое, подлое, унизительное и грешное в жизни. Следует обратить внимание также на сопоставление двух однокоренных слов – желтый и желчный, текстуальные эпитеты, которые не раз встречаются в романе рядом. О Раскольникове, например, говорится: «Тяжелая, желчная, злая улыбка змеилась по его губам», «Наконец ему стало душно и тесно в этой желтой каморке». Писатель показывает взаимодействие внутреннего и внешнего, мироощущения героя и окружающего мира. В этом взаимодействии, видимо, и заключен тот сложный смысл, который приобретает в романе желтый цвет.

Писатель наглядно изображает при помощи эпитетов место обитания своих героев, в которых обездоленному человеку душно, нечем дышать. В душных и темных квартирах голодают люди, умирают их мечты, в их уме зарождаются преступные мысли. В каморке, похожей на шкаф или на гроб, где часами лежал и думал свои тяжкие думы Раскольников, созрела у него идея убийства.

Бедное жилище Раскольникова в романе называется каморкой, морской каютой, углом, шкафом, сундуком, гробом: «...там-то, в углу, в этом-то ужасном шкафу и созревало все это вот уже более месяца...» «...дурная квартира... точно гроб...» «...тесную и низкую «морскую каюту» Раскольникова...» «...ему стало душно и тесно в этой желтой каморке, похожей на шкаф или на сундук. Взор и мысль просили простору...» Об обстановке в каморке Раскольникова известно следующее: «Вся его комната была такого раз-

мера, что можно было снять крюк, не вставая с постели» (то есть снять крюк к двери) «... с ненавистью посмотрел на свою каморку. Это была крошечная клетушка, шагов в шесть длиной, имевшая самый жалкий вид со своими желтенькими, пыльными и всюду отставшими от стены обоями, и до того низкая, что чуть-чуть высокому человеку становилось в ней жутко, и всё казалось, что вот-вот стукнешься головой о потолок. Мебель соответствовала помещению: было три старых стула, не совсем исправных, крашеный стол в углу, на котором лежало несколько тетрадей и книг; уже по тому одному, как они были запылены, видно было, что до них давно уже не касалась ничья рука; и, наконец, неуклюжая большая софа, занимавшая чуть не всю стену и половину ширины всей комнаты, когда-то обитая ситцем, но теперь в лохмотьях и служившая постелью Раскольникову. Часто он спал на ней так, как был, не раздеваясь, без простыни, покрываясь своим старым, ветхим, студенческим пальто и с одною маленькою подушкой в головах, под которую подкладывал всё что имел белья, чистого и заношенного, чтобы было повыше изголовье. Перед софой стоял маленький столик. Трудно было более опуститься и обнеряшиться...» «... лежавшего на мизерном грязном своем диване...» «... он прилег головой на свою тощую и затасканную подушку...» «... поражена была бедною обстановкой Раскольникова...», «Раскольников оборотился к стене, где на грязных желтых обоях с белыми цветочками выбрал один неуклюжий белый цветок, с какими-то коричневыми черточками...», «Он оглядел эти желтоватые, обшарканные обои, эту пыль, свою кушетку...» Известно, что в каморке Раскольникова есть окно с унылым видом на внутренний двор. По ночам через окно Раскольникова слышны вопли пьяниц: «...вопли с улицы, которые, впрочем, он каждую ночь выслушивал под своим окном, в третьем часу». «Он подошел к окну, поднялся на цыпочки и долго, с видом чрезвычайного внимания, высматривал во дворе. Но двор был пуст, и не было видно стучавших. Налево, во флигеле, виднелись кой-где отворенные окна; на подоконниках стояли горшочки с жиденькою геранью. За окнами было вывешено белье... Всё это он знал наизусть. Он отвернулся и сел на диван». Бедная комната Раскольникова, без сомнения, отрицательно влияет на его психологическое состояние. По словам матери Раскольникова, комната наполовину виновата в меланхолии молодого человек: «...я уверена, что ты наполовину от квартиры стал такой меланхолик...».

Тусклое освещение придает всей комнате зыбкость. Слова «что-то», «как-то», «куда-то» усиливают это впечатление, и кажется, что контуры и краски на полотне художника размыты. Эпитет «ужасно» - не просто синоним слова «очень», он аналогичен эпитетам: «безобразно тупой угол», «что-то уродливое». Невольно рождается представление о темной силе, которая калечит героев.

Как видим, интерьер, как и городской пейзаж, желтый навязчивый цвет, не только рисует быт социальных низов, но они связаны с раскрытием психологии героев романа.

Как уже говорилось выше, действие романа разворачивается на убогой стороне города. Эта мрачная арена как бы сдавлена мертвым кольцом Петербурга парадного, господствующего над людьми. Лишь однажды, но очень выразительно рисуется его панорама перед глазами Раскольникова, когда он смотрит с Николаевского моста на Исаакиевский собор и Зимний дворец. Изобразительные эпитеты помогают читателю понять состояние героя и города.

«Необъяснимым холодом веяло на него от этой великолепной панорамы; духом немым и глухим полна была для него эта пышная картина». Этот же Петербург окружает и Евгения в «Медном всаднике» Пушкина. Перед Раскольниковым и всеми героями романа Петербург - это «немой и глухой» город, давящий все живое.

С помощью эпитетов: изобразительных, цветовых, эмоционально – экспрессивных, тактильных, одорических - писатель создает и решает главную задачу – протест против господствующего зла, против ненормально устроенного современного ему общества. Автор подчеркивает какие-то характерные признаки и свойства описываемого объекта (города Петербурга, жилище героев); поясняет, уточняет признаки, отличающие предмет (цветопись и звукопись данного города); использует в качестве основы для создания контрастных эпитетов по смыслу слов; позволяет выразить свое отношение к описываемому

явлению, дать свою оценку и передать это восприятие читателям.

Обобщая роль эпитетов в художественной речи, можно выделить 8 основных пунктов их воздействия на текст:

- усиливают выразительность, образность языка произведения;
- придают художественную, поэтическую яркость речи;
- обогащают содержание высказывания;
- выделяют характерную черту или качество предмета, явления, подчёркивают его индивидуальный признак;
- создают живое представление о предмете;
- оценивают предмет или явление;
- вызывают определённое эмоциональное отношение к ним;
- помогают увидеть авторское отношение к окружающему миру.

В поэтике писателя эпитет играет важнейшую роль. Можно сказать, такую же, как у поэта-романтика - метафора. А.Н. Веселовский делил все эпитеты на тавтологические («солнце красное», «белый свет») и пояснительные.

Пояснительные эпитеты он подразделяет на эпитет-метафору и на синкретический эпитет. Эпитет-метафора предполагает параллелизм впечатлений. Синкретизм есть ассоциация чувственных восприятий.

В своей работе Веселовский останавливается в основном на истории развития эпитета, а также на эпитетах усиливающих и поясняющих, в то время как в творчестве Достоевского роль эпитета не ограничивается двумя этими видами.

Наиболее ранняя из известных работ - статья Л.П. Лобова «Из наблюдений над словесными приемами Достоевского». Об эпитетах здесь, правда, сказано всего несколько слов. Автор указал на насыщение эпитета у писателя путем добавления слова самый (самый гадкий).

Уже в послевоенное время появилась работа П. Бицилли «К вопросу о внутренней форме романа Достоевского».

Говоря об эпитетах, автор замечает у Достоевского «контрастность объектов, которые на самом деле не могут быть сопоставляемы», и приводит пример: «... в несколько рябом, но довольно неглупом и даже приятном лице».

Кроме того, пишет Бицилли, для Достоевского характерно «нанизывание заимствованных из совершенно разнородных речевых стихий эпитетов: «Ее плечи и руки - античные, ножка - соблазнительная, поступь - королевская». Возьмем эту мысль о «разнородности речевых стихий» себе на заметку.

Бицилли замечает также у Достоевского употребление эпитетов «уменьшительных» и «снижающих смысловую вескость предметов высказывания» (глупенькое впечатление, гниленький франтик, гнусненькое падение). При «сведении трагедии к трагикомедии» большую роль играют «доминутивные формы» («просьбица, щекотливенькая она, а важная»).

В 50-е годы об эпитетах у Достоевского, уже более подробно писал А.В. Чичерин. В работе «Поэтический строй языка в романах Достоевского» он сделал ряд интересных наблюдений, которые можно распределить по степени важности следующим образом:

1. Настойчивость эпитета (эпитет словно вдавливается в сознание читателя).
2. Повторение эпитетов.
3. Слова-усилители к эпитетам («чрезвычайно» и др.)
4. Употребление превосходной степени (-айш, -ейш).
5. Употребление удвоенной превосходной степени (самая серьезнейшая).
6. Эпитеты раскрывают устойчивые свойства характера (так, Соня - стыдливая).

Однако, эпитеты, относящиеся к портрету человека, в моей работе рассмотрены не будут - это особая тема.

Надо заметить, что Достоевский придавал колоссальное значение художественности своих романов. Вот что он писал по этому поводу:

«Произведение нехудожественное никогда и ни под каким видом не достигает сво-

ей цели»; «Любая идея в искусстве должна быть выражена средствами самого искусства. Только при этом условии образы людей в произведении художника приобретут кровь и плоть, станут живыми и впечатляющими»; «...художественность есть самый лучший, самый бесспорный и наиболее понятный для массы способ представления в образах именно того самого дела, о котором вы хлопочете, самый деловой, если хотите».

Таким образом, только художественный текст, по мнению писателя, может быть доказательным и убедительным. Только художественность позволит сделать его образы и монологи до чрезвычайности узнаваемыми. Так, что читатель внутренне воскликнет: да, это так, я это чувствовал, переживал!

И здесь не последнюю роль играет эпитет, который дает нужные оттенки и блики - точь-в-точь как иконописцу на иконе. Он же служит у Достоевского для создания особенно острого и убедительного впечатления; передает напряженность момента, интенсивность чувств и ощущений.

При этом приверженность писателя к необъясняющим, нечетким эпитетам дает ему возможность касаться самых противоречивых, часто необъяснимых чувств, намерений и поступков.

Возьмем несколько примеров:

- Вещи - странные какие-то;
- Волнение - странное внутреннее;
- Гордость - какая-то тайная;
- Желание – странное;
- Ощущение - какое-то внезапное.

Эпитет «странный» - наиболее часто употребляемый Достоевским, обычно в сочетании с неопределенным местоимением «какие-то» придает чувствам и поступкам героев тот самый оттенок таинственности и недосказанности, который так ценится читателем. Зачастую именно подобные эпитеты вводят нас в пространство поэтики Достоевского.

Ряд эпитетов в сочетании со словами «обстоятельство», «цель», «события» служат ступенькой к завязке романа в целом или - какой-то тайне. Именно эпитет становится одним из важнейших элементов занимательности рассказа (обстоятельства - странные и необыкновенные; частные, могущественные; цель - особая, существенная; события - странные).

«Композиция его свелась целиком к двум основным принципам: значительность философского замысла и занимательность внешней интриги», - замечает Л. Гроссман.

Да, Достоевский постоянно интригует читателя - с помощью все того же эпитета. Для этого к слову «факт» он добавляет «необразимый» и «ужасный», «подавляющий», «безобразный и неумолимый»; к слову «соображение - «какие-то особенные». Этим эпитетам вполне подходит название «интригующие».

Эпитеты у Достоевского служат, как правило, для усиления различных чувств, а не для описания происходящего (решительное негодование, чрезвычайная, особенная ненависть, чрезвычайная грусть, безмерная любовь, мистический ужас, мучительная тоска, судорожный порыв любви, ужасное смущение, невыразимая болезненная тоска - и таких примеров можно привести множество).

В целях еще большего усиления эпитета Достоевский часто добавляет к ним слово «чрезвычайно» (чрезвычайно скверный вид, чрезвычайно важное известие, чрезвычайно глупое и недостойное положение, чрезвычайно искренняя черта).

Усилению эпитета служит и превосходная степень прилагательных (глупейшие приманки, тяжелейшие впечатления, ужаснейшее горе, подлейшие «ихние приличия», веселейшая и хитрейшая улыбка). Но Достоевский не ограничивается одной превосходной степенью. Он удваивает ударную силу эпитета добавлением определительного местоимения «самый» (самый развязнейший вид, самый непринужденный и остроумный вид, самые неожиданные выражения, самая неотразимая уверенность).

В чисто фактический, осведомительный тон рассказа у Достоевского часто вплетаются слова и эпитеты, свойственные лишь самому герою. Такие слова Достоевский выде-

ляет курсивом или кавычками. «Он превосходно знал, что сойдись только обстоятельства - и назавтра же он, вслух, несмотря на все таинственные и благоговейные решения своей совести, преспокойно отречется от всех эти «высших причин» и сам, первый, подымет их на смех, разумеется, не признаваясь ни в чем».

«Да, он дошел и до этого, он бился теперь с какими-то причинами высшими, о которых прежде и не задумался бы».

Есть у этого писателя и постоянные, упорно повторяющиеся эпитеты. Так, близость - всегда «особенная»,

Воображение - расстроенное,
Желание - странное,
История - прегадкая,
Наклонности - дурные,
Негодование - решительное,
Основания - особые,
Подробности - скандальные,
Решимость - страстная,
Связь - странная,
Ум - оригинальный.

Причем они просматриваются как в ранних вещах («Бедные люди»), так и в последних его романах.

Достоевский испытывает особую любовь к таким сильным снижающим эпитетам, как: прегадкая (сцена, история), гнусная (козни, клевета), воображение - грязное, скверное; глупенькое и позорное впечатленьице; замашка - подлейшая, положение - чрезвычайно гнусное и недостойное; поступок - смешной и недостойный, низкий, скандальный.

Он склонен к неоднозначным, уточняющим эпитетам (какой-то слишком веселый вопрос; впечатления болезненные или, лучше неправильные; какая-то тайная, себе неведомая гордость; свойство какое-то неприятное, почти неприличное; случай пустой, а может быть и смешной). Нередко встречаются и двойные эпитеты: мысли - странные смешные; привычка - глупейшая светская; счастье - невинное беззаботное; тоска- неизъяснимая страшная.

Речь героев отличается от авторской не только интонацией, но и характерными для каждого эпитетами. Например, в речи Дергачева («Подросток») часто встречаются такие эпитеты, как: ловкий, обыкновенный, второстепенный, справедливый; в речи Тихомирова: математический, патриотический, общечеловеческое (дело). Интересна в этом смысле речь подростка Коли из «Братьев Карамазовых»: «духовное колбасническое раболепство перед авторитетами», «эгоистическое самолюбие, подлое самовластие» - эпитеты, много говорящие не только о герое, но и самом писателе.

Следует отметить еще одну особенность употребления эпитета у Достоевского: в момент самого действия или диалога писатель словно избегает их, зато в монологах, рассказе, завязке романа их предостаточно.

С помощью эпитета Достоевский не только «подновляет» слово или поясняет его, но в соответствующем окружении придает ему какой угодно оттенок. Достоевский-психолог, Достоевский-полифонист пытался зафиксировать тончайшие оттенки самых различных переживаний, противоречивых, неоднозначных чувств, мыслей, идей - отсюда и такое разнообразие эпитетов, принадлежащих к разным стихиям и стилистикам. Однако несмотря на то, что он всячески оттенял чувства и поступки своих героев, каждый остается для нас загадкой.

«Герои Достоевского всегда поражают нас тем, что они говорят или делают, и хранят в себе до конца вечную тайну бытия. Достоевский никогда не объясняет своих персонажей полностью», - писал Оскар Уайльд. Да и возможно ли до конца объяснить человека? его поступки? Если помнить, что каждый - есть вселенная, неразгаданная, непознанная - микрокосм. Поэтому столь важным становится употребление Достоевским неопределенного местоимения «какой-то», «какая-то»- само наименование «неопределенный»

указывает на невозможность точно определить свойство, качество, чувство героя, иными словами - на неопределимость человеческой личности и его поступков.

Удивительная тайна творчества Достоевского в том и состоит, что как бы подробно ни рассказывал о себе герой, как бы ни останавливался на мельчайших, тончайших оттенках своих намерений и переживаний, мы никогда не знаем, что он совершит в следующий момент. Нечеткие эпитеты типа «какой-то странный» сохраняют интригу и дают возможность автору варьировать его дальнейшие решения и поступки. Кроме того, они размывают границы воображения, освобождая его от каких бы то ни было рамок, так что читатель волен трактовать образ героя и его поведение по своему усмотрению.

Итак, мы видим, что Достоевский с помощью удвоения, усиления эпитета добавочными словами (чрезвычайно, самый), использования как превосходной степени, так и понижения смысловой ценности высказывания, а также неопределенного местоимения «какой-то» добивается особой речевой полифонии, расширяя при этом его спектр до космических размеров - бесконечности. Как замечает Г. Померанц, у многих его героев есть двойные мысли, трагическое мешается с комическим, идеал Мадонны соседствует с содомским. Притом что подчас низменные, чувственные мысли, приводят к противоположным, высоким (от страсти - к нежности).

Думается, что нижеследующее высказывание Нильса Бора как раз о случае с Достоевским: «Причина, по которой искусство может нас обогатить заключается в его способности напоминать нам о гармониях, недосягаемых для систематического анализа. Можно сказать, что литература, изобразительное и музыкальное искусства образуют последовательность способов выражения, и в этой последовательности все более полный отказ от точных определений, характерных для научных сообщений, представляет больше свободы для игры фантазии».

ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский А.М. Воспоминания А.М. Достоевского / Под ред. А.А. Достоевского. – Л.: Изд-во писателей, 1989.
2. Белик А.П. Художественные образы Достоевского. Этические очерки. - М.: «Наука», 1974.
3. Башкеева В.В. Русский словесный портрет: Лирика и проза конца XVIII - первой половины XIX века. Докт. дисс. – М., 2000.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т.4. – Л.: «Наука», 1972.
5. Белопольский, В. М. Достоевский и философская мысль его эпохи: Концепция человека Текст. / В. М. Белопольский; отв. ред. В. В. Курилов; Рост. гос. ун-т им. М. А. Суслова. - Ростов н/Д.: Изд-во Рост, ун-та, 1997.
6. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М., 1990.

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ТІЛ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

ТІЛ, САНА, ОЙЛАУ БІРЛІГІ: АДАМЗАТ ПЕН ҚОҒАМДЫ ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІН ТҮСІНУ МӘСЕЛЕСІ
Гусева Н.В. 3

ТІЛ: ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЛОГИКА
Лобастов Г.В. 15

ТІЛ ПСИХОЛОГИЯСЫ: ТАЛДАУ ӘДІСНАМАСЫ ЖАЙЛЫ
Лобастов Г.В.. 26

КҮЛКІ МӘДЕНИЕТІ МӘНМӘТІНІ МЕН ИНВЕКТИВА ҚҰРАМЫНДАҒЫ ОБСЦЕНДІК ЛЕКСИКА
Хамидов А. А. 35

УӘЖ ТУДЫРУ ДИАЛОГЫНЫҢ ҚҰРЫЛЫСЫ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ
Черняева Г.В. 34

ҚИЯЛ ЖӘНЕ СҰЛУЛЫҚ
Лимонченко В.В. 54

МӘТІН МЕН ДИСКУРСТЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДЕ АГРЕССИЯЛЫҚ СӨЙЛЕУ МАНИФЕСТАЦИЯСЫНЫҢ ГЕНДЕРЛІК АСПЕКТІСІ
Храбан Т.Е. 62

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ОРЫС ФОЛЬКЛОРЫНДАҒЫ СИҚЫРЛЫ ЕРТЕГІЛЕРІНІҢ АУДАРМАСЫНДАҒЫ РЕАЛИЙЛЕРДІ ЖЕТКІЗУ ӘДІСТЕРІ
Осенмук Н.В. 68

РЕАЛИЙЛЕРДІҢ ЖІКТЕЛУІ (КЛАССИФИКАЦИЯСЫ) ЖӘНЕ КӨРКЕМ МӘТІНДЕРДЕ ОЛАРДЫ ЖЕТКІЗУ ӘДІСТЕРІ
Четтыкбаева А.Е., Городничева А.К. 75

АУДАРМАТАНУ МЕН МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС СҰРАҚТАРЫ

1918 ЖЫЛҒЫ ОҚИҒАЛАРҒА ҚАТЫСУШЫ БРИТАНИЯЛЫҚТАР БІРІНШІ ТҮРКМЕНСТАН ҮКІМЕТІНІҢ МҮШЕЛЕРІ ЖАЙЛЫ
Соегов М. 83

ШЕТ ТІЛІНДЕГІ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ТОПТЫҚ ӘҢГІМЕЛЕСУ
Самойлова-Цыплакова И.М. 90

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ АУДАРМА ҒЫЛЫМЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ЗЕРТТЕЛУІ
Едильбаева Г.Б., Жеңісқанова Ә.Ө. 97

КӨРКЕМ МӘТІН РЕАЛИЙЛЕРІН АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН ОРЫС ТІЛІНЕ АУДАРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ
Рюмина Ю.А. 103

АҒЫЛШЫН КӨРКЕМ МӘТІНІНІҢ МОДАЛЬДІ ОРАЛЫМДАРЫНДАҒЫ ЭМОТИВТІ-БАҒАЛАУ ЛЕКСИКАСЫН АУДАРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Бажина В.В. 110

КӨРКЕМ МӘТІНДІ СТИЛИЗАЦИЯЛАУДА ҒЫЛЫМИ ЛЕКСИКАНЫ АУДАРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Гамулина Ю.А. 117

ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

АҒЫЛШЫН ОҚЫТУДАҒЫ КӨПТІК ЗИЯТКЕРЛІК ТЕОРИЯСЫ
Кызыкеевна А.Б. 124

ШЕТ ТІЛІНДЕ АУЫЗША ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖАСАУДА ТЕАТР ПЕДАГОГИКАСЫНЫҢ ТӘСІЛДЕРІН ОҚЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҚОЛДАНУ
Осколкова А.А. 129

ЕРЕСЕК АДАМДАРҒА ТІЛ ҮЙРЕТУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Кулинка Е.С. 135

АҒЫЛШЫН ТІЛІНІҢ БАСТАПҚЫ КЕЗЕНІНДЕ ДҰРЫС АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ
Мельникова Т.А. 141

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Чуйрюкова А.К. 147

ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АРАЛАСҚАН ЖАНР ПОСТМОДЕРНИСТІК СЫНИ РОМАННЫҢ ФИЛОСОФИЯСЫН ӨЗГЕРТУ КӨРІНІСІ РЕТІНДЕ
Сенкевич Г.А. 154

Л.Н. ТОЛСТОЙДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛҒЫН ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕ ОҚУТУ МӘСЕЛЕСІ
Фисенко Е.П., Левина Т.В. 159

КЕҢГІРБАЙ БИ ЖАНДОСҰЛЫНЫҢ ӘДЕБИ БЕЙНЕСІ: ТАРИХИ ШЫНДЫҚ ЖӘНЕ КӨРКЕМДІК СИПАТЫ
Гайдук Н.В., Мошенская Н.А. 165

ӘДЕБИЕТТЕГІ КЕҢГІРБАЙ БИ ЖАНДОСҰЛЫНЫҢ ТҰЛҒАСЫ: ТАРИХИ ШЫНДЫҚ ПЕН КӨРКЕМДІК СИПАТ
Нурланова А.Н. 171

АБАЙ – ТҮРКІ ӨРКЕНИЕТІНІҢ ЕҢ ЖОҒАРҒЫ БАСПАЛДАҒЫ НЕМЕСЕ АБАЙ МҰРАСЫН ӘЛЕМ КЛАССИКАСЫ ҚАТАРЫНА ҚОСУДЫҢ НЕГІЗДЕМЕСІ
Тургумбаева Н.К. 176

АБАЙ САЛҒАН ІЗБЕНЕН...
Нурланова А.Н. 182

ЭПИТЕТТІҢ СТИЛИСТИКАЛЫҚ РӨЛІ Ф.М.ДОСТОЕВСКИЙДІҢ КӨРКЕМ МӘТІНІНДЕ ПОРТРЕТТІК СИПАТТАМАЛАР ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ
Батырхан А.Б., Мошенская Н.А. 186

МАЗМҰНЫ 195

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИИ

ЕДИНСТВО ЯЗЫКА, СОЗНАНИЯ, МЫШЛЕНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА
Гусева Н.В. 3

ЯЗЫК: ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГИКА
Лобастов Г.В. 15

ПСИХОЛОГИЯ ЯЗЫКА: К МЕТОДОЛОГИИ АНАЛИЗА
Лобастов Г.В.. 26

ОБСЦЕННАЯ ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТЕ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ И В СОСТАВЕ ИНВЕКТИВЫ
Хамидов А.А. 35

ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ДИАЛОГА
Черняева Г.В. 34

ВООБРАЖЕНИЕ И КРАСОТА
Лимонченко В.В. 54

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕКСТА И ДИСКУРСА

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ МАНИФЕСТАЦИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ
Храбан Т.Е. 62

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК
Осенмук Н.В. 68

КЛАССИФИКАЦИЯ РЕАЛИЙ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ
Четтыкбаева А.Е., Городничева А.К. 75

ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

БРИТАНСКИЕ УЧАСТНИКИ СОБЫТИЙ 1918 ГОДА О ЧЛЕНАХ ПЕРВОГО ТУРКМЕНСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА
Соегов М. 83

ГРУППОВАЯ БЕСЕДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
Самойлова-Цыплакова И.М. 90

НАУКА О ПЕРЕВОДЕ В КАЗАХСТАНЕ И ЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
Едильбаева Г.Б., Жеңісқанова Ә.Ө. 97

ПРИЕМЫ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК
Рюмина Ю.А. 103

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЭМОТИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ВЫРАЖЕНИИ МОДАЛЬНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
Бажина В.В. 110

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СТИЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
Гамулина Ю.А. 117

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Кызыкеева А.Б. 124

ПРИЕМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
Осколкова А.А. 129

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ
Кулинка Е.С. 135

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Мельникова Т.А. 141

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
Чуйрюкова А.К. 147

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

СМЕШЕНИЕ ЖАНРОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО КРИТИЧЕСКОГО РОМАНА
Сенкевич Г.А. 154

К ВОПРОСУ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Л.Н. ТОЛСТОГО
Фисенко Е.П., Левина Т.В. 159

И.С. ТУРГЕНЕВ КАК ОБРАЗЕЦ ЛИТЕРАТОРА ДЛЯ Г. ДЖЕЙМСА
Гайдук Н.В., Мошенская Н.А. 165

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБРАЗ КЕНГИРБАЙ БИ ЖАНДОСУЛЫ: ИСТОРИЧЕСКАЯ ИСТИНА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОПИСАНИЕ
Нурланова А.Н. 171

АБАЙ – НАИВЫСШАЯ СТУПЕНЬ ТЮРКСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ ИЛИ ОБОСНОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ТРУДОВ АБАЯ К МИРОВОЙ КЛАССИКЕ
Тургумбаева Н.К. 176

ПО СЛЕДАМ АБАЯ...
Нурланова А.Н. 182

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО КАК СРЕДСТВО ПОРТРЕТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
Батырхан А.Б., Мошенская Н.А. 186

СОДЕРЖАНИЕ. 198

INTERNATIONAL CENTER OF METHODOLOGICAL RESEARCHES, THE EASTERN DIVISION OF KAZAKHSTANI PHILOSOPHICAL CONGRESS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCHES OF LANGUAGE AND COMMUNICATION

UNITY OF LANGUAGE, CONSCIOUSNESS, THINKING: ON THE PROBLEM OF UNDERSTANDING METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF HUMAN AND SOCIETY
Guseva N. 3

LANGUAGE: PSYCHOLOGY AND LOGIC
Lobastov G. 15

PSYCHOLOGY OF LANGUAGE: ON METHODOLOGY OF ANALYSIS
Lobastov G. 26

OBSCENNE LEXICO IN THE CONTEXT OF THE LAUGHTER CULTURE AND IN THE COMPOSITION OF INVECTIVE
Khamidov A. 35

THE PROBLEMS OF BUILDING AND STUDYING THE MOTIVATION DIALOGUE
Chernyayeva G. 34

IMAGINATION AND BEAUTY
Limonchenko V. 54

LINGUISTIC ASPECTS OF TEXT AND DISCOURSE

GENDER ASPECT OF MANIFESTATION OF SPEECH AGGRESSION IN SOCIAL NETWORKS
Khraban T. 62

METHODS OF TRANSFER OF REALITIES IN TRANSLATION OF ENGLISH AND RUSSIAN FOLKLORE MAGIC FAIRY TALES
Osenmuk N. 68

CLASSIFICATION OF REALITIES AND METHODS OF THEIR TRANSFER IN ARTISTIC TEXTS
Chettykbaeva A., Gorodnicheva A. 75

ISSUES OF TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

BRITISH PARTICIPANTS OF THE EVENTS OF 1918 ON MEMBERS OF THE FIRST TURKMEN GOVERNMENT
Soegov M. 83

FORMING ANOTHER COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A GROUP CONVERSATION
Samoylova-Tsyplakova I. 90

THE TRANSLATION SCIENCE AND ITS RESEARCH IN KAZAKHSTAN
Edilbaeva G., Zheniskanova A. 97

REALITIES TRANSLATION APPROACHES OF ARTISTIC TEXT FROM ENGLISH TO RUSSIAN LANGUAGE
Ryumina J. 103

TRANSLATION FEATURES OF EMOTIVE-EVALUATIVE LEXIS IN EXPRESSION OF MODALITY OF ENGLISH ART TEXT
Bazhina V. 110

TRANSLATION FEATURES OF SCIENTIFIC LEXIS IN THE STILIZATION OF THE ARTISTIC TEXT
Gamulina J. 117

METHODOLOGY OF STUDYING FOREIGN LANGUAGES

MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY IN TEACHING ENGLISH
Kyzykeyeva A. 124

THEATRICAL PEDAGOGY METHODS AS A MEANS OF OPTIMIZING TRAINING FOR ORAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE
Oskolkova A. 129

PECULIARITIES OF TEACHING LANGUAGE ADULTS
Kulinka Y. 135

USING GAMES FOR THE FORMATION OF PRONUNCIATION SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING
Melnikova T. 141

SPECIAL FEATURES OF USING INNOVATIVE METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TRAINING
Chuyryukova A. 147

TOPICAL ISSUES OF LITERATURE

THE MIXING OF GENRES AS THE MANIFESTATION OF THE PHILOSOPHY OF THE POST-MODERN CRITICAL NOVEL
Senkevich G. 154

TO THE QUESTION OF MODERN SCHOOL STUDIES OF TOLSTOY
Fisenko E., Levina T. 159

I.S. TURGENEV AS A REFERENCE FOR H. JAMES
Gaiduk N., Moshenskaya N. 165

KENGIRBAY BI ZHANDOSULY'S IMAGE IN LITERATURE. HISTORICAL TRUTH AND FICTIONAL DESCRIPTION
Nurlanova A. 171

ABAY - THE UTMOST STAGE OF TURKIC CIVILIZATION DEVELOPMENT OR CONSIDERATION OF ABAY'S WRITINGS IN RESPECT TO WORLD CLASSIC
Turgumbaeva N. 176

FOLLOWING ABAY
Nurlanova A. 182

STYLISTIC ROLE OF EPITES IN DOSTOYEVSKY'S TEXT AS MEANS OF PORTRAIT CHARACTERISTICS
Batyrhan A., Moshenskaya N. 186

CONTENT 201

Республикалық ғылыми басылым

Республиканское научное издание

ҚАЗАҚСТАН-АМЕРИКАНДЫҚ ЕРКІН УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК КАЗАХСТАНСКО-АМЕРИКАНСКОГО СВОБОДНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Шығарылым 2
ФИЛОЛОГИЯНЫҢ ЖАЛПЫ СҰРАҚТАРЫ

Выпуск 2
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

Журнал ҚР Мәдениет, ақпарат және спорт министрлігінде тіркелген. БАҚ есебіне тіркеу туралы куәлік № 5888-ж 11.04.2005 бастап

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 20.09.2017	Формат 60x84/ $^{1}/_{8}$	Объем 25,5 усл.печ.л.
18.5 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная