# 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, 2018 Усть-Каменогорск, 2018

ББК 74.04

B 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 философскометодологические 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, 2018. 168 б.
- В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие вопросы филологии. Усть-Каменогорск, 2018. 168 с.

$$B\frac{4304000000}{00(07)-18}$$
 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, 2018 © Казахстанско-Американский Свободный Университет, 2018

УДК 316.811:316.423.6: 82.09

#### ТРАКТОВКА ПРОБЛЕМЫ БРАКА И СЕМЬИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО

Абдильдин Ж.М., Абдильдина Р.Ж.

Сведения об авторах. Абдильдин Жабайхан Мубаракович — доктор философских наук, академик НАН РК, профессор кафедры философии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Казахстан. Абдильдина Раушан Жабайхановна — доктор философских наук, академик НАН РК, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Казахстанского филиала МГУ им. М. В. Ломоносова, Казахстан.

**Аннотация**. Происходивший в России во второй половине XIX века с большими трудностями и противоречиями процесс эмансипации и роста независимости женщины, становления новой модели семьи, основывающейся на равенстве, взаимной любви, учете чувств между супругами, пришедшей на место патриархальному авторитаризму традиционной семьи, нашел отражение в произведениях Л. Н. Толстого.

**Ключевые слова**. Брак, семья, эмансипация, равенство, свобода, индивидуальность, традиционная семья, патриархальный авторитаризм.

**Авторлар туралы мәлімет**. Әбділдин Жабайхан Мұбарақұлы – философия ғылымдарының докторы, ҚР ҰҒА академигі, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры, Қазақстан. Әбділдина Раушан Жабайханқызы – философия ғылымдарының докторы, ҚР ҰҒА академигі, М.В. Ломоносов атындағы ММУ-нің Қазақстандық филиалының әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының меңгерушісі, Қазақстан

**Аннотация**. XIX ғасырдың екінші жартысында Ресейде үлкен қиындықпен әрі қарамақайшылықпен өткен әйелдер тәуелсіздігінің ұлғаюы мен эмансипациясының процесі, дәстүрлі отбасының патриархалды авторитаризмінің орнына келген теңдік, өзара махаббат, ерлізайыптылар арасындағы сезімнің есепке алынуы негізінде қалыптасқан жаңа отбасы моделінің қалыптасуы Л. Н. Толстойдың шығармаларында көрініс тапқан.

**Түйін сөздер**. Неке, отбасы, эмансипация, теңдік, еркіндік, даралық, дәстүрлі отбасы, патриархалды авторитаризм.

**Information about the authors**. Abdildin Zhabaikhan M. – DSc in Philosophy, Member of the National Academy of Sciences of Kazakhstan, Professor at the L. N. Gumilyov Eurasian National University. Abdildina Raushan Zh. – DSc in Philosophy, Member of the National Academy of Sciences of Kazakhstan, Head of the Department of Social and Humanitarian Sciences of the Kazakhstan Branch of the Lomonosov Moscow State University.

**Summary**. The emancipation of women, their increasing independence and the emerging model of a new family based on equality, mutual love and mindfulness of each other's feelings, was a process occurring in Russia in the second half of the 19th century. It supplanted the traditional family model centered around patriarchal authoritarianism. This process was reflected in the works of L. N. Tolstoy.

**Key words**. Marriage, family, emancipation, equality, freedom, individuality, traditional family, patriarchal authoritarianism.

Во все времена семья была и остается главной составляющей человеческой жизни. В семье человек рождается и умирает, в семье протекает вся его жизнь, в семье человек проходит первую школу отношений с людьми.

Согласно воззрению Л.Н. Толстого, человек способен жить полноценно лишь в доброй, счастливой семье, а счастливая семейная жизнь без любви немыслима, потому все изображенные писателем по-настоящему счастливые семейные пары - Пьер Безухов и Наташа Ростова, Николай Ростов и княжна Марья Болконская, Константин Левин и Кити Щербацкая - это любящие супруги, причем, их объединяет, прежде всего, духовное родство, единство душ. Для толстовских положительных героев любовь неотделима от семейной жизни, закономерной кульминацией отношений любящих людей является семья, в которой они живут друг для друга, для своих детей, всемерно друг друга поддерживая и

друг другу помогая, поскольку, по большому счету, любовь в понимании писателя есть любовь к ближнему, помощь, поддержка, жизнь для другого, когда любящие люди растворяются друг в друге, живут общими заботами и мечтами.

Но это идеал понимания семьи Л.Н. Толстым. Однако в жизни, как показывает писатель, часто оказывается по-другому, семьи бывают не только любящими и дружными, но зачастую совершенно далекими от толстовского идеала. Наряду со счастливыми, истинными семьями, в которых царят любовь и взаимоуважение, писатель показывает в своих произведениях и противоположные отношения. В романе «Война и мир» - это семейство князя Василия Курагина, которое писатель ни разу на протяжении романа не называет семьей. Отношения между членами этого семейства пронизаны корыстью, материальной выгодой и фальшью. Курагины никого и ничего по-настоящему не любят, не ценят, все их отношения притворны и искусственны, они в своей жизни преследуют только самые низменные цели: удовольствие, выгоду - причем любой ценой, не стесняясь никаких методов для их достижения. Для них семья - это выгодная сделка, но парадокс общество подобных людей уважает, считает их умными, умеющими жить!

Подобные семейству Курагиных неискренние, извращенные семьи и отношения Л. Н. Толстой описывает и в романе «Анна Каренина». Современное светское общество, как показывает писатель, живет ложной, развратной жизнью. Люди, позабыв о нравственных ценностях, гоняются за богатством, удовольствиями, извратив значение даже такого важнейшего человеческого института как семья: у князя Чеченского две семьи, законная и незаконная; у других - семья и связь на стороне; третьи считают семью помехой игре в карты или науке; генерал Серпуховской убежден, что «женитьба - единственное средство с удобствами без помехи любить и заниматься своим делом».

Более того, «в <...» петербургском мире все люди разделялись на два совершенно противоположные сорта. Один низший сорт: пошлые, глупые и, главное, смешные люди, которые веруют в то, что одному мужу надо жить с одною женой, с которою он обвенчан, что девушке надо быть невинною, женщине стыдливою, мужчине мужественным, воздержным и твердым, что надо воспитывать детей, зарабатывать свой хлеб, платить долги, и разные тому подобные глупости. Это был сорт людей старомодных и смешных. Но был другой сорт людей, настоящих, <...> в котором надо быть, главное, элегантным, красивым, великодушным, смелым, веселым, отдаваться всякой страсти не краснея и над всем остальным смеяться» [1, с. 129].

Таким образом, в развращенном петербургском свете в семье видят нечто скучное, предназначенное лишь для серых и посредственных людей. Одно объединяет их всех - это неуважительное и чисто прагматическое отношение к семейной жизни.

В сущности, Л.Н. Толстой, описывая семейные отношения своих героев, рисует модель брака, переживавшую во второй половине XIX века глубокий кризис. В России того времени традиционный брак, основанный на договоре между семьями, в котором не принималось во внимание обоюдное влечение, любовь жениха и невесты, испытывал серьезные трудности. Традиционный брак представлял собой своего рода сделку между двумя семействами, потому в семейной жизни люди не искали чувств, единения душ, духовного родства; брак не являлся результатом собственного, а потому желанного выбора партнеров, он был формой выгодного сговора между семьями, когда субъектами брака являлись родители жениха и невесты. Одна из статей Свода Законов Гражданских Российской Империи так и гласила, что будущего супруга или супругу выбирает семья: «6. Запрещается вступать в брак без дозволения родителей, опекунов и попечителей» [2].

Происходившие во второй половине XIX века в России серьезные социальноэкономические изменения - постепенное исчезновение крупных землевладений после освобождения крепостных крестьян, урбанизация, эмансипация женщин, экономический рост и появление женщины на рынке труда, проникновение в русскую жизнь идеалов сентиментализма и романтизма и др. - послужили толчком для глубоких социальных перемен, которые не мог не испытать на себе и традиционный семейный уклад [3].

Институт семьи в это время испытывал на себе влияние новых либеральных идеа-

лов, происходило переосмысление прежнего семейного уклада. Новая модель семьи, постепенно утверждавшаяся в России, руководствовалась «идеалом чувств». Менялось отношение к женщине, которая теперь получила возможность начинать профессиональную деятельность без согласия мужа; изменялось и отношение к детям, которые, достигнув совершеннолетия, стали пользоваться большей, чем прежде, свободой. На место патриархальному авторитаризму, царившему в традиционной семье, на место «неучтению» чувств приходит новая модель семьи. Новый семейный союз должен основываться на равенстве, взаимной любви, учитывать чувства между супругами, новая модель брака призвана удовлетворять сферу чувств и претворяет в жизнь совершенно новые диспозитивы, такие, как «диспозитив сексуальности» [4, с. 207].

Процесс становления новой модели семьи, эмансипации и роста независимости женщины шел с большими трудностями и противоречиями, приведшими к увеличению числа разрывов и разводов. Если раньше чувства могли быть в основном «на стороне», поскольку сам человек, зачастую не являвшийся субъектом собственного брака, в своей семейной жизни чувств не искал, то теперь, со становлением новых форм брачных отношений, нового видения и понимания семьи люди начинают желать чувств и любви именно в семье.

Роман «Анна Каренина» Л.Н. Толстого предрекает переход от традиционной формы брака к новой его модели – браку по любви, переход, который произойдет на рубеже столетий, когда на смену старому, патриархальному типу семьи придет модель семьи, признающей индивидуальность своих членов. И великий художник, чуткий к любым проявлениям новой жизни, новых форм отношений в обществе, уловил эти перемены и отразил в своих произведениях. Неслучайно, завершая работу над романом в 1877 году, Л.Н. Толстой сказал своей жене: «Мне теперь так ясна моя мысль <...». В "Анне Карениной" я люблю мысль семейную, в "Войне и мире" любил мысль народную» [5, с. 502].

Главная героиня одноименного романа - Анна Каренина - предвосхищает эпоху, в которой меняется мироощущение и поведение женщин: становится иным их отношение к детям, женщины начинают противопоставлять семейной жизни свою частную жизнь, получают право самостоятельно выбирать будущего супруга.

Таким образом, в России на рубеже веков зарождается новая семья с новыми функциями, новыми внешними и внутренними связями. Членов такой семьи связывают вза-имные чувства, отношения между супругами имеют приоритет над их отношениями с родственниками и обществом, она менее патриархальна и авторитарна, более эмансипирована в вопросах секса, более внимательна к детям - это уже «частная», а не «общественная» семья.

Но следует понимать, что такая семья только становится, подобные отношения находятся в процессе становления и формирования, а потому многими не принимаются и не понимаются, пока дают о себе знать только первые симптомы кризиса традиционных обычаев под воздействием европейского быта. В изменившиеся времена подготовка свадьбы дочери ставит перед княгиней Щербацкой новые проблемы: ««Нынче уж так не выдают замуж, как прежде», - думали и говорили все эти молодые девушки и все даже старые люди. Но как же нынче выдают замуж, княгиня ни от кого не могла узнать. Французский обычай - родителям решать судьбу детей - был не принят, осуждался. Английский обычай - совершенной свободы девушки - был тоже не принят и невозможен в русском обществе. Русский обычай сватовства считался чем-то безобразным, над ним смеялись все и сама княгиня. Но как надо выходить и выдавать замуж, никто не знал» [1, с. 54].

Л.Н. Толстой, показывая кризис старых, традиционных форм отношений, обнажает противоречия, образовавшиеся в дворянском семейном устройстве. Так, подчеркивая искренность чувств Вронского, он замечает, что именно в них состоит разрыв с прошлым, и что любовь Вронского к Карениной - не обычное страстное увлечение, к которому привычно общество того времени. «Все, его мать, его брат, все находили нужным вмеши-

ваться в его сердечные дела. <...> "Если б это была обыкновенная пошлая светская связь, они бы оставили меня в покое. Они чувствуют, что это что-то другое, что это не игрушка, эта женщина дороже для меня жизни. <...> Нет, им надо научить нас, как жить. Они и понятия не имеют о том, что такое счастье, они не знают, что без этой любви для нас ни счастья, ни несчастья - нет жизни", - думал он» [1, с. 204].

В этом торжестве чувства любви Л.Н. Толстой увидел признак новой эпохи. Таким образом, его роман «Анна Каренина», как нам кажется, отображает разложение традиционных форм брачных уз, старой формы патриархальной семьи и зарождение новых отношений между полами, знаменующих настоящий перелом в русском мировоззрении.

Проблема семейных отношений, брака, значения любви в семейной жизни, противоречия и трудности, связанные с ломкой старых традиционных представлений о семейном укладе и становлением нового института семьи, - все это далее развивается и глубоко осмысливается писателем в его повести «Крейцерова соната». В повести обсуждаются следующие вопросы: брак как общественный институт, отношения между мужчиной и женщиной, свободная любовь, отличия между современным пониманием любви и традиционным, но главное - Толстой высвечивает крайне противоречивое состояние, в котором находится институт семьи в России, когда новую форму брака, новое отношение к женщине по форме люди как будто бы принимают, но содержание этого отношения не изменилось, оно осталось прежним.

Когда в вагоне поезда зашел разговор о свободе любви, праве женщины на любовь, о роли любви в браке, случайными пассажирами высказываются самые разные точки зрения. Пожилой человек, купец говорит, что в вопросах любви необходимо придерживаться старинных, традиционных взглядов, то есть, согласно этим принципам, жену нужно держать в ежовых рукавицах, поскольку свобода, просвещение действуют на нее пагубно. Женщины ни в коей мере не должны думать о любви, они обязаны бояться и почитать своего мужа, подчиняться ему, поскольку произошли из ребра мужчины. Это основные положения старого, традиционного представления о любви и браке, так называемого домостроя.

В противоположность традиционному представлению, курящая дама рассказывает, что в Европе происходит большое количество разводов, в России этот процесс освобождения женщины тоже начинается, поскольку брак без любви невозможен. Люди разводятся, так как они не любят или перестают любить друг друга и т. п.

Вступивший в разговор позже некий Василий Позднышев, как оказалось, отсидевший в тюрьме за убийство своей жены, матери пятерых детей, потерявший все: жену, состояние, детей и т.д., считает, что в старину бытовало традиционное отношение к женщине, женщина не имела никакой свободы, была рабой мужчины, но и в современных условиях коренным образом ничего не изменилось. Хотя многое переменилось по форме, но по сути отношение к женщине осталось прежним. Женщины имеют равные права с мужчинами, проповедуется, что женщина имеет право любить, иметь образование, однако все это не отменяет того, что мужчины продолжают смотреть на женщину как на объект наслаждения, а не как равную себе, самостоятельную, свободную личность.

Однако и женщины, поскольку для них главная цель жизни - замужество, чтобы обворожить мужчину, добровольно превращают себя в объект мужского вожделения, при этом главными виновницами являются матери, воспитывающие своих дочерей как приманку, возбуждающую чувственные желания: «Женщины же знают очень хорошо, что самая возвышенная, поэтическая, как мы ее называем, любовь зависит не от нравственных достоинств, а от физической близости и притом прически, цвета, покроя платья. <...> Она [кокетка] знает, что наш брат все врет о высоких чувствах - ему нужно только тело. <...> Но всякая невинная девушка знает это бессознательно, как знают это животные» [6, с. 138-139].

До женитьбы, рассказывает Позднышев, он вел обычную для его круга жизнь. Жил развратно, но считал, что живет, как надо. Он не делал из разврата цели своей жизни, занимался им скорее для здоровья, избегая женщин, которые могли бы его связать. Чистого

отношения к женщине у него давно уже не было, потому он называет себя «блудником», подобным морфинисту, пьянице, курильщику: «А быть блудником есть физическое состояние, подобное состоянию морфиниста, пьяницы, курильщика. Как морфинист, пьяница, курильщик уже не нормальный человек, так и человек, познавший нескольких женщин для своего удовольствия, уже не нормальный, а испорченный навсегда человек блудник. <...> Блудник может воздерживаться, бороться; но простого, ясного, чистого отношения к женщине, братского, у него уже никогда не будет. <...> И я стал блудником и остался таким, и это-то и погубило меня» [6, с. 135-136].

Так Василий Позднышев прожил до тридцати лет, желая, тем не менее, устроить возвышенную, «чистую» семейную жизнь. И, наконец, встретил чистую, возвышенную девушку, одну из дочерей разорившегося помещика, с которой захотел создать семью. Позднышеву казалось, что эта девушка понимает и разделяет все, что он чувствует, его самые возвышенные мысли, она показалась ему «верхом нравственного совершенства». Он влюбился, женился по любви и имел намерение придерживаться после женитьбы «единобрачия».

Однако в их с молодой женой семейной жизни с самого медового месяца все пошло наперекосяк. Как отмечает герой повести, «все время было гадко, стыдно и скучно», а жена выражала неожиданную холодность и враждебность. Любовь как союз близких, родственных душ исчерпалась удовлетворением чувственности. А эта враждебность стала с тех самых пор нормальным состоянием. Вся их совместная жизнь представляла собой череду ссор, вызывала в обоих супругах раздражение и вражду. Это озлобление, как понял Позднышев позднее, было протестом человеческой природы против «животного» начала.

За восемь лет супружеской жизни у них с женой родилось пятеро детей, но и дети не приносили им радости. Жена Позднышева была «чадолюбива и легковерна», и им приходилось постоянно спасать детей от воображаемых или действительных опасностей. Уже на четвертый год совместной жизни супруги уже мало друг с другом разговаривали, обмениваясь односложными фразами, и почти ненавидели друг друга.

Случилось так, что доктора запретили жене Позднышева иметь детей, и она как будто проснулась, постоянная тревога о детях стала утихать, женщина вновь почувствовала мир с его радостями, внешне похорошела, снова стала привлекать внимание мужчин, возобновила занятия на фортепиано, которые давно забросила. Но поскольку ей с юности внушали, что в мире только любовь достойна внимания, она вновь стала мечтать о новой «чистенькой» любви, так как любовь с мужем уже перестала ее волновать.

И тут появился Трухачевский - музыкант, скрипач, сын разорившегося помещика, окончивший консерваторию в Париже, который предложил ей музицировать вместе, на что Позднышев согласился, чтобы не подумали, что он ревнует. Когда они стали играть дуэтом, жена, казалось, была заинтересована только музыкой, но Позднышев вдруг увидел, или ему почудилось, что их притягивает друг к другу. Он еле сдерживал себя от желания убить музыканта.

Как-то на званом обеде Трухачевский с женой Позднышева играли «Крейцерову сонату» Бетховена. Позднышев говорит: «Страшная вещь эта соната. <...> И вообще страшная вещь музыка. Что это такое? Я не понимаю. Что такое музыка? Что она делает? И зачем она делает то, что она делает? <...> Разве можно допустить, чтобы всякий, кто хочет, гипнотизировал бы один другого или многих и потом бы делал с ними что хочет. И главное, чтобы этим гипнотизером был первый попавшийся безнравственный человек. А то страшное средство в руках кого попало. Например, хоть бы эту Крейцерову сонату, первое престо. Разве можно играть в гостиной среди декольтированных дам это престо? <...> Несоответственное ни месту, ни времени вызывание энергии, чувства, ничем не проявляющегося, не может не действовать губительно. На меня, по крайней мере, вещь эта подействовала ужасно; мне как будто открылись совсем новые, казалось мне, чувства, новые возможности, о которых я не знал до сих пор» [6, с. 179-180]. Но званый вечер за-

кончился благополучно, а через два дня Позднышев по делам уехал в уезд в самом хорошем настроении. Однако ночью он проснулся с «грязной» мыслью о жене и о Трухачевском. Ужас и злоба стиснули его сердце, он не мог спать всю ночь и в пять утра поехал домой, сначала на лошадях, а затем восемь часов на поезде.

В страшном смятении Позднышев подъехал к своему дому в первом часу ночи, уже был первый час ночи, но в окнах горел свет. Услышав от лакея, что в доме Трухачевский, Позднышев снял со стены страшно острый дамасский кинжал, резко распахнул дверь в гостиную и бросился на Трухачевского, но на руке его повисла жена, которую он ударил кинжалом в левый бок. «Добился своего, убил...», - прошептала она перед смертью со знакомой ему животной ненавистью в лице.

Что послужило причиной такого страшного поступка? С одной стороны, героем повести двигала безумная ревность, он был в состоянии аффекта. С другой стороны, одним из оснований его поведения является отношение к женщине - отношение как к вещи, как к своей собственности, объекту чувственного наслаждения, и Позднышев, пытаясь разобраться в случившемся, находит причины трагедии в извращенном понимании любви, брака. Он отрицает существование в обществе истинной любви, основанной на единстве идеалов, на духовном сродстве: «Духовное сродство! Единство идеалов! <...> Но в таком случае незачем спать вместе. <...> Они [браки] существовали и существуют у тех людей, которые в браке видят нечто таинственное, таинство, которое обязывает перед богом. У тех они существуют, а у нас их нет. У нас люди женятся, не видя в браке ничего, кроме совокупления, и выходит или обман, или насилие» [6, с. 130-131].

Позднышев не принимает такого искаженного понимания любви, сведения ее к плотскому, телесному началу, он говорит: «Если цель человечества - благо, добро, любовь, как хотите; если цель человечества есть то, что сказано в пророчествах, что все люди соединятся воедино любовью, что раскуют копья на серпы и так далее, то ведь достижению этой цели мешает что? Мешают страсти. Из страстей самая сильная, и злая, и упорная - половая, плотская любовь» [6, с. 146].

Герой констатирует, что старое, традиционное понимание семьи и брака исчезло, но на смену ему пришло нечто совершенно извращенное: «Выдумали новое. Да что же новое-то? А новое то, что девы сидят, а мужчины, как на базар, ходят и выбирают. А девки ждут и думают, но не смеют сказать: "Батюшка, меня! нет, меня. Не ее, а меня: у меня, смотри, какие плечи и другое". А мы, мужчины, похаживаем, поглядываем и очень довольны. "Знаю, мол, я не попадусь". Похаживают, посматривают, очень довольны, что это для них все устроено. Глядь, не поберегся, - хлоп, тут и есть!» [6, с. 141].

Подобное понимание объясняет то необыкновенное явление, что, с одной стороны, женщина доведена до самой низкой степени унижения, а с другой стороны - что она властвует над мужчиной: «Сначала рыцари уверяли, что они боготворят женщину (боготворят, а все-таки смотрят на нее как на орудие наслаждения). Теперь уже уверяют, что уважают женщину. Одни уступают ей место, поднимают ей платки; другие признают ее права на занимание всех должностей, на участие в правлении и т.д. Это все делают, а взгляд на нее все тот же. Она орудие наслаждения. Тело ее есть средство наслаждения. И она знает это. Все равно как рабство. Рабство ведь есть не что иное, как пользованье одних подневольным трудом многих. И потому, чтобы рабства не было, надо, чтобы люди не желали пользоваться подневольным трудом других, считали бы это грехом или стыдом. А между тем возьмут отменят внешнюю форму рабства, устроят так, что нельзя больше совершать купчих на рабов, и воображают и себя уверяют, что рабства уже нет, и не видят и не хотят видеть того, что рабство продолжает быть, потому что люди точно так же любят и считают хорошим и справедливым пользоваться трудами других. А как скоро они считают это хорошим, то всегда найдутся люди, которые сильнее или хитрее других и сумеют это сделать. То же и с эмансипацией женщины. Рабство женщины ведь только в том, что люди желают и считают очень хорошим пользоваться ею как орудием наслаждения. Ну, и вот освобождают женщину, дают ей всякие права, равные мужчине, но продолжают смотреть на нее как на орудие наслаждения, так воспитывают ее и в детстве и

общественным мнением. И вот она все такая же приниженная, развращенная раба, и мужчина все такой же развращенный рабовладелец» [6, с. 154].

Таким образом, Л. Н. Толстой на примере анализа брака героя повести Василия Позднышева показывает, как подобное понимание любви и брака неизбежно ведет к моральной гибели обоих супругов, к катастрофе, к убийству.

По мнению писателя, семейные отношения в российском обществе переживают изменения, и хотя отношение к семейной жизни в целом переменилось, то, прежде всего, изменилась только форма, по содержанию же своему эти отношения остаются прежними, представляют собой старый пережиток. Все изменилось лишь внешне - произошла даже эмансипация женщины, но суть осталась прежняя, и это чувствует герой повести, где-то понимает, переживает это противоречие, но сам остается в плену прежних отношений. В женщине по-прежнему не видят и пока не могут увидеть друга, коллегу, партнера, более того, женщина сама себя по-прежнему человеком не чувствует. Новые, грядущие отношения должны строиться на взаимной любви, чтобы стать подлинным соединением сердец, где партнеры любят и творят друг друга. В России же, преодолев старый договорной брак между семьями, партнеры стали выбирать друг друга, но мужчина прежде всего выбирает наслаждение, удовольствие, потому выбирает женщину как красивый, дорогой товар; в свою очередь женщины, любыми путями желая выйти замуж, стремятся заполучить, поймать в сети богатого мужа, а матери - устроить дочерей получше, в зажиточный дом. В то же время любовь, взаимное уважение - основа новой формы брака - вновь остаются без внимания, никого не интересуют.

В конце концов, такое понимание приводит к трагедии. Позднышев до тридцати лет не женился, боясь попасться в сети такого подстроенного брака, но сам мечтал о настоящих, подлинных семейных отношениях. В тридцать лет он встретил, на его взгляд, достойную, порядочную девушку, но полюбил ее не по-настоящему, поскольку видел в ней лишь ту, что не обманет, для него было главное то, что она чистая и честная, но трепетной, настоящей любви, понимания ее как человека, уважения к ней не было, этого не случилось. Она тоже вышла замуж потому, что ей казалось, что Позднышев хорошая партия, но настоящей любви между ними не было. Именно поэтому они позже, обретя семью, непрерывно ругались, выясняли отношения, и причина их раздоров и семейных проблем в том, что они не испытывали друг к другу истинного чувства. Если Наташа Ростова и Пьер Безухов, Кити и Левин - настоящие любящие супруги, они живут друг для друга, для них радость служить друг другу, жить интересами друг друга (так, Пьер Безухов безмерно рад, что находится «под башмаком жены», потому что их с Наташей связывает настоящая любовь, они не считают, кто больше работает на семью - это их истинное желание), то в семье Позднышевых такого нет и в помине. Между супругами Позднышевыми, как показывает Л.Н. Толстой, не было доверия, а настоящая любовь - это прежде всего доверие, уважение друг к другу.

С. Моэм, так же, как и Л.Н. Толстой, много размышлявший о достойной роли и месте женщины в семье, в романе «Узорный покров» рассказывает о жизни и судьбе молодой, красивой девушки. После всех драматических и трагических перипетий, произошедших в ее жизни, она мечтает, чтобы ее дочь не походила на нее, стала по-настоящему свободным человеком, чтобы она выросла независимой, самодостаточной, жила не на иждивении мужа, но была свободна в своем выборе, чтобы она была, главное, свободным, самостоятельным человеком [7].

Л.Н. Толстой тонко чувствовал все изменения, происходившие в российской жизни, понимал, что в России эмансипация женщины, брачных отношений произошла лишь по форме. И потому в своей повести он пророчески предупреждает о возможных трагических последствиях подобных половинчатых, формальных, не затрагивающих содержание и сути проблемы изменений.

Причина трагедии, произошедшей в доме Позднышевых, это не просто ревность мужчины к своей жене, но совокупность множества обстоятельств и противоречий, где

главное - отсутствие подлинной любви, неверное отношение и неуважение к женщине, непонимание сущности брака. Но писатель надеется, что новая модель семьи, новая форма отношений между мужчиной и женщиной придет, во всяком случае, она должна быть, и к этому идеалу необходимо стремиться, всемерно совершенствуя свое личное нравственное и духовное содержание.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Толстой Л. Н. Анна Каренина / Собрание сочинений в 22 томах. М.: Художественная литература, 1981. Т. 8.
- 2. Свод законов Российской империи (1910). Т. 10. С. 1 http:// civil. consultant. ru/ reprint/books/ 211/1.html (10.07.2018)).
- 3. Мария Заламбани. Институт брака в романе «Анна Каренина» // НЛО, 2011. № 112.
- 4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: «Касталь», 1996.
- 5. Толстая С.А. Дневники. В двух томах. М.: Художественная литература, 1978. Т. 1.
- 6. Толстой Л.Н. Крейцерова соната / Собрание сочинений в 22 томах. М.: «Художественная литература», 1982. Т. 12.
- 7. Моэм С. Узорный покров. Острие бритвы: Романы / Пер. с англ. М. Лорие. М.: «Радуга», 1991.

#### УДК 82-1/-9: 101

### ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС, ЧЕЛОВЕК И МИРООТНОШЕНИЕ $\Gamma$ усева $\mathrm{H.B.}^1$

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.** В данной статье показывается связь логики литературного процесса с логикой человеческого мироотношения, его деятельностной основой, с логикой общественных процессов и тем, как человек в системе различных социальных связей относится к литературному переконструированию мира и своего отношения к нему. Раскрываются особенности различных моделей литературных произведений, значимость мироотношенческой позиции писателя и автора в процессах понимания литературных произведений и принятии их в качестве условий духовного роста.

**Ключевые слова.** Мироотношение, деятельность человека целостная и разделенная, субъектность, субъективность, проективность, мироотношенческие модели, модели литературного произведения: погружения, противостояния, отторжения, критики, идеологического калькирования действительности, синкретического калькирования действительности, рефлексивная, модель чувственного отражения, описательная модель, мыслительные формы.

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

**Аннотация**. Берілген мақалада әдеби үрдістің логикасы мен адамдардың әлемдік қабылдауы, оның қызметтік негізімен, қоғамдық үрдістер логикасы және адам түрлі әлеуметтік жүйелерде әлемдік әдеби қайта жаңғыруда қалай қатысады, оған деген өзіндік қарым – қатынасының байланысы көрсетіледі. Әртүрлі әдеби туынды үлгілерінің ерекшеліктері, әдеби

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Материалы данной статьи первоначально были опубликованы в Материалах Международного симпозиума «Русская литература в мировом контексте». К 200-летию со дня рождения Н.В. Гоголя. - Фонд «Русский мир». Русский Центр» г. Усть-Каменогорск. - Республика Казахстан. 2009, С. 171-182.

шығармаларды түсіну мен оларды рухани өрлеудің шарты ретінде қабылдау үрдістерінде жазушы мен автордың әлемдік қабылдау позициясының мәнділігі ашылды.

**Түйін сөздер.** Әлемдік қабылдау, адамның біртұтас бөлінген қызметі, субьективтілік, проективтілік әлемдік қабылдау үлгілері, әдеби туынды үлгілері: тереңдеулер, текетірестер, тойтарыстар, сындар, шындықты идеологиялық калькалаудың, шындықты синкреттік калькалаудың, рефлексивті, сезінушілік үлгі бейнесі, сипаттау үлгісі, ойлағыштық формалар.

**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.** This article shows the relationship of the logic of the literary process with the logic of human world relations, its activity basis, with the logic of social processes and how a person in the system of various social relations relates to the literary redesign of the world and its attitude to it. The features of various models of literary works, the significance of the world-attitude position of the writer and the author in the processes of understanding literary works and accepting them as conditions for spiritual growth are revealed.

**Keywords.** World relations, human activity is integral and divided, subjectivity, subjectivity, projectivity, world relationship models, literary work models: immersion, opposition, rejection, criticism, ideological tracing of reality, syncretic tracing of reality, reflexive, model of sensual reflection, descriptive model, mental forms.

Истоком содержательности литературного процесса всегда является определенное мироотношение того, кто его осуществляет. В сфере осмысления этот феномен становится неким базовым принципом. В этом плане мироотношение проявляет черты понятия, то есть мыслительной формы, в которой отражается сущность рассматриваемого явления. При рассмотрении содержания литературного процесса всегда присутствует соотнесение форм и способов господствующих типов мироотношения в определенный исторический период, затрагиваемый в литературном произведении, с чертами ведущего типа мироотношения его автора. Выявление характеристик этого соотнесения обусловливает обнаружение реального основания авторской позиции, выражающейся в чертах литературного произведения. Мироотношение как исходный принцип построения и понимания литературного произведения в определенных случаях может выступать в статусе модели, в которой заданы самые существенные черты его смысла.

К числу моделей, функционирующих в литературном процессе, можно, например, отнести описание, погружение, противостояние, отторжение, критику, синкретическое или идеологическое калькирование действительности, рефлексию, чувственное отражение и т.п. Каждая из названных моделей характеризует определенное отношение автора литературного произведения к действительности и ту позицию, которую он занимает по отношению к своему произведению, его сюжету и героям. Так, описание как модель, предполагает отстраненное положение автора литературного произведения, его пребывание за пределами пространства реальности литературного произведения. В случае осуществления этой модели организации литературного произведения вопрос о его создании снимается. Вместо него ведущим обсуждаемым вопросом выступает вопрос о специфике реальности, которая оказалась в поле зрения автора и была описана им. Описательная модель низводит автора до положения регистратора действительности, который отказывается прямо высказывать свою позицию по отношению к происходящему и описанному в литературном произведении, даже если эта позиция у него имеется.

Модель *погружения* выражает ситуацию, при которой автор выступает непосредственным участником событий, составляющих содержание литературного произведения. Эта модель, если рассматривать ее в более или менее «чистом» виде, во многом лишает автора литературного произведения возможности сколько-нибудь серьезно оценивать происходящие события, так как все возможные критерии оценки растворяются в текучести самих событий. Экзистенциальное содержание при этом будет преобладающим. Для

читателя наиболее воспринимаемым будет в этом случае то, что окажется созвучным имеющемуся у него состоянию на момент чтения литературного произведения и если «текучесть» жизненных смыслов читателя окажется аналогичной тому, что представляет автор литературного произведения. В противном случае читатель окажется неспособным воспринять данное произведение сколько-нибудь соответственно авторскому замыслу.

Модель *противостояния* программирует необходимость введения некоей сюжетной или иной альтернативы в построение литературного произведения. При этом автор не обязательно обнаруживает свое предпочтение какой-либо из ее сторон. Напротив, автор намеренно сталкивает вводимые им стороны альтернативы, доводя их до максимального выражения несоответствия, противоречивости. Далее, по этой модели, следует либо некий сюжетный или иной «взрыв», либо (опять-таки, в качестве альтернативы и неожиданности) почти немотивированное исчезновение самой альтернативы, составлявшей ядро литературного произведения, построенного по данной модели.

Модель *отторжения* предусматривает наличие в литературном произведении неприемлемых сюжетных или иных смысловых конструкций. По отношению к ним обнаруживается позиция автора, делающего читателя своим, своего роду «духовником», которого автор посвящает в собственное состояние неприятия того, о чем он пишет. В этом плане возможны как минимум два различных варианта финала литературного произведения. Во-первых, автор ликвидирует сюжетным или иным образом то, что вызывает неприятие. Вторым вариантом может стать поглощение негативом авторской позиции. Читателю в этих вариантах показывается оптимистический и пессимистический варианты развития событий, в которых присутствует то, что не может быть приемлемым в принципе. Предполагается либо победа добра над злом, либо наоборот. Олицетворение добра или зла в литературном произведении может быть весьма вариативным. Однако эта модель будет сохранять свое действие.

Модель критики может реализоваться не только в публицистике или в собственно критической литературе. Она является достаточно универсальной. В художественном литературном произведении она присутствует всегда постольку и в той мере, поскольку и в какой мере автор проявляет свою активную позицию по отношению к тому, что происходит с его героями, с траекторией сюжетной линии и т.п. При этом его критическое отношение может, как правило, проявляться не в открытой и тотальной критике происходящего в произведении, а через него и в жизни, но в формах утонченного поведения его героев, случайно брошенных слов и фраз и т.п., которые в итоге все же создают атмосферу, выражающую критическую позицию автора. Критическая модель обладает существенным воспитательным потенциалом, так как исподволь создает смысловое поле, в котором вполне проявляется приемлемое в позитивном плане и неприемлемое как область негатива. Читатель, оказываясь в этом смысловом поле, идет вслед за авторской позицией. Сильной стороной этой модели является то, что отмеченное смысловое поле создается именно исподволь. Оно не вызывает у читателя прямого критического отношения по отношению к авторской позиции. Именно поэтому, подчеркнем, воспитательный потенциал реализации критической модели является существенным.

Синкретическое и идеологическое калькирование действительности как модель мироотношения, выступающая конструктивным принципом литературного произведения, близка описательной модели. Отличие здесь усматривается лишь в том, что, вопервых, описание предполагает в отличие от калькирования использование более широкого набора приемов. Во-вторых, калькирование ориентировано на статичное, застывшее воспроизведение того, что подлежит описанию. Синкретическое калькирование предполагает воспроизведение идеи или сюжета в литературном произведении, в котором автор намеренно или по недоразумению не выделяет главное и второстепенное. Читатель в этом случае оказывается погруженным в поток, в котором не выявляется и не может быть выявлен некий определенный смысл. В данной модели предполагается сотрудничество автора и читателя в виде необходимого вторжения читательской позиции в сферу литературного произведения. Читательская позиции может быть различной и поэтому произвется потому произвется потому произвется в потому произвется в потому произвется принаментального произвется потому произвется принаментального произвется предполагается произвется произвет

дение, построенное по модели синкретического калькирования, всякий раз будет отвечать уже другим интересам и другому видению мира. В большей мере модель синкретического калькирования присутствует в произведениях абстракционистского толка.

Модель *идеологического калькирования* требует конструирования литературного произведения с точки зрения уже определенных социально групповых пристрастий. Они диктуют разворачивание сюжетных линий, предпочтения героев, авторские оценки и т.п. Ангажированность авторской позиции легко просматривается, и читатель оказывается способным дистанцироваться от нее.

Рефлексивная модель предполагает включение в литературное произведение помимо сюжетной линии еще и линию явного авторского контроля. Авторский контроль не обязательно реализуется через отступления автора. Он может реализоваться в сюжете через героев литературного произведения. Эта модель диалогична, по существу. Она позволяет автору вести читателя по лабиринтам своего взгляда на мир, своего мироотношения, воспроизводя ситуацию присутствия умного собеседника.

Модель чувственного отражения позволяет воспроизводить отношение к миру, определяемое не как, собственно, отношение, а как, скорее, восприятие мира, постепенно становящееся доступным благодаря наличию данного природой набора чувств. Данная модель позволяет конструировать образы мира, в которых не представлены цивилизационные стандарты. «Природность» мировосприятия, уход героев от вариантов социального самоопределения и т.п. является ведущей чертой литературного произведения, созданного в соответствии с данной моделью. Данная модель обусловливает обращение к формам, во многом очищенным от социальных смыслов и значений. «Обессмысливание» как феномен литературного произведения становится узнаваемым, когда и авторы, и читатели в реальном обществе оказываются в ситуации социальной изоляции по той или иной причине, когда их связь с общественной жизнью становится фантомной и бесперспективной. Ориентир на эту модель можно усмотреть в качестве примера, обращаясь к позиции Розанова и воспроизведенного им индивидного, самостного мировосприятия, на основе которого он формулирует тезис: «частная жизнь выше всего» (Люди лунного света). В чистом виде данная модель в случае ее реализации может стать основой произведения совершенно асоциального или, напротив, остро социального.

Краткое обращение к различным моделям мироотношения, которые могут присутствовать в литературном произведении, показывает, что каждая из них имеет некую деятельностную основу. Это легко определяется по «глагольному» статусу каждой из названных моделей мироотношения. Например, зададим вопрос: что делать? Ответом будет «глагольная» форма, характеризующая суть той или иной модели мироотношения. Например, описывать, критиковать, отторгать, погружаться и т.п. Обращает на себя внимание в этом плане тот известный факт, что все языки народов мира строятся на глагольных формах как на своем основании. Это выражает то обстоятельство, что реальная жизнь народов, отражаемая в языке, не может не быть деятельностью, в процессе которой устанавливается связь с природой и с другими людьми. Основанием выработки того или иного типа мироотношения человека всегда является какой-либо вариант осуществляемой им ведущей деятельности, в процессе которой определяются главные для него содержательные линии и способы отношения к миру и предъявления миру себя. Осмысление деятельности как основы определенного типа мироотношения требует учета различий, существующих и в самой деятельности, и в ее понимании.

Наиболее важным в понимании деятельности как основы мироотношения человека является недопустимость отождествления ее с системой действий ситуативного и конечного характера. Причины недопустимости отождествления состоят в следующем. Вопервых, цели деятельности, понимаемой как системы действий, всякий раз будут представлены в виде самостоятельных «подцелей», соответствующих каждому из структурнофункциональных элементов. Это значит, что по отношению к одному и тому же делу, которое необходимо осуществить в обществе, не возникает возможности осуществления

постановку цели, выбора средств и исполнения, которые бы объединяли людей, аккумулировали их созидательную энергию. Во-вторых, понимание деятельности как системы действий обусловливает построение деятельности как явления, составленного из самостоятельных, самоцельных образований, имеющих режим осуществления «здесь и сейчас». Перспективные созидательные цели, имеющие культурно-исторический характер, не «укладываются» в рамки ситуации «здесь и сейчас». В деятельности «системы действий не носят самостоятельного характера. Они подчинены целям, структуре и социальному значению выполняемой деятельности. Если же системы действий заменяют собой деятельность, то есть становятся самостоятельными основами, формирующими отношение человека к миру, то в этом случае и отношение к миру становится также ситуативным и конечным» [1]. Ситуативное, конечное отношение к миру отличается поверхностностью и спорадичностью. Оно не включает в себя сферу ответственности за происходящее за пределами «здесь и сейчас». В этом смысле оно не совпадает со сферой нравственности и разума. Оно рассудочно, ограниченно, выражает частные интересы человека «здесь и сейчас», является основой снобизма, нарциссизма и т.п.

Для конкретизации специфики мироотношения существенным является различие деятельности целостной и разделенной, творческой и манипулятивной, созидательной и конформистской. Различие между ними по существу сводятся к одной альтернативе альтернативе целостной и разделенной деятельности. Именно от нее проистекает различие между творческой и манипулятивной деятельностью, а также различие между деятельностью созидательной и конформистской. Целостная деятельность по сравнению с деятельностью разделенной осуществляется в соответствии со следующей структурой, где каждый элемент структуры включает в себя функциональную «составляющую»: иель - выбор средств – исполнение - получение результата. Все эти структурно - функциональные элементы в контексте целостной деятельности осуществляются одним и тем же субъектом (субъектами совместно, коллегиально). В разделенной деятельности каждый из названных структурно-функциональных элементов осуществляется иным субъектом (субъектами). В результате разделенная деятельность реально приводит к разделению отдельных людей и групп людей в соответствии с частичными, частными интересами, выражающими те части разделенной деятельности, за которыми они оказались закрепленными. Положение это не меняет даже то, что они находятся внутри одной и той же по содержательному направлению деятельности. Разделение деятельности приводит к тому, что одни оказываются в группе тех, кто ставит цели данной деятельности, а другие - в группе исполнителей. Выделяются также группы, имеющие реально промежуточное положение. В нашем рассмотрении они могут быть отнесены к структурно - функциональному элементу осуществляемой деятельности, где подразумевается «выбор средств».

Отлучение человека по тем или иным причинам от осуществления целостной деятельности превращает его в объект социальных влияний. Его потенциал субъекта, творца не реализуется. Если основным формирующим его отношение к миру является «деятельность», реально представленная в виде систем, совокупностей действий, то на этом основании у человека (людей) возникает «механистичность», манипулятивность, конформность отношения к миру.

Писательская и читательская миссия в этом случае также получает свою коррекцию в зависимости от преобладающего типа деятельности и формирующегося на нем мироотношения. По отношению к писателю это выражается в проявляемой склонности к жанрам, сюжетам, приемам более всего отвечающим манипуляционным, ситуативным подходам в процессе создания произведения. Аналогичная ситуация в этом случае будет проявляться и в отношении выбора читателя. Читательские пристрастия могут служить материалом для реконструкции и определения основных характеристик его жизни и тем самым его возможностей и перспектив.

В современном литературном процессе осмысление проблемы самоопределения писателя всегда является актуальным. Так как эта проблема выражает существующую, реально сформированную проекцию общественного сознания данной эпохи в лоно инди-

видуальной жизни не только писателя, но и читателя, обращающегося к литературному «продукту». Обращение читателя к литературному произведению само по себе свидетельствует о наличии потребности войти в пространство чувства жизни, существующего за пределами его собственного бытия. Желание расширения собственного пространства чувства жизни, пространства самоопределения через обращение к литературному произведению будет всегда ориентировано на определенные потребности, которые зависят от сложившихся форм мироотношения человека в предыдущие периоды его существования. Желание обращаться к произведениям, которые воспроизводят, скажем, манипулятивное отношение к действительности, свидетельствует о несформированности личностной сферы или о желании низвести себя до уровня биоробота, поглощающего готовые, повторяющиеся схемы сюжетов, обстоятельств, вывести себя за пределы активного погружения в реальность, уйти от нее и отказаться от ответственности за происходящее. Иной вариант обращения читателя к литературному произведению сопряжен с противоположным мироотношением, в котором преобладает острое переживание причастности существующему в обществе, желание изменять существующее к лучшему, ответственное отношение к жизни и т.п. Такое мироотношение характерно для человека, у которого вполне сформирована субъектная позиция. Она выражает его положение субъекта. Субъектная позиция человека существенно отличается от проявления им своей субъективности, имеющей атрибутивный характер. Обращение к литературному произведению человека, имеющего субъектное мироотношение, не растворенного в своей субъективности и не подчиненного ей, будет выражать поиск такого расширения пространства жизни, в котором его содержание ни в коей мере не будет сведено по существу к ситуациям «здесь и сейчас». Поиск расширения пространства жизни через литературное произведение будет ориентирован для такого читателя на погружение в исторически меняющееся время, на «проживание» глубинных процессов, имеющих существенное значение для всех живущих и будущих поколений. Если в ответ на эту потребность читатель обнаруживает «мозаику» сюжетных линий, каждая из которых представляет собой нечто конечное, ситуативное, не связанное с вне-индивидным мироотношением, - то в этом случае литературный «продукт» зачисляется читателем негласно в разряд «шумовой» литературы, чтение которой – лишь потеря времени. К такого рода продуктам надо отнести феномен массовой культуры в целом, включающем и массовую литературу. Именно о ней в работе «Искусство и банальность» справедливо отметил Олдос Хаксли, говоря, что массовая культура для масс – в этом трагедия. Трагедия в том, что массовая культура, включая и массовую литературу, не помогает, а даже препятствует преодолению тупикового мироотношения и порождаемого им чувства жизни и реальности жизни. Она консервирует, усиливает манипулятивный статус человека в современном социальном мире - статус его как объекта, а не субъекта собственной жизни, не создает понимание возможности выхода из этого тупика.

Иная литература изначально ориентирует на побуждение духовного Я человека к самоопределению в мире на субъектных началах. Это легко обнаруживается в позиции некоторых авторов литературных произведений. Так, Томас Манн в работе «Общество и художник» отмечает, что литература помогает духу, придает форму жизни, что искусство всегда начинает с самого начала. Продолжая мысль Томаса Манна, отметим, что «проектирование» формы жизни в литературном произведении зависит от того, какое мироотношение имеет его автор. Эта проекция, затем, в известном смысле направляет жизнь читателя. Мера влияния на читателя зависит от многих параметров. Ведущим в их числе является то, насколько мироотношенческая позиция автора и читателя оказывается созвучной. Консонанс или диссонанс — противоположные формы звучания. Эти понятия заимствованы из музыкальной литературы. Однако они вполне адекватно обозначивают в данном контексте ситуацию, возникающую при встрече читателя и литературного произведения. Консонанс здесь может символизировать ситуацию совпадения позиции автора и читателя, а диссонанс — напротив, будет характеризовать их несовпадение, противопо-

ложение, альтернативность позиций. В то же время в том и другом случае «придание формы жизни» будет иметь место, хотя и с разной конкретизацией.

Реальное мироотношение становясь моделью, которая затем переносится в сферу эмоционально-смыслового отражения действительности, становится в то же время конструктивным началом литературного произведения. Мироотношение же, как исходный принцип, предпосылается пониманию действительности в качестве объяснительного образа или модели. В том и другом случае имеет место создание мыслительного аналога реального процесса мироотношения, ведущим определением которого является структурирование, как самой реальности, так и структурирование отношения к ней. Структурирование как процедура работы с любым объектом всегда обращена по отношению к объекту на его поэлементное воспроизведение, имеющее природу не процесса, и представляющего собой ряд дискретных сочетаний. Это означает, что эта модель мироотношения всегда сохраняет отличие от мироотношения как процесса. В рассмотрении литературного произведения это важно иметь в виду для того, чтобы отличать подлинное искусство писателя или поэта от «сделанного» по модели или в соответствии с неким заказом.

Выявление мироотношенческих моделей, присутствующих в литературном произведении, позволяет, как мы отмечали выше, реконструировать «реальность пребывания» автора и проектировать «создание реальности» читателя. В этом плане выявление мироотношенческих моделей является фундаментальным основанием определения статуса отношения: автор – текст – читатель. Учитывая деятельностную природу мироотношения человека, надо отметить, что связка «автор-текст-читатель» имеет абстрактный статус. Герменевтический подход, основанный на непосредственной работе с текстом, не учитывает следствий того, что текст берется как данность. Статус данности текста означает, что в связке «автор-текст-читатель» мироотношенческий аспект как фундаментальный не учитывается. Он оказывается замененным знаковым. Понимание смысла текста нетождественно восприятию текста как массива знаков, через которые смысл текста зафиксирован в нем. Опосредование понимания текста системами знаков имеет инструментальный смысл. Инструментальный смысл знаковых систем не выражает содержание мироотношенческой позиции автора текста. Текст как система знаков не тождественна языковой реальности. Языковая реальность содержательно воспроизводит то или иное мироотношение и в то же время не может быть сведена к своим носителям - к знаковым системам. Герменевтическая работа с текстами имеет позитивный смысл. Он заключается в определении и уточнении отношения знаковых систем как средств к процессам объективации смыслов и значений. Однако положение текста как средства, с помощью которого выражается тот или иной смысл происходящего или не происходящего, не обеспечивает для исследовательской мысли при работе с текстами как знаковыми системами возможность перехода к собственно раскрытию смыслов, то есть не обеспечивает понимание того, что в тексте «сокрыто» в качестве его смысла. Выявление смысла и тем самым понимание текста требует воспроизведения мироотношенческой позиции того, кто текст писал и того, кто этот текст будет читать.

Литературное произведение как результат литературного процесса по своей сути и содержанию не является результатом работы со знаками и текстами его автора. Литературное произведение — это всегда «вход в иную реальность», в иное пространственновременное бытие, создаваемое и обусловленное мироотношением его автора. Нетождественность литературного произведения тексту указывает на его принадлежность сфере духовного воспроизведения и со-творения новой реальности как проекта будущего бытия или как модели, требующей пересмотра, совершенствования, уничтожения. Отмечая такую особенность литературного произведения как проекта, который может не иметь никакого практического выхода, Артур Лундквист отмечал, что литературные программы часто оказываются бесплодными. Плодотворность литературных программ или проектов может быть обусловлена реально лишь в том случае, если такие программы или проекты основываются на базовых принципах человеческого мироотношения. Здесь, опять-таки, речь идет о реальности существующих форм и способов деятельности людей, которые

обусловливают определенный тип разворачивания социальных связей и отношений, в рамках которых те или иные литературные программы могут оказаться жизнеспособными

Литературный процесс не только воспроизводит, но и фиксирует смыслы трансформации общественных связей и отношений. При этом воспроизведение и фиксация мироотношенческих смыслов бытия человека в литературном процессе и литературном произведении являются всегда вариативными. Диапазон этой вариативности весьма широк. Он может затрагивать все возможные интересы людей и все возможные отношения их к себе, к другим, к миру. Именно поэтому уточнение основных вариантов моделей мироотношения является способом исследования литературного процесса и литературных произведений, позволяющим приблизиться к пониманию смыслов и значений не только самого литературного процесса и произведения, но и через них, позволяет приблизиться к пониманию той реальности, которая обусловливает определенность мироотношения людей в различные исторические времена.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гусева Н.В. Методология и гуманитарное знание: проблемы формирования // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Выпуск 3. Социально-политические и правовые проблемы образования и общества. Усть-Каменогорск, 2006, с. 8-19.
- 2. См.: Гусева Н.В. Концепции языка как мироотношенческие модели// Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Выпуск 2. Общие проблемы Филологии. Усть-Каменогорск, 2007, с. 24-32.

#### УДК 811: 101

### **КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК КАК «ДОМ БЫТИЯ»: ВОСЛЕД М. ХАЙДЕГГЕРУ** Сабит М.С.

Сведения об авторе. Сабит Мурат Сабитович - доктор философских наук, профессор, профессор университета «Туран»; Алматы, Казахстан.

Аннотация. В статье автор стремится раскрыть смысл известного утверждения М. Хайдеггера: «Язык – дом бытия», исходя из его фундаментального учения о бытии, о единстве бытия и истины. Автор в утверждениях М. Хайдеггера о языке усматривает глубокий смысл, проливающий свет не только на сущность языка, его происхождение и развитие, но и на ответственность человека перед языком, на культуру языка. Исходя из положений М. Хайдеггера, далее обсуждается вопрос о современном состоянии и перспективах развития казахского языка как государственного, выявляются причины, тормозящие этот жизненно важный для республики процесс.

**Ключевые слова**. Язык, бытие, истина, казахский язык, государственный язык, перспективы развития языка, диалог культур.

**Автор туралы мәліметтер.** Сабит Мурат Сабитович – философия ғылымдарының докторы, профессор. «Тұран» университетінің профессоры, Алматы, Қазақстан.

Аннотация. Автор тіл мәселесінің мәніне үңілу үшін тіл философиясында кеңінен таралған М. Хайдеггердің «Тіл – болмыстың үйі» дейтін ұйғарымына айрықша көңіл бөліп, оның мәнмәнісін ашуға ұмтылады. Тіл сондықтан болмыстың, сонымен бірге адамның да, адам экзистенциясының да үйі болатыны, тілге деген жауапкершілік пен тіл мәденитінің маңызы ашылған. Мақалада қазақ тілінің қалыптасуы мен дамуының әртүрлі қырлары қарастырылып, оның мемлекеттік тіл ретіндегі толыққанды қызмет етуіне кедергі келтіріп отырған себептер талқыланады.

**Түйін сөздер**. Тіл, болмыс, ақиқат, қазақ тілі, мемлекеттік тіл, тіл дамуының келешегі, мәдениеттер диалогы.

**About the author.** Sabit Murat - a Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the "Turan" University, Almaty, Kazakhstan

Annotation. The author seeks to reveal the meaning of this statement M. Heidegger: "Language – the house being" nosed on its fundamental doctrine of being, the unity ofn being and truth. Language shows writer is not limited to human speech in the usual meaning, i.e. to articulate speaking, when the language serves as a means of mutual communication. In a speech presented legends ("Tale") on the language being at home and the home of human existence. Tale of a Language, the language of his being. It turns out that we're not just in Language, but the language is the home life and housing existential thoughts. Author in the statements of Martin Heidegger language sees a deeper meaning, shedding light not only on the nature of Language, it's origin and development, but also on the man's responsibility to the language of the culture of the language.

**Key words**. Language, being, truth, Kazakh language, state language, language development prospects, dialogue of cultures.

#### М. Хайдеггер о сущности языка как о «доме бытия»

Проблема языка в условиях глобальных изменений, затрагивающих сами основы человеческого бытия, обретает все более актуальный характер и вызывает озабоченность не только среди представителей интеллигенции (писателей, журналистов, ученых-языковедов, социолингвистов, философов, историков, социологов, политологов, культурологов, педагогов и т.д.), но и среди студенческой молодежи, среди учащихся школ и колледжей, можно сказать, среди всех жителей страны. Все более и более она, эта проблема, обретает международный статус, обостряются этнические и межэтнические ее аспекты. Проблема эта приобретает междисциплинарный характер, требует для своего осмысления и решения многостороннего комплексного подхода.

В обсуждении проблемы языка ныне ударение ставится прежде всего на постижение его сущности, что является предметом изучения философии языка. Язык ранее сопоставлялся с сознанием и мышлением, он воспринимался как реальность, зависящая от мышления, как форма общения, средство обмена мыслями. Современная философия языка идет значительно дальше: язык не просто феномен мышления и сознания, а скорее феномен духовности вообще, всеобщий феномен духовной культуры народа, его культурно-исторического бытия.

Язык является важнейшим феноменом человеческого существования, такой формой его духовной деятельности, вне и без которой человек глух и нем, заброшен и обречен на одиночество. Язык, по М. Хайдеггеру, «дом бытия». Это его изречение часто цитируется, но, как мне кажется, истолковывается недостаточно глубоко. Бытие есть нечто изначальное по отношению к мысли и языку. Отношение бытия к человеку реализуется в мышлении. Мышление и бытие тождественны: мысль лишь выражает то, что дано ей самим бытием, иначе говоря человеческая мысль «дает бытию слово». Бытие берет слово и открывается человеку через язык: «Язык есть дом бытия. В жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты – хранители этого жилища» [1, с. 192].

Бытие и мышление тождественны, и иначе быть не может в истинностно заданном мировидении. В мысли раскрывается само бытие, которое глаголет на языке истины. «Язык есть дом бытия», ибо это язык истины бытия, истинного бытия, бытия как такового, бытия в его непременной истине.

Решающее значение в понимании данного изречения имеет, следовательно, то, как понимается отношение мышления к бытию. «Мышление... есть мышление бытия» - вот ключ, которым раскрывается его смысл, смысл самобытного мышления. «Мысль есть мышление бытия, - разъясняет М. Хайдеггер, - поскольку, сбываясь благодаря бытию, она принадлежит бытию». Мысль есть «мышление бытия одновременно и потому, что, послушная бытию, прислушивается к нему» [1, с. 194].

В философии М. Хайдеггера, в его фундаментальном учении о бытии, бытие и истина соположены: «Философия издавна ставила истину рядом с бытием», - пишет он, от-

сылая к Пармениду, отождествлявшему бытие и мышление, бытие и истину [2, с. 212]. Более того, он утверждает: «Бытие – не сущее – «имеется» лишь поскольку есть истина... Бытие и истина «существуют» равноисходно» [2, с. 230]. Из этого можно заключить, что язык как «дом бытия» является в то же самое время и домом истины, иначе говоря, язык должен сказывать истину бытия, бытие в его истинности, иначе это не язык, а нечто совершенно другое, ведущее к заблуждению, к неистине.

«Бытие, высветляясь, просит слова, - пишет М. Хайдеггер, разъясняя свое понимание соотношения языка, истины и бытия. — Оно всегда говорит за себя. Давая о себе знать, оно в свою очередь позволяет сказаться экзистирующей мысли, дающей ему слово. Слово тем самым выступает в просвет бытия. Только так язык впервые начинает быть своим таинственным и, однако, всегда нами правящим способом... Экзистенция мысляще обитает в доме бытия», - заключает он. Бытие есть, оно пронизывает мысль, которая становится «бытийной мыслью»; мысль сказывается; бытие в слове «высветляется»; язык начинает быть и становится домом бытия мыслящего человека, домом, где царствует Истина бытия. Человек мыслящий творит в языке и через язык.

Очень интересно и по-своему глубоко следующее высказывание М. Хайдеггера: «... Уместность всякому поведению дарит истина бытия. Наш язык называет надежное место пребывания «кровом». Бытие есть кров, который укрывает человека, его экзистирующее существо, в своей истине, делая домом экзистенции язык. Оттого язык есть вместе дом бытия и жилище человеческого существа». Это означает, что только язык, который сказывает истину бытия, и есть дом бытия и одновременно «жилище человеческого существа». Слово, которое сказывает истину бытия, восходит к языку как к дому бытия и жилищу мыслящего человека. Бытие, мысль, язык и человек в их истине едины и неразлучны. Но если язык отходит от истины бытия, расходится с нею, то язык может перестать быть домом бытия и жилищем человеческого существа, о чем сказано следующее: «Только потому, что язык жилище человеческого существа, исторические коллективы и люди оказываются в своем языке не у себя дома, так что он становится им прикрытием для их махинаций (подчеркнуто мною. – M.C.)» [1, с. 218-219]. Этот замечательный пассаж является, пожалуй, гимном в честь культуры языка: язык дан человеку не для того, чтобы говорить, что угодно и как угодно, язык требует уважительного и, главное, ответственного отношения к себе. Речь - один из основных показателей человечности человека, мерило его единства с истиной, гармонии с миром, с бытием как таковым.

Это замечание М. Хайдеггера весьма важно и имеет существенное значение в условиях современных политических событий для их понимания и анализа. В самом деле, когда язык выпадает из истины бытия, им начинают манипулировать в интересах тех или иных групп («исторических коллективов», по М. Хайдеггеру), тех или иных людей, почему-либо оказавшихся по разные стороны баррикады. Язык становится тогда «прикрытием для их махинаций». Достаточно, например, указать на ситуацию в Украине: каждая сторона противостояния тянет одеяло на себя, изощряясь в приукрашивании происходящих событий с позиции своих интересов, манипулируя языком в угоду политическим пристрастиям своим. Об истине бытия обе стороны напрочь забывают, хотя эта степень забывчивости может отличаться, иногда даже значительно. Так, насколько можно судить по некоторым объективным источникам, пророссийские СМИ и политики страдают заметно большей степенью отхода от истины бытия, чем украинские, и в этом смысле их язык становится действительно «прикрытием для махинаций».

Это же можно сказать о языке политических инсинуаций, которыми иногда власть имущие кормят простой народ, обещая золотые горы в более или менее обозримом будущем. Язык политики в таких случаях выпадает из истины бытия и независимо от желаний самого политика, от его искренности или, наоборот, неискренности, волей-неволей становится прикрытием политических, социально-экономических и иных «махинаций». Язык политики, политики любой — внутренней и внешней, в области экономики, культуры, межнациональных и межконфессиональных отношений и т.д., - должен выражать ис-

тину бытия, быть максимально приближенным к ней, иначе удачи нет и не будет, хотя те или иные временные успехи и могут случаться.

Особенно глубокого раскрытия сущности языка М. Хайдеггер достигает, на мой взгляд, в его статье «Путь к языку»: «... дар речи даже не какая-то одна из человеческих способностей рядом со многими другими. Дар речи отличает человека, только и делая его человеком. Этой чертой очерчено его существо... Сущность человека покоится в языке. ... Мы существуем, выходит, прежде всего, в языке и при языке», - утверждает он. И если попытаться проследить за ходом мысли М. Хайдеггера, то можно обнаружить методологию его анализа, характерную для его трудов «формулу» постижения существа рассматриваемых проблем в их своеобразии. В данном случае она звучит так: «дать слово языку как языку». Здесь, говорит М. Хайдеггер, зафиксировано сложное переплетение отношений, которое нам предстоит распутать так, «чтобы можно было разглядеть свободную взаимосвязь названных в формуле отношений... Надо нащупать в переплетении языка эту развязывающую связь». Движение мысли по заданной выше формуле он уподобляет движению по кругу, разматывая который мы достигнем сути языка как языка, услышим, наконец «нечто малое от собственно языка» [1, с. 259-260].

Сначала проанализировав разновидности классического понимания языка, восходящего к трудам Аристотеля, он указывает на их ограниченность; язык сводится к речи, которая распадается на членораздельные звуки, наделенные определенными значениями. Это представление о языке он называет поверхностным, недостаточным для раскрытия существа языка как языка и обращается к трудам В. Гумбольдта, называя их вершиной языковедческой мысли, определяющей «собой всю последующую лингвистику и философию языка вплоть до сегодня».

Продолжая раскрывать существо языка, он замечает, что в вышеприведенной формуле о языке говорится трижды, «причем каждый раз по-другому и вместе с тем, о том же самом». Что же соединяет воедино эти три различных аспекта языка: слово, язык и язык как язык? Это то единое, «в котором покоится своеобразие языка» [1, с. 259-260]. Итак, язык представлен здесь тремя своими аспектами: во-первых, как слово, т.е. как звучание; во-вторых, язык как язык, т.е. так речь («дар речи»), реализуемая органами речи, и, наконец, в-третьих, как язык в его существе, в своеобразии. Анализ, по-видимому, призван достичь и раскрыть это своеобразие языка, его существо, т.е. сущность, которая и пронизывает все три стороны языка, взаимно увязывая их в определенное единство. Таковым единым, по Гумбольдту, является «внутренняя языковая форма», являющаяся результатом внутренней деятельности духа. В таком понимании «язык есть не просто разменное средство для взаимопонимания, но подлинный мир, который дух внутренней работою своей силы призван воздвигнуть между собой и предметами...». Язык, следовательно, целый мир, целостное мировоззрение, в котором и через которое достигается самовыражение «определенного человеческого множества», т.е. того или иного народа. «Гумбольдт дает слово языку как одному из видов и типов выработанного человеческой субъективностью мировоззрения», - заключает автор. Так понятое существо языка еще слишком обще, оно «еще никак не показывает... сути языка, .... что дает быть собственно языку в самом себе в качестве языка», - замечает М. Хайдеггер.

Получается, таким образом, что путь Аристотеля к языку ограничен, путь Гумбольдта позволил добраться до общего понимания того, чем является язык: «Гумбольдтовский путь к языку берет курс на человека, ведет через язык и сквозь него к иному: к вскрытию и изображению духовного развития человеческого рода», - замечает он [1, с. 263].

Заканчивая анализ гумбольдтовского пути к языку, он утверждает, что на этом пути «осмысление видит себя пока еще лишь перед искомым путем к языку и едва набрело на его след» [1, с. 267].

М. Хайдеггер продолжает идти по пути к языку, следуя вышеуказанной формуле, расшифровывая шаг за шагом существо языка и добиваясь целостного понимания всех его обозначенных аспектов. Он идет дальше, пытаясь подойти ближе к собственно языку

и раскрыть сущность языка как такового. Он ставит вопрос о том, «что говорит вместе с нашей речью, притом всегда уже и в одинаковой мере, замечаем мы это или нет» [1, с. 264]. Это вопрос о том, что сквозит через нашу речь, что ее определяет и направляет, что за нею сокрыто.

И далее, задаваясь вопросом: «В чем коренится язык?», автор отмечает, что сказ «явным образом привязан к человеческой речи», и хотя признает, что язык не является продуктом речевой деятельности человека, опять обращается к анализу речи как человеческой деятельности, а далее как сказу. Через речь «получает слово», нечто такое, которое «так или иначе выходит на свет в той мере, в какой нечто сказано». «Сказать – значит показать объявить, дать видеть, слышать», - уточняет он, после чего существо языка в целом он называет «сказом»: «В свете этих отношений сказывания, - пишет он, - мы называем существо языка в целом «сказом», признаваясь, что даже и теперь еще не указано то, чем единятся все отношения» [1, с. 265].

М. Хайдеггер, пытаясь воспроизвести язык в его целостности, сначала выявляет его отдельные элементы: язык как речь, звучание, говорение и сказание, говорение и слушание и т.д. «Сказать и говорить – не одно и то же, - замечает он. – Человек может говорить; говорит без конца, но так ничего и не сказал. Другой, наоборот, молчит, он не говорит, но именно тем, что не говорит, может сказать многое». Какое меткое наблюдение: такое в жизни происходит сплошь и рядом, некоторые люди могут говорить без умолку, не сказав ничего по существу обсуждаемого вопроса, тогда как отдельные люди могут парой фраз раскрыть суть дела, т.е. сказать.

И далее раскрывая взаимосвязь говорения и слушания, он пишет: «Говорение есть таким образом даже не одновременно, но *прежде всего* слушание. Это слушание языка... Мы говорим не только *на* языке, мы говорим *от* него. Говорить мы можем единственно благодаря тому, что всякий раз *уже* услышали язык. Что мы тут слышим? Мы слышим, как язык – говорит». В речи мы говорим от имени языка, говорящего свой сказ; речь, таким образом, воспроизводит то, «как язык говорит»: «Только послушно принадлежащим ему сказ дарит слушание языка и тем самым речь. В сказе дано это дарение... Существо языка покоится в таком дарующем сказе». «Сказ есть то, что дает нам, насколько мы к нему прислушиваемся, научиться языку языка», - заключает он [1, с. 266-267].

Чтобы перейти от сказа (от «языка языка»), к человеческой речи, М. Хайдеггер прибегает к помощи понятия «событие». Путь к языку он называет «событийным»: существо языка как сказа должно проделать путь к человеческой речи, оно должно сбыться, стать событием, «событие оказывается проделыванием пути сказа к речи». «Это проделывание пути дает слово (звучащее) языку (существу языка) как языку (сказу)», - пишет он, тем самым как бы завершая раскрытие исходной формулы пути к языку: «Собственное существо языка покоится в имеющем черты события происхождении слова, т.е. человеческой речи, из сказа» [1, с. 271]. Этим самым он свершает то движение, которое связывает воедино все элементы языка в его целостности, «развязывает сказ в речь». А оно, в свою очередь, требует человека, и нам, людям, это «проделывание пути сказа к речи только и открывает... тропы, следуя которым мы осмысливаем истину пути к языку» [1, с. 270].

Следовательно, язык в его существе («язык в самом себе») заговаривает и принимает форму сказа, т.е. языка, на котором говорит Язык (иначе говоря: сказ и есть язык языка, языка в его существе), а сказ, в свою очередь, сбывается в речь, где переливаются всеми гранями говорение и слушание, говорение и сказывание, а значит, и звучание (слово).

В заключение он вновь приводит известное свое положение о языке как о «доме бытия»: «Язык есть дом бытия, ибо в качестве сказа он способ события, его мелодия» и высказывает свое удивление тем, насколько глубокие прозрения в существо языка содержатся в трудах В. Гумбольдта, который предрекал возможности изменения и развития языка во времени самим народом без особых изменений в своих звуках, формах и зако-

нах, приводя следующую цитату из его сочинения: «Тогда в ту же самую оболочку вкладывается другой смысл, под той же чеканкой дается нечто отличное, по одним и тем же законам сочетания прочерчивается иначе построенный ход идей. Таков непременный плод литературы народа, а в ней – преимущественно поэзии и философии» [1, с. 273]. Это последнее утверждение В. Гумбольдта напоминает соответствующее ему высказывание самого М. Хайдеггера о том, что мыслители и поэты являются хранителями жилища языка.

Развитие языка состоит, насколько можно понять, не столько в изобретении новых слов и словосочетаний, а в способности его выражать новые реалии, новые идеи, в его содержательном обогащении новыми смысловыми оттенками, в его пластичности и гибкости, позволяющих вобрать в себя все новое, навеянное временем. Именно здесь в первую очередь выдвигается на первый план творчество поэтов и философов, которые прокладывают путь новым чувствам и идеям, испытывая ими потенциал языка, изобретая новые формы выражений чувств, мыслей и идей, соответствующие их сути. Отсюда следует важная мысль: языковеды и литераторы в целях развития языка должны тесно сотрудничать с поэтами и философами, совместными усилиями проторяя путь языку в будущее. Этим, на мой взгляд, приоткрываются большие возможности, в частности перед казахским языком: наряду с исследованиями формально-лингвистического характера, связанными с грамматикой, синтактикой, фонетикой и т.п., следует одновременно вести глубинные этнолингвистические, историко-лингвистические и содержательно - лингвистические (можно сказать, идейно-теоретические) изыски, чтобы далее развивать язык, раскрывая его внутренние потенции на стыке лингвистики с поэзией и философией, с историей культуры вообще.

#### Казахский язык как государственный: реалии и действительность

Казахский язык считается одним из богатых языков по своему словарному запасу. Оценки количественного характера здесь колеблются значительно: одни выводят его на одно из первых мест в мире, иные, наоборот, ограничивают его, считая непригодным для нынешних условий цивилизационного развития, когда достижения науки и техники выдвигаются на первый план. По-видимому, более реалистичной является оценка, согласно которой словарный фонд нашего языка имеет вполне достаточный для внутреннего социокультурного использования характер и может быть пополнен за счет новых слов и словообразований (терминов), разрабатываемых специалистами в той или иной области науки и техники совместно с языковедами. И хотелось бы обратить особое внимание на ту перспективу развития языка, на которую указал М. Хайдеггер, ссылаясь на труды В. Гумбольдта. Язык должен раскрывать свой внутренний потенциал с тем, чтобы смочь адекватно выражать новые идеи и смыслы, созвучные данному историческому времени, подняться на новый уровень своего развития, расширять горизонты своих возможностей. Это, пожалуй, главный путь развития: в соответствии с историческим временем, с учетом его новых требований и веяний, новых идей и чувств, новых запросов социокультурной модернизации язык должен совершенствоваться, изнутри порождая соответствующие новые же формы языкового выражения, адекватные смыслу происходящих изменений. Постепенно накапливаясь, они эти новые формы и новые смыслы преобразовали бы язык так, что «тот благодаря этому стал бы совершенно другим и новым» [1, с. 273], оставаясь по сути тем же.

Здесь, можно заметить, непочатый край работы для языковедов, литераторов, писателей и журналистов, для всех, кто интересуется проблемами развития языка, совместно не только с поэтами и философами, на которых в первую очередь указывает В. Гумбольдт, а вслед за ним и М. Хайдеггер, но и со специалистами в различных областях науки и техники, искусства и религии над потребностями развития языка, языковой культуры с целью наибольшего раскрытия его творческого потенциала.

Возникает вопрос: почему поэзия и философия, и, соответственно, поэты и философы, особо ответственны за язык? Как было показано выше, по М. Хайдеггеру, бытие и

мышление тождественны, отсюда вытекает единство бытия и истины. Человек обитает в жилище языка, иначе говоря, человек становится человеком благодаря языку, живет и творит в языке и через язык. А поэты и философы прежде всего и лучше всего призваны выражать истину бытия в языке, являющемся «домом бытия». Через поэзию и философию говорит само бытие, выражается чистота чувств и глубина бытийной мысли, мысли, тождественной бытию. Поэты и философы, можно сказать, призваны выражать истину бытия, быть верны сущности языка, оберегать его жилище от проникновения лжи, различного рода «махинаций», суесловия. Культура языка — важнейшее условие истинного творчества, творчества в истине.

Видимо, не случайно, что акыны и жырау и являются первыми философами казахской степи, «степными философами», как отозвался Ч. Валиханов об Асане-кайгы, великом жырау XV в. Видимо, не случайно также и то, что творчество великого поэта Абая Кунанбаева признано вершиной казахской философской мысли конца XIX – начала XX вв.

Недаром выдающиеся деятели партии «Алаш» А. Бокейханов, А. Байтурсынов, М. Дулатов и близкие к ним по образу мысли и мировоззрения поэты М. Жумабаев, Ш. Кудайбердиев, С. Торайгыров и многие другие мыслители той поры (писатели, поэты, ученые, одним словом, представители казахской интеллигенции начала XX в.) были воспоследователями поэзии Абая, ее знатоками и ценителями, а ведь именно молодые, в те времена начинающие писатели Ж. Аймаутов и М. Ауэзов первыми признали Абая гениальным поэтом - философом, в творчестве которого представлена истина бытия казахского народа, его традиционной культуры. Поразительно и то, как М.О. Ауэзов двумя словами («Путь Абая») отчеканил суть того наследия, которое досталось казахскому народу через эту культуру как ее квинтэссенция, как ее вершинное достояние. Путь Абая – выразитель души казахского народа, то живительное начало, следуя которому только и возможно сохранить верность его идеалам, истине бытия казахов как казахов, сохранение их национальной идентичности.

Это – путь, которому необходимо следовать, которое необходимо продолжать, оставаясь верными его духу, сохраняя в чистоте его глубинный смысл, истинностную суть. Это – путь творчества, творческого созидания новой жизни, новой культуры, путь вхождения в изменяющийся мир, тот ориентир, который задает общее направление культурноисторического прогресса, двигаясь по которому, во-первых, можно сохранить себя, свое я, свою культурную идентичность, а, во-вторых, быть в то же время на уровне современных тенденций развития, усваивая и созидая новое по меркам истины бытия. Хочу повторить: не только усваивая то, что создано другими народами в сфере культуры и цивилизации, но главным образом, созидая новое, достойное войти в сокровищницу мировой культуры и цивилизации. Без такого созидательного вклада казахская культура может потерять свое лицо, свой собственный облик и раствориться до неузнаваемости под влиянием тех или иных культурных воздействий и оказаться в хвосте истории и далее исчезнуть вообще без следа. Без такого творческого заряда, в котором язык является не только хранителем культурных традиций, но и «жилищем», где идет процесс «брожения», разрешающийся порождением новых чувств и идей, инновационных начинаний, культура мертва и неподвижна. Расцветающий экономически, технико-технологически, одним словом, цивилизационно развитый Казахстан, обогащенный нефтедолларами, обитаемый всевозможными бизнесменами (миллионерами и миллиардерами), лишенными всякого интереса к казахскому языку, к казахской культуре в целом, к истории и традициям казахского народа, - такой Казахстан построить вполне возможно, но тогда исчезнут казахи как нация, как единый культуротворящий народ. Такого сценария будущности в нынешних реалиях, к сожалению, исключать не приходится.

Говоря о роли казахского языка в нашем обществе на современном этапе, когда все человечество охвачено глобализационными интенциями, следует различать несколько аспектов этой непростой проблемы. Следует, по-видимому, различать аспект собственно

внутриказахский, где наш язык естественным образом может и должен играть консолидирующую роль, укрепляя единство собственно казахского народа, его культурноцивилизационную целостность, выражая его национальную идентичность. За годы независимости в этом направлении проводилась и проводится значительная работа на различных уровнях общественной и государственной жизни, хотя все еще не преодолено отчуждение определенной части казахов, как от языка, так и от социокультурных традиций народа. К сожалению, их доля значительна в верхних эшелонах власти, что во многом служит фактором, тормозящим этот процесс.

Казахский язык как жилище казахского национального бытия является своеобразным критерием оценки нашей действительности: насколько народ Казахстана дружен, сплочен и един. Если эти эпитеты соответствуют действительности, то давно пора им проявиться в сфере языковых отношений, языковой культуры и представители всех диаспор добровольно, дружбы и единства ради, должны были бы давно выучиться казахскому языку. Если этого все еще не случилось, то говорить об этих высоких материях слишком рано и не уместно. Не надо выдавать желаемое за действительное. В этой сфере, повидимому, еще очень много проблем, есть над чем задуматься и нашим политикам и идеологам, и всем простым жителям страны.

Миссия казахского языка *в масштабах страны* состоит в том, чтобы способствовать консолидации всего населения, всех жителей независимо от их этнической принадлежности, стать в ранге национального одновременно и языком межнационального общения и согласия, способствовать возрождению и расцвету казахской культуры, стать незаменимым орудием диалога культур в республике.

Казахский язык и казахская культура, находясь в сердцевине диалога культур народов и народностей, населяющих Казахстан, должны обогащаться путем интенсивного взаимного обмена духовными ценностями. Именно в этом, как думается, заключается их консолидирующая роль в масштабах страны в целом. Казахский язык должен быть окружен всеобщим вниманием и пользоваться особой государственной поддержкой в соответствии со своим статусом и в условиях объявленного трехъязычия оставаться на высоте своего положения и играть доминирующую роль во всех сферах общественной жизни страны.

Казахский язык должен обрести международный авторитет, стать непременно языком межгосударственного общения. Во всех межгосударственных связях, во всех международных организациях, где участвует Казахстан, казахский язык должен быть представлен как именно государственный язык. Это тот канал, через который можно сдвинуть с места решение многих проблем, связанных с казахским языком и внутри страны (возрастут требования к подготовке кадров: международников, переводческого дела, к сфере языковой политики и культуры вообще, к развитию языкознания, всего комплекса лингвистических наук и т.д., что потребует усиления внимания со стороны как государства, так и общества в целом к казахскому языку, будет способствовать повышению его авторитета внутри страны также). Казахский язык должен проявить свои возможности в диалоге культур Востока и Запада, тогда перед ним раскроются совершенно новые горизонты развития как полноправного представителя мировосприятия и духовной культуры казахского народа, являющегося одним из творцов общечеловеческих ценностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. Пер. с нем. М., 1993. 447 с.
- 2. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: «Академический Проект», 2013. 460 с.
- 3. Своик П. Казахский знают только казахи, и далеко не все // Свобода слова. №27 (371), 9 августа 2012 г.
- 4. Сабит М. Түркі тілдес халықтардың бірлігі тәуелсіздік кепілі // «Түркілердің әлемдік өркениетке қосқан үлесі» атты халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары. 17 қазан 2012 ж. Алматы: Қазақ университеті, 2013. 20-23 бб.

УДК 81-139: 101

#### ВВЕДЕНИЕ В ПОНЯТИЕ ЯЗЫКА

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 рассматривается методологическое значение для понимания языка, его выведение из предметно-преобразовательной деятельности. Этот процесс и представляет собой введение в его понятие. Внимание к логике движения мысли в исследовательских процедурах – основной акцент размышлений автора статьи: необходимо не только показать необходимость бытия того, что исследуется, но и необходимость самой этой необходимости.

**Ключевые слова.** Предметно-преобразовательная деятельность; субъективность; мышление; смысл; язык; логика; диалектика; метод; слово; значение; язык.

**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 тілді түсіндірудің методологиялық маңызы, оның пәндік - білім беру қызметі айтылады. Бұл процесс оның тұжырымдамасына кіріспе. Зерттеу процедураларында ой қозғалысы логикасына назар аудару автордың ойларының негізгі бағыты: зерттелетін нәрсенің қажеттілігін көрсету ғана емес, сонымен қатар осы қажеттіліктің қажеттілігі де бар.

**Түйін сөздер.** Пәндік-білім беру, субъекттік, субъекттілік, ойлау, мағына, тіл, логика, диалектика, әдіс, сөз, мағына, тіл.

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 considered the methodological value for understanding the language, its derivation from the subject-transformational activities. This process is an introduction to its concept. Attention to the logic of the movement of thought in research procedures is the main focus of the author's thoughts: it is necessary not only to show the need for being of what is being researched, but also the need for this very need.

**Keywords** Subject-transformational activities; subjectness; subjectivity; thinking; meaning; tongue; logics; dialectics; method; word; value; language.

Смысл языка в том, чтобы удерживать, нести и передавать смысл. Его смысл – быть бытием смысла. И если бы смысл мог быть без материи и вне материи, вся материально-физическая сторона языка была бы излишней. Объективно-логическая тенденция развития языка как раз и заключается в том, чтобы максимально элиминировать материальный носитель языка. Фантазии относительно телепатии возникают тут. Смысл живет посредством звука, графики, краски, цвета, пространственных форм, пластики движений и вообще посредством любых предметных форм, созданных культурой, и вне этих форм смысл существовать не может. Там же, где смысловая сторона сама становится смыслом и самоцелью (скажем, теоретическое развитие идеи), там дело идет к тому, чтобы смыслом полностью «поглотить» материю. Снять ее. Сама материя языка должна достичь той выразительности, с которой она полностью совпадает. На этом пути вопрос стоит не о

минимизации материальной стороны языкового мышления, а о путях достижения тождества этих, материального и идеального, моментов языковой действительности.

Движение мысли совершается внутри образа предмета, в пространстве его, предмета, возможностей — как действие определения субъектом условий и формы полагаемой реальной деятельности. «Переход мысли в слово и слова в мысль» (Л.С. Выгомский) - так дело выглядит с субъективной стороны, где поиск определений предмета одновременно оказывается поиском слова, в котором общественно фиксировано это определенное предметное свойство. И субъективная мысль здесь окончательно совмещается с языковым выражением (со словом) — субъективное определение мысли перешло, соединилось и совпало с общественно-объективным содержанием и утонуло в слове, закрепилось в языке. Распредмечивание этого содержания, как процесс обратный, означает одновременно переход слова в мысль. Но в обоих этих противонаправленных процессах маячит образ предмета, а точнее, его объективное содержание, данное через реальное действие субъекта.

Но это так только с субъективно-психологической стороны. Объективно же *мысль переходит в дело*, в ставшую форму результата труда, а *дело снова в мысль*. Слово должно подчиняться мысли, как последняя – предмету. Подчинение предмету – это подчинение форме деятельности субъекта, через которую, в формах которой удерживается предмет и его образ. Такова логика действительности. Эта логика для сознания может быть скрыта, но любые субъективно-психологические вариации отношения языка и мышления, мышления и дела, дела и языка объективно и неявно для себя являют собой это всеобще-объективное обстоятельство предметно-преобразовательной деятельности.

Трудовая деятельность выявляет объективные свойства вещей и на них опирается. Истина, истинное знание, необходимое ее условие. Это знание, смысл, понятие вещи, должно быть удержано общественным сознанием, поскольку труд есть деятельность общественно-коллективная, и удержано в неких объективных формах. Потому появляется объективно-чувственное средство передачи знания. Язык.

Язык, с одной стороны, есть обособленная самостоятельная материальная система, объективно возникающая в условиях практической общественной жизнедеятельности, «растворенная» во всем пространстве бытия человека. С другой, - язык, отражая действительность, *представляя* ее, выступает как инобытие реального мира, как то, что только и удерживает полноту и целостность человеческой духовности и, более того, всей реальности его бытия. Несет в себе, собой, образ этого мира, выступает идеальным удвоением его. И потому, попадая в эту форму, как раз и попадаешь в тот мир, который одновременно как раз и есть мир первичный, реальный мир человеческого бытия.

Мышление в реальной материально-преобразовательной деятельности осуществляет себя не только как познающая, но и как *наименовывающая сила*, - как сила, удерживающая возникающие связи и отношения между определениями всех условий и обстоятельств реальной деятельности. И не только тех, которые имеют необходимую форму, но и привходяще-случайных. Это означение и закрепление в материальных структурах языка как ситуативно-преходящих, так и устойчиво-определенных смыслов, обязано удерживать, перестраивать, преобразовывать все содержательные и формальные элементы действительности, входящие в смысловое пространство деятельности.

Без этого особого момента, момента означения, мысль не может удержать себя в процессуальной целостности и независимости от реального процесса. Время должно быть снято. Мысль непрерывно себя объективирует и удерживает, во-первых, непосредственным процессом предметной активности, превращая деятельность чувственности в образ, совпадающий тут и теперь с содержанием обстоятельств дела. И движение мышления здесь приобретает форму изменения этого образа соответственно (и синхронно) самим изменяющимся обстоятельствам. Во-вторых, мысль объективно удерживается устойчивостью самих предметных обстоятельств, несущих собой смысл и значение для всех, поставленных субъектом во взаимосвязь, содержательных моментов деятельности. Вещи для субъекта здесь значат сами себя – такими, какими они себя проявили в деятельности.

Это одновременно и то значение, которое им придает и на которое опирается субъективное мышление, непосредственно осуществляющееся в деятельности.

Но и движение внутри образа восприятия становится невозможным без опосредствования устойчиво-значимыми образованиями. Чтобы сохранить себя как мышление и вне деятельности, за пределами поля восприятия, это объективное значение вещей и всех, субъективных и объективных, обстоятельств должно получить объективированное бытие. Означающая, значащая, деятельность тут и становится объективно необходимой формой – для того, чтобы было возможно субъективное движение за пределами движения реально-объективного. Она и переводит объективное значение всего содержания деятельности в субъективное движение той специфической предметности, которая порождается чувственными возможностями человека. То есть языка.

Но это одна сторона объективного процесса возникновения языка, которая, скорее, есть внутренняя логика субъективных возможностей. Истинная природа языка заключается в общественном характере разворачивания этой логики (именно логики, а не индивидных природных способностей) в пространстве коллективного труда. Коллективная форма этого труда и задает необходимость как самого мышления в его отвлеченной форме, так и вместе с ним возникающего языка. Ибо отвлеченная форма мышления из природы действий отдельного индивида никак возникнуть не может. Потому его и нет у животных. Даже в стадных формах организации совместных действий указанные процессы не выходят за рамки логики образа восприятия. В животной деятельности значащие характеристики действительности удерживаются чувственными способностями и в них сохраняются как «знаемые» (значащие) обстоятельства их жизненной активности. Но язык как язык возникает только в условиях коллективного разделения продуктивного труда, вынуждающего это значащее (обнаружившее значение) содержание, как значащее для всех, удерживать объективно и независимо от чувствующих способностей отдельного индивида.

Процесс культурно-исторического развития — это преобразование природного бытия, включая сюда, естественно, и природное бытие самого индивида, и его естественноприродные взаимосвязи с объективно данным и доступным окружающим миром. В этом предметно-деятельном преобразовании действительности творятся *смыслы бытия человеческого* (потому смыслы не задаются), создается смысловое (духовное) пространство. Это то, что в животном мире принципиально отсутствует. Животное становится человеком, если становится способным преобразовать себя. То есть творить новые формы существования, совершенно отличные от животных. И бытие в них, в этих создаваемых формах, и потребность в смысловой определенности их, и удовлетворение этих потребностей *принципиально* отличается от удовлетворения потребностей естественноприродных. Последние сами окультуриваются, т.е. преобразуются и содержательно модифицируются, осуществляя себя в создаваемых культурно-исторических формах. Каковы бы эти формы ни были по своей модальности.

Богатство этого культурного многообразия поразительно широко по своему диапазону, и в эмпирической действительности любой фрагмент этого культурного бытия может быть удержан сознанием в своей обособленной форме. «Своя обособленная форма» это результат исторического разделения самой сущности человека, трудовой деятельности, как раз и лежащей в основании любой культуры, сколь бы обособленно - самостоятельной эта культура ни выглядела. Полнота взаимосвязей элементов культуры такова, что эмпирическое сознание непроизвольно их примитивизирует, то ли редуцируя к известным схемам, то ли находя достаточным для практического бытия такого примитивного их понимания. Эти связи выражаем человек в своей актуальной предметнопрактической и отвлеченно-смысловой деятельности. И понимает это выражение как связь логическую.

Этим мы указали на две формы удержания смыслового пространства: предметную и *языковую*. Две формы одного и того же. Но если предметная форма несет в себе объек-

тивно-детерминирующую силу, поскольку внутренне и непосредственно связана с объективным бытием, то языковая – всего лишь представляет удвоенную форму этого первичного бытия. Она, эта языковая форма, удерживает идеальное движение смыслового содержания, удерживает вне контекста реальной чувственно-практической деятельности. И в этом идеальном пространстве позволяет работать с этим реальным содержанием, не наталкиваясь на сопротивление объективного материала. Наоборот, преобразуя его в схемах сложившихся мыслительных форм как всеобщих идеальных форм культурно-исторической деятельности человека. И потому развивая смыслы до их логического предела, выявляя чистые формы объективной действительности. Создавая тем самым прочный мир идеальных форм. Всеобщность и устойчивость этих логических форм, кстати сказать, как раз и есть то основание, на котором базируется философский идеализм.

«Животный язык» вполне адекватно удерживает полноту родового инстинкта и позволяет опосредовать родом индивидуальное бытие. И включать индивида в родовую связь. Но в человеческой истории язык возникает принципиально на другой основе, возникает как форма разрешения объективных противоречия в составе предметнопреобразующей общественной трудовой деятельности, внутри которой функции различных индивидов разделяются, и возникает необходимость их согласования. И язык как средство разрешения противоречия индивидуального и общего в составе коллективной деятельности развивается вместе с развитием содержания общественного бытия.

Но язык разрешает противоречия только в идеальном пространстве, в пространстве смыслов, обеспечивая мыслящему субъекту вырабатывать представление о реальных обстоятельствах деятельности.

С точки зрения методологии, это - банальная вещь, но, скажем, для психологии она оборачивается проблемой выявления того реального противоречия, которое для своего разрешения необходимо требует языка. Исследователь наталкивается на массу языковых явлений и их связь с различными психическими проявлениями человека. Возникает целый ряд разделов языкознания, исследующих внутреннюю структуру языка, его грамматику, отношение его к смысловой стороне, к предметному содержанию: лингвистика, морфология, фонетика, орфография, грамматика, синтаксис, семантика, семиотика. Однако в своей собственной функции язык как язык изучается философией и психологией, т.е. теми науками, которые исследуют отношение языка к объективному содержанию действительности, место и роль его в действительности человеческого бытия (философия), и отношение к действительности человеческой субъективности (психология).

Психология дает анализ связи языка с воображением, с памятью, с эмоциями и т.д. Кажется понятным, что в этом анализе проявляются разные исследовательские и мировоззренческие позиции. Которые далеко не всегда эксплицируются исследующим мышлением. А это обстоятельство как раз и относится к методологии. Недостаток методологической (философской) культуры оборачивается различными интерпретациями этой связи – как в составе обыденного сознания, так и в науке. В психологии, в частности.

Эти различия в трактовках природы языка вынуждают дать научный ответ на вопрос, что такое язык и что такое то, с чем язык по существу, функционально, связан. Иначе чистую форму самой искомой связи, т.е. закон, мы не выясним. И все частные связи окажутся непонятыми, иначе говоря, интерпретированы не в истинных формах. Истина любого бытия обязательно (как в действительности, так и в уме) опирается на закон, на форму необходимой связи. То есть связи воспроизводящейся и саму себя удерживающей. Чтобы закон, необходимую форму связи, получить, мы должны иметь и необходимую форму бытия связанных элементов.

То есть, иначе говоря, теоретически увидеть *необходимость* языка. И *необходимость* мышления, если нами исследуется связь языка с мышлением. В этом будет заключена их собственная чистая форма, исключающая случайность, т.е. объективно привнесенные или только мыслимые элементы, к необходимому бытию искомого явления отношения не имеющие. Закон их бытия. Теория занята именно этим. Здесь строго устанавливаются необходимые и достаточные *условия существования* чего-либо. И, естественно,

границы изменения самих этих условий, в пределах которых данная связь существует. И, далее, выявления *необходимой формы* самих этих условий. Все это кажется банальным, поскольку действительное мышление в науке осуществляется именно так. И не только в науке, но везде, где есть ориентация на истину.

Сама банальность эта, однако, должна быть наукой выявлена. И наука о мышлении показала, сколь сложна эта проблема для самого мышления. Проблема своей собственной истинности. И условий этой истинности. Истинности не только в составе знания, но и в содержании самого бытия. Казалось бы, все просто: язык в мышлении (то есть в формах мысли, в понятии) должен быть тем же, чем он есть в формах действительности. Однако существует расплывчатое множество представлений на этот счет. Формальная логика (особая форма рефлексии мышления, находящая свою опору в языке) много усилий делает для того, чтобы свести все эти (и могущие быть) представления к жестким и однозначным определениям. Разумеется, это не удерживает человеческую культуру в неподвижном состоянии, и она своими смыслами наполняет и расширяет пространство науки.

Не говоря уже о том, что при попытке понять истину, возникает проблема факта, не только как проблема его интерпретации, но как проблема его бытия: а был ли (есть ли) факт? И, следовательно, проблема *иллюзорности* сознания, наполненного устойчивыми представлениями, имеющими совсем другую природу, нежели природа объективно-истинных форм. И такими иллюзиями, как известно, может управляться даже наука.

Разрешение всех этих проблем по необходимости стоит на пути формирования понятия. Понятие есть теория предмета, т.е. понятие предмета, очищенное от эмпирическислучайного материала и выраженное в его только необходимых и всеобщих формах. И эта выраженность представлена в логической последовательности его, предмета, объективного становления в действительности, т.е. в исторической форме его бытия. Именно поэтому понятие и теория есть вещи совпадающие — по своему смыслу и содержанию. Но различные по своей форме внутри языка. Языковая форма понятия должна быть выстроена как теория. Субъективно-смысловое же содержание этой теории представлено через термин, слово.

Которое не произнесено и не осознано субъективно, иначе говоря, рефлексия его отсутствует. Его потому и нет. Есть предчувствие, чувство, неопределенность интуитивного содержания, подсознательное, бессознательное и т.д., - как эти дела выражает психологическая наука. То есть нечто чувственное и дорассудочное. Вхождение же в рассудок, а тем самым в сознание, осуществляется только как расчленение действием, а потом уж знаком, этого чувственного содержания с размытыми границами смыслов. Осмысленность дается только действием, шире - деятельностью, с обязательным замыканием на те же основания, из которых вырастает и само действие. Чисто субъективное движение, движение в пространстве души, имеет место только там, где душа уже исполнена смыслов.

По логике этих смыслов и осуществляется движение как субъективная мысль. Эту смысловую канву душа удерживает и тогда, когда движение ничем не оформлено, когда слова нет, когда нет объективной опоры для этого субъективного движения. Но тогда, увы, нет и этого движения. Но есть движение органики, в которой нет и намека на некую субъективность. И субъектность этой органики отнесена только к самой себе, т.е. к организму, – но никак не к внешнему миру. Это такая «душа», которая никак не отличена от тела. Но должны возникнуть такие условия, внутри которых возникает сознание, а внутри последнего – различение души и тела: мыслящее сознание начинает отличать себя от немыслящего бытия.

Этот «дуализм» детского (младенческого) бытия вполне воспроизводит реальную общественную ситуацию, в которой общественная активность смыслов строит свой «дом», язык. И потому любое размышление, т.е. движение внутри субъективного пространства (внутри смыслового содержания), принципиально осуществляется с опорой на представление и язык.

С психологической стороны здесь можно (и нужно) находить особенности проявления некоего всеобщего «закона» - видеть зарождение речи, выявлять условия этого зарождения, особую форму языкового движения, т.е. опоры на слово, понимать как внутреннюю речь и т.д. Но объективно слово никогда не возникает, пока нет смысла и нет необходимости его выражения — смысла того движения, которое индивид осуществляет как размышление. Или (если рассматривается онтогенез) как становление самого смысла, смыслового движения, как освоение и развитие языка, сознания и т.д. Весь этот ряд, внутри которого формируется субъективность как внутренний образ бытия, внутри которого представлен и сам субъект (т.е. самосознание), в теории психологии должен быть выстроен в особой последовательности, соответствующей объективному генезису человеческой личности.

Более глубокая, нежели в формальной логике, рефлексия мышления дает нам образ диалектической формы, усматривающей субстанцию человеческой действительности в предметно-преобразующей деятельности. Все проявления (функции) психической деятельности человека рассматриваются ею в единстве, их внутренняя взаимосвязь всегда опосредована реальной связью человека с действительностью, связью в форме практического преобразования.

В пространстве этой действительности существует и такая форма, как идеальное. Это всеобщая универсальная форма, не совпадающая ни с одной из вещей, втянутой в практический процесс, но абсолютно необходимая для осуществления этого процесса. Исторически возникая, она обособляется в форме мышления. Но опора на созданную историей вещь (предметную культуру) есть абсолютно необходимая опора для мышления (для человека). И именно потому, что в ней, в предметной культуре, мышление представлено в форме действительного реального бытия, как объективно детерминирующая форма, определяющая движение субъективности человека. Речь и слово только тогда получают устойчивость и дают опору субъектности, реально действующему человеку, когда идеальная форма уже сложилась, когда слово опирается на образ, а не на вещь непосредственно. Потому опора на слово означает опору на образ. То есть на ту схему субъективного движения, которая уже выработалась внутри поведения среди вещей и посредством них.

Обособленность знания в языке позволяет ребенку исключить взрослого из состава деятельностной ситуации, сохраняя его присутствие в идеальной форме, которая и проявляется в его собственном речении. И первоначально развернутая речь выполняет не только функцию движения мысли, но в первую очередь знающей и определяющей побудительной силы — функцию субъекта. Владея речью, словом, ребенок владеет субъектностью, т.е. способностью смысловой организации материала действительности и действия по логике этого смысла.

Поэтому с самого начала субъектность определяется не как индивидуальная сила, а как сила, находящаяся вне его. Но, надо сказать, и вне взрослого. Последний реально уже исключен из ситуации ребенка, и его, взрослого, идеальная представленность в слове не есть его представленность, а представленность его субъектности, которая в слове теряет индивидуальный характер. Слово интериндивидуально и надындивидуально, оно связывает становящуюся субъектность ребенка с теми действительными определениями человеческого бытия, которые проявляются в действиях людей и которые получают свое осмысленное (осознанное) выражение в языке.

Языком в развитии ребенка впервые и удерживается всеобщая мыслительная форма, именно этот момент и получил свое отражение в гегелевском понимании мышления, в его трактовке взаимосвязи мышления и языка. Разумеется, язык не есть первое обнаружение мышления, первым его обнаружением является форма движения субъекта деятельности. Иначе говоря, где оно возникает, там оно и обнаруживается. Но всеобщность формы мышления и его категориальный характер обнаруживаются именно в языке. Именно здесь, кстати говоря, и для ребенка впервые проявляются категориальные формы человеческого мышления. Но обнаруживаются не через непосредственное смысловое со-

держание языка, в который, овладевая им, входит ребенок, а через тот образ, который выстраивается ему в чувственной форме за рамками непосредственной чувственности. Категориальные формы мышления — как некие пределы - обнаруживаются как сказочные, чувственно-образные, действия, а не как чистые формы, выявляемые философской рефлексией.

Но именно в этой чувственной форме, в форме сказки, они и оказываются впервые доступны, и поэтому же исключить сказку в известный период детства — это исключить важнейший момент в развитии субъектности и субъективности человека.

Смысл слова, однако, не дан ребенку адекватным образом – он первоначально высвечивается только через предметную ситуацию, в которую, повторяем, включается и взрослый. Слово выступает единством двустороннего отношения: оно отнесено к взрослому (не только потому, что оно впервые для ребенка порождается взрослым) и в такой же мере отнесено к определенным элементам ситуации.

Смысл слова и есть реальная связь этих двух сторон. Находясь между взрослым и предметной ситуацией, ребенок и попадает объективно в пространство смысла, в пространство мысли (в деятельностную форму взрослого), всегда активно подводящей конкретную предметность под общие значения языка.

Однако это пространство смысла становится осознаваемым только через деятельную функцию, через осуществление субъектности — осуществление всегда совместное с действительным субъектом. И сама субъектность ребенка развивается по мере освоения и присвоения этих деятельных способностей, заданных ему в формах знания.

Легко понять, что, обращаясь к слову, ребенок обращается к субъектности, находящейся вне его. Первоначальная его форма обращения — это *крик* и *плач*, смысл которых полностью определен реальной ситуацией, не получающей, однако, дифференцированного словесно-звукового выражения. Плач и крик — не язык в прямом смысле этого слова, но естественные формы обращения к той активной силе, которая способна разрешить возникающие противоречия существования, в чем бы они ни заключались. В беспомощности человеческого младенца заключена «природой заданная социальность» (*Peнe Заззо*), задана необходимость освоения надприродных всеобще-необходимых исторических форм деятельности человека.

Этот «язык» плача и крика, - а в такой же мере и молчания, - объективно имеющий смысл для ребенка, для взрослого становится понятным только через активную деятельность самого этого взрослого внутри ситуации, через изменение элементов ее, через обнаружение возникающих противоречий (которые и являются единственным основанием «обращения» (Ф.Т. Михайлов) ребенка к взрослому) и их адекватное разрешение. И только в силу их обоюдного активного взаимодействия, взаимодействия вполне предметного, для взрослого раскрываются «смыслы» ребенка, а для ребенка смыслы действий и речений взрослого. Его первоначальное недиференцированное обращение к взрослому расчленяется самими действиями взрослого, реально-предметными действиями расчленения его бытийственной ситуации, различения объективной значимости ее элементов.

И слышимое слово первоначально совмещено с этими действиями и их результатами и никакого иного смысла не несет, лишь удваивая в иной форме, в форме звука, объективные изменения бытийного содержания.

Кроме, правда, одного: в слове, речении взрослого с самого начала обособляется и сохраняется активная сила взрослого, его субъектность, его способность разрешения ситуативных проблем ребенка. И хотя ребенок это не осознает, это объективно ему дано.

Более того, именно слово позволяет ему осознать, отделяясь от конкретноизменчивой ситуации и превращаясь в его собственную способность дифференцированного обращения к внешнему миру (к элементам ситуации и другим людям), - позволяет ему различить изменчивость, преходящность единичного содержания, с одной стороны, и устойчивость словесного смысла, с другой. В этом различении ребенок впервые прикасается к форме всеобщности, к категории, и начинает ею себя контролировать. Впервые действительное самосознание обнаруживается только вместе с формой Я. До возникновения Я ни сознание, ни самосознание в адекватной форме не существуют. Они существуют только как различающие способности, сохраняющие себя в слове и через слово, т.е. в тех формах, где наличествует субъектность. Ребенок сознает себя вне себя, а именно в той точке, где наличествует момент его субъектности.

Л.С. Выготский в своих исследованиях языка и мышления исходит из того устойчивого момента в языковой реальности, который в самом деле делает язык языком, т.е. 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, абстрактновсеобщим элементом которого является выделенная им единица («значение»), 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», которую он исследует. Ибо эта система никоим образом не представляет собой автономно-самостоятельное образование, 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 во всеобщей форме движения человеческой субъективности. Точнее сказать, мысль совершается как деятельное сопряжение движения индивидуально-личностных форм с объективно выраженным в языке содержанием. В этом деятельном сопряжении субъективная форма отождествляется с объективными смыслами, представленными через язык, и субъективная мысль получает выражение в индивидуально модифицируемом контексте языковой действительности.

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.

Смысловая сторона в развитии субъективности требует и развития языковых форм, освоения и присвоения их. И язык 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 смыслового пространства, которое всегда исполнено языковыми конструкциями с их способностью выражать и удерживать содержательно-смысловые отношения.

Отчего зависит и как формируется лексика, какие смыслы в ней сворачиваются и с ней срастаются, а какие обнаруживают себя только ситуативно, делая смысловую сторону подвижной; как вросшие в слово смыслы исторически разрастаются, отмирают и обновляются, — все это зависит не от логики языка, не от его внутренней природы, а от развития того, что лежит за языком и определяет его, этот язык, не только в лексике и грамматике, но по самому своему существу. Все это зависит от развития в формах преобразовательной деятельности самой объективной действительности человеческого бытия.

Потому язык не первичен. Это лишь кажимость, что в начале было слово. И это так не только исторически, так оно и в онтогенезе, в индивидуальном развитии ребенка.

Мощная сила слова свою мощь получает только из общественного содержания, которое поддается слову в той мере, в какой это содержание может бытовать в отвлеченной от реального бытия форме. В какой мысль может обособить себя и в чем-то удержать свою обособленную форму. Только в этих условиях слово и может возникнуть. И удержать собой, и достаточно произвольно-свободно модифицировать любой смысл и через эту модификацию выстраивать субъективность человека и тем самым задавать ему мотив и форму деятельности. Иллюзия первичности слова возникает здесь.

Развитие языка самого по себе, как некой материальной системы, идет по пути достижения максимальной гибкости, пластичности, полного своего снятия, исчезновения в смысле, — язык развивается только потому и только для того, чтобы выразить смысл и его удержать, сделать его объективированным (в каком бы виде язык ни проявлялся: звуки, краски, графика, пространственные формы и т.д.). И задача выражения смысла объективно требует развития — и в фонетике, и в семантике, и в лексике.

Процесс превращения мысли в слово в чистом виде должен предстать как прямое порождение слова мыслью, где мысль творит слово из соответствующего своим задачам содержания объективного бытия. Собственно говоря, так дело и обстоит в филогенезе, где язык возникает, конституируется и развивается. Так оно обстоит и сегодня, когда мы наблюдаем развитие языка как особой системы исторически сложившейся системы знаков, системы общественной, в культуре каждый раз и перманентно воспроизводящей это общественно-культурное содержание. Здесь новое явление, схваченное мыслью, создает слово, и смысл его уходит (превращается) в это слово.

УДК 101.8

#### РОЛЬ ДИАЛЕКТИКИ В АНАЛИЗАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Суханов В.Н.

Сведения об авторе. Суханов Валерий Николаевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «Зондовая микроскопия и нанотехнология» (НОЦ ЗМНТ); Москва, Россия

Аннотация. Проводится исследование творчества Л.С. Выготского в контексте анализа ученым художественного образа. Выявлена историческая необходимость и обосновано обращение советского психолога к философии Спинозы. Наиболее подробно автор статьи разбирает первый печатный труд Л.С. Выготского «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира». Показано, что уже в этой первой работе девятнадцатилетний психолог проявил себя серьезным диалектиком, мастерски владеющим гегелевским методом восхождения от абстрактного к конкретному, что и порождало глубину анализа пьесы Шекспира, в противовес исследованиям Белинского и К. Фишера.

**Ключевые слова**. Художественный образ; объективно-аналитический метод; рефлексия; Гамлет; Шекспир; встреча с Тенью; окаменевшее всеобщее; воля трагедии.

**Автор туралы мәліметтер.** Суханов Валерий Николаевич - техника ғылымдарының кандидаты, «Зондты микрокопия және нанотехнехнология» ғылыми-білім беру орталығының аға ғылыми қызметкері. Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Ғалым Л.С. Выготскийдің көркем шығармашылығының мәнмәтіне талдау жүргізіледі. Тарихи қажеттілікті аңықтап, кеңестік психологтың Спиноза философиясына ақталғанын дәлелдеді. Мақаланың авторы Л.С. Выготскийдің «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» бірінші баспа жұмысын қарастырады. Мұнда бірінші жұмысынан - ақ 19 жасар психолог өзінің нақтыға байланысын Гегель әдісін жетік меңгергенін көрсетті және Шекспир пьесасының талдамасына тереңдігін, Белинский мен К.Фишердің қарама-қайшылықтарын туындатты.

**Түйін сөздер.** Көркемсурет, объективті - аналитикалық әдіс, рефлекция; Гамлет; Шекспир; көлеңкемен кездесу; трагедияның еркі.

**About the author** Sukhanov Valeriy - a Candidate of Technical Sciences, Senior Researcher of the Scientific-Educational Center "Probe Microscopy and Nanotechnology" (REC ZMNT); Moscow, Russia.

Annotation A study of creativity of L.S. Vygotsky in the context of the analysis of the artistic image of scientists. The historical necessity is revealed and the appeal of the Soviet psychologist to Spinoza's philosophy is substantiated. The author of the article examines the first print work of L.S. Vygotsky "The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark W. Shakespeare." It is shown that already in this first work, the nineteen-year-old psychologist showed himself to be a serious dialectician who skillfully mastered the Hegelian method of ascent from the abstract to the concrete, which gave rise to the depth of Shakespeare's analysis, as opposed to Belinsky and K. Fisher.

**Keywords** Artistic image; objective analytical method; reflection; Hamlet; Shakespeare; meeting with the Shadow; petrified universal; the will of tragedy.

Понять суть проблем, поставленных Львом Семеновичем Выготским в работах по искусству, невозможно без обращения к деятельности мыслителей прошлого, в чистом виде проработавших эти проблемы в своих философских исследованиях. Первым вопросом, который ставит Л.С. Выготский в работе «Психология искусства», исходя из смежных задач искусства и психологии, является вопрос о взаимодействии всеобщего, единичного и особенного. Естественно, в гегелевском формате этот вопрос не звучит, но вся цепочка рассуждений выдающегося советского ученого о связи искусства и психологии, идеологии и социологии, индивидуальной, коллективной и социальной психологии, о нормативной эстетике и исторической эстетике, – вокруг этой проблемы.

Не будем забывать, в какое время жил и творил Л.С. Выготский. Именно в период послереволюционного строительства, когда старые идеалы были разрушены, а новые еще не созданы, а точнее созданы лишь в виде лозунгов для широких масс, необходимо было не попасть в плен безвременья. Не забудем, что и В.И. Ленина в 1908 году побудил взяться за перо именно этот мотив. Ведь исчезновение материи, «доказанное» философствующими физиками, означало и в эстетической, нравственной, психологической областях полное отсутствие объективных критериев истины.

В первой главе «Психологии искусства» Л.С. Выготский начинает с наиболее близкого простому народу и одновременно предельного отношения: А.С. Пушкин – рассказчик былин – народное творчество. «Совершенно ложно то представление, будто народная поэзия возникает безыскусственно и создается всем народом, а не профессионалами сказителями, петарями, бахарями и другими профессионалами художественного творчества, имеющими традиционную и богатую глубоко специализированную технику своего ремесла и пользующимися ею совершенно так же, как писатели позднейшей эпохи. С другой стороны, и писатель, закрепляющий письменный продукт своего творчества, отнюдь не является индивидуальным творцом своего произведения. Пушкин отнюдь не единоличный автор своей поэмы. Он, как и всякий писатель, не изобрел сам способа писать стихами, рифмовать, строить сюжет определенным образом и т.п., но, как и сказитель былины, оказался только распорядителем огромного наследства литературной традиции, в громадной степени зависимым от развития языка, стихотворной техники, традиционных сюжетов, тем, образов, приемов, композиции и т.п.» [1, с. 176]. Здесь, как мы видим, фиксируется диалектика всеобщего, единичного и особенного – народная поэзия (всеобщее), «сказители, петари, бахари» (особенное), А.С. Пушкин (единичное).

Далее Выготский задается вопросом метода в эстетических исследованиях. Здесь прослеживается диалектика субъективного и объективного. От кого идти – от субъекта (автора, читателя) или объекта (произведения искусства)? Выготский предлагает начинать анализ художественного произведения, отталкиваясь от «вещи», объекта. «При этом всякое произведение искусства естественно рассматривается психологом как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию. При этом, анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаем структуру реакции» [1, с. 186].

Конечно, назвать роман в стихах «Евгений Онегин» «системой раздражителей» — это впасть в некое кощунство, но вспомним еще раз о времени жизни и творчества Л.С. Выготского. В физике господствовал эмпиризм, в искусстве — полнейший субъективизм и отрицание канонов, в психологии — интроспекция и эмпиризм, то есть, если говорить об искусстве, то и его изучение вовсе не было предметом науки, а наоборот, приветствовалось наличие «непознанного». Естественно, этому были и свои теоретики (Франк). А ведь такому состоянию вещей еще Гегель вынес весьма суровый приговор. «Если субстанциальное сохраняется лишь в сердце, то оно не может быть признано в качестве высшего, тогда бог — также лишь нечто субъективное, и направление субъективности в лучшем случае — лишь линия, прочерченная в пустоте» [2, с. 258].

Поэтому Выготский и берет в свои духовные помощники Спинозу, у которого бог – бесконечная и неделимая природа, обладающая бесконечным количеством атрибутов, из которых нам известны только два – мышление и протяжение. Фактически весь лейтмотив «Психологии искусства» в эпиграфе: «... Того, к чему способно тело, до сих пор никто еще не определил... Но, говорят, из одних лишь законов природы, поскольку она рассматривается исключительно как телесная, невозможно было бы вывести причины архитектурных зданий, произведений живописи и тому подобного, что производит одно только человеческое искусство, и тело человеческое не могло бы построить какой-либо храм, если бы оно не определялось и не руководствовалось душою. Но я показал уже, что они не знают, к чему способно тело, и что можно вывести из одного только рассмотрения его природы...» [3, с. 419-421].

Можно сказать, что этими словами Спинозы Выготский выразил понятие психологии вообще и психологии искусства в частности. Понятие, которое еще требуется раскрыть, развернуть «объективно-аналитическим методом» [1, с. 185].

Впервые этот метод, еще не подвергая рефлексии, Выготский применяет в работе «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира». При этом видно, что пьеса Шекспира, которую, как и все произведения искусства, через 10 лет в книге «Психология искусства» Лев Семенович, как отмечалось выше, назовет «системой раздражителей», не имеет ничего общего с теми формальными системами и «репрезентативными структурами», столь популярными в современной психологии [4, 5]. Система Выготского скорее сродни системе Гегеля. Неизвестно, прочитал ли юноша Выготский к 1915 году «Науку логики» Гегеля (время написания «Трагедии о Гамлете»), но метод восхождения от абстрактного к конкретному явно прослеживается во всем анализе произведения. Ищется и находится исходная абстракция в специфической пьесе Шекспира — встреча Гамлета с тенью отца, — и производится детальный анализ этой абстракции вплоть до выявления (в художественной форме) базового противоречия, ведущего весь дальнейший сюжет.

При этом нельзя сказать, что ранний Выготский осознанно владеет методом, скорее всего, он в полном объеме Гегеля действительно не читал, но гениальная интуиция психолога вынуждает писателя с первых страниц работы творить сам метод, зафиксировав противоречие субъекта и объекта в чтении и анализе пьесы. И именно в напряжении, удержании этого противоречия выйти, как парусник под хорошим ветром, на базовую абстракцию «Гамлета» Шекспира. Проследим движение этого «парусника».

В начальных строках «Трагедии о Гамлете» Лев Семенович цитирует слова Айхенвальда, созвучные его мыслям. ««Воспринять писателя — это значит до известной степени воспроизвести его... Если читатель сам в душе не художник, он в своем авторе ничего не поймет. Поэзия для поэтов. Слово для глухих немо... Роль критика-читателя состоит по преимуществу в том, чтобы воспринять и воспроизвести чужое творение собственной душой». И вот, если «каждый новый читатель «Гамлета» есть как бы его новый автор» (Горнфельд), если «у меня мой Гамлет, а не Гамлет Шекспира», если «свой Гамлет у каждого поколения, свой Гамлет у каждого читателя», то нельзя ставить вопрос о верности толкования, о соответствии моего Гамлета Гамлету Шекспира» [1, с. 6-7].

Начало созвучно гегелевскому: «Для камердинера нет героя»! То есть Выготский дает понять, что до того, как воспринять произведение, нужно уже жить его духом. Но, в то же время, ставит вопрос об истине, – одного предварительного «бытия в духе» недостаточно, «мой Гамлет» не решает «вопрос о верности толкования». А что же решает?

Получается, что истина целиком в произведении, целиком в объективности, которую мы тем полнее раскроем, чем больше забудем себя в этом раскрытии. Запомним этот момент – здесь истина в объективном, в развитии сюжетной линии пьесы.

Через страницу Выготский фиксирует совершенно противоположную позицию. «Критик или артист, создающий своего Гамлета, должен быть фанатиком. *Мой* Гамлет есть абсолютная истина – другого нет и не может быть: только в таком настроении можно создать что-нибудь действительно свое (Горнфельд). Только совершенно безрелигиозный человек может быть абсолютно веротерпим; для человека религиозного, верующего веротерпимость обязательна только извне, изнутри – она губительна для него. То же и с критиком: имеющий сказать свое что-либо, новое слово, создающий своего Гамлета – может быть «веротерпим» только объективно, в предисловии, но не на страницах своей работы» [1, с. 7-8].

Надо сказать, что ничего крамольного в этих противоположных высказываниях нет, поскольку они оба истинны, так как имеют одну субстанцию – дух произведения, в которой должен быть изначально читатель, критик, дабы его творение не было «линией, прочерченной в пустоте». Но что значит – дух произведения? Ведь, отметим еще раз, до гегелевского понимания духа начинающему психологу Выготскому ой как далеко, а без осознания этой субстанции критического анализа двигаться в верном направлении невозможно.

Но Выготского ведет само произведение Шекспира! Ученый акцентированно выделяет ключевой момент пьесы — встречу принца Гамлета с тенью отца. «Наконец, токи встречаются, и их стечение озаряется удивительным светом, который заливает всю трагедию. Гамлет и Дух сходятся, и это одно определяет весь ход мысли, весь строй чувств, всю судьбу датского принца, а через него — и весь ход действия трагедии» [1, с. 59].

Противоречие метода Выготского отождествляется с противоречием пьесы Шекспира. Отсюда, наверно, у меня возникло сравнение анализа пьесы со свободным бегом парусника. Выготский действительно «теряет» себя в Шекспире. Но теряет погегелевски, оставаясь собой. В этом и есть уникальность истинной критики, — это всегда отождествление противоречия читателя (критика) и художественного творения, как, впрочем, и критерий истины любого произведения искусства — способность притягивать к себе и отождествлять собой противоречие читателя. При этом Выготский отмечает — читатель не может не быть критиком! Даже если он и не владеет словесным способом выражения катарсиса от «встречи с Тенью», но, тем не менее, он все равно вместе с героем молчаливо вопрошает: «Что делать нам?»

В завершающей части «Трагедии о Гамлете» Выготский в анализе пьесы приходит к выводу, что «Тень не единственная причина действий Гамлета, не первопричина всех событий в пьесе, не последний двигатель ее механизма ... Если бы его рукой водила Тень, он убил бы сейчас по явлении Духа, а тут Тень все толкает его – *что* же сдерживает?» [1, с. 112].

Действительно, что? Гамлет не во всем слушается Тени. Более того, он проверяет ее на «реальность», и даже после этой проверки (выступление бродячих артистов со стихами Гамлета) главный герой все равно медлит. Почему не совершает решительных поступков, а лишь занимается предельным восхищением артиста («Что он Гекубе?») и предельным самобичеванием? Что это за таинственная сила, не позволяющая принцу сразу схватиться за кинжал?

Очевидно, это та же сила, которая гнала Гамлета к Тени, причем гнала так, что принц Датский буквально сражается с друзьями, не пускающими, боящимися за него,

угрожая им «превращением в духов», если те не уступят дорогу. Но куда же деваются напор, натиск, решительность Гамлета после встречи с Тенью?

Выготский утверждает, что эта завязка пьесы подобна кульминации, хотя с формальной стороны построения сюжета она кульминацией быть никак не может. В этом специфика и пьесы Шекспира и «Трагедии о Гамлете». Специфика анализа Выготского еще и в том, что фактически ни один именитый критик трагедии этот момент «встречи двух миров» не воспринял с диалектической позиции, не увидел «встречу» как исходную абстракцию, которая в модифицированном виде пройдет весь сюжет вплоть до всеобщей гибели. Это просмотрел даже такой великий критик, как В.Г. Белинский, этого недооценили ни К. Фишер, ни Шопенгауэр. И в споре с выдающимися умами прошлого Выготский похож на Гамлета, дерущегося с друзьями. В споре за истину нет друзей – «Сократ мне друг, но истина дороже»! И больше всех достается Белинскому за его духовную слепоту в этом вопросе.

Монолог принца при первой встрече с тенью отца Белинский «называет "слишком длинным для его [Гамлета] положения и немного риторическим"» [1, с. 60 прим.]. Далее Выготский продолжает: «Белинский «оправдывает» Шекспира: « ... но это не вина ни Шекспира, ни Гамлета: это болезнь XVI века, характер которого, как говорит Гизо, составляла гордость от множества познаний, недавно приобретенных, расточительность в рассуждениях и неумеренность в умствованиях» (курсив Л.В.)» [там же].

Чтобы понять заблуждение Белинского, приведем монолог Гамлета в том виде, как его цитирует Выготский:

Святители небесные, спасите! Благой ли дух ты, или ангел зла, Дыханье рая, ада ль дуновенье, К вреду иль к пользе помыслы твои, Я озадачен так таким явленьем, Что требую ответа. Отзовись На эти имена: отец мой, Гамлет, Король, властитель датский, отвечай! Не дай пропасть в неведенье. Скажи мне, Зачем на преданных земле костях Разорван саван? Отчего гробница, Где мы в покое видели твой прах, Разжала с силой челюсти из камня. Чтоб выбросить тебя? Чем объяснить, Что, бездыханный труп, в вооруженье, Ты движешься, обезобразив ночь, В лучах луны и нам, глупцам созданья, Так страшно потрясаешь существо Загадками не нашего охвата? Скажи: зачем? К чему? Что делать нам? [1, с. 59-60].

Далее процитируем ответ Выготского Белинскому. «Остается сказать, что, хотя в этой пламенной исступленной мольбе не видно и следа «гордости от множества знаний» (в этом проникнутом такой тоской незнания монологе!), «расточительности в рассуждениях» (где здесь вообще «рассуждения»?), «неумеренности в умствованиях» (?), однако не этим опровергаются рассуждения Белинского. Указание на длинноты неверно потому, что это не есть завершенный монолог, а ряд прерывающихся и исступленных вопросов все нарастающего безумия, отчаяния и ужаса, ведь Тень молчит, отсюда эта исступленная страстность, возрастание вопросов, длительность, длинность, затягивание

муки – из безмолвия Тени. Указание на его «риторичность» говорит о том, что Белинский не почувствовал, не воспринял красоты и силы этого места» [1, с. 60 прим.].

Не забудем, что Выготскому на момент написания «Трагедии о Гамлете» 19 лет, но слова «не почувствовал» – это суждение вовсе не «дурной» юношеской субъективности. Выготский судит Белинского по законам Красоты, которые он и «чувствует», и пытается вывести, не боясь длиннот и повторов, поскольку гениальное чутье выводит его на стык Красоты и Истины. Поэтому можно смело сказать, что находясь на позиции законов Красоты («почувствовал и воспринял красоту и силу этого места»), он судит и с позиции законов Истины. Особенно это видно в критике всех критиков «Гамлета». «Почти никто не понимает «Гамлета» всего ни на сцене, ни в критике» [1, с. 61 прим.]. Почему? Потому что понять ««Гамлета» всего» невозможно без понимания всеобщего пьесы, той самой нити, которая, несмотря на то, что в Датском королевстве «порвалась связь времен», незримо и прочно связывает весь сюжет.

Надо сказать, что этого всеобщего не понимает не только литературный критик Белинский, но и критики-философы — К. Фишер и Шопенгауэр, точнее недопонимают, что равнозначно. «К. Фишер говорит: «Вопрос содержит в себе такой ужас перед мрачной мировой загадкой, что Шопенгауэр особенно охотно приводит именно эти слова». Но К. Фишер понимает его слишком общо (ужас, мировая загадка etc.), не вдвигая его в самую трагедию; для нее, для ее узких пределов (в их понимании) он только философское украшение» [там же].

Э.В. Ильенков в «Заметках о Вагнере» писал, что финал «Гибели богов» — заключительной оперы тетралогии Р. Вагнера «Кольцо Нибелунга» — воссоздает дух философии Шопенгауэра [6]. Концовка пьесы «Гамлет» близка по развязке тетралогии Вагнера. И вовсе не удивительно, что Шопенгауэр брал на вооружение своей теории именно монолог Гамлета при встрече с Тенью. Но мог бы Шопенгауэр увидеть в этой встрече нечто большее, чем «ужас, мировую загадку»? Конечно же, нет! Признать за этим монологом не только философское украшение, но и философское бытие означало признание философии Гегеля и ее ядра — метода восхождения от абстрактного к конкретному, что для Шопенгауэра было неприемлемо. Ужас при встрече с Тенью, ужас при всеобщей гибели в развязке — очень близко к Шопенгауэру, но философское основание этой встречи совсем иное. Тут, как говорится, «все в деталях», потому так досконален Выготский в анализе пьесы и «встречи с Тенью», в особенности.

За «ужасом встречи», за неизбежностью смерти Выготский видит жизнь. Видит «неубиваемость», неразрывность нити всеобщего. Видит ту жизненность и силу, которую называет *волей трагедии*. «Сама Тень подчинена тому же в трагедии, чему подчинено все и во власти чего находится Гамлет, — «так надо трагедии»... Не воля тени господствует здесь; она сама подчинена, как и все здесь, иной воле, воле трагедии» [1, с. 113].

Рационального объяснения этому термину Выготский не дает, поэтому в исследовании ученого есть элемент мистики, но в то же время, суть вопроса зафиксирована абсолютно верно – в истинных произведениях искусства творение мастера само движет сюжет.

Но можем ли мы в начале XXI века определить рационалистически, что означает этот кардинальный термин Выготского – воля трагедии?

Проанализируем еще раз события, предшествующие завязке пьесы. Друзья Гамлета в ночном карауле встречают тень отца Гамлета. Сообщают об этом принцу. Принц выражает неодолимое желание встретить тень отца. Желание настолько сильное, что Гамлета ничего не останавливает, даже опасения друзей, преграждающих ему дорогу. Встречи еще не было, но фабула, как ее называет Выготский, уже работает. Воля трагедии уже действует. Но здесь воля трагедии тождественна воле Гамлета. Наследный принц столь же властен, как и линия сюжета.

Но что происходит дальше? Происходит Встреча. И активность Гамлета куда-то девается. Теперь он уже, вплоть до развязки, абсолютно ведомый персонаж. И даже совершенные действия – убийство Полония, подмена писем, «проверка призрака», дуэль

с Лаэртом, – все это по необходимости, вторично, – нет главного – потенции к действию, куража, абсолютной уверенности в себе. Откуда эта пассивность? Нерешительность? Сомнения? Вопрос, переживший и эпоху Шекспира, и эпоху написания «Трагедии о Гамлете» – «быть или не быть?» Выготский настаивает – из встречи с Тенью. Но чуть позже, после всестороннего анализа Встречи, говорит, что вовсе не Тень движет Гамлетом. А что же тогда?

Дело в том, что Гамлета толкает к действию (до завязки пьесы) и тормозит от действия (после завязки) не Тень, а встреча с Тенью! Потому так принципиален, бескомпромиссен и эмоционален Выготский в отстаивании значимости этого момента, что «встреча с Тенью» есть понятие всей пьесы, – и ее субъективных, и ее объективных моментов. Из этого исходного единства и происходит раздвоение на *Гамлета* (объективный момент) и *волю трагедии* (субъективный момент). И это же единое удерживает различенные моменты. Повторюсь, здесь все по классике, – при внешнем сходстве с философией Шопенгауэра, – утверждение логики Гегеля. Как говорил Пушкин: «Ведь каждый день пред нами солнце ходит, однако ж прав упрямый Галилей». «Упрямый Выготский» прав – «ничто» принца Гамлета (при всей внешней активности) встречается с «бытием» отца Гамлета (при всей бесплотности духа) и далее бытие и ничто существуют лишь в переходе друг в друга – начинается живая жизнь пьесы.

После этой завязки Гамлет выходит в сюжет как хранитель истины – тождества субъективного и объективного. Но при этом принц теряет свою индивидуальность. Выготский этот момент также акцентирует, проводя параллель с героями Ф.М. Достоевского. «Ср. Гамлета нет на сцене (см. текст) – рассуждения С.Н. Булгакова о Ставрогине, мистичности его образа: «Ставрогин... есть герой этой трагедии... и в то же время его нет, страшно, зловеще, адски нет Ставрогина и, в сущности, и ее нет, как лица [Хромоножки], как индивидуальности...»... Так и Гамлета нет» [1, с. 116 прим.]. Гамлет есть, и, в то же время, его нет. Тогда что же есть Гамлет?

Он есть застывшая «встреча с Тенью», или, используя терминологию Шеллинга, «окаменевшее всеобщее», и из этого «камня» каждый персонаж пьесы что-то вырубает для себя. И каждый получает по заслугам.

После завязки Гамлет становится субстанцией пьесы, все события происходят «в Гамлете», через Гамлета. Только, по видимости, принц отчужден от сюжета. За внешней пассивностью скрывается объектность, субстанциальность, в то время как субъектность принадлежит воле трагедии.

Еще раз подчеркнем – Гамлетом движет не Тень, а встреча с Тенью, его *личная* встреча, которую он жаждал, за которую он сражался. Поэтому не совсем верно говорить, что Гамлет после встречи *только* объективен, *только* пассивен. Воля трагедии – субъектность находится в нем самом, но в снятом виде, в принце объектность снимает субъектность, точно так же и воля трагедии, чтобы проявить себя, после завязки трагедии снимает объектность, действуя всегда и во всем через Гамлета.

Поэтому было бы неточно сказать, что «Гамлет находится все время во власти чужой силы, чужой воли» [1, с. 112]. Это наверно единственное место «Трагедии о Гамлете», где диалектическое чутье изменяет молодому Выготскому, и он идет напрямую за сюжетом, внешним образом. Конечно, главным героем пьесы руководит «иное», но это «свое иное», в снятом виде находящееся в принце. Гамлет подобен субстанции Спинозы, абсолютному Шеллинга. Субстанция Гамлета вступает в противоречие с this machine. Гамлет хоть и герой пьесы, но не субъект, но и «машина» (датское королевство) не субъект. Но Гамлет действителен как поле, как лес, а королевство недействительно. «Эта машина» в конце пьесы обретает свою собственную форму – гибнет, гибнут не только физические люди, но и трон достается Фортинбрасу. Но уничтожена ли субстанция Гамлета? Гибнет ли Истина?

Нет, Истина не гибнет. Она переходит к читателю в виде глубокого эстетического переживания, сопереживания судьбе Гамлета.

Но справедливо ли будет сказать, что именно этот аналитический труд Выготского подвинул молодого ученого к глубокому изучению философии Спинозы? Конечно, «общественное бытие определяет сознание», но ведь непосредственно из бытия Спинозу не выведешь. Не случайно вначале «Трагедии о Гамлете» Лев Семенович приводит высказывание Айхенвальда: «Слово для глухих немо» [1, с. 6]. Не была ли эта первая печатная работа выдающегося советского ученого пробуждением его философско - психологического слуха? Не в анализе ли «Гамлета» юный исследователь впервые задумался, на что способно не «активное» искусство, а «пассивное» тело. «Мыслящее тело», – как его потом определил Э.В. Ильенков [7].

Ильенкова до сих пор обвиняют (даже в Ильенковской среде!), что он создал «своего Спинозу», что, дескать, не было у Спинозы такого термина — «мыслящее тело» — однако убежденность советского философа в своей правоте была именно фанатичной, в чем действительно нельзя обвинить мыслителя, так это в «веротерпимости». Мышление, по Ильенкову, — это умение мыслящего тела действовать по контуру вещи. Причем, человеческое мышление отличается от животного умением действовать по идеальному контуру.

Проблема идеального в начале двадцатого века еще только ждала своего часа, но все серьезные ученые сознательно или бессознательно готовили базу для ее решения. Ведь Выготский буквально подталкивает нас в рассмотрении центрального места трагедии «Гамлет» — встречи с Тенью — увидеть идеальный момент — представление одного материального тела в другом материальном теле, а точнее его всеобщей природы. И то, что представление материального тела — отца Гамлета — в сыне носит мистический характер, может как запутать, так и прояснить суть дела.

Ведь не случайно Выготский говорит, что Гамлет в этой встрече получает второе рождение. Психолог четко фиксирует вовсе не биологическую связь отца и сына, под «семенной связью» понимает «новое семя отца (замогильное), давшее ему вновь новую жизнь, новое рождение» [1, с. 67].

Эта не биологическая связь «отца и сына» и была основанием в утверждении Ильенковым своей правоты в споре по концепции идеального. «Ильенков ... как никто другой отстаивал и теоретически обосновывал отсутствие каких-либо изначальных, естественно-определенных характеристик человека... Понятие идеального, разработанное им в русле лучших классических образцов истории философии, утрачивает свою чистоту и монистическую завершенность, стоит только допустить элемент врожденности каких-либо человеческих свойств» [8, с. 38].

Кто же рождается здесь, если кровный принц уже рожден? Очевидно, рождается Гамлет-личность, но не только он. В рефлексии этой сцены Выготский выходит на собственное личностное начало и, более того, выводит на начало себя читателя «Трагедии о Гамлете». Рука тянется к томику Шекспира, и ты вновь, через много лет после школы перечитываешь встречу с Тенью. И уже не великий психолог, а ты сам понимаешь, что «в напряженной и прерывистой экспрессивности этого разговора с яркостью обрисовывается ... полуудивление Гамлета — точно он узнал нечто удивительное, но что и раньше видел в очах своей души, точно подтвердилось и оправдалось в действительности прежнее ощущение его. Гамлет не ужасается — Дух его ужаснул бы, — его удивляет, как исполнившееся пророчество его души. И он сам идет навстречу Тени, сам хочет ее обо всем спросить, выведать» [1, с. 58]. Как тут не вспомнить Пушкинскую Татьяну — «душа ждала кого-нибудь»! Величие личностей Шекспира, Пушкина, Выготского, Ильенкова в том, что они прекрасно видели «очами своей души», чего никак нельзя сказать про составителей методических пособий по педагогике.

Как сделать так, чтобы ребенок *сам* потянулся к идеальному бытию, какие действия (не допуская врожденности человеческих свойств) предпринять педагогу, психологу, чтобы раскрылись «очи души», чтобы ученик захотел *сам* обо всем выспросить? Ведь образ бытия личности, будучи основанием и целью ее движения, может возникнуть лишь из противоречия, лишь из «встречи двух миров», – «самодостаточного и самосознающего

своего существования и непонятной зависимой встроенности в этот «сумасшедший мир»» [8, с. 31]. Можно предположить, что именно на эти вопросы вышел юноша Выготский, именно всеобщность встречи Гамлета с отцом вынудила молодого психолога искать философские основания своих исследований. Неразрывность связи Гамлета и отща как прообраз связи физического и психического, поиск и нахождение этой связи в философии Спинозы. Тень — это собственная форма Гамлета-человека, которую он ждал, предчувствовал, надеялся встретить. Тень — это собственная форма личности Выготского, предчувствовавшего рождение нового мира.

Фактически, говоря словами Гегеля, написав вдохновенный труд «Трагедия о Гамлете», проблему «сплошного картезианства» Выготский «в себе» уже решил. Оставалось решить ее «для себя». Образ Тени сковывал, определял, ограничивал ученого на всем творческом пути. А что разве у других мыслителей не так? Что ты сотворил, тем себя и определяешь. Образ Тени Гамлета — образ субстанции Спинозы — образ пространства Канта — образ революции Чернышевского и Че Гевары.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции. М.: Изд-во «Лабиринт», 2001. 480 с.
- 2. Гегель Г.В.Ф. Философия религии в двух томах. Т. 1. М.: «Мысль», 1975. 532 с.
- 3. Спиноза Б. Избранное. Мн.: ООО «Попурри», 1999. 592 с.
- 4. Шиян О.А. Диалектические структуры в репрезентации процессов развития у старших дошкольников // Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского: В 2 ч. Ч. 1. М.: «Левъ». С. 157-160.
- 5. Веракса Н.Е. Структуры репрезентаций у дошкольников // Материалы XVI Международных чтений памяти Л.С. Выготского: В 2 ч. Ч. 1. М.: «Левъ», 2015. С. 124-126.
- 6. Ильенков Э.В. Заметки о Вагнере // Искусство и коммунистический идеал. М.: «Политиздат», 1984. С. 332-342.
- 7. Ильенков Э.В. Мышление как атрибут субстанции // Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 26-55.
- 8. Лобастов Г.В. Э.В. Ильенков. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М.: «Русская панорама», 2012. 559 с.

УДК 1(470+571)(091):141.33-291

#### ПОЭЗИЯ КАК ЯЗЫК ФИЛОСОФИИ

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 раскрывается гносеологический потенциал поэзии как пути преодоления познавательного тоталитаризма науки через соотнесение поэзии с мистикой как особым типом познания. Данная цель достигнута интерпретацией концепции мистического реализма С.Л. Франка, который преодолевает ограниченность рационализма не за счет восполнения сферы сознания дополнительной подсознательной интуитивно-мистической сферой, но расширяя сферу опыта, которая доступна сознанию.

Ключевые слова. Русская философия, мистика, поэзия, познание, апофатизм.

**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. Макалада поэзияның эпистемологиялық потенциалы және поэзияны мис-

### ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ТІЛ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

тицизммен байланыстыру арқылы танымдық тотолитаризмның, белгілі ерекше түрі ашылып қарастырылады. Бұл мақсат С.Л. Франктың мистикалық реализм тұжырымдамасын түсіндіру арқылы қол жеткізілді, рационализмнің шектеулерін қосымша сана - сеземсіз интутивті –мистикалық саламен сан-саласын толықтыру есебінен емес, сонымен қатар сана-сезімге қол жеткізуге болатын тәжербие саласын кеңейтеді.

Түйін сөз. Орыс философиясы, тылсым, поэзия, тану, апофатизм.

**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 uncovers a gnosiological potential of poetry as ways of coping with science cognitive totalitarianism through the correlation of poetry with mysticism as a special cognition type. This goal was achieved by the interpretation of a mystical realism concept created by S. L. Frank, which overcomes rationalism limitation not by filling consciousness sphere with an additional subconscious intuitive-mysterious sphere, but by extending the experience sphere, accessible to consciousness.

**Keyword.** Russian philosophy, mysticism, poetry, cognition, apophatism

Формулировка темы ставит в центр исследования феномен поэзии, но поэзия в данном случае предстаёт не в свете литературно-искусствоведческом, углубляющем понимание поэзии, но в свете философском, позволяющем достичь некоторой онтологической истины, или, как говорит С.Л. Франк, пытающемся ответить на вопрос: что подлинно есть? Подобная формулировка может сразу вызвать подозрение и обвинение в некритическом онтологизме. Каким образом мы можем иметь дело с тем, что есть? Со времён Канта философа, отождествляющего предмет своего мышления с реальностью самой по себе, уличат в непрофессионализме - следовании наивному догматическому онтологизму. Мысль о том, что мы всегда имеем дело с экраном сознания, прочно засела в философствующих головах, и, как всегда это бывает, однолинейное следование истинному утверждению превращает его в недоразумение, по крайней мере. Критическая позиция Канта превращается в наивный гносеологизм – когда любой факт сознания истолковывается релятивистски, конвенционально, зависимо от позиции и целей. Наивный гносеологизм приводит к исчезновению реальности из научных и философских концепций. Голод по реальности – характерная черта неклассического типа рациональности, особенно ярко проявленная А. Шопенгауэром и Ф. Нишше. Утоление этого голода происходит разными путями. Наиболее простой и частый путь – окунуться в жизнь и не задумываться ни о чём, кроме того, что приносит деньги. В сфере интеллектуальной голод по реальности утоляется либо в искусстве, либо в мистике, понимаемой бесконечно широко - до смешения мистики с оккультизмом и магией.

Для русской философии характерна познавательная установка, противостоящая как крайностям гносеологизма и рационализма, так и ориентации на уровень бессознательного. Поэтому опыт русской философии имеет особую значимость для эпохи, которой, по словам Т.С. Элиота, угрожает такой хаос мышления, которого раньше ещё не испытывало человечество [1, с. 123]. (Он цитирует А.А. Ричардса, что не отменяет самой мысли). Итак, в данной статье ставится цель выявить гносеологический потенциал поэзии как пути преодоления познавательного тоталитаризма науки, соотнеся поэзию с мистикой как особенным типом познания, одновременно уточняя и углубляя само понимание мистики.

Близость поэзии и философии явственна со времён древних греков: если Аристотель **называет** поэзию самым философским видом литературного творчества, то ещё более убедительно родство философии и поэзии у Гераклита, Парменида, Платона — поскольку поэзия *извнутри* (как пишет это слово С.Л. Франк) пронизывает философию. Правда, этот факт иногда истолковывается как свидетельство незрелости философии, которая преодолевается изживанием поэтичности. Однако нельзя не заметить, что для кризисных исторических периодов, которые можно назвать эпохами мировоззренческих революций, эпохами ломки сложившегося типа мышления, характерно возвращение к ме-

тафорической поэтичности философии: у истоков философии – досократики и Платон; последовавшая ломка античного типа мышления связана с христианством, укорененном в Библии, которая таит в себе истинную неподдельную поэзию; можно спорить, является ли ренессансная эпоха сменой мировоззренческого типа или всё Новое время – это лишь отвлечённое одностороннее абсолютизирование (и потому искажение) христианства, но поэтическая составляющая ренессансных философских концепций налицо; кардинально меняющий классическую парадигму Ф. Ницше, избравший методом философствования молот (по его словам), делает это сквозь поэзию «Так говорил Заратустра». Эти пороговые феномены иногда соотносят с мифом, что не отменяет поэтической формы их существования. Таким образом, прослеживается глубинное родство философии и поэзии, на которое указывали немецкие романтики, ещё ранее – христианские мистики; для XX века мысль о скрытом родстве философского мышления и поэзии известна через М. Хайдеггера. Назвать всех, исследующих сущность и природу поэзии, невозможно; задействованы в данном исследовании работы Т.С. Элиота, Б.Л. Пастернака, О.Э Мандельштама, Р.М. Рильке, Г. Башляра, М. Уэльбека, А. Бремона, М. Хайдеггера, В. Вейдле, В.В. Бибихина. Центральное внимание уделено концепции мистического реализма С.Л. Франка, которая представляет средоточие и основание для достижения поставленных целей. Феномен мистики предстаёт в исследованиях Э. Андерхилл (существуют издания, в которых принято написание Вандерхилл), Н.А. Бердяева, Л.П. Карсавина, В.Н. Лосского, П. Минина, В.С. Соловьёва, П.В. Флоренского, а также - С.С. Аверинцева, В.В. Кравченко, С.С. Хоружего.

Концепция С.Л. Франка в истории философии занимает особое место, поскольку в ней сошлись как темы, характерные для русского философствования (всеединство, критика отвлечённого мышления, личностная трактовка Абсолюта, философское осмысление религии, проблема Богочеловечества), так и проблемы западно-европейской философии XX века (установление границ разума, углубление основоположений познания, осмысление интуиции как особого познавательного пути, рассмотрение сознания в его открытой направленности). Пересечение этих традиций определило фокус философии С.Л. Франка – рационально выразить сверхрациональное существо реальности. Исходным пунктом становится преодоление отвлечённого рационализма, то есть такой формы философствования, когда познающий разум, направленный на предмет, открывая свою активность (предмет сконструирован в соответствии с категориальной структурой самого разума), обращает внимание на свою собственную деятельность и, таким образом, исчезает самостоятельность того, что познаётся. Такой критический разум, уяснив происхождение своего предмета, отвлекается от непредметного присутствия познаваемого, ибо, в конечном счёте, знает лишь себя, обо всём судит, исходя из своей природы (более жёсткий вариант – исходя из своей структуры). Знание о познаваемом и его реальное бытие для такого разума совпадают, и разум попадает в ловушку, суть которой чётко сформулировал Н.А. Бердяев: «<...> познание мира явлений есть истинное научное знание, в то время как оно не имеет дела с подлинной реальностью. <...> Выходит, что подлинно реальный мир (вещи в себе) непознаваем, нереальный же мир (явления) познаваем» [2, с. 171]. Разум ссыхается до предрассудка, обо всём выносящем суждения по аналогии с самим собой.

Исчезновение реальности из познавательного отношения можно проследить в интерпретации связки «есть»: А есть B- о познаваемом A выносится суждение B и связность их полагается субъектом познания. Субъект внеположен и A, и B, он присутствует в «есть», а, следовательно, то, что A есть B имеет смысл лишь для субъекта в сфере гносеологической. Как там на самом деле, мы знать не можем. Гегель снимает внеположенность A и B субъекту тем, что сам субъект «растягивается» на A и B, тем более уже у Канта всё, что мы можем логически знать о познаваемом, наличествует в познающем. Связка «есть» у Гегеля становится действительной, а не только гносеологической, поскольку действительность тождественна разуму. Но по-прежнему разум знает лишь сам

себя, а бытие и знание совпадают, бытие тождественно логике. С.Л. Франк называет систему Гегеля логическим реализмом – реально то, что логично, неразумное и нелогичное – нереально. Но от этого оно не перестаёт наличествовать – разум познаёт то, что разумно, а, значит, познаёт неполно. С.Л. Франк желает дальнейшего расширения познания – познающего реальность как реальность.

Мысль С.Л. Франка движется, отталкиваясь от эмпиризма и идеализма в их отвлечённой противопоставленности — он опирается на критику отвлечённости, совершённую В.С. Соловьёвым (правда, говорит, что обнаружил это уже после оформления собственного замысла, но это не меняет сути). Как и Соловьёв, С.Л. Франк исходит из признания ощущений и понятий вторичными и зависимыми и именно потому не дотягивающимися до реальности. То, что эмпиризм остаётся в сфере феноменальной, относительной, не имеющей доступа к безотносительной сути (а, значит, к Абсолюту) — мысль легко доступная. Но открывает ли пути к глубинному безотносительному корню всего разум и, если да, то каким должен он быть?

И Соловьёв, и Франк исходят из признания первичным основанием познания специфическую данность Абсолюта. Традиционная новоевропейская теория познания не включает всю полноту человеческого опыта — поэтому противостояние эмпиризма и рационализма снимается мистицизмом, вводящим в поле рассмотрения не то, что мы ощущаем, наблюдаем, мыслим, но то, в чём мы укоренены. Франк выносит на свет сознания тревожную мысль неподлинности окружающего мира, данного нам как объект наших ощущений и идей. Это превращает всё реальное в зеркальное отражение. «Но из того, что зеркало может отражать всё в видимом мире, совсем не следует, что мы обречены видеть всё только в зеркальном отражении» [3, с. 220].

Тревожное ощущение безжизненности европейского рационализма роднит С.Л. Франка с Ф. Ницше. Главное обвинение Ф. Ницше интеллектуализму, идущему от древних греков – обречённость человека вечно подсматривать, а не жить. Ницше считает, что щит Персея (интеллект) стоит между человеком и жизнью, обеспечивая позицию активного овладения жизнью (в ситуации с Персеем – совладать с Медузой Горгоной). Взгляд не сквозь интеллект (у Персея – не в зеркало щита) лишает активности - превращает в камень. Но увидим это иначе – чтобы увидеть неотражённое (неотразимое!) и коснуться его, нужно замереть до окаменения, исключить активность с предметами и объектами – обратить глаза вспять, заглянуть в самого себя, отдаться жизни предмета. Проблематика «сведения себя на нет» присутствует в большинстве философских концепций, тяготеющих к гносеологическому онтологизму. Но центральной и самодовлеющей она становится в сфере мистики.

Если В.С. Соловьёв прямо говорит о том, что в основание философского акта должен быть положен мистический опыт, то С.Л. Франк не называет свою познавательную установку мистической. Но, как формулировка самой проблемы, так и опора на мистическую литературу, вводят в сферу философии мистическое видение. «Дело в том, что кроме чувственного и интеллектуального созерцания мы обладаем еще особым, и притом первичным, типом знания, который может быть назван живым знанием или знаниемжизнью. В этой духовной установке познаваемое не предстоит нам извне как нечто отличное от нас самих, а как-то слито с самой нашей жизнью. И наша мысль рождается и действует как-то из глубины самой открывающейся реальности, совершается в самой её стихии» [4, с. 220-221].

Чаще всего слово «мистика» в научном обиходе имеет презрительный оттенок невразумительного и невнятного, что должно искоренить сознательное продумывание. Но парадоксально – именно пристальное, бдительное, трезвое и неспящее сознание не может не заметить во всей полноте человеческого опыта нечто такое, что выходит за пределы понимаемого. В «Непостижимом» Франк чётко фиксирует, что, если суть обычной познавательной установки (как обыденной, так и научной) – объяснить новое и незнакомое, исходя из известного, то существуют ситуации, вызывающие трепет благоговения и сотрясающие знакомый, устойчивый мир. Цензура разумного будничного сознания стре-

мится вытеснить священный трепет, восторг и умиление, рождающиеся в душе при встрече с рождением ребёнка, неподдельной любовью, красотой, смертью и редуцировать эти выламывающиеся из привычного хода жизни события до уровня, понятного всем чаще всего это уровень витальный. «Во всех таких случаях нам кажется, что мы стоим перед чем-то непостижимым, что явно отличается от всего знакомого, понятного, уловимого в ясных понятиях. Позади всего предметного мира – того, что наше трезвое сознание называет «действительностью», - <...> мы чуем непостижимое, как некую реальность, которая, по-видимому, лежит в каком-то ином измерении бытия, чем предметный, логически постижимый мир» [3, с. 192]. Честь открытия реальности, лежащей за пределами мира объектов, не принадлежит С.Л. Франку: сам он первенство отдаёт Декарту, хотя при интерпретации этого открытия Декарта Франк углубляется к Августину. И если у Декарта несомненная безусловно достоверная реальность «cogito» рядополагается в виде другой субстанции мироздания, то Августину открылось совершенно новое, глубинное измерение бытия, незамечаемое при обычной установке сознания: реальность, не вмещаемая в пространство и время, не являющаяся составной частью мира. «Другими словами, это есть реальность, выходящая за пределы всей - мнимо всеобъемлющей системы объективной действительности и лежащая в основе последней. Она не предстоит нам извне, а дана нам изнутри, как почва, в которой мы укоренены и из которой мы произрастаем» [4, с. 223].

Но изворотливая привычка **всё объяснить** вводит новую цепь пояснений — то, что дано нам изнутри, есть маленький мирок, который человек носит в себе и вместе с ним он включён в большой объективный мир как его часть, эпифеномен — значимый лишь для индивида и призрачно-иллюзорный для всех. Осмысление достоверности и значимости внутреннего опыта есть неоспоримая заслуга мистики.

Термин «мистика» восходит к греческому глаголу «myein» - «держать закрытым рот», который относился к тайным учениям древности, скрываемым от непосвящённых. Литература по мистике огромна. Большинство исследователей связывают с мистикой религиозную практику, имеющую цель непосредственного слияния с Абсолютом – мистик не принимает видимый мир на веру и открывает свой путь к миру истинному. «В мистицизме та любовь к истине, в которой мы усматривали начало всех философий, покидает сугубо интеллектуальную сферу и принимает устойчивую форму личной страсти. Там, где философ строит загадки и спорит, мистик живёт и созерцает – и говорит на обескураживающем языке, который выражает непосредственное переживание, а не изощрённую диалектику науки. Вот почему Абсолют метафизиков остаётся безличной и недосягаемой схемой, а Абсолют мистиков есть нечто любимое, обретаемое, живое» [5, с. 37]. Мистик ставит задачу заменить концептуальные схемы своим опытом – его задача не знать о, но быть. Здесь уместно провести разграничительную линию между мистикой и магией, столь часто отождествляемых обыденным сознанием. Э. Андерхилл видит отличие в том, что магия хочет получать, а мистицизм давать [5, с. 81], то есть, если магия жаждет власти над реальностью как индивидуалистская, «стяжательская» интенция, то мистика движима волевым устремлением от себя к Иному, это отказ от «стяжания» в отдаче себя Иному. Эта интенция мистики точно соответствует интенции любви - сердечное, а не интеллектуальное стремление единения с Иным. Если вспомнить столь часто соотносимую пару понятий «быть» и «иметь», мистик жаждет быть, маг жаждет иметь – а значит, если мистик отдаёт себя в собственность бытию, то маг желает обладать им сам (именно укоренение в магической тенденции приводит к «забвению бытия» и утрате реальности). И последнее, – в магии происходит расширение себя, экспансия (у Н.А. Бердяева с магией связан путь человекобожия, самоутверждения), мистика предусматривает трансцендирование себя, чтобы сквозь себя дать произрасти Иному (путь богочеловеческий). Наиболее развитые и продуманные формы мистики сознательно ставят цель «убежать от пламени разделения» (Д. Руми) – они смотрят не на дары, но на дарящего (Ф. Кемпийский). Христианская мистика антииндивидуалистична, но не безлична<sup>1</sup>. В данном случае показательно свидетельство Мейстера Экхарта: «Когда я опустошен в Божественной воле и опустошен от Божественной воли и от всех Его дел, и от Самого Бога, тогда я стою выше всех тварей, и я не есть ни Бог, ни тварь, но я есть то, чем всегда был и буду» [Цит по: 5, с. 46].

Таким образом, мистика совершает открытие особых познавательных методов – познание посредством единения, установление живой связи с Абсолютом. Это тот тип знания, который С.Л. Франк противопоставляет предметному знанию, направленному на предстоящее, и соотносит с Откровением, когда знание есть зримость реальности, открывающейся самой себе. Дальнейшее движение мысли приводит С.Л. Франка к решающему, поворотному пункту, как говорит он сам, - при обращении взора вовнутрь душевной жизни субъекта изнутри открывающаяся жизнь «хотя и есть ближайший, наиболее явно и непосредственно мне данный слой первичной реальности, но отнюдь её не исчерпывает. Дело в том, что этот слой по самому своему существу немыслим иначе как в связи с чемто иным, ему запредельным» [4, с. 234]. По С.Л. Франку, основоположная черта внутреннего бытия есть имманентно присущее ему трансцендирование и, таким образом, путь к соучастию в бытии, лежащему за пределами самого себя, открывается через обращение вовнутрь. Современный человек слишком редко погружается в себя – отсюда потеря реальности и забвение бытия. Франк чётко осознаёт отличие своей концепции от столь родственного ему по пафосу возвращения к бытию М. Хайдеггера: если М. Хайдеггер, открыв необозримую полноту своеобразной реальности внутреннего бытия человека, утверждает её конечность и замкнутость, «заброшенность в мир», то Франк верен религиозному духу русской философии и пытается сочетать трезвое сознание несовершенства «эмпирического бытия и потому трагизма положения человеческой личности в мире с метафизическим восприятием бытия как гармонического всеединства, имеющего свою первооснову в абсолютном Духе и абсолютной Святыне» [4, с. 208]. Человек имеет связь с первичной реальностью, из которой всё произрастает. Но познать её можно лишь апофатично - не в том смысле, что она непознаваема, а в несхватываемости её логической формой понятия. «Наш опыт шире нашей мысли. <...> Но должен ли этот опыт оставаться немым, невыразимым и тем самым – безотчётным, неосмысленным безусловно недоступным мысли? Мы имеем по крайней мере одно фактическое свидетельство обратного – именно в лице искусства, в частности в лице поэзии как искусства слова. Поэзия есть таинственный способ выразить то, что в иной – именно отвлечённо-логической форме невыразимо» [6, с. 251].

Современный человек даже в знаниях о самом себе больше верит показаниям приборов, математически-физически-химическим формулам, ему недостоверно свидетельство о человеке от поэзии. Хотя давно и точно подмечено, что науке предшествует первичная самодостоверность открывшегося бытия. В верности ей сближаются поэт и религиозный подвижник. Известно признание Эйнштейна, что Достоевский дал ему больше, чем Гаусс. А Мишель Уэльбек замечает, что «физики, поговорив с журналистами о разных там спектрах рассеяния, пространствах Гильберта, операторах Эрмита и других подобных вещах, которым обычно посвящены их публикации, всякий раз принимаются восхвалять язык поэзии» [6, с. 35]. И далее парадоксально утверждает, что уровню современной науки гораздо более соответствует язык поэзии, разрывающий причинноследственные связи и играющий с взрывоопасной абсурдностью, из которой творится новый смысл. Истина открывается нам тогда, когда мы находим путь к первичности, размыкая сомкнутые грани, снимая ставшие неправдивыми слои, освобождаясь от идолов и призраков. По Н.А. Бердяеву – я попадаю в истину, опознаю ее и потом логически оформляю для других. Современный мир утерял истину, потеряв пути к этой первичной

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>В данной статье не проводится различение типов мистики, характерных для Востока и Запада, греко-византийской и западноевропейской традиции, что несомненно представляет интерес и подлежит дальнейшему исследованию.

реальности. Внутренняя непротиворечивость концепции, возможность утилитарного применения, подтверждение фактами предстают искусительными призраками, уводящими от реальности — реальность нас не интересует, поскольку не является научным понятием... Изгнанники, скитальцы и поэты бывают в реальности истины, но мы их свидетельства не принимаем всерьёз.

Движение мысли С.Л. Франка подводит к обнаружению в глубине объективной действительности истинно сущего не в меньшей мере – реальности (в терминах С.Л. Франка), которая ближайшим образом открывается в лице внутренней духовной жизни человека, но в таком её качестве, что выводит «за пределы чисто внутреннего и личного мира «я», изнутри соединяя его с тем, что есть уже вне «меня», и образует в конечном итоге всеобъемлющее и всепроникающее единство и основу всего сущего вообще» [4, с. 246]. Понятны сложности фиксации такой первичной всеохватывающей полноты – её нельзя ввести в понятие, нельзя расчленить, её не с чем сопоставить и не в чем укоренить: в ней самой укоренено всё. Достаточно легко возникает утверждение, что такое первичное можно знать как наличествующее, знать в немоте и невыразимости. Наиболее часто эта мысль вспоминается словами Витгенштейна: «О том, о чём нельзя говорить ясно и однозначно, следует молчать» [7]. Но невозможность понятийного схватывания реальности не исключает познания её в слове, а лишь утверждает неприменимость к ней логической формы знания - отрицательное (апофатическое) богословие имеет значительный опыт такого познания, причём логика языка в этом случае не подчинена законам формальной логики («Три» и «один» есть одно).

Язык поэзии и Богопознания родственны. О родстве поэтического опыта и откровения говорит Анри Бремон. Мишель Уэльбек приводит исследование Жана Коэна о значительных нарушениях в языке поэзии, который не выдерживает проверки очевидностью, упивается повторами и не передаёт никакой информации. Он приходит к идее, что цель поэзии — создание такого языка, в котором заблокирована возможность отрицания и это возвращает человека в мир, в котором стёрты привычные грани и создан эффект безграничности. В. Вейдле выявляет непонятийность поэтического слова и утверждает, что «в поэзии совершается возврат к первобытному состоянию языка в его расплавленном, незастывшем виде. Переплавкой его как раз и занимаются поэты» [8, с. 263]. Поэзия возвращает человека в первичный дологический и допредикативный мир и тем самым даёт шанс начинать с самого начала вновь и вновь. Логика твёрдого застывшего мира перестаёт диктовать свои условия человеку, чуткому поэзии.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Элиот Т. С. Назначение поэзии. Статьи о литературе; [пер. с англ. И. Проценко и др.]. К.: Air Land, 1996. 350 с. (Citadelle).
- 2. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация // Бердяев Н.А. Царство Духа и царство кесаря. М.: «Республика», 1995. С. 164–288. (Мыслители XX века).
- 3. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения. М.: «Правда», 1990. С. 183–556.
- 4. Франк С.Л. Реальность и человек. Метафизика человеческого бытия // Реальность и человек / С. Л. Франк. М.: Республика, 1997. С. 208–431. (Мыслители XX века).
- 5. Андерхилл Э. Мистицизм. Опыт исследования природы и законов развития духовного сознания человека; [пер. с англ. М. Неволин, под ред. В. Г. Трилис]. К.: София, Ltd, 2000. 496 с.
- 6. Уэльбек М. Абсурд как креативный фактор; [пер. с франц. Н. Кулиш] // Мир как супермаркет / М. Уэльбек. М.: Ад Маргинем, 2003. С. 27–36.
- 7. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат; [пер. с нем. М. С. Козлова] // Витгенштейн Л. Философские работы. Часть І. М.: «Гнозис», 1994. С. 1–73.
- 8. Вейдле В. Умирание искусства. М.: «Республика», 2001. 447 с.

УДК 811: 101

### **ЯЗЫК НА РУБЕЖЕ ПРЕДЫСТОРИИ И ИСТОРИИ** Ширман М.Б.

Сведения об авторе. Ширман Михаил Борисович – Общественная Организация «Планета Семья»; Москва, Россия

Аннотация. Трансформация языка отражает изменения в предмете общения, т.е. в социуме. Современные языковые процессы — выражение предысторической деградации социума, главным орудием которой служит система общего образования. Деградация каждого языка проявляется в примитивизации его лексики и синтаксиса. Параллельно развёртывается глобальная экономическая, административная и идеологическая конкуренция языков, ведущая к ликвидации большинства из них. Действительная перспектива может быть связана только с самоорганизацией глобального педагогического межколлективного сотрудничества, в ходе которого все языки участников совместной деятельности синтезируются в единый язык, постоянно и динамично развивающийся в контексте разработки и реализации новых коллективно-межколлективных проектов, свободно расширяющих состав своих участников — носителей многообразных вариантов («диалектов») общечеловеческого языка.

**Ключевые слова.** Деградация языка; разрушение жизни; глобальный языковой комплекс; традиционные этнические культуры; современные субкультуры; глобальная предкультура; языковая глобализация; перспективная всеобщая культура; педагогический проектный языковой синтез.

**Автор туралы мәлімет.** Ширман Михаил Борисович - қоғамдық ұйым «Отбасы ғалам-шары» Мәскеу, Ресей.

Аннотация. Тілдік өзгеруі байланыс тақырыбындағы өзгерістерді көрсетеді, яғни қоғамда казіргі заманғы тілдік үдерістер - бұл жалпы білім беру жүйесінің негізгі құралы болып табылатын қоғамның бұрынғы тозуы. Әрбір тілдің деградациясы оның сөздік қорын және синтаксистік Анайылықтан көрінеді. Сонымен бірге, тілдердің жаһандық экономикалық, әкімшілік және идеологиялық бәсекелестігі дамып, олардың көпшілігінің жойылуына әкеліп соғады. Нағыз перспектива ғаламдық педагогикалық өзара ұжымдық ынтымақтастықтың өзін-өзі ұйымдастырумен байланысты болуы мүмкін, оның барысында бірлескен іс-шараға қатысушылардың барлық тілдерде бірыңғай тілде синтезделеді. Олардың қатысушылары құрамын адамның әмбебап адамның түрлі нұсқаларымен еркін түрде кеңейтетін жаңа аралық ұжымдық жобаларды дамыту мен іске асыру контекстінде тіл тұрақты және қарқынды дамып келеді.

**Түйін сөздер.** Тілдік деградация, өмірді жою, ғаламдық тілдік кешен, дәстүрлі этникалық мәдениет, қазіргі заманғы субкультуралар; жаһандық алдын - алу; тілдің жаһандануы; жалпы мәдениет перспективасы.

About the author Shirman Mikhail - a Public Organization "Planet Family"; Moscow, Russia.

Annotation The transformation of language reflects changes in the subject of communication, in society. Modern linguistic processes are an expression of the prehistoric degradation of society, the main instrument of which is the general education system. The degradation of each language is manifested in the primitivization of its vocabulary and syntax. At the same time, a global economic, administrative and ideological competition of languages is developing, leading to the elimination of most of them. A real perspective can be associated only with the self-organization of global pedagogical inter-collective cooperation, during which all the languages of the participants in joint activities are synthesized into a single language, constantly and dynamically developing in the context of developing and implementing new collective-inter-collective projects that freely expand their membership - carriers of diverse options ("Dialects") of the universal language.

**Keywords** Language degradation; destruction of life; global language complex; traditional ethnic cultures; modern subcultures; global preculture; language globalization; promising universal culture; pedagogical project language synthesis.

Язык, как известно, есть средство общения. Соответственно, рассуждать о языке имеет смысл только в контексте содержания общения. Развитие этого содержания определяет тенденцию изменений в языке, применяемом участниками общения.

Если обратиться к ситуации с русским языком, то уже несколько десятилетий мы

часто слышим тревогу за его состояние. Алармистам возражают: жалобы на деградацию русского языка звучали и раньше, а он всё так же велик и могуч...

Действительно: ещё в XVIII веке «порча» русского языка стала предметом горькой сатиры Н.И. Новикова. Тогда строй языка расшатывался в процессе общения дворянской молодёжи, осваивавшей быстро расширяющееся содержание жизни своего сословия, применявшей для этого лексику и синтаксические конструкции из других языков, а также трансформировавшей элементы русского языка, приводя их в конфликт с его основным корпусом.

Примерно ту же природу имела «болезнь» русского языка в СССР в середине XX века – «канцелярит»: экспансия официального стиля была обусловлена расширением сферы государственного регулирования и распространением грамотности.

Однако деградация русского языка в конце XX – начале XXI века определяется не **обновлением** содержания жизни и, соответственно, общения, а **разрушением** этого содержания.

Можно предположить, что в последние десятилетия аналогичную деградацию претерпели все национальные языки.

Разрушение жизни – суть предыстории, т.е. эры классовых обществ. Здесь общей тенденцией является деградация общества и олицетворяющей его личности, т.е. одичание. Оборотная сторона этого процесса – прогресс в экономике (в агрессивной конкуренции и эксплуатации), в политике (выстраивании государственной власти – внешнего управления населением по принципу «разделяй и властвуй») и в технике (изобретении материальных средств для экономики и политики).

На протяжении нескольких тысячелетий общесоциальная деградация шла постепенно: ей противостоял социальный институт **семьи**, продолжавший формировать в новых поколениях жизненную (деятельностную, потребностную) мотивацию. В XX столетии в «развитых» странах одичание приняло обвальный характер, поскольку семья была окончательно разрушена системой массового, а затем всеобщего среднего образования: дети в школе **готовятся** (к экзаменам, т.е. к старту в конкуренции за рабочие места), при этом начало их жизни откладывается; взрослым же предлагается жить, но отдельно от детей.

Разрушительные экономико-политические процессы ведут к деградации каждого отдельного языка. Одновременно трансформируется весь глобальный языковой комплекс.

Существующее на планете множество языков унаследовано от прежнего многообразия этнических культур, действовавших до XIX века более или менее автономно. Сегодня все эти культуры превратились в *субкультуры* (несамостоятельные фрагменты) глобальной *предкультуры* (характеризующей смысл **предыстории**), которая в перспективе должна быть преобразована во всеобщую **культуру**.

До сих пор языковая глобализация носит характер агрессивно-конкурентный. В результате взаимодействия «слабого» этноса с «сильным» родной язык первого из них, продолжая функционировать в бытовой сфере, может постепенно вытесняться «сильным» языком из сферы общения делового (экономического, административного, политического). Другой вариант — «заражение» делового, а затем и бытового языка «слабого» этноса лексикой и синтаксисом «сильного» языка; при этом один язык постепенно превращается в пародию на другой.

Любой подобный процесс чреват межэтническими конфликтами. Во времена СССР по крайней мере в некоторых вузах Западной Украины преподаватели требовали от студентов разговаривать по-украински. Это не могло быть реакцией на якобы проводимую союзным центром «русификацию» (русификация — миф: к примеру, в начале 1960-х гг. дипломы Львовского медицинского института заполнялись на двух языках — украинском и русском). Тут говорила обида за не состоявшуюся в первой половине XX века государственную независимость Украины.

Между тем, начиная с последней трети XX века независимость любого государства – фикция: глобализация привела к объединению на экономической основе всех государств планеты. Региональные отделения глобального государства – наследники полноценных государств, существовавших до середины XX века, – продолжают функционировать в условиях всё более ограниченного суверенитета (это относится даже к США). В различных регионах предпринимаются попытки (в основном инспирируемые внешними экономическими интересами) насильственной смены администрации, обостряющие бедствия местного населения. Такие акты никому (даже новой администрации) не приносят выгод; они лишь вызывают новые конфликты – и новые бессмысленные «революции».

Это подтверждается опытом построения квазинезависимых государств на постсоветском пространстве. Тому из них, которое стремится к *полной* независимости (раньше под ней имелась в виду независимость от СССР, а теперь в большинстве случаев – от Российской Федерации), удаётся лишь сменить прежнего «старшего брата» на нового.

Сегодня власти Украины мобилизуют языковой фактор в борьбе за упрочение государственной независимости. Попытки создать украинскому языку преимущество перед русским в системе образования приведут к противоположному результату: идеологическое навязывание украинского языка усилит его отторжение учащимися – сверх обычного неприятия, которое они питают к неидеологизированным школьным дисциплинам.

Перспектива развития глобального языкового комплекса определяется общесоциальной исторической перспективой.

Наша эпоха – эпоха **глобальной** коммунистической революции, т. е. прорыва человечества из предыстории в действительную историю (К. Маркс). Этот исторический акт структурно развёртывается в 3 шага: политический, экономический и педагогический.

Началом первого шага можно считать 1871 год – Парижскую Коммуну; окончанием – рубеж 1960-х – 70-х гг., когда политические перевороты утратили связь с социальным прогрессом. Результатом стал общечеловеческий опыт кооперации всех социальных слоёв в самоуправлении самодеятельностью локальных производственно - потребительских объединений, временно высвобождавшихся из-под экономико - политического контроля капитала и его государства. Последующее восстановление этого контроля в каждом эпицентре политического движения к коммунизму (приведшее к формированию глобального государства-капитала) не означает попятного движения истории. Вопервых, такой опыт может исчезнуть только вместе с человечеством: он вошёл в культурный «генофонд». Во-вторых, государство-капитал, стабилизируя ситуацию, исчерпал ресурсы населения (на котором он паразитирует) и теперь существует за счёт собственных невозобновляемых ресурсов: он превратился в монопольного (единственного на планете) работодателя, а всё население – в пролетариат (лишённый средств производства).

Второй (экономический) этап революции начался в середине XX века и пока не завершён; но его тенденция ясна и будущий итог уже определился. Прежде основой промышленности были крупные предприятия, выпускавшие на рынок медленно модернизируемую, в основном полуфабрикатную продукцию (совокупность таких предприятий, выпускавших однородную продукцию, составляла традиционные *отрасли* промышленности; ими можно было управлять единообразно из единого центра: этим занимались министерства в СССР). Теперь промышленность (включая сельское хозяйство, транспорт, связь, энергетику) превращается в систему компактных, автоматизированных (малолюдных), быстро модернизируемых предприятий, готовых к творческой кооперации, организовать и развивать которую могут только их коллективы (а не менеджеры — в интересах частных собственников, в т. ч. государства). Предметом межколлективного сотрудничества станет разработка, выпуск и использование конечной продукции (не полуфабрикатов, а готовых средств труда или предметов бытового потребления).

Инициатива в выстраивании конечнопродуктовых производственных цепей может исходить только от заказчиков конечной продукции — прежде всего от потребительских объединений, т.е. семейно-педагогических коллективов по месту жительства. Самоорганизация таких коллективов на базе обновлённых (очеловеченных) общеобразователь-

**ных школ** составляет содержание третьего – педагогического – шага коммунистической революции, начинающегося сегодня.

Политика и экономика сами по себе не являются сферами сотрудничества: они должны быть *сняты* педагогикой. Перспективная педагогика — единство воспитания и образования — организуется в **проектной** логике. Каждый проект есть локальный шаг общечеловеческого исторического прогресса, т. е. культуры, которая всегда стремится организовать сотрудничество между своими участниками — творческими коллективами.

Межколлективное сотрудничество невозможно без практического общения – делового и организационного. В свою очередь, общение требует общего языка. Обсуждать проблемы, выявляемые на старте сотрудничества двух коллективов, могут представители каждого коллектива, и их общение может быть опосредовано переводчиком. Однако полноценная коллективная деятельность, т.е. жизнь, носит характер педагогический: она не ограничивается сферой хозяйства, научно-технического творчества или искусства, но синтезирует все свои структурные уровни (материальный, социальный, духовный) и все компоненты культуры как творческого развития жизни в целом. Синтез осуществляется в контексте педагогики; при этом общение выходит с практического «этажа» на личностный. Воспитательный аспект развития заключается в освоении новой формы потребности человека в человеке (в самом себе), реализуемой с помощью нового средства деятельности (жизни) - продукта первого этапа межколлективного сотрудничества: вновь изобретённое и созданное средство применяется участниками самих сотрудничающих коллективов и предлагается другим коллективам; в процессе его применения новая потребность распространяется в обществе; таким образом, воспитание – процесс социальный (надындивидуальный). Образовательное обеспечение потребности осуществляется через анализ результатов использования нового продукта, определение путей его совершенствования и творческую (в том же образовательном режиме) реализацию выработанных решений; эта последовательность шагов вырабатывает у каждого участника сотрудничества новую способность - опредмеченную в новом средстве деятельности. Воспитательно-образовательное сотрудничество постоянно расширяет круг участвующих в нём коллективов.

Процесс педагогического (развивающего и развивающегося) сотрудничества между коллективами ведёт к их **объединению**. При этом межколлективное общение превращается во внутриколлективное. И если исходные коллективы имели различное этническое происхождение и, соответственно, были носителями разных языков (а такая ситуация будет возникать всё чаще!), то отсутствие общего языка не позволит гармонизировать взаимодействие — даже с помощью переводчиков. Не станет принципиальным решением и массовое изучение языка коллектива-партнёра — хотя бы потому, что в сотрудничество будут включаться всё новые коллективы любого этнического происхождения: освоение и использование их участниками множества *иностранных* языков окажется невозможным.

Развёртывание кооперации усугубит языковые трудности. Для многих её индивидуальных участников будет создаваться и возможность, и необходимость совмещать работу в нескольких коллективах – как в рамках общего межколлективного проекта, так и в проектах, изначально между собой не связанных. В итоге проектные коллективы будут превращаться в разноязыкие собрания без определённого общего языка.

Таким образом, каждому ансамблю межколлективного сотрудничества предстоит — с момента своего первоначального выстраивания и на протяжении всей своей **бесконечно** развивающейся деятельности (с учётом необходимых реорганизаций, присоединений, разделений) решать педагогическую проблему созидания общего языка.

Даже если коллективы, вступающие в сотрудничество, являются носителями одного языка, — каждый из них должен освоить терминологию и логику, связанную с теми элементами общего проекта, в работе с которыми коллектив-партнёр ушёл вперёд. Сделать это, конечно, гораздо проще, чем освоить новый язык как таковой. Но в принципе обе задачи однородны, что предполагает общий подход к их постановке и решению: дей-

### ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ТІЛ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

ствительно успешное и осмысленное освоение общего языка возможно для каждого участника общей деятельности только с помощью других её участников — в контексте практического и личностного общения, с опорой на совместно используемые средства деятельности и на её процессы. Об эффективности освоения нового языка в ходе совместной деятельности с его носителями — и неэффективности традиционного, чисто информационного языкового образования — уже в XVII веке, ссылаясь на более ранних авторов, говорил Ян Амос Коменский.

Можно прогнозировать, что в результате третьего — педагогического — шага коммунистической революции (т.е. прорыва в историю) динамичное развёртывание глобального межколлективного и внутриколлективного сотрудничества положит начало процессу коммуникационного синтеза языков. В каждом проекте с участием носителей разных языков будет складываться внутрипроектный (локальный, временный) общий язык. Развитие каждого перспективного проекта, объединяющее его с другими в ходе межколлективной кооперации, приведёт к языковому синтезу следующего уровня. Такие акты синтеза будут осуществляться непрерывно и повсеместно. Они сольются в процесс языковой конвергенции, продуктом которого станет единый глобальный язык. Он будет постоянно динамично развиваться: вырабатывать новую лексику и фразеологию в локальных проектах, создающих новую продукцию и новые способы деятельности, а затем распространять и либо закреплять, либо отбраковывать эти инновации в проектах межколлективных — и так до бесконечности.

Эта тенденция – дело перспективы. Но на протяжении последнего столетия наиболее внятным языком коммунизма и педагогики является русский. Поэтому основой будущего языкового синтеза на его стартовом этапе станет именно русский язык. Наряду с ним первостепенную роль сыграют языки тех народов, которые раньше других включатся в глобальное педагогическое сотрудничество.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Новиков Н.И. Избранное. М., 1983. С. 182 189.
- 2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т. 13, с. 8.
- 3. Коменский Я.А. Великая дидактика, гл. ХІ. // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981. С. 99 100.

УДК 81-26: 003.2/.3

#### ЛАТЫН ЖАЗУЫ НЕГІЗІНДЕГІ ҚАЗАҚ ӘЛІПБИ: ТАРИХИ -ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ АСПЕКТ

Нурланова А.Н.

**Автор туралы мәліметтер.** Нұрланова Асем Нурлановна - филология ғылымдарының кандидаты, доцент, ҚАЕУ педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі.

**Аннотация**. Мақалада қазақ тілі жазуының лингвистикалық аспектісі қарастырылады. Автор қазақ әліпбиінің тарихына шолу жасайды. Қазақ тілі жазу тарихының даму кезеңдерін атап көрсетеді. Сонымен қатар, латын графикасына заманауи кезең негізінде көшу сұрақтарын қарастырады.

**Түйін сөздер.** Жазу, қазақ жазуы, қазақ әліпбиі, жазу тарихы, латын әліпбиі, «Рухани жаңғыру».

Сведения об авторе. Нурланова Асем Нурлановна – кандидат филологических наук, доцент; зав. кафедрой педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

**Аннотация**. В статье рассматриваются лингвистические аспекты становления письменности казахского языка. Автор приводит историю казахского алфавита, указывает разные этапы в развитии письменности казахского языка. Также рассматриваются вопросы перехода на латинскую графическую основу на современном этапе.

**Ключевые слова.** Письменность, казахская письменность, казахский алфавит, история письменности, латинский алфавит, «Рухани жаңғыру».

**About the author.** Nurlanova Asem – a Candidate of Philological Sciences, Associate Professor; Head Department of Pedagogy and Psychology of the Kazakhstan-American Free University.

**Annotation** The article discusses the linguistic aspects of the formation of the written language of the Kazakh language. The author cites the history of the Kazakh alphabet, indicates different stages in the development of the written language of the Kazakh language. The issues of transition to the Latin graphic basis at the present stage are also considered.

**Keywords.** Writing, Kazakh writing, Kazakh alphabet, history of writing, Latin alphabet, "Ruhani zagyru".

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев «Болашаққа бағдар – рухани жаңғыру» атты мақаласында «Қазақ тілін біртіндеп латын әліпбиіне көшіру жұмыстарын бастауымыз керек» – деп қазіргі жаһандану заманында кейінгі ұрпақ жастарымыздың білімінің кеңейіп, ғылыми жетістіктерге қол жеткізу үшін өте қажет екендігін баса атап көрсетті [1].

Жалпы тіл деген түсінік бар, жазу деген түсінік бар. Жазу – тілді таңбалаудың тәсілі ғана.

Тарихқа сүйенсек, алфавит ауыстырудың басты себептері – лингвистикалық себептер емес, таза саяси немесе экономикалық факторлар.

Мысалы, латын алфавитінің таралуы – ең алғашында католик дінімен, Риммен, ал араб алфавитінің таралуы ислам дінімен байланысты болды. Кириллицаның жасалуы да Орыс православ шіркеуімен байланыстырылады.

Бірақ латын графикасы баяғыда –ақ өзінің конфессионалдығын жойған. Малайзия және Индонезия сияқты экономикалық тұрақты ислам елдері ұлттық графика ретінде латин жазуын қолданады.

Өздерінің тарихи алфавитінде қалған елдер орыстандыруға да аз ұшыраған (грузин, армян, латыш, литва, эстон).

Жазу –адам ойлап тапқан ең ұлы жетістік. Оның тарихы өте ежелден басталады. Әлемде 5000-нан астам тіл бар және ол тілдер әр түрлі жазумен беріледі.

1. Пиктографиялық жазу (лат. «суретті жазу») алғашқы қауымдық құрылыс кезінде пайда болған. Адамдар бір ойды хабарлап білдіргісі келсе, оның суретін салған. Ол ой тұтас сөйлем, шағын мәтінді білдірген. Әрине бұл суретті жазу қолдануға тиімсіз

болды.

- 2.Идеографиялық (логографиялық) жазу (лат. ой, сөз + жазамын) кезінде әрбір идеографиялық таңба бір сөзге сәйкес келді. Мәселен, қытай, египет жазуларында сақталды. Бұлар цифр сияқты дыбысталуға ешбір қатыссыз шартты таңбалар болды.
- 3. *Буын жазуы* кезінде таңбалар сөйлемді емес, сөзді емес, бір буынды белгілейтін болды (C + V, V + C, C + V + C).
- 4. *Әріп (дыбыс) жазуы* адамзат ақыл-ойының үлкен жетістігі болып табылады. Мұнда әр дыбысқа бір-бір әріп сәйкес келеді де, шексіз сөз бен сөйлем құрай беруге болады. Алғашқы әріп жазуларына б.з. 1 ғ басында пайда болған финикия, еврей, брахми, арамей жазулары жатады.

Шумерлер қос өзен аралығы – Тигр мен Евфрат арасында өмір сүрген. Бұл қазіргі Ирактың территориясында. Оларың жазуы - пиктограммалық жазулар. Археологтар Шумер қалаларының қалдықтарынан б.з.д.3500 жылдар шамасына жататын қыш тақтайшалар тапқан. Бұл жазуда мыңға тарта таңбалар болған. Кейіннен ол 600-ге қысқартылады.

Мысыр жазуында әрбір суреттің, таңбаның өзіндік мағыналары болды. Таңбалар саны 5 мыңға жуықтағанмен, қолданыстағыны 700 - 800-ден аспады. А. Македонскийдің мысыр жеріне жасаған жорығынан соң (б.з.б. 332 ж.) мысыр жазуы мен грек жазуы қатар қолданылып, екі жазу аралығындағы жаңа копт жазуы дүниеге келді. Египетте 640 жылдан (ислам дінінің таралуынан бастап) қазіргі уақытқа дейін араб әліпбиі қолданылады.

Қытай жазуының тарихы Фу Си және Шэнь Нун деген мифтік императорлардан басталады. Ол кезде алғашқы жазу үшін түйіншектелген жіптер пайдаланылады. Келесі бір миф бойынша Хуан Ди императордың тұсында өмір сүрген тарихшы Цан Цзе құмдағы құстардың ізін көріп, соның негізінде иероглифтерді ойлап тапқан.

Тағы бір ежелгі жазу түрі - Финикиялықтардың жазуы. Бұл біздің заманымызға дейінгі 15 ғасырға жатады. Қазіргі алфавиттердің негізін осы финикиялықтардың жазуы құрайды.

Бізге белгілі қазақ халқы қолданған ең ежелгі жазу – көне түркі жазуы. Қазіргі кезде жазуы көне елдер өз мәдениетінің көрсеткіші ретінде жазба мәдениетін мақтан ететін болды. Түркі халықтары бұл тұрғыдан алғанда ұяла қоймайды. Өйткені көне түркі жазуы да арамей, ассирия, вавилон жазуларының өкшесін баса шыққан көне жазуларға жаталы.

Қазақ тілі түркі тілдерінің заңды мұрагері ретінде солармен бірге бес жазу үлгісін бастан кешірді. Олар – көне түркі, көне ұйғыр, араб, латын, орыс жазулары.

Бұл алфавит қалыптасқан графикалық жүйе болып табылады және көне түркі тілінің фонетикалық жүйесімен негізінен үйлес келеді. Сегіз дауысты фонема (а-е, ы-і, о-у, ө-ү) төрт қана полифонды әріппен, он алты дауыссыз фонема отыз бір әріппен белгіленеді. Он бір дауыссыз фонема (б, ғ-г, д, й, қ-к, л, н, р, с, т, ш) өзінің жуан, жіңішке нұсқасы таңбасымен ажыратылады. Бұдан тыс сирек қолданылатын бес фонема (з, м, ң, п, ч) дара таңбамен ғана белгіленеді. Бұл әрине түркі тіліне тән күшті заң – сингармонизмді ескерген бірден-бір және ең соңғы әліпби болды.

Тарихта көне және көк түріктер қағанаттары құлаған соң, ұйғыр мемлекеті пайда болуы. Соған орай көне түркі жазуын ығыстырған манихей алфавиті және соғды жазуының белең алуы. Оған басты себептің манихей, несторлық-христиан дінінің таралуы болуы.

Көне ұйғыр тілінде жазу жоғарыдан төмен жазылды. Мұнда 23 таңба бар. Әрбір таңба сөз ішінде келетін орнына қарай үш түрлі жазылды. Көне ұйғыр жазуы түркі тілінің фонетикасына сәйкес келмеді.

Алайда бұл жазу 8-9 ғасырлардан бастап, түркі халықтарының, монғол халықтарының арасында 18 ғасырға дейін қолданылып келді. Көне ұйғыр жазуы 11-12 ғасырларда араб жазуымен қатар жүрді де, араб жазуы біртіндеп ығыстыра бастады.

13 ғасырда бұл жазу үлгісі монғолдарға өтті де, олар ұзақ уақыт пайдаланды. Бұл жазумен «Оғыз-наме», «Құтты білік» дастандары жазылды.

Араб жазуы түркі тілдерінде 11 ғасырдан бастап қолданыла бастады. Бұдан басқа Ахмет Югнеки «Хибат ал-хакаиқ» кітабын араб жазуымен жазып шығарды.

Араб алфавиті 11 ғасырдан бастап 1929 жылға дейін қолданылды. Алфавитте белгілі принцип жоқ, не консонантизм, не вокализм емес. Оның түркі тілінің дыбыс жүйесіне сәйкес келмейтінін М. Қашқари, Н. Ильминский, Ш.Уэлиханов т.б. айтты. Бертін келе А. Байтұрсынұлы бұл алфавитке реформа жасап, қазақ тілінің фонетикасына бейімдеді (төте жазу, 1912-1914 жж.).

Соған қарамастан араб жазуы қазақ халқының барлық қажетін өтеп, алғашқы сауат ашу кездерінде белсене қолданылды. Қазір қытай қазақтары ғана бұл жазуды пайдаланады.

Әл Фараби еңбектері бізге осы араб жазуымен жеткен.

Латын жазуы дүниежүзінде кең тараған жазудың бірі. Оны қазақ халқы да біраз жыл пайдалануға мәжбүр болды. Латиницаның келуінің түп негізінде кеңестік Ресейдің мынадай саясаты жатыр еді: 1) мұсылман елдеріндегі діни сенімнің негізгі құралы болып тұрған араб жазуын жою; 2) бірден орыс жазуын енгізуге халықтар қарсы болады, сондықтан еттері үйренгенше латын жазуын «уақытша» енгізе тұру.

Латын жазуына көшу 1929 жылдың жазынан басталды. Ол комиссияны Қ.Қ. Жұбанов басқарды. Жаңа алфавите 29 әріп болды. Оның 9-ы дауыстыны, 18-і дауыссыздарды, 2-і жарты дауыстыларды (й,у) таңбалады.

Орыс жазуына (кириллицаға) көшу кезеңі 1938 жылдың орта кезінен басталды. Ұйымдастыру комиссиясын С. Аманжолов басқарды. Мұнда 42 әріп болды. Оның 33-і орыс тілінен өзгеріссіз қабылданды да, 9-ы сол әріптерге сүйеніп жаңадан жасалды. Бұл жазудың ғұмыры ұзақ болды. Орыс жазуының негізінде сөйлеу қазақ тіліне өзіндік акцент алып келді. Біздің тілде үндестік заңы солғындады. Қазақ тілінде дыбысы жоқ әріптер (и, у, ю, я) пайда болды. Соған қарамастан бұл жазу арқылы елдің тұтас бір ауқымды бөлігі білім алып, жазуды әлі күнге дейін белсене қолданып келеді.

Еліміз Егемендік алып, өз даму жолына түскен кезден бастап, ұлттық жазуымызды таңдап алу мәселесі қайта көтерілді. Қазіргі кезге дейін мынадай ұсыныстар болды:

- 1. Араб жазуына көшу. Бұл пікір 1990-шы жылдары қауырт көтеріліп, қазір бәсенделі.
  - 2. Латын жазуына көшу.
- 3. Орыс жазуына реформа жасап, одан әрі пайдалана беру. Бұл пікір экономикалық жағынан тиімді болғанымен, қолдаушылары аз.
  - 4. Көне түркі жазуына қайта оралу

Осы пікірлердің ішінде оза шауып, Латын жазуы алдыға шықты.

Тарихқа сүйенсек, алфавит ауыстырудың басты себептері – лингвистикалық себептер емес, таза саяси немесе экономикалық факторлар Түркияда Ататүріктің басшылығымен 1928 жылдың 28 маусымында «Алфавит жөніндегі комиссия» құрылып, Түркияда латын әліпбиіне өту кезеңі бар-жоғы бір жылға ғана созылды. 1928 жылдың 1 қарашасында М.К.Ататүрік «Жаңа түрік әріптерінің қабылдануы мен қолдануы туралы» Заң шығарды. Бұл заң бойынша 1929 жылдан бастап мемлекеттік мекемелердің латын әліпбиіне өтіп, араб графикасын қолдануына рұқсат берілмеді. 1929 жылдың 1 маусымына дейін ғана қатар қолданылып келген араб графикасына іс-қағаздар жүргізуде мүлде тыйым салынды.

Сөйтіп, Түркияның латын әліпбиіне көшуі бір жылға ғана созылды. Бұл аралықта биліктің мығым саясаты мен бағыты шешуші рөл атқарғаны білінеді.

1991 жылы 25 желтоқсанда Әзірбайжан Республикасының Президенті А. Муталибов «Латын графикасы негізіндегі әзірбайжан әліпбиін қалпына келтіру туралы» заңға қол қояды. Бұл заң бойынша Әзірбайжанда 1940 жылға дейін қолданылған 32 әріптен тұратын латын графикасындағы әліпби азын-аулақ өзгерістермен қалпына келтірілу ұйғарылды. Бұл шаралар Кеңес үкіметі құлағаннан кейінгі кеңістіктегі түркі мемлекеттерінің егемендік алуымен байланысты ұлттық сананың көтерілуімен, өз рәміздерін, ұлттық нақышын белгілеу процесінің жемісі болды. Оның үстіне Әзірбайжан елі шекаралас

жатқан бауырлас Түркия мемлекетімен тығыз мәдени қарым-қатынасы да осы үдерістің Әзірбайжанда бірінші болып басталуына себепші болды. Әзірбайжан ғалымдарының айтуынша, 1991 жылы Әзірбайжанда түрік тілінің нұсқасындағы әліпби қабылданды. Алғашқы заң қабылданғаннан кейін ел ішінде осы мәселеге қатысты әртүрлі көзқарастар болды. Осыны ұзаққа созып, аяғын ушықтырып жібермес үшін Үкімет қатаң қадағалау саясатын ұстанды. Артық-ауыс пікір білдіруге теріс қарады, тіпті агрессиялық қатаңдықпен барлық қарсылықтарды тыйып отыруды ұстанды. Осының нәтижесінде елде негативті жайттар көп орын алған жоқ. Елдің беті бірден латын әліпбиіне бұрылды. Біржақтылықты ұстанған саясат өз жемісін беріп, қазіргі кезде Әзірбайжанда латын графикасына өту үдерісі аяқталды. Осы уақытқа дейін аталған мәселе бойынша айтарлықтай наразылық болған жоқ.

1993 жылы 2 қыркүйекте Өзбекстан Респубикасы «Латын графикасы негізіндегі өзбек әліпбиін енгізу туралы» заң қабылдады. Өзбекстан Республикасы мәжілісінің 1995 жылы 21 желтоқсанда қабылдаған «Мемлекеттік тіл туралы Өзбекстан Республикасының заңын жүзеге асыру тәртібіне қатысты» жарлығы бойынша Өзбекстан республикасының латын жазуына көшүінің соңғы кезеңі болып 2005 жылдың 1 қыркүйегі белгіленді.

Түркменстан 1993 жыл Латын графикасы өзінің бастауын грек жазуынан алады. Латын жазуындағы алғашқы жазба мұралар біздің заманымызға дейінгі VII ғасырға жатады. Жазу оңнан солға немесе солдан оңға қарай жазылып, бағыты әрдайым алмасып отырған. Б.з.б. 4 ғасырдан бастап жазу тек солдан оңға қарай жазылды. Орта ғасырда Латын әліпбиі Еуропаға тарады, Африка, Америка және Азия халықтары пайдаланды.

I Петр ел басқарған кезде, 1680-1690 жылдары орыс халқы да Латын жазуын пайдалануға көшпекші болған. Бұл сол кезеңдегі Петрдің батыстандыру саясатымен де байланысты. Бұдан басқа орыс графикасын латынға көшірудің жобалары XIX ғасырда, және 1920 жылдары болыпты.

Кириллицаның славян жазуы екені белгілі. Дегенмен, оны әлемдегі славян халықтарының бәрі бірдей қолдана бермейді.

Кириллицаны қолданатын елдер: Ресей, Белоруссия, Украина, Молдавия, Қырғызстан, Тәжікстан, Монғолия, Болгария, Черногория, Босния және Герцеговина, Македония, Сербия.

Суреттен көріп отырғандарыңыздан, бұл елдер – ТМД елдері және Шығыс Европа елдері мен Монғолия.

Ресей, Белоруссия, Украина, *Молдавия*, Қырғызстан, Тәжікстан – бұрынғы КСРО мемлекеттері болса, Черногория, Босния және Герцеговина, Македония, Сербия – бұрынғы Югославияның құрамындағы мемлекеттер.

1990-жылдардан кейін Әзербайжан, Өзбекстан (1993) және Түркменстан латын жазуына көшті [2].

#### Әліпби айырбастаудың жағымды жақтары:

#### 1. Жаһандану

Латын графикасына көшу - Жаһандану үрдісінде қазақ ұлтының бәсекеге қабілеттілігін арттыруға ықпалын тигізер ме еді. Пайдаланылатын әріптері бірдей болғандықтан, латын әрпімен сауат ашқан қазақ баласының кейін де сол әріппен жазылған ағылшын тіліндегі мәтіндерді көп қиналмастан оқып кете алар.

#### 2. Түркі әлемімен рухани жақындасу

Қазақстанда латын әліпбиінің қолданысы Түркия, Әзірбайжан, Өзбекстан, Түрікменстан сияқты мемлекеттер мен Қазақстан арасындағы ғылыми, мәдени, рухани қатынастардың өрістеуіне, Түркі әлемінің бірлесуіне септігін тигізері сөзсіз.

#### 3. Әлемдік ақпараттық кеңістікке шығу

Ағылшын тілі мен ғаламтор тілін жетік меңгеруге мүмкіндік береді. Зерттеушілердің дәлелдеуіне қарағанда, бүкіл дүниежүзіндегі ғаламтор материалдарының 80 пайызы латын жазуымен жарияланып келе жатыр екен. Ендеше бұл шрифт – дүниежүзілік деңгейдегі байланыс құралы.

#### 4. Қазақ тілінің табиғи таза қалпын сақтауға мүмкіндік

Тіліміздегі қазіргі жат дыбыстарды таңбалайтын әріптерді қысқартып, сол арқылы қазақ тілінің табиғи таза қалпын сақтауға мүмкіндік аламыз. Басы артық таңбаларға қатысты емле ережелері қысқарады. Орыс тілінің заңдылығына сүйеніп кеткен өзіміздің орфографиямыз бен орфоэпиямызды қайта қайтаруға мүмкіндігіміз бар. Біздің көптеген тілдегі емле ережелеріміз, тілге қабылдаған әліпбиіміздегі таңбалар кирилл әліпбиінен алынған.

5. Латын жазуына өтүде біздің тәжірибеміз бар.

Латын жазуы қазақ халқы үшін ойда жоқта ашылған жаңалық емес. 1929-41 жылдар аралығында Қазақстандағы барлық басылымдардың латын қарпімен шығарылғандығы белгілі. Және бұл мәселе сонау 1990 жылдардан бастап көтеріліп келеді.

#### Жағымсыз тұстары

#### 1. Қоғамдық пікірдегі қайшылықтар

Барлық жаңалықтарға қоғамда оңай қабылдана бермейді. Жазу, әліпби ауыстырудың үлкен саяси мәні бар мәселе. Біз көпұлтты мемлекетпіз. Және 70 жылдан астам бөгде саясаттың жолымен жүрген және 1 ғасырға тарта уақыт кириллицаны қолданған халықтың қоғамдық пікірін өзгерту оңай дүние емес. Біз Өзбекстанды мысалға келтіреміз. Бірақ, Өзбекстан халқының 4,8 пайызы ғана славяндар екенін де ескеруіміз керек.

2. Кириллицадағы ресурстарды латын жазуына айырбастау

Латынға көшкеннен кейін кириллица алфавитіндегі рухани мұраны толық пайдалана алмайды. Бастауыш мектептің, орта мектептің, одан кейінгі жоғарғы оқу орындарындағы оқу құралдарын, көркем әдебиетті бір күнде аударып тастау өте қиынға соғады. Бүгінгі кириллица алфавитіндегі рухани мұраны толық пайдалана алмайды. Жекеменшік мекемелердің бұрынғыша кирилл әріптерімен жұмыс істей беруі мүмкін.

#### 3. Қаржылық шығын

Балабақшадан бастап, жоғары оқу орындары үшін оқулықтар шығару және т.б. орасан қаржы талап етеді.

4. Қазақ тілінің төл дыбыстарын таңбалаудағы қиындықтар

Латын әліпбиі қазақ тілінің латынша әліпбиін құрастыруға қаншалықты қажет болса да, қазақ тілінің төл дыбыстарын таңбалауда өз қиындықтары туып жатыр.Мысалы, «Y», «F» т.б.

5. Емле ережелерін жөндеу, жазудың принципін біріздендіру

Біз өткен ғасырдың өзінде үш әліпбиден өттік. Латын әліпбиіне көшкеннен кейін тіліміздегі барлық емле ережелері, принциптер тұтастай тағы да қайта қарауды талап етеді.

Мемлекет басшысы 2018 жылғы 19 ақпан «Қазақ тілі әліпбиін кириллицадан латын графикасына көшіру туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2017 жылғы 26 қазандағы №569 Жарлығына (Қазақстан Республикасы ПҮАЖ-ы, № 50-51-52, 326-құжат) өзгеріс енгізіп, әліпбидің жаңа нұсқасын ұсынды.

Халық жаңа әліпбиден қарапайым халық «ю", "я", "э", "ё" әріптерін іздеді.

Ахмет Байтұрсынұлы атындағы тіл білімі институтының директоры Ерден Қажыбек қазақ тілінде латынша "ю", "я", "э", "ё" әріптерінің қалай таңбаланатынын айтып берді.- "Ю", "я" әріптері екі дыбысты білдіреді: "йа" - бұл "я" - бұл дифтонгтар, - дейді Ерден Қажыбек. - "Экскаватор" - шет тіліндегі сөз. Шет тіліндегі сөздерді қалай жазу – мүлде басқа мәселе. Бұларды қазақ тілінің құралдары арқылы жеткіземіз, проблема жоқ. Бұл айтарлықтай проблема емес. Басты мәселе - қазақ тілінде қалай дұрыс жазу турасында - қазақ сөздері, орыс тілінде - орыс тіліндегі сөздер. Кірме сөздер әрбір тілде сол тілдің заңдылықтары бойынша жазылады. "Экскаватор" қалай жазылатынын дәл қазір нақты айта алмаймын, "э" "е" ретінде жазылатын шығар, мұнда қорқынышты ештеңе жоқ. Мұның қазақ тілінің әліпбиі екенін ұғуға тырысыңыздар. Біздің төл қазақ дыбыстары дұрыс жеткізілмеген, дұрыс бейнеленбеген, шатасып кеткен. Сондықтан қазір тәртібін түзетіп жатырмыз, мұның бәрі дұрыс дыбыстап, дұрыс жазылуы үшін. Сондықтан да реформа өтіп жатыр" [3].

Р. Сыздық және т.б. тілші ғалымдар латын графикасының нұсқасы жасалғанға дейін -ақ орфография қосамжар болмауы үшін қазіргі қазақ әліпбиіндегі щ, ц, ё, я, ю әріптерінің және ь, ъ белгілерінің таңбасын әліпби құрамынан мүлде алып тастау керектігін айтқан [4, 43].

ь, ъ белгілері жайлы түсінікті. Ал «ащы» мен «тұщы» сөздерінде бар «щ» әрпін екі «ш»-ны пайдаланып беруге болады.

Бұлардан басқа «хат» дегендегі «х» мен «қаһарман дегендегі «h» әріптері мен "в", "ф", «ч» әріптерін де алып тастауға болар еді.

Қазақ тілі дауыссыздар жүйесінде «х», «һ» фонемалары жоқ, олар тек одағай сөздерде, интервокаль позициада (дауысты аралық) және «с», «ш» дыбыстарымен іргелес келгенде «қ»-ның түрленімінде, араб-парсы тілдерінен енген сөздерде айтылып, жазылып жүр. Сондықтан «х», «һ», «қ» дыбыстары әртүрлі айтылса да, қазақ тілінде олар бір «қ» фонемасының түрленімі ғана деп танылады. Ал "в", "ф", «ч» сияқты әріптер қазақ тілінің дыбыстық жүйесінде жоқ. Себебі, бұл әріптер тек кірме сөздерде ғана кездеседі. Оларды «багон», «пабрика» деп төл дыбыстармен алмастураға болады. Қазақ төңкерісіне дейін тілімізге енген кірме сөздер, қазақ тілінің дыбысталуына икемделіп енді ғой. Мысалы, «самовар» - самауыр болып, «кровать» «кереует» болып енді. Ол кірме дыбыстарды алып тастау керек. Өйткені әліпбиді ауыстырып жатуымыздың өзі, осы кірме әріптерден арылу мақсатын көздейтінін естен шығаруға болмайды. Сондықтан бұл нұсқаны таңдап алғанның өзінде оны жетілдіру жұмыстары жүргізілуі керек деп ойлаймын.

Фонетист ғалым Ә.Жүнісбек «ешбір мемлекет, ешбір ғылыми жұртшылық әліпби санының (құрамының) көптігін айтып мақтанбайды. Әріп саны көп болды деген сөз – ол тілдің әліпбиінде бір кемшілік бар деген сөз. Әріп саны неғұрлым кем болса, ол солғұрлым жетілген әліпби болып саналады», - дейді [5].

Келесі бір мәселе ұзын «и» -дың, дауысты и, біздің тілімізде дыбыстық таңбасы жоқ. Ол да әліпбиге артық. Қазақ тіліндегі ұзын ый, ій деген дыбыс тіркесін ғана береді. Ол туралы ғалым Ә.Жүнісбек «Қазақтың ый, ій деген дыбыс тіркесін орыстың и деген дауысты таңбасына байлап беріп, ми деп жазып, кейінгі ұрпақты мый деп айтқыза алмай әлек болып келеміз. Осыдан кейін баланың қазақтың мый деген сөзін ми деп жіңішке айтпасқа амалы жоқ», - дейді [4].

Соңғы нұсқада «И» мен «і» нің бас әріптер бірдей.

Диграф «sh». Мұнда екінгі таңбада мағына болмауы керек. Асхад деп жазса «ашад» деп оқып қалуымыз мүмкін, «асхананф» «ашана» деп оқып қалуымыз мүмкін

Сонымен, біздегі алаң – графикаға жасалатын реформаның қазақы сөйлеу тілін қалай да жоғары сапаға көтеруі тиіс екені жайлы ой ғана. Соңғы нұсқа әлі де жетілдіруді талап етелі.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Назарбаев Н.Ә. «Рухани жаңғыру, болашаққа бағдар». Егемен Қазақстан газеті. 2017, 12 сәуір
- 2. <a href="https://ru.wikipedia.org/wiki/">https://ru.wikipedia.org/wiki/</a>
- 3. https://massaget.kz/layfstayl/bilim/gumanitarly-ylymdar/48835/
- 4. Таласпаева Ж. Қазақ орфографиясының мәселелері. Оқу құралы 5В011700 «Қазақ тілі мен әдебиеті», 5В050400 «Журналистика» 5М050400 «Филология» мамандықтары үшін. Петропавл, 2014.
- 5. Әлімхан Жүнісбек. Қазақ жазуы: төл дыбыс төл әліпби http:// m. adebiportal. kz/kz/news/view/3264
- 6. Мырзахметұлы М. «Латын әліпбиіне көшу сананы отарсыздандыру жолындағы маңызды қадам» мақаласы // «Жас қазақ үні» газеті.

УДК 811: 37

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАНИЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ КОНКУРЕНЦИИ В СФЕРЕ ЗНАНИЙ

Тленова 3., Осколкова А.А.

Сведения об авторах. Тленова Зарина — студентка КАСУ, Осколкова Анна Александровна — магистр по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», магистр бизнеса и экономических наук, старший преподаватель Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. Основная задача школы - сформировать полноценную систему знаний, умений и навыков. Это должно привести к самостоятельной деятельности учащихся и их персональной ответственности. Знание иностранного языка становится одним из важнейших инструментов расширения знаний и профессионального роста, что подтверждает основная миссия Третьей модернизации Республики Казахстан. Статья посвящена описанию методики предметно-языкового интегрирования (CLIL), которая ориентирована на достижение двуединой цели образовательного процесса - изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка.

**Ключевые слова**. Коммуникативная компетенция, CLIL, личностно-ориентированный подход, поликультурная личность, изучение иностранного языка, речевые навыки.

**Авторлар туралы мәліметтер.** Тленова Зарина - ҚАЕУ-дің студенті., Осколкова Анна Александровна - «Шет тілдері: екі шет тілі» мамандығы бойынша магистр, бизнес және экономика ғылымдардың магистрі, ҚАЕУ-дің аға оқытушысы.

**Аннотация.** Мектептің басты міндеті - толық білім жүйесін қалыптастыру дағдысы мен шеберлігі. Бұл студенттердің дербес қызметі мен олардың жеке жауапкершілігіне әкелуі керек. Шет тілін білу кәсіби өсу мен білімді кеңейтудің маңызды құралы болып табылатыны ҚР үшінші модернизациясының негізгі міндеті екенін растайды. Мақала пәндік-тілдік интеграциясының әдістемелік сипаттамасына арналған, білім беру үрдісінің қосарлы мақсатына жету үшін бағдарланған, демек оқу пәнін зерттеу мен шет тілін бір уақытта меңгеру.

**Түйін сөздер.** Коммуникативті құзыреттілік, CLIL, жеке тұлғалық бағытталу, көпмәдениетті тұлға, шет тілін меңгеру, тілдік қатынастар.

**About the authors.** Tlenova Zarina – student of KAFU. Oskolkova Anna Alexandrovna - Master of "Foreign Languages: Two Foreign Languages", Master of Business and Economic Sciences, Senior Lecturer at Kazakhstan-American Free University.

Annotation. The main task of the school is to form a complete system of knowledge and skills. This should lead to independent activities of students and their personal responsibility. Knowledge of a foreign language is becoming one of the most important tools for expanding knowledge and professional growth, which is confirmed by the main mission of the Third Modernization of the Republic of Kazakhstan. The article is devoted to the description of the methodology of subject-language integration (CLIL), which is focused on achieving the dual goal of the educational process - the study of the academic subject and the simultaneous study of a foreign language.

**Keywords.** Communicative competence, CLIL, student-centered approach, multicultural personality, learning a foreign language, speech skills.

Стремительно развивающийся современный мир предъявляет каждому человеку нелегкие требования: адаптироваться к многочисленным изменениям во внешней среде, осознать свое место в мировом и культурном сообществе, реализовать приобретенные знания и умения в повседневной жизни. Одна из важных ролей в этом процессе отводится системе образования. Основная задача школы - сформировать полноценную систему знаний, умений и навыков, которая приведет к самостоятельной деятельности учащихся и их персональной ответственности. При этом знание иностранного языка становится одним из мощных инструментов расширения знаний и профессионального роста. Всё это подтверждает основная миссия Третьей модернизации Республики Казахстан [1].

Любой язык - это важнейшее средство общения, залог существования и прогресса

человеческого общества. Изменения, происходящие в современном мире, требуют повышения коммуникативных компетенций и тщательной языковой подготовки обучаемых. Только в таком случае они смогут обмениваться мыслями в различных жизненных ситуациях при общении с другими людьми, используя при этом систему языковых норм и адекватное коммуникативное поведение. Иначе говоря, основное назначение иностранного языка заключается в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять личностное и культурное общение с окружающими.

Коммуникативная компетенция - это не врожденное качество или особенность личности. Она формируется в долгом процессе общения. Первостепенная задача учителя - создать такую модель реального общения, чтобы она вызывала у детей естественное желание и необходимость взаимодействия с другими участниками ситуации и придавала уверенность в себе при общении. Опираясь на личностно-ориентированный подход обучения и воспитания подрастающего поколения, учитель должен стремиться создавать разнообразную образовательную среду, которая позволит детям всесторонне проявить свои способности и умения.

Современные образовательные технологии, применяемые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, весьма эффективны с точки зрения создания образовательной среды, обеспечивающей взаимодействие всех участников образовательного процесса. При обучении иностранному языку учитель вправе использовать или самостоятельно подкорректировать любую современную технологию в соответствии с функциями, содержанием учебного материала, целями и задачами обучения в той или иной группе учащихся. Одной из таких технологий, которую применяют на уроках, является предметно-языковое интегрированное обучение - CLIL (Content and Language Integrated Learning). Впервые термин CLIL был предложен Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 году. Первое время этим термином обозначали процесс, при котором учебные дисциплины или их отдельные части преподавались на иностранном языке. Для достижения конечных целей образовательного процесса ставилась двуединая цель: изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка. Марш проводил свои исследования в течение нескольких лет, к 2001 году разработал методику учебно-языкового интегрирования и охарактеризовал ее следующим образом: CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов. Методика формирует у ученика потребность в учебе, а это, в свою очередь, позволяет ему переосмыслить и развить свои способности, в том числе и на родном языке [2, 1].

В Послании Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстана - 2050» Новый политический курс состоявшегося государства» отмечено: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками: казахский язык - государственный, русский язык как язык межнационального общения и английский язык - язык успешной интеграции в глобальную экономику» [1].

Перед учителями и учащимися школ стоит главная цель — развитие поликультурной личности. Средняя школа должна создавать условия и стимулировать учащихся к изучению нескольких иностранных языков. Изучение иностранного языка является основой поликультурного образования.

Главная проблема, возникающая в практической деятельности общеобразовательных школ - это, во-первых, отсутствие или малое количество квалифицированных и творчески работающих учителей неязыковой специальностей со знанием иностранного или второго языка. Во-вторых, отсутствие учебно-методического, дидактического обеспечения (еще не разработаны специальные учебные пособия и программы по изучению дисциплин на казахском, русском и английском языках).

В-третьих, не владение современными образовательными технологиями по изучению иностранных языков

CLIL представляет собой такой метод обучения, при котором часть предметов преподается на иностранных языках. Таким образом, обучение учеников на родном и иностранном языках составляет одно целое. Преподавание происходит на двух языках так, что в учебных ситуациях используется язык, подходящий к ситуации и цели обучения. По методу CLIL иностранный язык может использоваться на всех уроках по всем учебным предметам, кроме родного языка, то есть язык становится не объектом обучения, а его средством.

Международная практика показывает, что учащиеся, изучающие предметы через второй или третий языки, более мотивированы, внимательны, креативны, имеют более высокие результаты обучения, чем учащиеся, которые обучаются только на одном (родном или втором) языке, успешно овладевают языками на академическом уровне, что способствует расширению доступа к дополнительной информации, появлению новых перспектив развития, более глубокому пониманию других культур.

Опыт внедрения этого метода показывает, что при проектировании курса обучения на основе данной методики необходимо учитывать 4 «С» методики CLIL:

- 1. Content (содержание) знания, умения, навыки предметной области, которые прогрессируют.
- 2. Communication (общение) использование иностранного языка при обучении, при этом акцент делается на его применение.
- 3. Cognition (мыслительные способности) развитие познавательных и мыслительных способностей, которые формируют общее представление (конкретное или абстрактное).
- 4. Culture (культурологические знания) предоставление себя как части культуры, а также осознание существования альтернативных культур [2].

Кроме того, на каждом уроке должны применяться все виды речевых навыков: аудирование, чтение, говорение, письмо.

Аудирование - один из важнейших видов речевой деятельности при обучении языку. Чтение - основной вид речевой деятельности, материалы для чтения должны иметь смысл. Говорение – вид деятельности, при котором необходимо сосредоточиться на ясности изложения, простоте и беглости, при этом грамматика отходит на второй план. Письмо – деятельность, посредством которой развиваются лексические и грамматические навыки.

В развитии языковых умений и предметных знаний, урок по методике CLIL реализуется по четырехступенчатой схеме.

Обработка текста. Идеальный текст должен содержать иллюстрации для визуализации прочитанного. При работе с иностранным текстом ученикам необходима структурная маркировка текста (нумерация строк, абзацы, заголовки, подзаголовки), что делает работу с текстом гораздо легче.

Осознание и организация полученных знаний. Тексты чаще всего представлены схематически, что помогает ученикам определить идею текста и представленную в ней информацию.

Языковое понимание текста. Ожидается, что ученики смогут передать идею текста своими собственными словами. Ученики могут пользоваться как простыми языковыми средствами, так и более продвинутыми; здесь не должно существовать четкой градации, какой лексикой пользоваться, но учителю все же необходимо обратить внимание учеников на определенные лексические единицы, подходящие по теме и предмету.

Задания для учеников должны зависеть от уровня обученности учеников, от задач обучения, а также от предпочтений учеников [3].

Проектирование учебной деятельности по методике CLIL реализуется с учетом следующих рекомендаций:

- 1) необходимо планировать и организовать каждое занятие, исходя из принципов 4 "С":
- 2) каждое занятие должно иметь ясно сформулированные цели, результаты обучения, методы и критерии оценивания и рефлексию;
  - 3) учитель должен регулярно проводить самоанализ своих занятий на основе про-

верочного листа по методике интегрированного обучения;

- 4) необходимо использовать в практике поддерживающее формирующее оценивание и альтернативные формы оценивания;
- 5) необходимо разрабатывать и подбирать качественные материалы, средства наглядности и аутентичные тексты для интегрированного обучения предмету и языку по всем предметным курсам.

Технология CLIL предполагает интерактивное обучение, которое включает в себя разные виды коммуникации и основывается на принципах технологии.

Реалистичность — один из принципов технологии. Приобретение новых знаний должно опираться на уже имеющийся жизненный опыт. В технологии CLIL задания носят неакадемический характер. При изучении отвлеченных понятий и явлений используются предметы, близкие и понятные учащемуся. Реальный жизненный опыт ложится в основу новых знаний, приобретаемых в действии, практические действия связаны со средой, ежедневно окружающей ученика. Опираясь на картинку с изображением знакомого предмета и названия материка, где произрастает это растение, ученик знакомится с физической картой мира.

По методу CLIL иностранный язык используется на всех уроках и по всем учебным предметам, кроме родного языка, то есть язык становится не объектом обучения, а его средством. Формальное изучение языка происходит на уроках иностранного языка.

Основными особенностями технологии являются: активное обучение, реалистичность, продукт ориентированность, стратегия поддержки (скаффолдинг). Иностранный язык становится частью образовательной среды школы, выбравшей предметно-языковое обучение. Технология CLIL способствует созданию пространства выбора образовательной деятельности для определения и развития у обучающихся личных и профессиональных интересов, склонностей, способностей и связанных с ними метапредметных умений и навыков. В руках учащихся оказывается инструмент, позволяющий видеть дальше и больше. CLIL открывает мир новых возможностей.

Формирование коммуникативной компетенции происходит благодаря применению разнообразных современных методов преподавания иностранного языка. В том числе, при использовании видеоматериалов можно достичь хороших результатов, так как аудио-и видеосредства обучения наиболее наглядно демонстрируют изучаемый предмет, а именно, иностранный язык, в естественной обстановке. Применение видеоматериалов при обучении иностранному языку основывается на одном из старейших и основных методических принципов — принципе наглядности. Использование наглядности является результативным благодаря способности человека воспринимать и перерабатывать речевую и зрительную информацию. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме слухозрительного синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания иностранных языков [3, 6].

Целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется как доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников, так и возможностью более активной творческой деятельности преподавателя. Продуктивность применения методов и средств обучения зависит, прежде всего, от того, насколько преподаватель владеет теоретической информацией о психологической основе используемых методов обучения. Как известно, психологическими основами использования видеоматериалов в преподавании являются процесс восприятия, который становится возможным благодаря наличию у человека способности воспринимать информацию, и мотивация как психологический феномен и основа существования и развития всех других психологических явлений, образующих мотивационную сферу личности [3, 7-8].

Видеосюжеты могут представлять лингвистическую, культурную, экономическую и информацию другого рода. Необходимо отметить, что эта информация не всегда доступна обучающимся без предварительной подготовки, включающей в себя знакомство с новыми словами, выражениями, конструкциями, обработку грамматического материала,

анализ фактов и реалий иноязычной культуры. Видеоматериалы различны по своей сложности, длительности, содержанию, природе. Это могут быть учебные видеофильмы, а также телепередачи различного характера (реклама, новости, музыкальные передачи, теледебаты, прогноз погоды и т.д.), документальные и художественные фильмы. В зависимости от типа видеоматериала, преподаватель выбирает соответствующие подготовительные упражнения, а также виды заданий и работ, позволяющих наиболее рациональное его использование [4, 20-21].

Возможности использования аутентичных видеоматериалов в CLIL-курсе особенно эффективно при обучении иностранному языку. Их использование позволяет развивать речевую активность школьников, а также повысить речевую активность обучения. Видеоматериалы дают возможность легко проникнуть в суть реальных вещей и явлений и в простой наглядной форме донести информацию до учащихся. Методически важно и то, что интерес к видеоматериалу не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявленному учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия.

Несомненными достоинствами видеоматериалов являются их:

- 1) аутентичность;
- 2) информативная насыщенность;
- 3) концентрация языковых средств;
- 4) эмоциональное воздействие на обучаемых [5, 2].

Эффективность использования видео зависит от рациональной организации занятия. Можно предложить следующие варианты использования видеофрагментов на разных этапах обучения.

#### 1. Учебные задачи

Одной из учебных задач, которые можно решать с помощью аутентичного видео, является презентация новых лексических единиц или новой лексической темы

Для повторения лексики и расширения словарного запаса подходит любой отрывок, в котором представлены предметы, действия или характеристики по соответствующей лексической теме. Желательно, чтобы отрывок сопровождался музыкой или иноязычным текстом.

Не менее важной является задача обучения пониманию речи на слух. Следует отметить, что использование видео для обучения аудированию имеет свои положительные и отрицательные стороны.

С одной стороны, видеозапись, по сравнению с аудиозаписью, носит более жизненный характер – поскольку можно не только слышать, но и наблюдать говорящих, их мимику и жесты, а также получать информацию о широком контексте происходящего - месте действия, возрасте участников и пр. С другой стороны – эти факторы отвлекают слушающего от речи. Поэтому, ученикам перед просмотром следует дать четко сформулированное задание, на выполнении которого они должны будут сосредоточиться.

#### 2. Видеодиалог

Данное упражнение, помимо аудирования, включает в себя выработку навыков чтения. Учитель выбирает видеофрагмент длиной 1-2 минуты, который состоит из четко проговариваемых реплик, простых по форме и содержанию, выписывает каждую реплику на отдельную карточку, пометив, какому персонажу она принадлежит, затем разбивает класс на несколько групп и каждой группе дает полный комплект карточек, содержащий диалог. Группа должна посмотреть отрывок, не заглядывая в карточки, а затем поставить реплики в том порядке, как они встречались в записи.

Повторный просмотр позволяет проверить правильность порядка реплик. При необходимости следует делать паузы. После того, как учащиеся в группе потренируются в чтении диалога, преподаватель включает запись без звука, и учащиеся озвучивают диалог на экране (по желанию). В качестве вариантов можно предложить следующее - перед просмотром учащиеся раскладывают карточки в том порядке, который они считают правильным, а затем проверяют верность своей догадки.

#### 3. Зрители и слушатели

Данный прием является одним из самых интересных приемов работы с видео. Ученики делились на две группы. Первая группа смотрит видеозапись, вторая слушает. Затем «зрители» объясняют «слушателям», что они видели. «Слушатели» задают вопросы зрителям, чтобы уточнить, что происходило на экране.

Задание можно разнообразить следующим образом: сначала «слушатели» описывают события так, как они поняли из услышанного, затем «зрители» рассказывают, что они увидели и поняли. Потом все учащиеся просматривают весь фрагмент со звуком и изображением.

#### 4. Застывший кадр

Прием «Застывший кадр» предполагает нажатие кнопки «пауза» на видеовоспроизводящем устройстве для того, чтобы «заморозить» картинку на экране. «Застывший кадр» позволяет ученикам более подробно рассмотреть и описать отдельные образы, что полезно для расширения их словарного запаса [6, 31-39].

Таким образом, психологические особенности воздействия видеоматериалов на школьников способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для активизации познавательной деятельности учащихся.

Помимо содержательной стороны общения, аутентичное видео содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации, обусловленных зачастую спецификой возраста, пола и психологическими особенностями личности говорящих.

Исследования доказали, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха будет намного выше, чем в его зрительное отсутствие. Мимика, жесты, движения губ и просто контакт глаз способствуют лучшему пониманию речи. Следовательно, грамотное использование аутентичного видео на уроке иностранного языка способствует подготовке школьников к ситуациям реального общения и снимает возможные трудности, способствует активизации познавательной деятельности учащихся [7, 7-9].

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Статья Главы государства "Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания" [Электронный ресурс]. <a href="URL:http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\_news/press\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshche stven nogo-soznaniya/(Дата обращения: 1.02.2018).">1.02.2018</a>).
- 2. Content and Language Integrated Learning [Электронный ресурс]. URL: https:// en. wikipedia. org /wiki/ Content\_and\_language\_integrated\_learning/ (Дата обращения: 01.02.2018).
- 3. Ветюгова Л.А. Применение аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. URL: http:// www. rusnauka.com/ 18\_EN\_ 2009/ Philologia/48449.doc.htm/ (Дата обращения: 01.02.2018).
- 4. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1999. №3. С. 20-25.
- 5. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. -2003. -№1. C. 2-5.
- 6. Мятова М.И. Использование видеофильмов при обучении иностранному в средней школе // Иностранные языки в школе. 2006. №4. С. 31-39.
- 7. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка // Первое сентября, Английский язык. -2003. -№9. С. 7-10.

УДК 37.019.52

# ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ В СМИ ПРОЕКТОВ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ СТАТЬИ ПРЕЗИДЕНТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН НУРСУЛТАНА НАЗАРБАЕВА «ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ»

Садуова Б.К., Мошенская Н.А.

Сведения об авторах. Садуова Балжан Каиржановна – студентка специальности «Журналистика» Казахстанско-Американского свободного университета; Мошенская Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают промежуточные итоги реализации программной статья Главы Государства Назарбаева Н.А. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру». Особое место уделяется вопросам освещения в средствах массовой информации Казахстана и их роль в данном процессе. Авторы анализируют активность пользователей социальных сетей, делают выводы по подпрограммам и их ходу реализации. Авторы приходят к выводу, что образ, формируемый современными средствами массовой информации, является именно тем необходимым механизмом, который способен донести и убедить адресатов в возможности развития, способен изменить мнение социума.

**Ключевые словаю** «Рухани жаңғыру», модернизация общественного сознания, средства массовой информации, «Туған жер», сакральная география, казахстанская культура, 100 новых лиц, 100 новых учебников, латинская графика.

**Авторлар туралы мәліметтер.** Садуова Балжан Қайыржанқызы ҚАЕУ-дың «Журналистика» мамандығының студенті; Мошенская Наталья Алексеевна - ҚАЕУ-дің педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Берілген мақалада автор Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» бағдарламасының мақаласын іске асырудағы аралық нәтижелерді қарастырады. Қазақстанның БАҚ жарықтандыру мен олардың осы үрдістегі рөліне ерекше мән беріледі. Автор әлеуметтік желі қолданушыларының белсенділігіне, бағдарламалардың жүзеге асуына және нәтижесіне талдау жасайды. Авторлар заманауи ақпараттық құралдармен қарастырылған образ қоғамның ойын өзгертетін адрестерді жеткізуге және көндіруге қажетті механизм деген нәтижеге келеді.

**Түйін сөздер**. «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру», бұқаралық ақпарат құралдары, «Туған жер», Қазақстан мәдениеті, 100 жаңа тұлға,100 жаңа оқулық, латын графикасы.

**About the authors.** Saduova Balzhan Kairzhanovna - a student in the specialty "Journalism" at Kazakhstan-American Free University; Moshenskaya Natalya Alekseevna is a Senior Lecturer at Pedagogy and Psychology Department of Kazakhstan-American Free University.

Annotation In this article, the authors consider the interim results of the implementation of the program article of the Head of the State N. Nazarbayev. "Bolashaka Bakhdar: Ruhani Zagyru". A special place is given to the issues of coverage in the mass media of Kazakhstan and their role in this process. The authors analyze the activity of users of social networks, draw conclusions on the subprograms and their implementation. The authors come to the conclusion that the image formed by modern media is precisely the necessary mechanism that is able to convey and convince the recipients of the possibility of development, is able to change the opinion of society.

**Keywords** "Ruhani zagyru".modernization of public consciousness, the media, "Tugan Zher", sacred geography, Kazakhstan culture, 100 new people, 100 new textbooks in Latin script.

12 апреля 2017 года была опубликована программная статья Главы Государства «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру». Глава государства инициировал масштабную программу модернизации всех сфер деятельности государства и общества: экономики, государственного управления, общественного сознания.

Важной частью данной модернизации является решение задач, поставленных в программе «Рухани жаңғыру». Они формируют основу всей идеологической работы на ближайшие годы. Глава государства обозначил шесть конкретных проектов, которые

станут повесткой дня на ближайшие годы: спецпроекты: «Туған жер», «Сакральная география», «Казахстанская культура в современном мире», «100 новых лиц», «100 новых учебников», «Перевод алфавита казахского языка на латинскую графику».

Один из пунктов данной статьи — это переход казахского языка на латиницу. Он уже обсуждался ранее, и не раз, но как именно будет выглядеть новый алфавит, никто прежде не знал — учёные представили его общественности впервые недавно. В интернете уже появилась специальная программа онлайн-конвертер, которая по принципу переводчика преобразует слова, написанные кириллицей, в латинские символы, с учётом разработанных для обновлённого казахского алфавита правил.

В отличие от большинства алфавитов, основанных на латинской графике, таких, как английский и французский, казахский состоит не из 26, а из 25 букв (рис. 1). По мнению разработчиков, только так можно сохранить все специфические звуки языка.

Nig	Латын таңбасы	Дыбысталуы	No.	Латын таңбасы	Дыбысталуы
1	Aa	Aa	13	Mm	Mи
2	Bb	Бб	14	Nn	Нн
3	Cc	Цц	15	00	00
4	Dd	Дд	16	Pp	$\Pi n$
5	Ee	Ee	17	Qq	Kκ
6	Ff	$\Phi \phi$	18	Rr	Pp
7	Gg	Гг	19	Ss	Cc
8	Hh	Xx/hh	20	Tt	Tm
9	<i>Ii</i>	It/Hu	21	Uu	$Y_{Y}$
10	Jj	Йй	22	Vv	Be
11	Kk	Kκ	23	Ww	$y_y$
12	Ll	Ла	24	Yy	Ыы
			25	Zz	33

Рис. 1. Новый казахский алфавит из 25 латинских букв

С 2018 года началась подготовка преподавателей, которые позже будут обучать население новой грамоте, и написание новых учебников. На организационную и методическую работу отводится два года. Полный же переход на латинскую графику запланирован на 2025 год: с этого времени вся письменная речь — от публикаций в печатных СМИ до ведения делопроизводства - будет на латинице. До этого предусматривается переходный период и адаптация, когда население ещё сможет пользоваться кириллицей.

Еще одним этапом работ в рамках программной статьи «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» является повышение качества обучения в вузах на казахскоязычных отделениях. Президент РК Назарбаев Н.А. предлагает реализовать это с помощью проекта «Новое гуманитарное знание. 100 новых учебников на казахском языке». По словам главы государства, «наше социальное и гуманитарное знание долгие годы было законсервировано в рамках одного учения и в рамках одного взгляда на мир».

Чтобы это исправить, предлагается выбрать сотню лучших учебников из тех, что уже существуют в мире: по истории, политологии, социологии, философии, психологии, культурологии, филологии и перевести их на казахский язык. Эффект от этой программы ожидается уже через 5-6 лет после того, как книги станут доступны студентам — выпускники отечественных вузов должны стать более конкурентоспособными на международном рынке труда.

Специально для реализации этой программы на базе уже существующих переводческих структур создано негосударственное Национальное бюро переводов, которое этим летом приступило к работе и выпустило первую часть переведенных книг. Казахстанские преподаватели и ученые высоко оценили новые книги, полученные библиотеками страны, особо отметив тот факт, что полученные результаты действительно такие,

#### какими они и являлись.

Успешно завершен проект «100 новых лиц Казахстана». В своей программной статье Нурсултан Назарбаев предложил обратить внимание общества на талантливых и успешных современников. Речь идёт о гражданах, которые за годы независимости сами состоялись и оказались полезны государству. Эти казахстанцы станут героями нашего времени: о них будут снимать документальные фильмы и писать в печатных изданиях. История каждого из сотни, по задумке, должна стать примером для подражания другим, стимулом и одновременно доказательством того, что добиться успеха может лишь тот, кто готов трудиться.

Четвертый проект - «Туған жер», реализация которого позволит, во-первых, укрепить связи человека с краем, с землей, где он родился и вырос через познание и конкретную помощь малой родине. Во-вторых, развить в стране культуру благотворительности и ее поддержку государством через ответные социальные действия. В-третьих, обеспечить научно-образовательную и инфраструктурную поддержку — исследование истории, географии, объектов родного края, его благоустройство. В целом, это означает, что начался процесс серьезной краеведческой работы.

Чтобы достичь цели, которую ставит перед нами президент страны, необходимо, в первую очередь, изменить общественное сознание, и первое направление в достижении данной цели — это возрождение национальной культуры, исторического прошлого народа, сохранение и популяризация народных традиций и обрядов, обычаев и праздников, мест, которые приобрели особенное значение и стали по-настоящему священными, духовными. Само понимание духовной модернизации предполагает изменения в национальном сознании.

Пятый проект «Сакральная география Казахстана». Здесь работа опирается на культурную память, символические, сакральные и культурно-исторические вещи. Кроме того, объекты этого проекта станут местами притяжения для индустрии туризма.

Например, в рамках Казахстанско-Американского свободного университета в марте 2018 года в рамках реализации программной статьи президента Н.А. Назарбаева «Болашакка бағдар: Рухани жаңғыру» состоялась презентация видеоролика «Сакральные места Казахстана» - творческого проекта студентов специальностей «Туризм» и «Журналистика» КАСУ. Это своеобразный видеотур по некоторым местам, которые вошли в карту сакральных мест Казахстана. В кадрах видеоролика представлена информация о некоторых святынях нашей страны – мавзолей Есет батыра, мавзолей Айша биби, Аулие ағаш, пещера Коныр аулие, подземная мечеть Бекет-ата, мавзолей Арыстан баба, мавзолей Ходжи Ахмета Яссави, Унгуртас, пещера Ак мечеть, Тектурмас, мавзолей Коркытата, источник Святой ключ. Задачи, которые были определены участниками творческого проекта при создании видеоролика «Сакральные места Казахстана» - популяризация туризма в регионе и далеко за его пределами, развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, а также утверждение приоритетов национальных идей образования и национальной культуры.

«У каждого народа, у каждой цивилизации есть святые места, которые носят общенациональный характер, которые известны каждому представителю этого народа», - так говорится в программной статье «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру». Путешествуя по сакральным местам, мы заново осмысливаем свою историю, тем самым закладывая новый фундамент для будущего, для продуктивного развития. Сакральное место должно быть таковым для каждого жителя Казахстана — вне зависимости от места его проживания, его национальности или религиозных взглядов. В рамках проекта «Современная казахстанская культура в глобальном мире» сейчас создаются условия для представления лучших произведений казахской культуры для ознакомления с ними мировой общественности.

Программная статья главы государства «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру», несмотря на то, что была озвучена президентом всего лишь год назад, получила широкое и всестороннее обсуждение через различные медиа-каналы, в особенности через социаль-

ные сети.

Социальные сети на сегодняшний день являются одними из самых посещаемых ресурсов в Интернете. Согласно данным ежегодного отчета Digital in 2017, около 2,8 миллиарда человек во всем мире используют социальные сети, по крайней мере, один раз в месяц, т.е. глобальное потребление социальных сетей в 2016 году выросло на 21%.

Последние данные Digital in 2017 показывают, что более одной трети населения мира, т.е. 2,8 миллиарда человек, выходят в социальные сети с помощью мобильных гаджетов, и в среднем интернет-пользователь проводит 2 часа и 19 минут в социальных сетях каждый день. Более 18 новых пользователей появляется в социальных сетях каждую секунду.

Как отмечает сам президент, «модернизация состоит и в том, что ряд архаических и не вписывающихся в глобальный мир привычек и пристрастий нужно оставить в прошлом». Модернизации общественного сознания способствует активный рост информационно-коммуникационных технологий, которые меняют не только ценности, приоритеты, но и темы и формат обсуждений. И казахстанские граждане, в особенности молодежь, переходят в режим онлайн-обсуждений и дискуссий.

И здесь необходимо отметить актуальность задачи, которую глава государства озвучил в Послании 2018 года, говоря о том, что «государственные органы должны применять современные цифровые технологии для учета замечаний и предложений граждан в режиме реального времени и оперативного реагирования».

Ввиду высокого уровня пользовательской активности казахстанцев в число действенных инструментов обсуждения программной статьи можно включить различные площадки социальных медиа (Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, Вконтакте, а также ряд блог-платформ). Поэтому анализ информации в социальных сетях представляет одно из наиболее интересных направлений. Во-первых, микроблог сам по себе является богатым источником информации. Во-вторых, в социальных сетях информация носит открытый и ясный характер и хорошо документируется. В-третьих, для многих исследователей данные социальных сетей интересны еще и потому, что появление сообщений в микроблоге происходит в режиме реального времени. Мнения в социальных сетях представляют самые разные слои общества, отражая позиции граждан.

На основе анализа социальных медиа, проведенного за период январь-февраль 2018 года, можно отметить следующие особенности обсуждения программной статьи.

Во-первых, отмечается активное обсуждение программной статьи «Рухани жаңғыру». Процесс обсуждения программных проектов статьи и публичные дискуссии сосредоточены вокруг отдельных его пунктов. В частности, общественные дискуссии преобладали вокруг вопроса о переходе казахского алфавита на латиницу и проекта «Туған жер». Частично это можно связать с наличием информационных поводов касательно рассматриваемого направления. Так, ввиду презентации в ходе парламентских слушаний варианта единого стандарта казахского алфавита на латинской графике интерес аудитории социальных медиа к данной теме значительно возрос. Интерес пользователей социальных медиа вызвал также проект «100 новых лиц».

*Во-вторых*, в разрезе социальных сетей наибольшее количество публикаций приходится на площадку Facebook – 73%, где освещение тематики происходит преимущественно за счет обсуждения статьи экспертным сообществом.

*В-третьих*, отличительной особенностью социальных медиа является наличие возможности использования тематических хэштегов. Хештеги, которые поддерживаются достаточным количеством людей, могут создать тренд и привлечь ещё больше пользователей к обсуждению. Так, в рамках программной статьи были запущены следующие хэштеги: #руханижаңгыру, #рухани, #100новыхлиц, #100жаңа есім, #болашаққабағдар, #latin, #МодернизацияСознания, #Туғанжергетағзым, #ry'hani'jan'g'yry', #latynqarpi, #Қазақстанкиеліжерлер, #Қазақстан100нысан, #Атамекенім, #туғанжер и др.

*В-четвертых*, онлайн-обсуждение отдельных направлений программной статьи «Рухани жаңғыру» получило широкое распространение через различные онлайн-форумы,

которые активно организовывались как центральными государственными органами, так и местными исполнительными органами.

Таким образом, в социальных сетях наблюдается достаточная активность по обсуждению программной статьи общественностью. В настоящее время, в век цифровизации, использование общественной помощи в государственном управлении носит термин «краудсорсинг», что дословно можно перевести как использование населения в качестве «ресурса», принимающего решения. Одним из ключевых преимуществ данного метода является возможность вовлечения большого числа граждан в процесс обсуждения широкого круга вопросов.

Примером вовлечения широкого круга общественности в принятии решений служит «Открытое правительство», а именно портал «Открытый диалог», поэтому практика использования возможностей портала еще больше усилит обсуждения, обмен мнениями основных направлений среди населения программной статьи Н. Назарбаева «Рухани жаңғыру – болашаққа бағдар».

Освещение программы «Рухани жаңғыру — болашаққа бағдар» на телевидении на примере канала Almaty TV

Отмеченные главой государства направления в программе «Рухани жаңғыру» определили основные темы сегодняшнего дня: сохранение национальной идентичности, национального кода, переход на латинский алфавит, воспитание патриотичного поколения и другие, которые нашли отражение в программах телеканала. К примеру, телепередача «Туған жер тарландары», «Герои нашего времени» посвящена проекту «100 новых лиц» и повествует о наших современниках, трудящихся и добившихся успехов в независимом Казахстане. Кроме того, герои передачи, известные личности, рассказывают о своей малой родине, показывают свои школы, первых учителей, исторические места, что отражает задачи общенационального проекта «Туған жер».

Проект «Сакральная география Казахстана» поддерживается в Almaty TV такими передачами, как «Тысяча троп. Алматы и окрестности», «Алматинские истории». Она ведет зрителя в путешествие по самым живописным объектам, культовым местам, которые расположены вблизи города.

«Алматинские истории» - это история тысячелетнего города в лицах и судьбах, так как героями программы являются известные люди, знающие об Алматы не из книг и журналов, а прожив здесь не один десяток лет.

Темы, требующие более глубоко и масштабного анализа («Казахстанская культура в глобальном мире»), затрагиваются в аналитической программе «Айтарым бар», «Есть мнение». С ведущими экспертами страны уже обсуждались такие вопросы, как переход на латиницу, сохранение национального кода, пропаганда казахстанской культуры и другие.

Молодёжная программа «Жастар қаласы», «Мегаполис молодых», несмотря на познавательно-развлекательный формат, легко включила в себе дальнейшее укрепление патриотизма и стремления к новым знаниям — также отмеченных в статье  $\Gamma$ лавы государства «Рухани жаңғыру».

Программы, представленные телеканалом, содержательные и достаточно интересные для широкого круга зрителей.

Особенности освещения в СМИ проектов, реализуемых в рамках статьи президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» - это не только выполнение запросов общественности — это шанс развиваться, принося пользу общественности. Образ, формируемый современными средствами массовой информации, является именно тем необходимым механизмом, который способен донести и убедить адресатов в возможности развития, способен изменить мнение социума.

#### ҚОҒАМДЫҚ САНАНЫҢ ЖАҢҒЫРУЫ БӘСЕКЕГЕ ҚАБІЛЕТТІ МАМАН ДАЯРЛАУДЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\_news/press\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya
- 2. https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview
- 3. http://ruh.kz/ru
- 4. https://strategy2050.kz/ru/news/51262/
- 5. http://www.kafu.kz/novosti/4015-prezentatsiya-videorolika-sakralnye-mesta-kazakhstana.html

УДК 811.111-26

### КЛАССИФИКАЦИЯ АЛЛЮЗИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ Загороднева А. В.

Сведения об авторе. Загороднева Алена Владимировна - магистрант КАСУ.

**Аннотация**. В статье рассматриваются определения термина «аллюзия», данные авторами разных времён, определена схожесть взглядов лингвистов, педагогов и учёных, посвятивших себя изучению данной темы. В общих чертах описаны функции, которые выполняют аллюзии в тексте, их роль, обозначена связь аллюзий с прецедентными текстами. Автор делает вывод о степени изученности темы и выявляет критерии, по которым создавались приведённые в тексте статьи

**Ключевые слова**. Стилистический приём, аллюзия, интертекстуальность, классификация, лингвисты, критерии, функции, ссылка, источник, литература.

Автор туралы мәліметтер. Загороднева Алена Владимировна - ҚАЕУ магистранты.

**Аннотация.** Мақалада әртүрлі уақыттағы авторлардың «аллюзия» терминіне берілген анықтамасы өздерін осы тақырыпты зерттеуге арналған педагог-ғалым, лингвисттердің көзқарастарының ұштасуы қарастырылады. Жалпы аллюзия мәтіннің, орындайтын функциясы, оның рөлі, аллюзияның прецентті мәтіндермен байланыс жазылған. Автор тақырыптың білім деңгейі туралы қорытынды жасайды және критерийлерді анықтайды.

**Түйін сөздер.** Стилистикалық құрылғы, аллюзия, интерпретация, интербелсенділік, жіктеу, лингвист, критерий, функциялар, сілтеме, дереккөз, әдебиет.

About the author. Zagorodneva Alyona - master student of KAFU.

**Annotation.** The article considers the definitions of the term "allusion", given by the authors of different time, defines a similarity of opinion of linguists, teachers and scientists, devoted to the study of this topic. Functions, fulfilled by allusions in a text, and their role are described in general, the connection between allusion and precedent text is defined. The author makes a conclusion about a degree of knowledge on the topic and elicits criteria, according to which the articles, given in the text, were created.

**Keywords.** Stylistic device, allusion, intertextuality, classification, linguists, criteria, functions, reference, source, literature.

Какой из стилистических приёмов является одним из самых интересных и многоплановых? Без какого стилистического приёма едва ли обходится любой вид повествования? Без сомнений, это аллюзия. На сегодняшний день подходы к изучению аллюзии многочисленны и разнообразны. Её рассматривают с точки зрения фразеологии, межкультурных связей, интертекстуальности и др.

Активное изучение аллюзии начинается только в XX веке. В то время аллюзией называли любую явную ссылку на другое событие, человека или источник, что вызывало разные суждения и наибольшие споры большого количества исследователей. Проблемам изучения аллюзии посвящены труды Е.Ю. Абрамовой, О.С. Ахмановой, И.В. Гюббенет, Е.М. Дроновой, А.С. Евсеева, М.И. Киосе, А.Г. Мамаевой, Л.А. Машковой, И.Г. Потылицыной, Е.В. Розен, И.Н. Софроновой, З. Порат и других лингвистов. [1, С. 68] В своих работах они рассматривали само определение аллюзии, её структурно – семантические и функциональные особенности, роль текстообразующих аллюзий в вертикальном контексте, особенности литературной аллюзии, аллюзию как стилистический приём и многое другое.

Дать определение термину «аллюзия» пытались многие лингвисты, и все определения в той или иной степени схожи друг с другом, ведь все они сводятся к тому, что аллюзия представляет собой некий намёк на известное событие самых различных периодов времени или отсылку на известное произведение. Допустим, великий профессор, лингвист И.Р. Гальперин определял аллюзию как ссылку на исторические, мифологические, библейские и бытовые факты. Согласно Н.М. Разинкиной, аллюзия - косвенное указание с помощью слова или словосочетания на какой-либо исторический, географический, литературный, мифологический или библейский факт. Косвенное указание при этом может

быть также связано и с событиями повседневной жизни человека [2, С. 20]. Аллюзия в понимании Н.Н. Романовой - это стилистическая фигура, содержащая явное указание или отчётливый намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи».

Анализируя эту стилистическую составляющую современных текстов, особенно в жанре публицистики, лингвисты отмечают ее основную роль в создании эффекта объективности и снижения авторской категоричности путем указывания на связь данного текста с другими, прецедентными текстами, а также отсылкой к определенным историческим, культурным или биографическим «фактам» (в том числе и не имеющим общекультурного значения, опирающимся на рекламу, модные песни, высказывания «модных персонажей») [3, С. 14].

Одной из основных функций аллюзий является активизация в сознании читателя определенных затекстовых пластов и представление авторского текста в созвучных ему внешних контекстах, привлечение внимания к отдельным стилистическим решениям, при этом авторский текст включается в сложную систему культурных ассоциаций и сопоставлений. В составе художественного произведения аллюзия обладает огромным потенциалом создания подтекста. Этот приём даёт автору возможность в сжатой форме передать большое количество информации, выразить своё отношение к героям или событиям, навести читателя на определенную мысль. Учитывая это, мы можем выделить ещё некоторые функции аллюзии:

- 1) оценочно-характеризующая (сравнение персонажа с каким-то предметом);
- 2) окказиональная (ссылка на исторические факты и реальные личности);
- 3) текстоструктурирующая.

Осуществляемая аллюзией внутритекстовая связь помогает в скреплении художественного произведения и одновременно вносит дополнительную информацию извне [4, C. 14].

Частотность использования аллюзий подтверждает не только актуальность этого стилистического приема в языке нации, но и значимость обращения к тому или иному образу в культуре. Аллюзивное слово, как и любое другое слово, представляет собой элемент действительности, пропущенный через сознание человека, который в процессе отражения приобретает специфические черты, свойственные данному национальному общественному сознанию [5, C. 59-60].

Писатели или ораторы могут использовать аллюзии по самым разным причинам: чтобы создать ощущение культурного родства между рассказчиком и слушателем, эффективно передавать идеи или ссылаться на истории, которые слишком долго объяснять, обогатить смысл текста. Также с помощью аллюзии автор может добавить то, что может быть не очевидным для всех читателей, связать один текст с другими, заставить читателей задуматься о сходствах между их собственной жизнью и жизнью автора или персонажей, на которых ссылаются, продемонстрировать свою культурную грамотность или проверить их читателей или слушателей.

Ввиду многочисленности подходов к изучению аллюзии, существует огромное количество её типов. Лингвисты стремились не только понять сущность данного стилистического приёма, но и максимально правильно классифицировать аллюзии по разным признакам. В данной статье мы рассмотрим существующие классификации аллюзий, которые вы можете увидеть в приведённой ниже таблице.

В качестве первой классификации мы возьмём классификацию С.В. Перкаса. Он утверждает, что аллюзии можно разделить на те, что используются в прямом смысле, т.е. без каких-либо метафорических изменений, и на те, что используются в переносном смысле. Применяя первый тип аллюзий, автор уточняет характер персонажа или более детально описывает ситуацию. Второй тип используется для того, чтобы создать новую метафору, эпитет или же сравнение [6, С. 141-143].

Hапример, the only thing he had bought was a Robin Hood hat. Здесь мы видим, что автор уточняет с помощью аллюзии, что шляпа похожа на ту, что была у героя мульт-

фильма, т.е. зелёная с перьями.

Следующая классификация принадлежит тому же автору. В ней Перкас фокусируется на объекте ссылки, то есть это может быть аллюзия – ссылка на персонажа, на названия других художественных произведений или же на какого-либо автора.

"Don't act like a Romeo in front of her" – «Ромео» является отсылкой к Шекспировскому «Ромео», страстному возлюбленному Джульетты.

Классификация Н.Ю. Новохачёвой отличается тематическим планом и большим разнообразием. Так, она выделяет 11 видов аллюзий:

- 1) литературно художественная;
- 2) фольклорная;
- 3) кинематографическая;
- 4) песенная;
- 5) газетно-публицистическая;
- 6) крылатая;
- 7) официально-деловая;
- 8) интермедиальная (та, что выражается через несловесные виды текстов, допустим, живопись);
  - 9) библейская;
  - "This place is like a Garden of Eden." Библейская аллюзия на «Райский сад».
  - 10) научная;
- "Hey! Guess who the new Newton of our school is?" «Ньютон» в данном контексте обозначает очень умного ученика, наравне с гением.
- 11) контаминированная (образующаяся при взаимодействии двух или нескольких схожих слов или фраз) [7, С. 19].
- В 2004 году появилась диссертация М.А. Соловьёвой, в которой она дала свою модель классификации аллюзий. В ней предлагалось делить аллюзии на современные и историко-культурные; маркированные аллюзивные антропонимы и немаркированные. К маркированным аллюзиям относятся такие аллюзии, которые подразумевают собой использование маркеров like, as if, similar to, as ... as, not as...but as, a sort of, as, a kind of. Немаркированные, соответственно, употребляются без каких-либо маркеров.

Аллюзия современной исполнительницы Тэйлор Свифт на «Ромео и Джульетту»:

Cause you were Romeo, I was a scarlet letter

And my daddy said, "Stay away from Juliet."

Также М.А. Соловьёва разделила виды данного стилистического приёма по принципу функциональности: текстообразующие аллюзии, фрагментарные; единичные и рекуррентные. Благодаря текстообразующим аллюзиям формируется внутренняя художественная система текста, определяется единая тема, а фрагментарные выполняют функцию художественной детали. Рекуррентные аллюзии – это аллюзии, которые могут повторяться несколько раз в текстах одного писателя [8, С. 34].

Согласно Е.Н. Коваленко, аллюзии как языковые единицы образуют определенную иерархию, основу которой составляют такие критерии, как способ репрезентации аллюзии в речевой деятельности, характер связи аллюзии с источником, семантическая сфера аллюзии, способность формировать разноуровневые ассоциативные связи. Опираясь на данные критерии, Е.Н. Коваленко выделяет простые и сложные аллюзии. Простая аллюзия основана на обращении к одному объекту и, соответственно, одному тексту-источнику. У простой аллюзии могут быть выделены два подвида:

- 1) простая однозначная аллюзия, имеющая одно значение, выражающее определенный признак одного объекта;
- 2) простая многозначная аллюзия, имеющая два и более значения, передающие признаки одного объекта.

Сложная аллюзия – аллюзия, ссылающаяся на несколько объектов. Здесь также могут быть выделены подвиды:

1) сложная многокомпонентная аллюзия – аллюзия, представляющая два и более

сказочных объекта, возникших на основе одного прецедентного текста-источника;

2) сложная комбинированная аллюзия – аллюзия, представляющая два и более сказочных объекта, которые относятся к разным прецедентным текстам-источникам.

В соответствии с источником, В.П. Москвин выделяет текстовые (литературные, библейские, мифологические) и нетекстовые (исторические и бытовые) аллюзии [9, 10].

The rise in poverty will unlock the Pandora's box of crimes. – Аллюзия, берущая начало из греческой мифологии, «ящик Пандоры».

When your parents learn about your new plan to raise money, it's going to sink like the Titanic. – Ссылка на историческое событие (затонувший «Титаник»).

- М.Д. Тухарелли, в свою очередь, дала довольно обширную классификацию, охватывающую различные критерии. Он подразделил аллюзии на:
- 1) антропонимы (имена собственные), космонимы (названия планет, звезд), топонимы (географические названия), зоонимы (имена животных, птиц), ктематонимы (названия исторических событий, праздников и т.д.), и теонимы (названия богов, демонов, мифологических персонажей и т.п.);
  - 2) мифологические, библейские, исторические, литературные и другие реалии;
  - 3) аллюзии, локализованные в цитатах;
  - 4) атрибутивные (с указанием автора);
  - 5) неатрибутивные;
  - 6) аллюзии слова;
  - 7) аллюзии сверхфразовые единства (объединения нескольких предложений);
  - 8) аллюзии абзацы;
  - 9) аллюзии строфы;
  - 10) аллюзии прозаические строфы;
  - 11) аллюзии главы;
  - 12) аллюзии художественные произведения;
  - 13) предикативные (сквозные);
  - 14) релятивные [11, С. 10].

Согласно классификации Р.Ф. Томаса, существует шесть типов аллюзии: «Случайная» ссылка (вид аллюзии, который в общих чертах напоминает о чем-то и практически неприменим к новому контексту). «Единичная» ссылка (аллюзия, которая передает контекст в новой ситуации). «Ссылка на самого себя» (автор использует отсылки к собственным произведениям). «Корректирующая» аллюзия (в источнике аллюзии содержится значение, противоположное самой аллюзии). «Очевидная» отсылка (намерение нарушается аллюзией). «Конфлатация» (аллюзия, которая одновременно указывает на несколько источников) [12, С. 22].

По мнению А.Г. Мамаевой, аллюзии, которые формируют доминантную тему произведения, являются тематически значимыми аллюзиями. Таким образом, согласно А.Г. Мамаевой, можно выделить аллюзии тематически значимые, или доминантные, и аллюзии локального действия, фрагментарно значимые. Фрагментарно значимые аллюзии не способны связывать текст в одно смысловое целое, они лишь способствуют смысловому развитию на определенном текстовом отрезке [13, C. 52].

Е.М. Дронова предлагает классификацию, в которой к первой группе относятся аллюзии, составляющие средства сведений культуры общества. Вторая группа включает «аллюзии на фактах повседневной жизни и явлений массовой культуры», которые актуальны только на время создания художественного произведения. Источниками аллюзий из первой группы являются: библейские сюжеты, исторические события, литература и невербальное искусство. Источником для аллюзий из второй группы служит существующие на данный момент знания, которые отражают развитие определенного лингвокультурного общества: их основной источник - создание современных мифов [14, С. 16].

Итак, в данной статье мы рассмотрели учёных, профессоров, лингвистов, которые занимались проблемой распознавания аллюзивных слов (аллюзий) в англоязычных текстах. Мы обозначили проблему определения термина «аллюзия», перечислили выпол-

няющиеся функции. Целью данной статьи было рассмотрение некоторых классификаций аллюзий и сведение их в общую таблицу, которая представляет собой большую наглядность и может быть использована в последующих работах. Несомненно, существуют ещё множество классификаций аллюзий, однако, как мы упомянули в начале данной статьи, типология аллюзий у некоторых авторов очень схожа и можно определить общие черты, критерии, по которым авторы выделяли те или иные виды. Судя по источникам использованной литературы, исследование данного стилистического приёма началось около 30 лет назад. Многие учёные-лингвисты разных времён и из разных стран посвящали свои труды данной теме, но до сих пор открываются всё новые виды аллюзий, создаются новые классификации, что, определённо, является поводом для дальнейших исследований в данной области. Просмотрев рассмотренные нами классификации, мы видим, по какому принципу происходит деление на виды. Некоторые авторы обращали внимание на видоизменение формы аллюзий, а также зависимость значения предложения от данной операции. Другие фокусировались на объекте ссылки. Это могли быть определённые персонажи, авторы других произведений, события реальные и вымышленные. Третьи брали в основу тематику аллюзий (песенные, кинематографические, фольклорные и др.). Учитывалось также время создания аллюзии или время, к которому она относилась. Немаловажны функции, которые выполняют аллюзии в тексте, значение самой аллюзии, структура, количество слов, повторений. Критериев для определения видов аллюзий достаточно много и перечисленные здесь не составляют полный их список.

Таблица. Классификации аллюзий

№	Автор	Предложенные виды аллюзий
1	С. В. Перкас	Аллюзия, использующаяся в прямом смысле
		Аллюзия, использующаяся в переносном смысле
		Ссылка на автора
		Ссылка на персонажа
		Ссылка на названия других художественных произведений
2	Н. Ю. Новохачёва	Литературно-художественные
		Фольклорные
		Кинематографические
		Песенные
		Газетно-публицистические
		Крылатые
		Официально-деловые
		Интермедиальные
		Библейские
		Научные
		Контаминированные
3	М. А. Соловьёва	Современные
		Историко-культурные
		Маркированные
		Немаркированные
		Текстообразующие
		Фрагментарные
		Единичные
		Рекуррентные
4	Е.Н. Коваленко	Простые
		Сложные
5	В.П. Москвин	Текстовые
		Нетекстовые

6	М. Д. Тухарелли	Антропонимы, зоонимы, топонимы, космонимы, ктемато-
		нимы, теонимы
		Библейские, мифологические, литературные, исторические
		реалии
		Аллюзии, локализованные в цитатах
		Атрибутивные
		Неатрибутивные
		Аллюзии-слова
		Аллюзии – сверхфразовые единства
		Аллюзии – абзацы
		Аллюзии – строфы
		Аллюзии – прозаические строфы
		Аллюзии – главы;
		Аллюзии – художественные произведения;
		Предикативные
		Релятивные
7	Р.Ф. Томас	«Случайная» ссылка
		«Единичная» ссылка
		Ссылка на самого себя
		«Очевидная» ссылка
		Конфлатация
8	А. Г. Мамаева	Доминантные
		Аллюзии локального действия
9	Е.М. Дронова	Средства сведений культуры общества
		Аллюзии на фактах повседневной жизни и явлений массо-
		вой культуры

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Дронова Е. М. Стилистический приём аллюзии в интертекстуальности: на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века. Воронеж, 2006.
- 2. Цыренова А.Б. О классификации аллюзивных имен (на материале английского языка). Томск, 2010.
- 3. Ипатова А.А. К типологии аллюзий в английском языке. СПб., 2016.
- 4. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: «Высшая школа», 1997.
- 5. Потылицина И.Г. Дискурсивный аспект аллюзивной интертекстуальности английского эссе: Автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2005.
- 6. Перкас С.В. Имена собственные и нарицательные в словаре и художественном тексте // Материалы к серии «Народы и культуры». Вып. 25. Ономастика. Ч. 1. Имя и культура. М., 1993.
- 7. Новохачёва Н.Ю. Стилистический прием литературной аллюзии в газетно публицистическом дискурсе конца XX начала XXI веков: дис. канд. филол. наук. Ставрополь, 2005.
- 8. Соловьёва М. А. Роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004.
- 9. Коваленко Е. Н. Когнитивные аспекты сказочной аллюзии: дис. канд. филол. наук. Томск. 2009.
- 10. Москвин В.П. Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили. М., 2013.
- 11. Москвин В.П. Интертекстуальность. Понятийный аппарат. Фигуры, жанры, стили. М.: «Наука-Флинта», 2014.
- 12. Тухарели М.Д. Аллюзия в системе художественного произведения: Автореф. дис.

канд. филол. наук: 10.01.08. Тбилиси, 1984.

- 13. Киосе М.И. Лингво-когнитивные аспекты аллюзии: (На материале заголовков английских и русских журнальных статей): Автореф. дис. канд.филол.наук. М., 2002.
- 14. Мамаева А.Г. Лингвистическая природа и стилистические функции аллюзии (на материале английского языка): Автореф. дне. канд. филол. наук. М., 1977.
- 15. Дронова Е.М. Интертесктуальность и аллюзия: проблема соотношения. М., 2004.

# УДК 81

# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОЛОРИТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Адылгазина К.

**Сведения об авторе**. Адылгазина Кымбат – преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета.

**Аннотация**. В процессе перевода художественного текста переводчик, наряду с социокультурным и национальным колоритом, передает всю полноту содержательной, эмоционально-экспрессивной и эстетической ценности исходного текста. В своем переводе он должен достичь по возможности равный исходному тексту коммуникативный эффект. Главная проблема, с которой приходится сталкиваться переводчику в процессе перевода художественного произведения - некоторые его элементы не имеют соответствия в переводящем языке. Это, прежде всего, предметы, обозначаемые безэквивалентной лексикой, а также реалии исходного языка. Данная статья поможет в решении данной проблемы.

**Ключевые слова.** Художественный перевод, национально-культурный колорит, безэквивалентная лексика, реалии, приемы перевода, иноязычная культура, художественно-эстетическое воздействие, коммуникативный эффект.

**Автор туралы мәліметтер.** Адылгазина Қымбат – ҚАЕУ шет тілдер кафедрасының оқытушысы.

**Аннотация.** Аудармашы, әдеби мәтінді аудару барысында, әлеуметтік - мәдени және ұлттық бояулармен қатар, эмоционалды – экспрессивті және эстетикалық құндылығын көрсетеді. Ол өз аудармасында, мүмкіндігінше, бастапқы мәтіндегі коммуникативті әсерді жеткізу қажет. Аудармашыға көркем шығарманы аудару барысында кездесетін басты мәселе – кейбір элементтердің аударылатын тілге сәйкес келмей қалуы. Бұл бірінші кезекте, пәндер, эквивалентсіз сөздіктер, сондай – ақ бастапқы тілдің реалийлері. Бұл мақала осы мәселелерді шешуге көмектеседі.

**Түйін сөз.** Көркем аударма, ұлттық – мәдени бояу, эквивалентсіз сөздік, шындық, аударма әдістері, шет тілдік мәдениет, көркем – эстетикалық әсер.

**About the author.** Adylgazina Kymbat is a teacher at the Foreign Languages Department of Kazakh-American Free University.

**Annotation.** Alongside with the sociocultural and national peculiarities, the translator conveys the fullness of meaningful, emotionally-expressive and aesthetical value of the source text. As far as possible, in the translation he should reach the most equal communicative effect given in the source text. The main problem, which translation has to face in the process of translation, is that some of the text elements do not have the equivalents in the target language. First of all, these elements are subjects denoted by the non-equivalent lexis, and realia in the target language. This article would resolve this problem.

**Keywords.** Literary translation, national-cultural color, non-equivalent vocabulary, reality, translation techniques, foreign language culture, artistic and aesthetic impact, communicative effect.

Художественным переводом называют перевод произведений художественной литературы, основная задача которого заключается в порождении на ПЯ речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на получателя перевода [1, C. 61].

Для читателей переведенного художественного произведения текст перевода является как бы оригиналом, поэтому переводчик этого произведения становится его соавтором. В процессе перевода художественного текста переводчик, наряду с социокультурным и национальным колоритом, передает всю полноту содержательной, эмоционально-экспрессивной и эстетической ценности исходного текста. В своем переводе он должен достичь по возможности равный исходному тексту коммуникативный эффект.

Одна из главных проблем, с которыми приходится сталкиваться переводчику в процессе перевода художественного произведения - это то, что некоторые его элементы не имеют соответствия в переводящем языке. Это, прежде всего, предметы, обозначаемые безэквивалентной лексикой, а также реалии исходного языка. Реалии представляют собой понятия, присущие одной культуре, и отсутствующие в другой, поэтому их передача средствами переводящего языка представляет особую сложность.

Переводчик должен быть способным распознать реалии в тексте и передать их таким образом, чтобы представители другой культуры понимали, о чем идет речь. Для достижения правильной передачи реалии в тексте перевода, переводчик должен обладать точными знаниями относительно того, что данная реалия обозначает, и какая фоновая информация за ней стоит. Другими словами, реалия должна быть сначала осмыслена, и только после этого переводчик может приступать к самой передаче реалии на языке перевода. Для этого переводчик должен обдумать все возможные способы передачи реалий, которыми он может воспользоваться, оценить все трудности и найти решение, как преодолеть их и адекватно передать реалию на языке перевода.

Каждый язык отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета того народа, который на нем говорит, а каждое художественное произведение создается в рамках определенной культуры. Носителям других языков элементы этой культуры могут быть совершенно незнакомы и непонятны. Поэтому текст нужно адаптировать для того, чтобы он стал понятен читателю перевода [2; С. 100].

Реалии — «единицы национального языка, обозначающие уникальные референты, свойственные данной лингвокультуре и отсутствующие в сопоставляемой лингвокультурной общности», — пишет Швейцер А.Д. [3, С. 251].

Существует несколько классификаций реалий, в рамках которых они делятся на подгруппы согласно их принадлежности к способу перевода, принадлежности к культуре языка перевода или языка оригинального текста и принадлежности к определенному временному периоду.

Проблемой перевода реалий в художественном тексте занимались такие ученые, как Алексеева И.С., Бархударов Л.С., Верещагин Е.М, Виноградов В.С., Влахов С., Комиссаров В.Н., Костомаров В.Г., Латышев Л.К., Казакова Т.А., Миньяр-Белоручев Р.К., Томахин Г.Д., Флорин С., Швейцер А.Д. и другие. Популярность данной темы среди научных кругов объясняется тем, что реалии представляют собой особую трудность при переводе не в последнюю очередь потому, что они относятся к несовпадающим элементам языка и обозначают понятия, чуждые для других культур [4; С. 301].

Проблема единой классификации перевода реалий остается неразрешенной, ученые предлагают различные варианты классификаций.

Федоров В. выделяет три установки переводчика – три основных тенденции: установка на родной язык, сохранение чужеязычности в языке и сглаживающий перевод [5; С. 37].

Первая из этих тенденций имеет место, когда переводчик избегает всякой чужеродности и заменяет любые незнакомые понятия и языковые обороты на имеющие столь же специфическую окраску средства языка перевода [5, С. 37].

У переводчика также есть возможность передать чужие образы так, как они есть, часто слепо копируя подлинник. В таком случае переводчик часто становится объектом обвинений (зачастую справедливых) в порче языка перевода, однако переводчик все же имеет право подчеркнуть чужеродность оригинала, и таким приемом очень часто пользуются переводчики экзотических литератур [5, C. 39].

Помимо представленных выше противоположных тенденций, существует и третья, которая представляет собой нечто среднее между предыдущими – это сглаживающий перевод. Этот метод не подразумевает сохранение национально-языковых и предметных особенностей подлинника, а также не вводит специфические черты того языка, на который переводится произведение т.е. используется в большей степени нейтральный язык [5, С. 44].

Федоров считает, что применение каждой из перечисленных установок может быть уместно и неуместно [5, С. 47]. Переводчик должен сам определить для себя, какой из них воспользоваться, исходя из специфики текста оригинала.

Такие исследователи, как Швейцер А.Д, Комиссаров В.Н., Латышев Л.К., Влахов С., Флорин С. и Казакова Т.А. предлагают разнообразные приемы перевода реалий, включая тот или иной прием передачи национально-маркированной языковой единицы. Самыми распространенными способами являются транслитерация, транскрипция, калькирование и описательный перевод.

Швейцер А. Д. считает, что для передачи реалий служат такие приёмы, как:

- транслитерация (агитпункт agitpunkt)
- калькирование (braindrain утечка мозгов)
- объяснительный перевод (агитпункт voter education center, ... for desert you got Brown Betty, which nobody ate ... «рыжую Бетти», пудинг с патокой, только его никто не e..) [6, C. 63].

Своеобразную классификацию соответствий, которые создаются переводчиком при переводе безэквивалентной лексики, предлагает Комиссаров В.Н. В области перевода безэквивалентной лексики, по его мнению, применяются следующие типы соответствий:

- Соответствия заимствования, воспроизводящие в ПЯ форму иноязычного слова. Такие соответствия создаются с помощью переводческого транскрибирования или транслитерации;
- Соответствия кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части устойчивого словосочетания в иностранных языках;
- Соответствия-аналоги, создаваемые путем подыскания ближайшей по значению единицы:
- Соответствия лексические замены, создаваемые при передаче значения безэквивалентного слова в контексте с помощью одного из видов переводческих трансформаций;
- Используется описание в случае невозможности создать соответствие указанными выше способами [7, С. 148].

Латышев Л.К. предлагает также способ, как «создание нового термина на языке перевода» (вертолет - helicopter) [8, с. 126].

Влахов С. и Флорин С. сводят, обобщая, приемы передачи реалий к двум: транскрипции и переводу. Общая схема приемов передачи реалий в художественном тексте, определенная болгарскими учеными, выглядит следующим образом:

- I. Транскрипция
- II. Перевод
- 1. Неологизм:
- а) Калька;
- б) Полукалька:
- в) Освоение:
- г) Семантический неологизм
- 2. Приблизительный перевод:
- а) Родо-видовое соответствие;
- б) Функциональный аналог;
- в) Описание, объяснение, толкование
- 3. Контекстуальный перевод [9; С. 20-31].

Казакова Т.А. также представляет свою классификацию способов перевода.

1. Транскрипция / Транслитерация

Транскрипции / транслитерации подлежат практически все имена собственные, включая имена людей (Svetlana, Ludmila), географические названия (Миннесота), именования компаний, когда они носят характер личного имени (Бэнк оф Лондон), периодических изданий (Гардиан), фольклорных персонажей (Baba-Yaga), названия стран и народов (черокки), именования национально-культурных реалий (muzhick) и т.п. [10; С. 78].

# 2. Калькирование

Калькирование применяется в тех случаях, когда требуется создать осмысленную единицу в переводном тексте и при этом сохранить элементы формы или функции исходной единицы. Калькирование также незаменимо для передачи части географических названий (the Rocky Mountains), именований историко-культурных событий и объектов (Mongol invasion), титулов и званий (the Kievan Grand Duke), названий учебных заведений (Йельский университет), государственных учреждений (White House), музеев (Метрополитен-музей), терминов (эффект Доплера) и т. п. В ряде ситуаций калькирование сопровождается процессами свертывания/ развертывания исходной единицы, в зависимости от типологических характеристик двух языков (Yuri the Long Hands)[10; с. 98].

# 3. Лексико-семантические модификации

# а) Сужение / конкретизация

Сужение значения применяется в тех случаях, когда исходная единица обладает высокой степенью информационной неопределенности и в значительной мере зависит от контекста. При этом практически переводится не столько само слово, сколько конкретный вариант его значения в определенном контексте (man в значении «мужчина» или «человек»)[10; с. 110].

# б) Расширение / генерализация

Расширение исходного значения допускается в тех случаях, когда переводящее слово отличается большей степенью информационной неопределенности, которая в достаточной мере упорядочивается данным контекстом (treatment - лечение, отношение и др.) [10, с. 111].

# в) Эмфатизация/ нейтрализация

Эмфатизация или нейтрализация исходного значения определяются, главным образом, такими социолингвистическими факторами, как расхождение в традициях эмоционально-оценочной информации и требуемое переводящей культурой выделение или, наоборот, приглушение данного слова в данном контексте (a cow - eyed girl - волоокая девушка или девица с коровьими глазами) [10, с. 111].

# г) Функциональная замена

Поиск функционального соответствия оказывается особенно актуальным в случае так называемой безэквивалентной лексики, то есть слов, которые почему-либо не зафиксированы двуязычными словарями. Чаще всего в эту категорию попадают вновь образованные и еще не вошедшие в словарь языковые единицы или слова, обозначающие предметы или явления, не известные культуре переводящего языка («реалии», или «культуронимы»), например, as gracious as a horse - грациозная словно лань [10, С. 108].

# д) Описательный перевод

Описание значения исходной единицы применяется в условиях отсутствия регулярного словарного соответствия или при несовпадении смысловых функций соответствующих единиц в исходном и переводящем языках. Описание должно быть предельно кратким и в идеале приближать по своим качествам к отдельному слову или фразеологической единице таким образом, чтобы оно могло употребляться в тексте без искусственной единицы, создаваемой в таких случаях либо с помощью транскрипции, либо калькирования, когда это по каким-либо соображениям неуместно в пределах данного текста (квас - mildly alcoholic drink made from fermented rye bread, yeast or berries) [10; С. 112].

# ж) Переводческий комментарий

Переводческий комментарий следует рассматривать как дополнительный прием, сопровождающий слова, переведенные с помощью любого способа лексико - семантической трансформации, но при этом требующие расширенного пояснения, например, если

толковые словари не дают вокабулы, достаточно глубокой для данного контекста, или само понятие вообще отсутствует или трактуется иначе в переводящей культуре [10; С. 112], например, kvass is a mildly alcoholic drink made from fermented rye bread, yeast or berries.

Главный принцип всех имеющихся классификаций реалий — это тематический принцип. Реалии каждый раз ставит переводчика перед проблемой выбора того или иного способа их передачи. Выбор способа перевода зависит от:

- характера текста;
- значимости реалии в контексте;
- характера самой реалии, ее места в лексических системах принимающих языков;
- языков их словообразовательных возможностей и языковых традиций;
- целевой аудитории.

Поскольку каждый из приемов передачи слов-реалий имеет свои достоинства и недостатки, то следует использовать комбинированные способы перевода реалий, например, транскрипцию (например: Bundestag — Бундестаг) и описательный перевод (die Seltersflasche - бутылка из под сельтерской), или же давать пояснение реалии (die Affenjäckchen - короткие кителя у танкистов).

Опущение или неправильная передача слов-реалий приводит к неполному раскрытию всего значения данного слова, что не позволяет иноязычному читателю понять коннотативные оттенки, намеки и аллюзии. Перевод слов-реалий - творческая процедура, требующая от переводчика хорошего уровня культурной и страноведческой подготовки.

В трудах Виноградова В.С. и Поповича А. говорится о том, что элементы, отражающие иноязычную культуру и представляющие важность для перевода, могут передаваться в переводном тексте примечаниями переводчика в тексте, подстрочными комментариями, двойными именованиями, послетекстовыми комментариями или комментироваться в предисловии к тексту [11, С. 45].

Как показывает переводческая практика, зачастую транскрипция сопровождается дополнительными средствами осмысления, после чего дается ссылка на комментарии в конце книги, где поясняется значение слова. В некоторых случаях переводчик полагается на широту знаний читателя, приводя затранскрибированную реалию без каких-либо средств осмысления.

В настоящее время рекомендуется использование транскрипции вместе с другими приемами – добавлением, курсивным выделением, в смешанном переводе с ономастическими классификаторами или полукальками. Латышев отмечает, что достоинством транскрипции является ее надежность и ярко выраженный национальный колорит, а недостатком – механическая передача звучания слова, не дающая представления о его смысле [12, C. 46].

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Солганик Г.Я. Стилистическая стилистика. М.: «Высш. шк.», 1991.
- 2. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1999.
- 3. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика.- М.: Воениздат, 1973.
- 4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2005.
- 5. Федоров А.В. О художественном переводе. Работы 1920-1940-х годов. СПб., 2006.
- 6. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М., 1998.
- 7. Комиссаров В.Н. Слово о переводе. М.: «Международные отношения», 1973.
- 8. Латышев Л.К. Перевод. Проблемы теории, практики и методики преподавания. М., 1988.
- 9. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М., 1986.
- 10. Казакова Т.А. Практические основы перевода. СПб., 2002.
- 11. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. М.: «Высшая школа», 1977.
- 12. Казакова Т.А. Imagery in translation. Практикум по художественному переводу. СПб., 2003.

УДК 821.09

# TRILINGUALISM IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

Mautiyeva A.Zh.

**About the author**. Mautiyeva Aisulu Zhenisbekkyzy - a teacher at the Foreign Languages Department of Kazakh-American Free University.

**Abstract**. The language policy of Kazakhstan is aimed at creating conditions for the full development of the personality of the young person, providing guarantees in the sphere of education, labor, employment and social protection. Therefore, the new generation of Kazakhstan should be trilingual, fluent in Kazakh, Russian and English. Thus, the formation of trilingualism in the training of young specialists was initiated by the president of the country and proclaimed one of the most important components of the state language policy accepted by the Kazakh society. However, some aspects of the formation of trilingualism require a deeper analysis and a rational approach.

**Keywords**. Language policy, the problem of trilingualism, the national language.

Автор туралы мәліметтер. Маутиева Айсулу Женисбеккизы – ҚАЕУ оқытушысы.

**Аннотация**. Қазақстанның тілдік саясаты жастардың толықанды дамуына жағдай жасауға, білім беру, еңбек, жұмыспен қамту және әлеуметтік қолдау саласындағы кепіл беруге бағытталған. Сондықтан да Қазақстанның жас буыны қазақ, орыс және ағылшын тілдерін меңгеріп үштілді болуы керек. Осылайша, жас мамандарды даярлауда үштілділікті қалыптастыру Елбасы тарапынан ұсынылып, халықтың кең қолдауын тапты. Алайда үштілділікті қалыптастырудың кейбір аспектілері неғұрлым терең талдау мен оңтайлы әдістеме құрастыруды талап етеді.

Түйін сөздер. Тіл саясаты, үштілділік мәселесі, ұлттық тіл.

Сведения об авторе. Маутиева Айсулу Женисбеккизы – преподаватель КАСУ.

Аннотация. Языковая политика Казахстана направлена на создание условий для полного развития личности молодого человека, предоставления гарантий в сфере образования, труда, занятости и социальной защиты. Поэтому новое поколение Казахстана должно быть трехъязычным, свободно владеющим казахским, русским и английским языками. Таким образом, формирование трехъязычия в подготовке молодых специалистов было инициировано президентом страны и провозглашено одним из важнейших компонентов государственной языковой политики, принятой казахстанским обществом. Однако некоторые аспекты формирования трехъязычия требуют более глубокого анализа и рационального подхода.

Ключевые слова. Языковая политика, проблема трехъязычия, национальный язык.

Modern research shows that the spread of multilingualism in the world is an appropriate process, caused by fundamental changes in the economy, politics, culture and education [1]. A purposeful, systematic understanding of the phenomenon of multilingual education began relatively recently, except for the search for effective methods of teaching foreign languages. Indeed, the efforts of researchers have so far focused mainly on the problems of bilingual education (the study of the native language and foreign) as the most common form of multilingual learning. The processes connected with the development of the third language and, especially, even more languages, have been the least studied and have only recently been investigated, in connection with the plans of the European Commission to legitimize the trilingual education.

According to the concept of UNESCO, the concept of "multilingual education" implies the use of at least three languages in education: native, regional or national and international languages [2]. The use of these languages is "an important factor in the inclusiveness and quality of education" [2].

In Kazakhstan, the idea of the trinity of languages was first voiced by N. Nazarbayev in 2004. In October 2006, at the XII session of the Assembly of the People of Kazakhstan, the President reiterated that knowledge of at least three languages is important for the future of our children. And already in 2007, in a message to the people of Kazakhstan, "New Kazakhstan in the New World," N. Nazarbayev proposed to start a phased implementation of the cultural project "The Trinity of Languages", according to which the development of three languages: Ka-

zakh as a state language, Russian as a language of interethnic communication and English as a language of successful integration into the global economy [3]: "Kazakhstan should be perceived all over the world as a highly educated country whose population uses three languages" [4].

It is from this moment that the new language policy of Kazakhstan begins. Polylactic education was enshrined in the following legislative acts: the Constitution of the Republic of Kazakhstan, the Law of the Republic of Kazakhstan "On Languages", the Law "On Education", the State Program for the Functioning of Languages in the Republic of Kazakhstan for 2001-2010, the Concept of the Development of Foreign Language Education in the Republic of Kazakhstan [5] and others, which formed his legal basis. The documents listed above determine the role and place of multilingual education, the principles of creating a modern and effective system for managing a multilingual education.

Today it is already possible to talk about the completion of work on institutional support for the implementation of the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020, the basic competencies of which are trilingual, Eurasian multiculturalism, communism and technocracy [5]. The state program for the development of languages is carried out in three stages. At the first stage (2011-2013), a set of measures aimed at improving the normative-legal and methodological basis for the further functioning and development of languages was carried out. Within the framework of the second stage (2014-2016), it is planned to implement a set of practical measures to introduce new technologies and methods in the study and application of the state language, as well as the preservation of linguistic diversity. At the third stage (2017-2020), the results will be consolidated through system monitoring of the degree of demand for the state language in all spheres of public life, the quality of its proper application and the level of ownership with further preservation of the positions of other languages. As a result of the program, the share of the adult population in the state language will be 20% by 2014, by 2017 - 80%, by 2020 - 95%. The share of Kazakhs who know the Russian language by 2020 will be at least 90%. The share of the population of the republic that speaks English: 2014 - is 10%, 2017 - 15%, 2020 - 20%. The proportion of the population who owns three languages (state, Russian and English), by 2014, 10%, by 2017 - 12%, by 2020 - up to

President of the country N.A. Nazarbayev set a significant mark before the national education. It should become competitive, high-quality, so that graduates of the Kazakh school could easily continue their studies in foreign universities. Therefore, the main strategic goal of education is, on the one hand, the preservation of optimal Kazakhstani educational traditions, on the other hand, the provision of school graduates with international qualifications, the development of their linguistic consciousness, based on mastery of state, native, and foreign languages. In this regard, the understanding of the role of languages in the modern world places particular importance on the effectiveness of teaching languages and increasing the level of language training of students. In the context of globalization, the linguistic sphere of public life is most susceptible to significant changes. This is due to the fact that the pace and nature of the transformation of political, economic and cultural systems largely depend on linguistic, ethnocultural, social and other specific historical conditions specific to each individual country. Kazakhstan, while remaining a multi-ethnic and multi-confessional state, is going through a difficult and contradictory period of its cultural and linguistic development, as evidenced by the prevailing language situation, the characteristic of which is given in the Concept of Language Policy of the Republic of Kazakhstan. It should be noted that practically in all documents in the field of language policy a core idea is the need to master several languages.

At the first stage (2011-2013), a set of measures aimed at improving the normative-legal and methodological basis for the further functioning and development of languages was carried out. Within the framework of the second stage (2014-2016), it is planned to implement a set of practical measures to introduce new technologies and methods in the study and application of the state language, as well as the preservation of linguistic diversity. At the third stage (2017-2020), the results will be consolidated through system monitoring of the degree of demand for

the state language in all spheres of public life, the quality of its proper application and the level of ownership with further preservation of the positions of other languages.

President of the country N.A. Nazarbayev set a significant mark before the national education. It should become competitive, high-quality, so that graduates of the Kazakh school could easily continue their studies in foreign universities. Therefore, the main strategic goal of education is, on the one hand, the preservation of optimal Kazakhstani educational traditions, on the other hand, the provision of school graduates with international qualifications, the development of their linguistic consciousness, based on mastery of state, native, and foreign languages. In this regard, the understanding of the role of languages in the modern world places particular importance on the effectiveness of teaching languages and increasing the level of language training of students. In the context of globalization, the linguistic sphere of public life is most susceptible to significant changes. This is due to the fact that the pace and nature of the transformation of political, economic and cultural systems largely depend on linguistic, ethnocultural, social and other specific historical conditions specific to each individual country. Kazakhstan, while remaining a multi-ethnic and multi-confessional state, is going through a difficult and contradictory period of its cultural and linguistic development, as evidenced by the prevailing language situation, the characteristic of which is given in the Concept of Language Policy of the Republic of Kazakhstan. It should be noted that practically in all documents in the field of language policy a core idea is the need to master several languages.

In these conditions, the problem of the formation and development of a multilingual education is actualized, including the development of its theoretical and methodological foundations. The introduction of the general education school in three languages into the teaching and educational process is certainly a significant step forward in the implementation of the Concept of the Development of Education of the Republic of Kazakhstan until 2015, one of the core competencies of which are trilingualism, Eurasian multiculturalism, communicative and technocratic [6]. The main provisions of the Concept mention the need for a quality foreign language mastery of a graduate of a modern school - this is an urgent need, because the intensive pace and level of development of science and technology in the world require fluency in foreign languages for better and fuller obtaining the necessary theoretical and practical knowledge, skills and skills. These provisions have already been successfully implemented in schools where instruction is conducted in Kazakh, Russian and English. This contributes to the development of students' communication skills. In addition, education in three languages, and as a result, their mastery in almost perfect, will help to involve students in the culture and traditions of different peoples.

Knowledge of Kazakh, Russian and foreign languages becomes an integral component of personal and professional activity of mankind in modern society [7]. All this, on the whole, calls for a large number of citizens who know practically and professionally several languages and, in this connection, receive real chances to occupy a more prestigious position in society both socially and professionally.

The concept of the development of education in the Republic of Kazakhstan is aimed at qualitatively updating the forms and methods of training professional personnel that meet the world standards qualitatively. Much attention is paid to polylingual education, which is regarded as an effective tool for preparing the young generation for life in an interconnected and interdependent world. In the draft Concept of the development of the educational system of the Republic of Kazakhstan until 2015, a strategy for the education of a multilingual person who owns at least three languages that respects the culture and traditions of the peoples of the world is defined. Knowledge of the native, state, Russian and foreign languages broadens the horizon of the child, promotes its multifaceted development, contributes to the formation of a tolerance setting and a voluminous vision of the world [8]. However, practice shows that at this stage dominant is receptive bilingualism ("I understand, but I say badly or not at all"). There is an urgent need for comprehensive development of key problems of the formation of multilingualism. In this regard, real and effective steps are being taken, solutions are found. Thus, the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (MES RK) is carrying out purposeful

work to ensure the quality of training and professional development of teachers, including those with a multilingual education. The implementation of the mechanism for expanding the volume of foreign language loans in the cycle of basic disciplines, introduced by the State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020, with the introduction of changes to standard curricula is a consistent step in addressing the pressing problems of language training for future specialists. The Ministry of Education and Science has also initiated the implementation of the Republican budget program "Improvement of skills and retraining of personnel of state educational organizations", within the framework of which the language proficiency in vocationally oriented English language of university teachers of all regions of Kazakhstan is improved [9].

Today, the problem of multilingual education in higher educational institutions of Kazakhstan is quite topical. This topic involves a number of problems related to planning, defining strategic and tactical goals, content, and imperfection of methodologies and technologies.

The creation of equal conditions for the study of the three designated languages does not mean an equal scope of their functioning, equal to the functional load, and, finally, their equal status. At the same time, emphasis is placed on the pedagogical component of this cultural project, which can be fully described as a multilingual education. In these conditions, the problem of the formation and development of a multilingual education is actualized. To address the President's task of effectively introducing multilingualism into education, it is necessary to bring the fragmented practice of polyglot education into individual schools and schools of the Republic of Kazakhstan into a single system and to ensure the continuity of educational programs. Levels of formation of a multilingual personality are to some extent conditional, since they can have a wide variety of combinations. The formation of a multicultural, multi-lingual personality with informational, communicative and intellectual needs, abilities and competencies, which will enable it to function successfully in the context of intercultural communication and professional-language activity as a subject of foreign-language cognition, foreign-language communication and foreign-language creativity, as the fundamental goal of teaching foreign languages . The multilingual competence makes it possible and successful to independently learn the basics of unfamiliar languages; therefore the competence of polyglotism can be considered not only as the possession of several foreign languages, but also as the ability to learn foreign languages, the possession of "a sense of language", the desire and the ability to learn foreign languages independently:

- "increasing the demand for the state language";
- "increasing the prestige of using the state language";
- "preservation of linguistic diversity in Kazakhstan";
- "preservation of the functioning of the Russian language in the communicative and linguistic space";
- "studying English and other foreign languages" due to: systematic scientific and methodological support for the activities of subjects of continuous multilingual education;
- formation of a multilingual educational environment; expanding the infrastructure of multilingual education;
- development of the intercultural and communicative paradigm of modern language education;
- development of the country's intellectual potential on the basis of familiarizing its citizens with the values of language and culture.

However, despite the indicated positive processes, the organization of foreign language education in the Republic is characterized by a number of negative phenomena. The reasons for this are the lack of a unified methodological platform for continuous and continuum-variative foreign language education and its normative provision, such as, for example, program requirements. All this resulted in an arbitrary choice by educational institutions of foreign educational programs and teaching materials, teaching methods without any correlation with the domestic conditions of teaching English; the lack of a clear idea of the planned results of the trainees' activity and the criteria for their evaluation, the growth of spontaneous innovative experiments,

the development of a chaotic market for educational services in languages to "fill" the gaps in the state sphere of the formation of language competence. All this negatively affected the quality of the English and Kazakh languages at all levels of the republican language education: the majority of graduates, having in the conditions of the sovereignty of the Republic real opportunities for personal and professional contacts with native speakers, find certain difficulties in realizing full-fledged communication in the state and English languages.

So, the language competence of graduates of non-linguistic universities presupposes the ability to apply knowledge of the language in familiar and unfamiliar labor, professional situations. Moreover, it is not enough to have a certain language qualification, it is still necessary to adapt it and effectively use it to achieve a new quality of knowledge and skills, i.e. experience, which is a vital and professional content, a meaningfully worked person - a part of his inner world. Such an understanding of the competent approach in education requires a new technology for assessing and assessing the content of the educational process for mastering Kazakh and English. This technology is being implemented in the field of general secondary education, the main purpose of which is to ensure the mastering of key competencies, including language, that allow for the realization of conscious professional and civil self-determination, as well as the satisfaction of individual educational needs. That is, the competence approach is aimed at developing a complex of personal qualities of students, the formation of key competencies as expected results of education. The result of education as a whole is a derivative of the result of the expectation of developed and developed state programs, in particular the language development program for 2010-2020, based on the state triune language policy.

Polylanguage education is the basis for the formation of a poly-linguistic personality, the level of its formation largely determines the positive character of the person's self-realization in the modern conditions of public relations, its competitiveness and social mobility.

#### REFERENCES

- 1. Lanson T. A Short History of Language. Oxford University Press, 2002.
- 2. Education in the Multilingual World: UNESCO's Outline Document. Paris, 2003. 38 p. [ER]. Access mode: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-iew/news/multilingualism\_a\_key\_to\_inclusive\_education/#.VNbyXufqCJU.
- 3. Nazarbayev N.A. New Kazakhstan in a new world // Kazakhstan's truth. 2007. 1 March. No. 33 (25278).
- 4. Nazarbayev NA Social modernization of Kazakhstan: Twenty steps to the Society of General Labor // Kazakhstan's truth. 2012. The 10th of July. No. 218-219.
- 5. State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 // Decree of the President of the Republic of Kazakhstan of December 7, 2010 No. 1118. [ER]. Access mode: http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118.
- 6. Pedagogical indicators of a multilingual education //
- 7. Siberian Pedagogical Journal. 2008. No. 13.
- 8. The modern language situation as a factor of a multilingual education.
- 9. Actual Problems of the Present: International Science Magazine. Ser. "Pedagogy". 2008. No. 11 (28).

УДК 821.111: 81-26

# ПЕРЕДАЧА СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ЧАКА ПАЛАНИКА «FIGHT CLUB»

Злётова Ю.И., Герсонская В.В.

Сведения об авторах. Злётова Юлия Ильинична — магистрант КАСУ, Герсонская Валентина Владимировна — магистр иностранных языков, старший преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. На данный момент вопрос перевода стилистически сниженной лексики находится на стадии изучения среди ученых-лингвистов, и именно поэтому перед переводчиками всего мира стоит вопрос о том, как можно грамотно передать такую лексику с одного языка на другой, какие приемы использовать можно, а какие нельзя. Данная статья посвящена вопросу перевода стилистически сниженных лексических единиц. В ходе работы были выявлены такие приёмы перевода сниженной лексики, как: опущение, добавление, эвфемистический и дисфимистический перевод, перевод аналогом и лексическая замена. Авторы приводят примеры перевода сниженной лексики на основе сравнения оригинала романа Чака Паланика "Fight Club" и его перевода на русский язык.

**Ключевые слова**. Сниженная лексика, сленг, способы перевода, ненормированный язык, экспрессия, языковая демократизация, цензура, эвфемизм, аналог.

**Авторлары туралы мәлімет.** Злётова Юлия Ильинична - ҚАЕУ магистранты, Герсонская Валентина Владимировна – шет тілі магистрі, ҚАЕУ шет тілдер кафедрасының аға оқытушысы.

Аннотация. Қазіргі уақытта стилистикалық түсірілген сөздік қорды аудару мәселесі лингвист – ғалымдар арасында зерттелуде. Сондықтан бүкіл әлем аудармашыларының алдында осы сияқты лексиканы бір тілден екінші тілге қалай сауатты аударуға болатыны, қандай әдістер қолдануға болатыны және қандай әдістер қолдануға болмайтыны жайында мәселе туады. Бұл мақала стилистикалық түсірілген лексикалық бірліктерді аударуға арналған. Жұмыс барысында түсірілген сөздік қорды аудару әдістері анықталады: түсіру, қосу, эвфемистикалық және дисфимистикалық аударма, аналогпен аудару және лексикалық ауыстыру сияқты әдістер. Авторлар Чак Паланик «Figt Club» - тың түпнұсқа романымен салыстыру және орыс тіліне аудару негізінде қысқартылған лексиканы аударудың мысалдарын келтіреді.

**Түйін сөздер.** Түсірілген лексика, сленг, аудару әдістері, нормаланбаған тіл, экспрессия (өрнек), тілдерді демократияландыру, цензура, аналог.

**About the author**. Zlyotova Yulya - master student of KAFU, Gersonskaya Valentina - master of foreign language, senior lecturer of the Foreign Languages Department of Kazakh-American Free University.

Annotation. At present time, the issue of translating stylistically reduced vocabulary is being at the stage of consideration by linguists, which is why translators all over the world are struggling to competently convey such words from one language to another, and to choose appropriate devices for it. This article covers the matter of translation of stylistically reduced vocabulary. During the research, the following devices of translation stylistically reduced words were found: omission, supplementation, euphemistic and dysphemistic translation, translation by analogue and lexical replacement. The authors give examples of translating reduced vocabulary on the base of comparison of the original Chuck Palahnuic's novel "Fight Club" and its translation into Russian language.

**Key words**. Reduced vocabulary, slang, translating devices, informal language, expression, language democratization, censorship, euphemism, analogue.

В наше время большинство современных художественных произведений базируется на простом разговорном языке. Общеизвестно, что именно такую простую речь переводить тяжелее всего, хотя для восприятия обычного человека она, напротив, доступнее. К примеру, научный или же публицистический стили имеют устоявшуюся лексику, которая уже имеется в словарях, что позволяет без труда перевести научные статьи или же колонку в газете. Разговорный стиль характеризуется тем, что в нем новые слова появляются довольно таки быстро и не успевают закрепляться в специальных словарях и чаще

всего эти слова остаются на уровне разговорном [1, С. 17]. В последние несколько лет список сленговых слов значительно пополнился, в особенности благодаря тому, что люди все чаще прибегают к общению через интернет, используя сокращения, а также слова, понятные только каким-либо конкретным группам людей.

Фактом является и то, что разговорная речь намного более экспрессивна и эмоционально окрашена, это также усложняет перевод, ведь передать характер персонажа через его эмоции, собственный стиль речи не так просто [2, С. 64]. Именно поэтому профессия переводчика обязует адаптироваться к изменениям, которые происходят, а также следить за новыми тенденциями, имеющими место быть в языках, на которых он специализируется, чтобы иметь возможность качественно выполнять свою работу.

Очень важным для переводчиков является вопрос передачи сниженной лексики. Необходимо уметь не завышать и не снижать стиль, так как сниженная лексика зачастую является средством характеристики персонажей, и именно от переводчика может зависеть то, какое мнение сложится у читателя, у которого нет возможности прочесть произведение в оригинале и которому приходится прибегнуть к чтению перевода.

Роль переводчика в художественной литературе на данном этапе возрастает, ему необходимо донести до читателя не только грамматически верный, без ошибок, текст, но также и раскрыть характер персонажа, помочь читателю разобраться в своем отношении к персонажам и ситуации в книге в целом.

Говоря о понятии стилистически сниженной лексики, необходимо учесть то, что данный пласт лексики входит в состав ненормированного языка, который противопоставлен художественному языку [3, С. 77]. В современной стилистике в сниженной лексике выделяют разговорные слова и выражения, сленг, диалектизмы, жаргон, вульгаризмы, архаизмы, неологизмы, окказионализмы, а также просторечные слова и выражения. Чаще всего сниженная лексика несет в себе негативную окраску. Хоть использование сниженной лексики чаще всего рассматривается как нарушение норм стандартного языка, всё же большое количество людей употребляют ее в своей речи. Также необходимо отметить и то, что использование такой лексики не всегда было разрешено и табуировалось. В некоторых случаях соблюдалось довольно жесткое цензурирование текста, из-за чего зачастую мысль автора могла быть потеряна, или, к примеру, это могло привести к неточной передаче характера персонажей. Нужно учитывать и то, что процессы языковой демократизации в странах Запада и США начались намного раньше, чем в странах СНГ, именно поэтому англоязычная литература изобилует примерами использования сниженной лексики [4, С. 110]. Хотя сейчас к переводчикам не предъявляется столько цензурных требований, как это было раньше, многие опасаются передачи в полной мере сниженной лексики, или же, наоборот, необдуманно переводят такие слова и фразы без учета множества факторов. Переводчику, прежде всего, необходимо ознакомиться со стилем автора, произведение которого он будет переводить. Безусловно, это поможет повысить качество перевода в разы.

Статья посвящена анализу перевода стилистически сниженной лексики в произведении Чака Паланика «Fight Club», которое было издано в 1996 году и включает в себя такие жанры, как роман и контркультура. В статье нами были рассмотрены способы, которыми можно передать сниженную лексику на примерах цитат из романа.

Актуальность темы заключается в том, что сниженная лексика - это такой раздел языка, который постоянно пополняется и на данном этапе не до конца исследован с точки зрения лингвистики.

Перевод романа Чака Паланика «Fight Club» был выбран нами именно потому, что он полноценно отражает всю экспрессивность сниженной лексики, роман является эмоционально насыщенным. На его примере можно рассмотреть, к каким средствам перевода могут прибегать русскоязычные переводчики, какими способами передают стилистически сниженную лексику, выдерживают ли стиль и экспрессию, которые заложил автор в своем произведении.

Для написания статьи мы выбрали несколько глав романа "Fight Club", в которых

мы подробно рассмотрим перевод сниженной лексики. Нами был выбран вариант перевода данного романа И. Кормильцева, который был сделан им в 2002 году под издательством компании «АСТ».

Существует множество приемов перевода сниженной лексики, например, такие, как:

- 1) опущение;
- 2) эвфемистический перевод:
- 3) перевод аналогом;
- 4) лексическая замена;
- 5) дисфимистический перевод;
- 6) добавление.

Рассмотрим подробнее каждый способ, а также приведём примеры. Первым и одним из самых простых приемов является опущение. При использовании этого способа слово не переводится и просто опускается, важно, чтобы это не повлияло на смысл переводимого предложения. Переводчик, исходя из контекста, определяет для себя, можно ли в данной ситуации не передать какое-либо слово или фразу [5, С. 98].

Посмотрим на оригинал: ""Now get out of bed," Tyler said, "and get your ass into the fucking car"" [6].

Перевод этого предложения: «- Тогда вылезай из этой норы, - говорит Тайлер, - и садись к нам в машину» [7].

В данной ситуации переводчик использовал прием опущения. Как мы можем увидеть, смысл переводимого предложения остался без изменения, несмотря на то, что два слова так и не были переведены и использованы, следовательно, эти слова никак не влияли на само предложение и не несли в себе какой-либо смысловой нагрузки.

Следующим приёмом является эвфемистический перевод. В этом случае при переводе слова оригинала, имеющие очень грубый оттенок, при переводе заменяются на менее экспрессивные слова, но контекст передается в полной мере [8, С. 82]. В своей работе «Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка» В.П. Москвин рассматривает эвфемизм как средство смягчения и очистки речи, выполняющее еще и эстетическую функцию в тексте [9, С. 34-35]. Использование эвфемизмов позволяет избежать цензуры, и, вследствие этого, тексты и видеоматериалы, содержащие в себе нецензурную лексику, сглаживаются и становятся нейтральными, благодаря замене грубых выражений и ругательств на более благородные слова-синонимы.

Одним из самых распространенных приемов является перевод аналогом. Зачастую в языке оригинала и в языке перевода можно найти слова, которые будут соответствовать друг другу в полной мере. Такой способ передачи сниженной лексики является очень эффективным, так как при переводе аналогом не снижается и не завышается экспрессия, которая была заложена автором.

Рассмотрим примеры, в которых имеются эвфемистический перевод и перевод аналогом, в оригинале предложение выглядит следующим образом: "This is not crap," she says. "This is my mother you're talking about so just  $fuck\ off$ "" [6].

Перевод: «- Это не дерьмо, - заявляет она. - Ты говоришь о моей матери, - поэтому omeanu!» [7].

Обращаясь к словарю «Вашу мать, сэр!», мы видим, что слово "сгар" может являться синонимом слову "junk", которое имеет значение «мусор, что-то бесполезное, хлам, в том числе и дерьмо» [10, С. 215]. Для того, чтобы понять контекст, к чему привязано данное слово, посмотрим на предложение, стоящее перед словами Марлы.

"Marla has her Federal Express package ripped open on the kitchen table, and she lifts something white out of the Styrofoam packing peanuts and shakes this white thing in my face" [6].

«Марла распечатала бандероль на кухне, вытащила оттуда пакет с чем-то белым и стала трясти его у меня перед лицом, посыпая все вокруг полистироловыми упаковочными катышками» [7].

В данном случае, слово "сгар" переводится дословно, что означает, что был произведен перевод аналогом.

"Fuck off" – это, мягко говоря, «отстань», «отвали», но имеет более грубую форму в русском языке [10, С. 78]. В данном случае переводчиком была снижена экспрессия, и он перевел это выражение глаголом «отвали», что означает, что здесь был использован эвфемистический прием. Переводчик поступил верно, решив смягчить эту фразу, во избежание перегрузки предложения грубыми словами.

Следующий пример. Оригинал: "All night long, I dreamed *I was humping* Marla Singer" [6].

Перевод: «Всю ночь мне снилось, будто я трахаю Марлу Сингер» [7].

В данном случае переводчик И. Кормильцев также использует перевод аналогом, так как в русском языке есть соответствие слову "fuck" синонимом которому выбрал сам автор слово "hump". В словаре американского сленга «Вашу мать, сэр!» указаны такие синонимы этому слову (тоже вульгарные), как: lay, screw, ball, bang, hump, shaft [10, с. 209].

Следующим приемом является лексическая замена прием перевода слова, использующийся для передачи значения безэквивалентной единицы лексической системы языка в контексте с помощью одного из видов переводческих трансформаций (генерализация, конкретизация, модуляция). Лексическая замена, как и другие приемы перевода, используется в таких ситуациях, когда нет или невозможно установление четких двусторонних межъязыковых соответствий [11, С. 139].

Рассмотрим такой пример, в оригинале предложение выглядит так: "Marla shouts to the police that the girl who lives in 8G used to be a lovely charming girl, but the girl is *a bitch monster*. The girl is *infectious human waste*, and she's confused and afraid to commit to the wrong thing so she won't commit to anything" [6].

Перевод: «Марла кричит полицейским вслед, что девушка из номера « $8\Gamma$ » когда-то была очаровательной и милой, но теперь превратилась в *законченную суку*. Она превратилась в *зловредную ни на что не годную дрянь*, она боится заняться не тем, чем следует, и поэтому предпочитает не заниматься ничем» [7].

В данном примере, очевидно, что переводчик также использовал перевод аналогом, чтобы перевести словосочетание "a bitch monster". Для того, чтобы передать словосочетание "infectious human waste", переводчику потребовалось сделать лексическую замену, чтобы предложение на языке перевода выглядело более гармонично, так как дословный перевод слова "waste" на русский язык – «отходы», «отбросы».

Следующий прием перевода, который мы рассмотрим, это дисфимистический перевод. Дисфимистический перевод является противоположным эвфемистическому переводу. Следовательно, в данном случае, если же в исходном тексте стоит слово с меньшей степенью экспрессивности, при переводе его заменяют на более грубое слово в переводимом языке [12, с. 75].

В следующем примере мы можем проследить использование переводчиком дисфимистического перевода, в оригинал предложение выглядит так: "The giants, they'll send something back to the kitchen for no reason at all. They just want to see you run around for their money. A dinner like this, these banquet parties, they know the tip is already included in the bill so they treat you like dirt" [6].

Перевод: «Эти типы иногда отсылают блюдо обратно на кухню безо всяких видимых причин. Они просто хотят, чтобы ты побегал за их денежки. На таких вечеринках принято включать чаевые в счет, так что они полагают, что уже купили право обращаться с тобой как с *дерьмом*» [7].

В данном примере видно, что И. Кормильцев заменил слово "dirt" на более грубое слово, исходя из представленного контекста. В словаре С. Шевченко и Н. Московцева дается такой перевод: «Dirt - грязь, как и у нас, в прямом и переносном смысле. Слово многозначное, но всегда подразумевающее, что тут нет ничего хорошего. Сплетня, непристойность, что-то вульгарное - это все тоже будет dirt» [10, с. 181]. Произведенная И.

Кормильцевым замена в данном случае выглядит выигрышно, смысл переведенного слова не поменялся, смысл этого слова в данном контексте стал нести в себе более негативную окраску.

Рассмотрим еще один пример. Оригинал предложения: "You give up all your worldly possessions and your car and go live in a rented house in the toxic waste part of town where late at night, you can hear Marla and Tyler in his room, calling each other hum; *butt wipe*" [6].

Перевод: «Раздай все твое имение и машину твою, и поселись в арендованном доме, в заваленной токсичными отходами части города и слушай, как по ночам Тайлер и Марла в соседней комнате называют друг друга подтиркой для жопы» [7]. В словаре «Вашу мать, сэр!» имеется следующий перевод слова "butt" — зад, задница [10, С. 141]. Отсюда следует вывод, что переводчик завысил экспрессию с помощью более грубого слова из русского языка, это означает, что им был сделан дисфимистический перевод, завышение экспрессивности в данном предложении также указывает и на отношение персонажей друг к другу.

В некоторых случаях переводчик может использовать прием добавления. Если же при опущении слово или фраза из оригинального текста не передается, то в случае с добавлением от переводчика наоборот требуется внести в перевод текста слово или фразу, которая никоим образом не изменит семантику текста, следовательно, смысл должен быть передан в точности, без какого-либо упущения основной мысли автора [13, С. 146]. К этому приему не рекомендуется прибегать слишком часто, ведь от переводчика требуется лишь верно донести мысль автора до читателей, не слишком сильно меняя при этом текст.

Рассмотрим пример с использованием нескольких приемов – опущения и добавления. Оригинал: "The mechanic wrestles the wheel toward the ditch, and I wrestle to *fucking* die" [6].

Перевод: «Механик борется за руль, чтобы вырулить в канаву, а я борюсь, чтобы взять, *блядь*, и сдохнуть» [7].

В этом предложении, в одном случае, переводчик делает опущение и не переводит слово "fucking" как прилагательное. В другом же случае, переводчик добавляет грубое междометие русского языка, которое на английский язык переводилось бы как "fuck". Мы видим, что переводчик И. Кормильцев в данном случае поступил верно, опустив одно и добавив другое, так как именно такой вариант перевода этого предложения на русском языке выглядит выдержанно и при этом, не потерялась та экспрессивность, которую заложил автор в это предложение.

В статье мы разобрали только несколько примеров из романа, на данном этапе работы можно сделать вывод, что при своём переводе И. Кормильцев чаще всего прибегал к переводу аналогом и дисфимистическому переводу. В ходе дальнейшей работы с романом Чака Паланика «Fight Club» и его переводом на русский язык планируется рассмотреть остальные примеры, не указанные в статье, а также сделать выводы, какими же приемами чаще пользуется переводчик, как часто опускает перевод некоторых выражений или же наоборот, как часто прибегает к завышению экспрессии и как всё это влияет на качество перевода, и имеют ли отличия и сходства оригинал и перевод романа.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Девкин В.Д. Специфика разговорного словаря. М.: «Русский язык», 1994.
- 2. Береговская Э.М. Стилистика в подробностях. М.: «Либроком», 2009.
- 3. Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет. 2-е изд., доп. М.: «Логос», 2005.
- 4. Орлов Г.А. Современная английская речь. М.: «Высшая школа», 1991.
- 5. Комиссаров В.Н. Теория перевода: Лингвистические аспекты. М.: «Высшая школа», 1990.
- 6. Chuck Palahniuk. Fight Club / W.W. Norton, 1996.
- 7. Чак Паланик. Бойцовский Клуб. М.: АСТ, 2002.

- 8. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи. Берлин: «Русистика», 1994. С. 82.
- 9. Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка.— М.: ЛЕНАНД, 2007. С. 34-35.
- 10. Московцев Н.Г., Шевченко С.М. Вашу мать, сэр! Краткий курс американского сленга. СПб.: «Питер», 2011.
- 11. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: «Советский писатель», 1975.
- 12. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: стилистика декодирования. 3-е изд. М.: «Просвещение», 1990.
- 13. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

# УДК 821.111: 81-26

# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СРАВНЕНИЯ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА Р. БРЭДБЕРИ "FAHRENHEIT 451"

Мукашева М.Ж.

Сведения об авторе. Мукашева Мадина Жашикбайкзызы – магистрант специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы передачи художественных сравнений при переводе с английского языка на русский на примере переводов романа "Fahrenheit 451", выполненных В.Т. Бабенко и Т.Н. Шинкарь. Анализ выявил, что при передаче художественных сравнений В. Бабенко использовал приемы замены отдельных слов, добавления/опущения, структурного преобразования в сравнениях и в предложениях, полного перевода художественных сравнений. Есть случаи изменения времени действия, замены или добавления единиц для конкретизации информации. В переводе Т. Шинкарь можно увидеть случаи неполного перевода сравнения, изменения времени действия, потери направленности движения и исходной информации.

**Ключевые слова**. Образность, сравнение, художественный текст, художественный перевод, замена, аналог, параллельное именование, структурное преобразование.

**Автор туралы мәліметтер.** Мукашева Мадина Жашикбайқызы – ҚАЕУ, «Аударма ісі» мамандағының магистранты.

**Аннотация.** Мақалада В.Т. Бабенкомен Т.Н. Шинкарьдің орындауында, "FAHRENHEIT 451" романын үлгі ретінде ала отырып, ағылшын тілінен орыс тіліне аудару кезіндегі көркем тенеулерді беру мәселелері қарастырылады. Талдау Бабенконың көркем теңеулерді беруде сөздерді алмастыру, қосу, түсіру тәсілдерін, теңеулерді де, сөйлемдерді де құрылымдық түрлендіруді, көркем теңеулерді толық аудырма жасауды қолданғанын анықтады. Ақпаратты нақтылау үшін іс – әрекет уақытын өзгерту, тіл бірліктерін алмастыру немесе қосу әдістерін қолдану жадағайлары кездеседі. Т. Шинкарьдің аудармасынан теңеуді толық емес аудару, іс – әрекет бағыты мен бастапқы ақпаратты жоғалтуды көруге болады.

**Түйін сөздер.** Образды теңеу, көркем мәтін, көркем аударма, алмастыру, аналог, параллельді атау, құрылымдалық түрлендіру.

**About the author.** Mukasheva Madina Zhashykbaikyzy - a Master student of the "Translation Studies" major of Kazakh-American Free University.

Annotation. Problems in the translation of comparisons in translation of V. T. Babenko and T. N. Shynkar of the novel "Fahrenheit 451" from English into Russian are examined in the article. The analysis revealed that V. Babenko used the methods of substituting individual words, supplementation/omission, structural transformation in comparisons and sentences, full translation of comparisons in his translation. for specification of the information. There are examples of changing the time of the action, substituting or adding the units for specification of the information. In the translation of T. Shynkar, there are examples of incomplete translation of comparisons, change of the time of the action and the loss of the background information.

**Key words.** Imagery, comparison, literary text, literary translation, substitution, analogue, parallel naming, structural transformation.

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена тем, что при переводе художественных произведений переводчики нередко сталкиваются с задачей полной и правильной интерпретации образно-выразительных средств в языке перевода. Сложности художественного перевода проявляются из-за наличия ряда особенностей, таких, как индивидуальный стиль автора, стилистические приемы и выразительные средства, свойственные определенному языку. Одним из часто используемых выразительных средств в художественном тексте является художественное сравнение.

Определенные сложности, возникающие при переводе художественного текста, определяются разнообразием речевых стилей, их сочетания и многочисленностью лексических, грамматических и стилистических средств и особенностью присущих отдельному языку, подлежащих передаче согласно требованиям другого языка. Данные свойства считаются количественным показателем трудности художественного перевода, а качественные показатели определяются сложностью передачи образа и смысловой функции средств языка. При исследовании особенностей и задач перевода художественного текста переводчику необходимо сделать предварительный лексический и стилистический анализ материала, определяя, в чем именно проявляется индивидуальный стиль автора и особая специфика речи художественного произведения. Образы в художественном тексте тесно связаны с языковыми средствами, с помощью которых они переданы. При переводе переводчик нередко встречается с необходимостью передачи всевозможных выразительных средств, использованных в исходном тексте. Перевод таких средств и передача их стилистических функций требует сохранения или же модификации эмоционально-эстетической информации оригинала, и это считается главной задачей в художественном переводе.

Художественное сравнение - сопоставление одного предмета с иным, придающее описанию наглядность и изобразительность, в любом сравнении можно отметить предмет сравнения и признак сходства [1, с. 174]: Life is like a roller-coaster – sometimes you go up and sometimes you go down. Художественные сравнения относятся к фигурам тождества. Соотношение семантически тождественных лексических единиц, которые относятся к одному референту, мыслятся субъективно как равнозначные и сочетаются в тексте несколькими семантическими тождественными единицами, в итоге чего образуются фигуры тождества. Стилистической функцией сравнения является красочное, выразительное описание объекта речи: My heart is like a singing bird. Формальным признаком сравнения, которое отличает его от метафоры, является наличие сравнительных союзов (like, than, as, as if, as though), глаголов (resemble, remind, seem) или словосочетаний (to bear a resemblance to, to have a look of) и т.д.: He reminded James of a hungry cat.

Различают «стертые» (фразеологические) и подлинные (авторские) сравнения [2, с. 146]. Из-за частого применения некоторые сравнения образовались как устойчивые выражения и стали стертыми, они представляются фразеологическими оборотами и часто используются в сочетании с аллитерацией: as hungry as a hunter, as bright as a button. Авторские сравнения предполагают сочетание стилистических средств: Brandon liked me as much as Hiroshima liked the atomic bomb (сравнение и ирония); He held out a hand that could have been mistaken for a bunch of bananas in poor light (сравнение и гипербола).

Рассмотрим следующие определения понятия сравнения:

А.И. Ефимов дает следующее определение данному понятию: сравнение - сопоставление лиц, характеров, событий, картин с образами, которые в большинстве случаев хорошо знакомы читателю. В итоге изображаемое конкретизируется, становится более очевидным и выразительным [3, с. 224].

А.Н. Мороховский выдает следующее определение, что образное сравнение - это стилистический прием, состоящий в частичном уподоблении двух предметов действи-

тельности, относящихся к разным классам. Сравниваемые предметы не идентичны полностью, они только чем-то напоминают друг друга, и констатация их частичного тождества даёт новое восприятие предмета [1, с. 175].

М.П. Брандес относит сравнение к риторическим средствам и к системе организации метафорической речи. «В риторике с античных времён приняты два подхода к тропам: 1) тропы и фигуры представляют как единое образование; 2) тропы и фигуры рассматривают как разные образования, обосновывая тем, что специфическая особенность тропа заключается в функции выражения пластичности и образности, что это, скорее, средство изобразительности, чем выразительности» [4, с. 288].

Ввиду того, что в художественном переводе задачей переводчика является передача не самого языкового знака, а его функций, на наш взгляд, для классификации приемов передачи художественного сравнения возможно использовать приемы передачи, указанные Т.А. Казаковой в пособии «Практические основы перевода», которую она разработала для передачи метафоры [5, с. 245]. Это представляется возможным в связи с тем, что художественное сравнение имеет метафорическую основу, по сути являясь развернутой метафорой. Таким образом, Т.А. Казакова предлагает использовать следующие приемы для передачи средств с метафорической основой:

- 1. Полный перевод применяется в том случае, если в исходном и переводящем языке совпадают как правила сочетаемости, так и традиции выражения эмоциональнооценочной информации, употребленные в данной метафоре. Например: as sly as fox хитрый как лиса.
- 2. Добавление / опущение используется в тех случаях, когда мера подразумеваемости подобия в исходном и переводящем языках различна, и требуется либо экспликация подразумеваемого в исходном тексте смысла (прием добавления), либо, напротив, импликация словесно выраженного в исходном тексте (прием опущения). Например: He thought of her as of a horse from his stables. Она напоминала ему скаковую породистую лошадь из его конюшен.
- 3. Замена применяется в случаях лексического или ассоциативного несоответствия между элементами метафоры в исходном и переводящем языках. Например: as dead as a doornail мертвее мертвого.
- 4. Структурное преобразование применяется при различии традиций грамматического оформления метафоры в исходном и переводящем языках. Например: He uttered a cry that sounded like the howl of a pleased hyena переведен следующим образом: Он взвыл, как довольная гиена.
- 5. Традиционное соответствие употребляется в отношении метафор фольклорного, библейского, античного происхождения, когда в исходном и переводящем языках сложились разные способы выражения метафорического подобия. Например: as like as two peas похожи как две капли воды.
- 6. Параллельное именование метафорической основы используется при переводе текстов, построенных на распространенной метафоре, когда по межъязыковым условиям требуется замена или структурное преобразование исходной метафоры, а по характеру передаваемой информации исходный образ необходимо сохранить. Например: Everything went off without a hitch Все прошло гладко, без сучка без задоринки.

Тенденции в передаче художественного сравнения хорошо прослеживаются в переводах научно-фантастического романа-антиутопии «Fahrenheit 451». В романе описывается американское общество ближайшего будущего, в котором культурные ценности обесцениваются, где идеология и романтика прошлых век заменены материализмом.

Существует три варианта перевода данного романа на русский язык: Т. Шинкарь 1956 г., В. Бабенко 1999 г., А. Хорунжий, Е. Каманина 2001 г. В данной статье мы рассмотрим приемы передачи художественных сравнении при переводе В. Бабенко и Т. Шинкарь [6, 7], приведем некоторые примеры:

«Before he reached the corner, however, he slowed as if a wind had sprung up from nowhere, as if someone had called his name». В примере индивидуально-авторское сравнение,

по структуре двойное сравнение с союзом as if. Описывается ощущение тревоги. В.Бабенко: «Еще не успев к нему приблизиться, он замедлил шаг, словно откуда ни возьмись поднялся вдруг встречный ветер или кто-то окликнул его по имени», использованы следующие приемы: слово corner заменена словом к нему, опущен союз however, добавлен слово вдруг. Перевод Т. Шинкарь: «Но еще раньше, чем выйти на угол, он вдруг замедлил шаги, как будто ветер, налетев откуда-то, ударил ему в лицо или кто-то окликнул его по имени», добавлены слово вдруг и конкретизирующая информация ударил ему в лицо, опущен however. чтобы избежать повторения, в переводах сравнительный союз as if заменен на или. Использованы приемы частичного добавления и опущения, а также замена.

The air seemed charged with a special calm as if someone had waited there, quietly, and only a moment before he came, simply turned to a shadow and let him through. Использовано индивидуально-авторское сравнение со структурой as if. В переводе В. Бабенко: «В воздухе, казалось, царила особенная тишина, будто там, впереди, кто-то ждал Монтага и всего за какое-то меновение до встречи этот кто-то обращался в бесшумную тень, с тем чтобы пропустить Монтага сквозь себя», прием добавления впереди, в бесшумную конкретизированная замена слов he на Монтаг, опущение слово quietly, слово сате заменен как встреча, charged как царила. Т.Шинкарь: «В воздухе была какая-то особая тишина, словно там, в двух шагах, кто-то притаился и ждал и лишь за секунду до его появления вдруг превратился в тень и пропустил его сквозь себя», добавление конкретизации информации в двух шагах, за секунду, charged заменен на была.

«The autumn leaves blew over the moonlit pavement in such a way as to make the girl who was moving there seem fixed to a sliding walk, letting the motion of the wind and the leaves carry her forward». В данном предложении сравнение вводится в текст глаголом seem и переведен так. Перевод В. Бабенко: «По тротуару, залитому лунным светом, ветер гнал осеннюю листву, и со стороны казалось, будто идущая впереди девушка, не совершая никаких движений, плывет над тротуаром, подхваченная этим ветром вместе с листьями», замена sliding-плывет, добавление не совершая никаких движений, структурное преобразование letting the motion of the wind and the leaves carry her forward - подхваченная этим ветром вместе с листьями. Т. Шинкарь: «По залитому лунным светом тротуару ветер гнал осенние листья, и казалось, что идущая навстречу девушка не переступает по плитам, а скользит над ними, подгоняемая ветром и листвой». Замена moving there — идущая навстречу потеря направления движения, добавление не переступает по плитам, структурное преобразование letting the motion of the wind and the leaves carry her forward - подгоняемая ветром и листвой.

«The girl stopped and looked as if she might pull back in surprise, but instead stood regarding Montag with eyes so dark and shining and alive, that he felt he had said something quite wonderful. В. Бабенко: «Остановившись, девушка шевельнулась, как бы желая податься назад от удивления, но вместо этого принялась внимательно разглядывать Монтага черными сияющими глазами, будто он только что обратился к ней с какими-то особенно проникновенными словами», замена pull back эмотивным глаголом податься назад, опущение alive, структурное преобразование said something quite wonderful - обратился к ней с какими-то особенно проникновенными словами. Т. Шинкарь: «Девушка остановилась. Казалось, она готова была отпрянуть назад, но вместо того она пристально поглядела на Монтага, и ее темные, лучистые, живые глаза так просияли, как будто он сказал ей что-то необыкновенно хорошее», опущение in surprise, добавление просияли.

«There was only the girl walking with him now, her face bright as snow in the moonlight, and he knew she was working his questions around, seeking the best answers she could possibly give». Структура, образованная с помощью сравнительного союза as. В переводе В. Бабенко: «А рядом никого, кроме этой девушки, чье лицо в лунном свете белело, как снег, и он знал, что сейчас она обдумывает, как лучше ответить на заданные им вопросы», добавление а рядом никого, замена bright - белело, опущение seeking. Т. Шинкарь: «Была только девушка, идущая рядом, u g лунном свете лицо g0 сияло, как снег. Он знал, что

сейчас она обдумывает его вопрос, соображает, как лучше ответить на них», полный перевод сравнения, замена *seeking-соображает*.

«Не saw himself in her eyes, suspended in two shining drops of bright water, himself dark and tiny, in fine detail, the lines about his mouth, everything there, as if her eyes were two miraculous bits of violet amber that might capture and hold him intact». Перевод В. Бабенко: «В ее глазах он увидел себя, висящего в двух сверкающих капельках ясной воды, темного и крохотного, но тем не менее различимого во всех мельчайших подробностях, вплоть до складок в уголках рта, словно глаза эти были двумя чудесными кусочками фиолетового янтаря, в которых он мог застыть и навсегда сохраниться в целости и сохранности». Полный перевод сравнения, добавление навсегда. Т. Шинкарь: «В ее глазах, как в двух блестящих капельках прозрачной воды, он увидел свое отражение, темное и крохотное, но до мельчайших подробностей точное — даже складки у рта, - как будто ее глаза были двумя волшебными кусочками лилового янтаря, навеки заключившими в себе его образ», замена violet - лиловый, структурное преобразование that might capture and hold him intact - навеки заключившими в себе его образ.

«She had a very thin face like the dial of a small clock seen faintly in a dark room in the middle of a night when you waken to see the time and see the clock telling you the hour and the minute and the second, with a white silence and a glowing, all certainty and knowing what it has to tell of the night passing swiftly on toward further darkness but moving also toward a new sun. В.Бабенко перевел следующим образом: «Лицо было таким тонким, что напоминало циферблат маленьких часов, слабо светящихся в ночной темноте комнаты, когда, проснувшись, хочешь узнать время и обнаруживаешь, что стрелки в точности показывают тебе час, минуту и секунду и это светлое молчаливое сияние спокойно и уверенно свидетельствует: да скоро станет еще темнее, но все равно в мире взойдет новое солнце», полный перевод сравнения, замена like - напоминало, структурное преобразование faintly in a dark room in the middle of a night - в ночной темноте комнаты. Т. Шинкарь: «Это тонкое лицо напоминало циферблат небольших часов, слабо светящийся в темной комнате, когда, проснувшись среди ночи, хочешь узнать время и видишь, что стрелки точно показывают час, минуту и секунду, и этот светлый молчаливый лик спокойно и уверенно говорит тебе, что ночь проходит, хотя и становится темнее, и скоро снова взойдет солнце», полный перевод сравнения, замена like - напоминало, опущение in the middle of a night.

«What incredible power of identification the girl had; she was like the eager watcher of a marionette show, anticipating each flicker of an eyelid, each gesture of his hand, each flick of a finger, the moment before it began». Перевод В. Бабенко: «До чего же потрясающая сила проникновения в людскую душу у этой девушки! Она смотрела на него, как смотрит зачарованный зритель в театре марионеток, словно предвосхищая каждый взмах его ресниц, каждый жест руки, каждое шевеление пальцев», добавление в людскую душу, полный перевод образа сравнения. Т. Шинкарь: «Какой невероятной способностью перевоплощения обладала эта девушка! Она смотрела на него, Монтэга, как зачарованный зритель в театре марионеток, предвосхищала каждый взмах его ресниц, каждый жест руки, каждое движение пальцев», изменение исходного смысла сообщения power of identification — способностью перевоплощения, конкретизация Монтэг. В обоих переводах преобразована структура she was like - Она смотрела на него, как и опущена часть the moment before it began.

«Не opened the bedroom door. It was like coming into the cold marbled room of a mausoleum after the moon had set». Перевод В. Бабенко: «Он открыл дверь спальни. И тут же словно попал в холодный мраморный зал мавзолея после того, как зашла луна», полный перевод сравнения. Т. Шинкарь: «Он открыл дверь спальни. Ему показалось, что он вошел в холодный, облицованный мрамором склеп, после того как зашла луна», замена like – показалось, структурное преобразование, искажение исходной информации marbled room of a mausoleum - облицованный мрамором склеп.

«He felt his smile slide away, melt, fold over, and down on itself *like a tallow skin, like* the stuff of a fantastic candle burning too long and now collapsing and now blown out». Двой-

ное сравнение с использованием структуры like. В. Бабенко: «Монтаг ощутил, как улыбка соскользнула с его лица, свернулась и отпала, словно жировая пленка, стекла, как капли воска с фантастической свечи, которая горела слишком долго и, скособочившись, погасла», полный перевод сравнения, опущение now и замена происходящего события на прошедшее. Т. Шинкарь «Он почувствовал, что улыбка соскользнула с его лица, что она подтаяла, оплыла и отвалилась, словно воск фантастической свечи, которая горела слишком долго и, догорев, упала и погасла», опущение сравнения like a tallow skin, слово now, изменение временных признаков действия, добавление слово упала.

Анализ приведенных выше примеров выявил следующие особенности:

В. Бабенко использует приемы замены отдельных слов, добавления/опущения, структурного преобразования в сравнениях и в предложениях, полного перевода художественных сравнений. Есть случаи изменения времени действия, замена или добавление единиц для конкретизации информации.

В переводе Т. Шинкарь можно увидеть приемы добавления или опущения, замены, структурного преобразования и полного перевода. Встречаются случаи неполного перевода сравнения, изменения времени действия, потеря направленности движения и исходной информации.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что на сегодня проблема передачи художественных сравнений является все еще актуальной, так как переводчикам не всегда удается полностью передать первичную информацию, образ, эмоциональную окраску в произведениях. При переводе к изменениям подвергается времена глаголов, отдельные качественные компоненты сравнения, лексические и стилистические ключевые элементы исходного текста, части речи, в результате чего частично теряется оригинальная мысль автора и образность, хотя в целом основной смысл произведения передается. При этом критерием адекватности передачи художественного сравнения являются передача образа сравнения и его эмоционально-оценочного компонента.

# ЛИТЕРАТУРА

- 1. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошерст Н.И., Тимошенко З.В. Стилистика английского языка. Киев: «Вища школа», 1984.
- 2. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка. М.: «Астрель / АСТ», 2003.
- 3. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. М.: МГУ, 1991.
- 4. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М.: «Высшая школа», 1990.
- 5. Казакова Т.А., Практические основы перевода. СПБ.: «Союз», 2000.
- 6. Ray Bradbury. Fahrenheit 451°. [перевод с англ. Бабенко В.Т.]. М.: «Э», 2017. 512 с. (Билингва Bestseller).
- 7. Ray Bradbury. FAHRENHEIT 451. [перевод с англ. Шинкарь Т.]. М.: «Эксмо», 2013 / онлайн-ресурс http://librebook.me/fahrenheit\_451/vol1/2

УДК 159.946.3: 811

# СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОВТОРЫ В СОЗДАНИИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ РЕЧЕЙ ДОНАЛЬДА ТРАМПА

Тергенбаева А.

Сведения об авторе. Тергенбаева Айым - магистрант специальности «Переводческое дело» Казахстанско-Американского свободного университета.

**Аннотация**. В статье рассматривается повтор как стилистический прием, который реализуют основные функции политического текста - привлечь внимание, воздействовать и убедить аудиторию. В исследовании рассматриваются такие виды повторов, как фонетический, морфологический, лексический, семантический, синтаксические повторы. Материал исследования - выступление президента США Дональда Трампа на форуме в Давосе в 2018 году. Проведенный анализ

языковых средств, используемых в речах Дональда Трампа, позволяет выделить наиболее часто встречающиеся у политика виды повторов.

**Ключевые слова**. Публичная речь, политический текст, повтор, анафора, эпифора, полисиндетон, анадиплозис, симплока, синонимический повтор.

**Автор туралы мәліметтер.** Тергенбаева Айым - ҚАЕУ, «Аударма ісі» мамандағының магистранты.

Аннотация. Мақалада қайталауды стилистикалық әдіс ретінде қарастырады. Негізгі қызмет саяси мәтінде орындайтын - көңіл аударту, аудиторияға әсер ету мен көндіру сияқты негізгі қызметтерді жүзеге асырады. Зерттеуде фонетикалық, морфологиялық, лексикалық, семантикалық, синтаксистік қайталау түрлері қарастырылады. Зерттеу материалы - АҚШ президенті Д. Трамптың 2018 жылы Давоста өткен форумдағы сөйлеген сөзі. Д. Трамптың сөйлеген сөзінде қолданылатын тілдік құралдарға талдау жүргізу, саясаткердің ең жиі қолданылатын қайталау түрлерін анықтауға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер.** Көпшілік алдында сөйлеу, қайталау, анафора, эпифора, полисиндетон, анадиплозис, симплока, синонимдік қайталау.

**About the author.** Tergenbaeva Aiym - a Master student of the "Translation Studies" major of Kazakh-American Free University.

**Annotation**. The article considers repetition as a stylistic device that implements the main functions of a political text - to attract attention, influence and persuade the audience. The study examines such types of repetitions as phonetic, morphological, lexical, semantic, syntactic repetitions. The material of the study is the speech of US President Donald trump at the forum in Davos in 2018. The analysis of language tools used in the speeches of Donald Trump, allows you to emphasize the most common types of repetitions in politics.

**Key words**. Public speech, political text, repetition, epiphora, anaphora, polysyndeton, anadiplosis, symploce, synonymous repetition.

Публичная речь - особый вид речевой деятельности, которая направлена на определенную аудиторию. Она произносится с целью повлиять на мнение публики, убедить слушателя. Публичная речь представляет собой монологическую речь, т.е. рассчитанную на пассивное восприятие. Публичную речь можно услышать в политических, судебных, ораторских выступлениях, проповедях, парламентских дебатах, на съездах, а также пресс-конференциях [1, С. 112].

Главной целью политического речи является воздействие на слушателя во время передачи информации. Успешность публичной речи зависит от использования различных языковых средств, которые делают ее наглядной и адаптируют для аудитории. Как правило, в устных текстах большую роль играет эмоциональная информация. Необходимо подчеркнуть, что язык речи в основном нормативен, однако в ней всегда присутствует и эмоциональная информация, для передачи которой используется эмоциональная окрашенная лексика [1, С. 115]. Одной из основных особенностей публичных выступлений является их фонографическая и лексико-стилистическая сторона. Такие средства выразительности отвечают за экспрессивность выступлений, а также эмоциональную вовлеченность слушателя [2, С. 48]. Для более полной характеристики политического текста следует отметить такие факторы в речи, как слияние элементов научной речи и различных средств эмоциональности и образности, четкость построение фраз, повторение сложных по смыслу словосочетаний, предложений [2, С. 49].

Особенность политического текста обусловливает употребление особых языковых средств, при помощи которых реализуются основные функции политического текста, то есть привлечь внимание, воздействовать и убедить. Один из наиболее эффективных средств формирования процесса убеждения, достижения стратегических целей - стилистический повтор, так как он является одним из основных инструментов запоминания информации. Он глубже закрепляет в памяти аудитории основную мысль выступления, повышает убедительность речи, помогает подать новую информацию, как уже знакомую

слушателю [2, С. 50].

В стилистике повтором (репризой) называют фигуру речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда, то есть достаточно близко друг от друга, чтобы их можно было заметить [2, C. 51].

Следует отменить, что повтор является выразительным средством языка, используемым в том случае, когда человек находится под давлением сильной эмоции. Как отмечает А.Н. Мороховский, помимо экспрессивной функции, повторы выполняют в художественных текстах функцию логического усиления смысла, используются для создания ритма текста и стилизации под разговорную эмоциональную речь [3, С. 143]. В настоящее время лингвисты рассматривают разновидности повторов на всех уровнях языковой системы, т.е. если за основу можно взять тип единиц, встречающихся несколько раз, то различают фонетический, морфологический, лексический, семантический, синтаксический повторы. Вышеупомянутые виды повтора имеют свою специфику. Как отмечают лингвисты, между повторами различных уровней существует тесная взаимосвязь. По типу связей повторы делятся на лексико-семантические и семантические, а по расположению лексических единиц в тексте разделены, как контактные, дистантные и смежные лексические повторы. Контактный повтор – это воспроизведение слов, расположенных рядом друг с другом, а дистантные - воспроизведение слов, отделенных друг от друга словом, группой слов или предложения. Смежный повтор – воспроизведение слов, находящихся рядом, но входящих в разные словосочетания или предложения. Если обратить внимание на точность воспроизведения первоначального слова, звука или конструкции, можно выделить частичные и полные повторы [4, С. 186].

Следует отменить, что повторение одного и того же слова служит примером совместной встречаемости идентичных лексических компонентов. Функция повтора всегда является усилительной, т.е. повторяемые слова подчеркивают отправителем речи, привлекая особое внимание реципиента. Как известно нам, расстояния между повторяющимся единицами и числа повторений могут быть разными, но обязательно такими, чтобы слушатель или читатель мог заметить повтор. Если повтор не сочетается с использованием многозначности, тогда его функции может быть усилительной или эмоциональной. Ю.М. Скребнев в своей книге «Основы функциональной стилистики английского языка» выделяет три вида повторов: простой, синтаксический и лексико-синтаксический повторы [3, С. 89].

К простым повторам он относит лексические. Под синтаксическими повторами понимают параллельные конструкции, т.е. тождественное построение синтаксической структуры двух или более предложений или частей предложения, функцией которого является создание ритма текста:

The cock is crowing,

The stream is flowing (Водсворт) [3, С. 143].

Среди лексико-синтаксических повторов выделяют анафору, эпифору, анадиплозис, симплоку, хиазм и рамочную конструкцию [4, С. 308].

В нашем исследовании мы рассмотрели повторы в выступлении президента США Дональда Трампа на Всемирном Экономическом форуме в Давосе 27 января 2018 года [6, с. 1].

Проведенный анализ языковых средств, используемых в речах Дональда Трампа, позволяет выделить следующие наиболее часто встречающиеся у политика виды повторов, такие, как анафора, эпифора, анадиплозис, симплока и.т.д.

Под анафорой понимают идентичность нескольких начальных элементов смежных предложений [5, С. 137]. В связи с тем, что традиционно рематическая часть предложения в английском языке находится в начале предложения, данный прием представляет собой часто встречающееся средство эмфатизации повторяющего отрезка текста, например:

"An attack on law enforcement is an attack on all Americans." "He is a man of character

and accomplishment. He is a man for the job."

"A change in leadership is required to produce a change in outcomes" [6, C. 2].

Анафора очень удачно передает оптимистичный настрой, также создает эффект чередующихся событий.

Результаты проведенного нами анализа показывает, что в речи Дональда Трампа не реже анафоры используется эпифора, представляющая собой повтор одного или нескольких конечных элементов двух или более предложений [5, С. 138].

Эпифора, по сравнению с анафорой, способствует ритмической организации текста, усиливая звуковое тождество окончания, фразы, строки, предложения. Кроме того, эпифора делает фразу более убедительной, придает ей оттенок непреложности, поэтому часто используется в политических речах, выделяя наиболее важное качество:

"This Administration has failed America's *inner cities*. Remember, it has failed America's *inner cities*."

"We are *protected*, and we will always be *protected*. We will be *protected* by the great men and women of our military and law enforcement. And most importantly, we will be *protected* by God" [6, c, 2].

В данных примерах можно наблюдать, что с помощью эпифоры был создан ритм в речи, благодаря идентичности завершающих частей предложения, а также акцентировано внимание на градации.

Заслуживает быть отмеченным и использование оратором полисиндетона, который имеет в речи многофункциональное применение. Так, Ю.М. Скребнев указывает на то, что полисиндетон может менять стиль высказывания, причем, в данном случае он амбивалентен. В высказываниях, где идет последовательность событий, он может придавать тексту возвышенный, торжественный тон, в случае, если он используется для связывания разнородных элементов высказывания, текст звучит просторечно. Полисиндетон - также средство, позволяющее указывать на одновременность происходящих событий. Наиболее часто он используется для усиления выразительности высказывания, например:

"Start believing. It is time to show the whole world that America is become, bigger and better and stronger our country again. Start believing. It is time to show the whole world that America is become, bigger and better and stronger than ever before" [6, C. 3]. В данном примере Дональд Трамп дополняет свою речь анафорой, что в условиях семантической эквивалентности дает возможность убедительно отстаивать свою точку зрения.

Анализируя речь оратора, было выявлено, что анадиплозис служит для развития мысли или выделяет повторяемую конструкцию или слово, чтобы привлечь внимание аудитории [5, С. 141]. В речи анадиплосис подчеркивает связи между двумя идеями, а также усиливает в речи ритмический эффект.

В данном примере анадиплозис выполняет ритмическую функцию: "Believe it will happen and it will happen fast" [6, C. 3].

В следующем примере анадиплозис подчеркивает эмоциональное состояние оратора: "My message is that things *have to change* – and they *have to change* right now" [6, c. 3].

Для усиления эмоциональной окраски в речи используется симплока, которая сочетает в себе анафору и эпифору:

"I make this promise – we will make America strong again. We will make America proud again. We will make safe again. And we will make America great again" [6, C. 4].

В исследовании рассматриваются лексический и фразовый синонимические повторы, т.е. конструкции, состоящие из двух или более слов - синонимов, а также из словосочетаний или предложений, синонимичных по значению, межуровневый синонимический повтор [5, С. 145]. Важной ценностью американского общества является патриотизм, с помощью синонимического повтора оратор показывает любовь к своей стране: "Our obligation is to serve, *protect* and *defend* the citizens of the United States".

"Every day I wake up determined to deliver a better life for the people all across this nation that have been *neglected*, *ignored*, and *abandoned*".

"America is a nation of *believers*, *dreamers* and *strivers* that is being led by a group of *censors*, *critics* and *cynics*".

Было выявлено, что в речи практически отсутствуют рамочные конструкции (идентичное начало и конец одного и того же предложения, реже текста или текстового отрывка) и хиазм (обратный повтор).

Результаты проведенного нами анализа показывают, что в речах Дональда Трампа чаще встречаются следующие виды повторы: анафора, эпифора, полисиндетон, анадиплозис, симплока, синонимические повторы.

Подчеркнем, несмотря на репутацию Трампа как весьма эксцентричного политика, его речи всегда производят сильно впечатление на аудиторию, что происходит не только из-за их содержания, но и благодаря грамотному использованию всевозможных стилистических и выразительных средств. Речи Дональда Трампа наполнены смелостью и убежденностью, что подтверждает его репутацию оратора, который способен ярко выражать свою позицию, обладает тонким чувством юмора.

Правильное умение применять языковые средства в речи представляет собой ключевой фактор, позволяющий достичь поставленной оратором задачи, а также, если говорить о речи политика, и своих политических целей. Если же речь идет о политическом лидере, таком, как Дональд Трамп, то в выступлениях стилистические приемы является основополагающим элементом, обусловливающим успех в получении поддержки аудитории.

Анализ исследования позволяет сделать следующие частные выводы: повтор в вышеупомянутых примерах выражает яркий эмоциональный характер в речах Дональда Трампа. Как и другие фигуры речи, усиливающие выразительность, также повторы представляют собой некоторые целенаправленные отклонения от синтаксической нормы. Они придают речи значительную долю экспрессивности и стилизации, кроме того, в большинстве случаев они также служат важным средством связи между предложениями, подчеркивая основную мысль и уточняя ее.

Следует отметить, что повтор является средством, с помощью которого происходит переключение внимания аудитории с одной мысли на другую. Повтор не только привлекает внимание слушателя к важным идеям в речи, но и служит созданию иного эффекта, т.е. чем больше говорится о чем-либо, тем больше внимания переключается на другую идею. В результате повтор оказывается фоном, на котором ярче выступает другие смысловые элемента текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. М., 2008.
- 2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: «УРСС», 2005.
- 3 Скребнев Ю.М. Основы функциональной стилистики английского языка: учебник для ин-тов и фак. ин.яз. М., 2003.
- 4. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л., «Просвещение», 1981.
- 5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М: Изд-во лит-ры на иностранных языках, 1958.
- 5. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. Учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей. Горький, 1975.
- 6. Выступление Д. Трампа на форуме в Давосе [электронный ресурс] https://www.politico.com/ story /2018/01/26/ full text trump -davos -speech transcript-370861

УДК 811: 37

# АУДИОКНИГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

# Кызыкеева А.Б.

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 рассматривается проблема самостоятельного изучения иностранных языков посредством использования аудиокниг, начитанных носителями языка. Раскрываются основные преимущества и недостатки аудиокниг, часто встречающиеся трудности и приемы работы с аудиотекстами.

**Ключевые слова**. Аудиокниги, рецептивные навыки, продуктивные навыки, самостоятельное изучение, аудирование, слушание, активное слушание, пассивное слушание, чтение, иностранный язык

**Автор туралы ақпарат**. Қызықеева Алмагуль Бакатбекқызы - «Шет тілдері: екі шетел тілі» мамандығының магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің шет тілдері кафедрасының аға оқытушысы.

**Аннотация.** Мақалада шет тілінде өздігінен зерттеу мәселесі ана тілінде сөйлейтін аудиокітаптарды пайдалану арқылы қарастырылады. Аудиокітапта негізгі артықшылықтары мен кемшіліктерін, аудио мәтінмен жұмыс істеудің жалпы қиындықтары мен әдістерін ашады.

**Түйінді сөздер.** Аудиокітаптар; рецептивті дағдылар; өнімділік дағдылары; өз бетімен оқу; тыңдау; белсенді тыңдау; сылбыр тыңдау; оқу; шет тілі.

**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 deals with the problem of self-study of foreign languages through the use of audiobooks, read by native speakers. The main advantages and disadvantages of audiobooks, common difficulties and methods of working with audio texts are revealed.

**Keywords.** Audiobooks, receptive skills, productive skills, self-study, listening, active listening, passive listening, reading, foreign language.

В Республике Казахстан в настоящее время реализуется уникальный проект, инициированный главой государства, президентом Республики Казахстан Нурсултаном Абишевичем Назарбаевым, который кратко можно назвать «триединство языков». Для казахстанцев идея триединства языков важна, поскольку это ответ на вызов времени. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками. Знание языков расширяет кругозор человека, содействует его всестороннему развитию, способствует формированию установки на толерантность и объемное видение мира.

Ввиду того, что современная жизнь требует высокой мобильности, способности быстро адаптироваться к часто меняющимся условиям жизни, а зачастую и из-за элементарной нехватки времени, остро встает вопрос о том, чтобы учить язык «на ходу», не подстраиваясь к расписанию языковых курсов, частного репетитора, персональной загруженности. В этом случае на помощь приходят всевозможные ресурсы и сайты по самостоятельному изучению языка.

Под самостоятельным изучением понимается изучение иностранного языка без посещения языковых курсов и без обращения к услугам репетитора на основе имеющихся в наличии или в свободном доступе в интернете различных учебников, материалов, актуальных ссылок. Но не следует забывать о том, что изучение иностранного языка на самостоятельной основе имеет как свои преимущества, так и недостатки.

К преимуществам принято относить неограниченность времени, когда студент сам выбирает время и продолжительность занятий, принимая во внимание собственное желание, самочувствие и другие объективные и субъективные причины. При этом студент волен задавать себе свой собственный ритм и темп, необходимый для достижения желаемого результата, выбирать траекторию, а также специфику и тематику изучаемых аспектов языка. Кроме того, доказано, что самостоятельное изучение грамматики и пополнение словарного запаса прививает навык анализа информации, тем самым способствуя развитию аналитических способностей. И, наконец, самостоятельное изучение может сэкономить приличную сумму денег, ведь интернет пестрит изобилием интересных и качественных онлайн курсов с увлекательным и содержательным контентом.

Недостатки же заключаются в том, что при самостоятельном изучении иностранного языка полностью отсутствует контроль за прогрессом и корректностью усвоенного материала. Также во время самостоятельного изучения языка невозможно в достаточной степени развить навык разговорной речи, так как бывает, что элементарно не с кем вести беседу. Некоторые также относят к недостаткам отсутствие конкуренции и духа соперничества, что могло бы служить стимулом к учебе, более длительное количество времени, необходимое для усвоения материала, ведь любой учебный материал не может служить полноценной заменой преподавателю. И, конечно же, самостоятельное изучение иностранного языка требует высокой степени самоорганизации, поскольку успех обучения будет зависеть от самого студента.

Несмотря на явные недостатки данного способа изучения иностранного языка, сейчас все больше и больше людей отдают предпочтение именно ему, поскольку преимущества перевешивают недостатки.

Овладение любым иностранным языком, не важно – самостоятельно или совместно с преподавателем - можно рассматривать в двух планах: в плане умения понимать мысли другого лица, выраженные в устной или письменной форме, и в плане умения пользоваться языком для самостоятельного выражения своих мыслей. Первый вид владения языком получил в методической литературе название *рецептивного* (от латинского слова recipere – получать), второй - *продуктивного* (от латинского слова producere – производить) [1].

К рецептивным навыкам относят такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование, к продуктивным – говорение и письмо.

Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить обучаемых извлекать информацию из текста в том объёме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определённые технологии чтения [1]. Чтение, по словам С.Р. Плотникова, «это жизненная функция культуры. Это технология интеллектуального воспроизводства в обществе. Это коммуникативный посредник, живой диалог с современниками и ушедшими» [2].

Чтение также может выступать и как средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, поскольку:

- использование чтения позволяет учащимся оптимизировать процесс усвоения языкового и речевого материала;
- коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают, умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций;
- упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям [1].

В реальном общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия. Научить понимать звучащую речь — еще одна из важнейших целей обучения иностранному языку. Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-

мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержавшейся в устном речевом общении. Часто, помимо восприятия речи со слуха, мы выполняем и другие действия - наблюдаем, говорим, пишем и т.д., но, как правило, необходимо понимать то, что слышишь [1].

На занятии практически невозможно формировать только речевой или только языковой навык. При работе с письменными или аудио- текстами параллельно отрабатываются лексические, грамматические, фонетические навыки. При этом следует отметить, что формирование навыков аудирования намного сложнее, чем формирование навыков чтения, в силу таких трудностей, как одноразовость предъявления, индивидуальные особенности речи говорящего, а также целого ряда объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза:

- трудности, обусловленные условиями аудирования внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи, качество используемой на занятиях техники, видимое наличие или отсутствие источника речи;
- трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи. Отсутствие практики восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста, особенности дикции, тембра, темпа, паузации, а также возможные нарушения артикуляции, различные диалекты иностранного языка;
- трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала большое количество незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прецизионных слов:
- трудности, связанные с формой предъявления аудиотекста исследования Н.В. Елухиной доказывают, что легче всего воспринимается речь учителя, иллюстрируемая наглядностью, уже труднее речь без наглядности, аудиотексты с аудиокассеты и самыми сложными являются тексты по радио [1], [3].

В последнее время среди разных типов аудио текста появилось такое явление, как аудиокниги, которые позволяют в большой мере снять все вышеперечисленные трудности при формировании навыков аудирования, а в сочетании с опорой на текст позволяют также развивать навыки чтения.

Аудиокнига – это художественное или познавательное произведение, обычно начитанное человеком (например, профессиональным актёром) или их группой и записанное на любой звуковой носитель. Аудиокниги можно считать разновидностью радиоспектакля (радиопостановки) [4].

Удобство аудиокниги в том, что ее можно слушать в любом месте - дома, на работе, на даче, при этом не отвлекаясь от своих повседневных дел. В XXI веке, когда не остается времени на то, чтобы освежить в памяти произведения литературы, аудиокнига является выходом для занятых людей. Но экономия времени это не единственное досто-инство аудиокниги.

Многие люди, которые хотят овладеть иностранным языком, но не имеют возможности общаться с носителями языка, могут пользоваться аудиокнигами, специализированными на иностранных языках. Принято считать, что для изучения английского языка требуется большое количество финансовых средств: репетиторство, практика за границей, различные книги и пособия, а аудиокниги дают возможность развивать свой словарный запас, тренировать произношение и восприятие иностранной речи на слух за приемлемые цены [4].

Различными исследованиями ученых доказано, что подобный метод преподнесения учебного материала сокращает до 30% времени, необходимого для запоминания новых слов. Это позволяет увеличивать воспринимаемый объем знаний и служит вспомогательным приемом тренировки речевой памяти.

Ожидаемые результаты от работы с аудиокнигами при изучении иностранного языка, по мнению Тозик О.В., следующие:

- повышение качества языкового навыка и грамотности, формирование словарного

запаса, стимулирование воображения, повышение беглости чтения;

- повышение объема воспринимаемой информации за единицу времени и развитие любви к чтению;
- выравнивание возможности слушателей в аудитории, так как аудиокниги снабжают слушателей дополнительными, самыми современными языковыми выражениями и оборотами, стимулируя способности понимания, независимо от индивидуальных способностей:
- развитие умения выделять главное и исключать детали, развитие навыков трансформации языкового и структурного оформления предложений в сторону нормативности, простоты и лаконичности [5].

Во время работы с аудиокнигами можно выделить два вида слушания – активное и пассивное.

Активное слушание — это процесс слушания, характеризуемый намеренно повышенной активностью восприятия и субъективного участия индивида в ситуации общения. Оно включает в себя:

- 1) восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне;
- 2) вычленение сигнальных звуков в составе слов и их опознание на перцептивном уровне;
- 3) установление смысла предложения и всего сообщения в целом на когнитивном уровне.

Восприятие смысла при активном слушании значительно зависит от индивидуально-личностных особенностей слушающего, прежде всего - от гибкости мышления и направленности личности [6].

Пассивное слушание, т.е. когда аудиотекст идет как бы фоном, без особого вдумчивого вникания в смысл произносимого, поможет в общем улучшить восприятие языка на слух.

Методисты рекомендуют работать с аудиокнигами по следующей методике:

- для начала необходимо сконцентрироваться на общем понимании текста, постараться уловить его главную мысль. Если наблюдаются трудности с пониманием того, о чем идет речь, то значение отдельных слов можно уточнить в словаре;
- во время слушания необходимо концентрироваться на точном произношении каждого слова;
- лучше следовать принципу «Лучше немного, но тщательно, чем много, но поверхностно»;
- с целью пополнения активного словарного запаса значение непонятных слов рекомендуется уточнять после того, как текст будет понятен в общем. Для этого можно выбрать какой-либо отрывок и полностью перевести его на родной язык, что поможет открыть много новых слов: эпитетов, синонимов уже известных ранее слов;
- заниматься необходимо регулярно желательно в определенное время и обязательно каждый день;
- переходить к пассивному слушанию (за рулем автомобиля, выполняя какую-либо работу, отдыхая) можно только тогда, когда устный текст будет звучать для слушателя также ясно и понятно, как и текст на родном языке. Чем больше времени будет потрачено на это занятие, тем глубже и эффективнее будет обучение, тем лучше результат. Пассивно рекомендуется слушать те тексты, которые уже были тщательно отработаны;
- для того, чтобы перевести слова и выражения из пассивного запаса в активный, рекомендуется выполнять следующее: чтение вслух, запоминание синтаксических конструкций, запись собственного голоса и речи на аудионоситель, чтобы сравнить свое произношение с произношением диктора [5].

Пассивный запас, или словарь узнавания - это совокупность слов, которые человек более или менее точно понимает (при чтении и слушании), но не использует сам в речи. Пассивный словарь шире активного словаря, который состоит из слов, которые человек регулярно употребляет в речи и на письме. Как мы видим, использование аудиокниг мо-

жет служить эффективным инструментом пополнения сначала пассивного, а затем и активного словаря.

Итак, аудиокниги – это новый, интересный способ изучения языка, которым можно пользоваться самостоятельно без помощи преподавателя, однако для быстрого и качественного результата все же рекомендуется комбинировать разные подходы: общаться с носителями языка, прорабатывать поведенческие сценарии, разбираться с грамматикой.

# ЛИТЕРАТУРА

- 1. Ртищева Л.И. Развитие рецептивных умений как цель и средство формирования нескольких компетенций // Молодой ученый. 2009. № 3. С. 191-194. Режим доступа: <a href="https://moluch.ru/archive/3/177/">https://moluch.ru/archive/3/177/</a> (дата обращения: 01.07.2018).
- 2. Плотников С.Н. Книжность как феномен культуры (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1994. № 7-8.
- 3. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться // ИЯШ. 1996. № 4. С. 25-29.
- 4. Филиппова А.А. Особенности применения авторских аудиокниг в процессе обучения английского языка // Режим доступа: https:// www.scienceforum.ru/2017/pdf/34639.pdf (дата обращения: 02.07.2018)
- 5. Тозик О.В. Применение современных технологий на занятиях английского языка // Режим доступа: <a href="https://www.bsu.by/Cache/pdf/211923.pdf">https://www.bsu.by/Cache/pdf/211923.pdf</a> (дата обращения: 02.07.2018)
- 6. Слушание активное. Большая психологическая энциклопедия // Режим доступа: https://psychology.academic.ru/2341/слушание\_активное (дата обращения: 02.07.2018)

# УДК 811: 37

# ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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 формы организации интегрированных занятий по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей. Существенная роль в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей принадлежит коммуникативной компетенции. Автор предлагает методы обучения, которые стимулируют когнитивную деятельность студентов.

**Ключевые слова**. Аудиокниги, рецептивные навыки, продуктивные навыки, самостоятельное изучение, аудирование, слушание, активное слушание, пассивное слушание, чтение, иностранный язык.

**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 интеграцияланған сыныптарды ұйымдастырудың формалары қарастырылған. Тілдік емес мамандықтардың студенттеріне шет тілін оқыту үдерісіндегі маңызды рөл коммуникативтік құзыретке жатады. Автор оқушылардың танымдық белсенділігін ынталандыру әдістерін ұсынады.

**Түйін сөздер.** Аудиокітаптар; рецептивті дағдылар; өнімділік дағдылары; өз бетімен оқу; тыңдау; белсенді тыңдау; сылбыр тыңдау; оқу; шет тілі.

**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 organization forms of integrated foreign language classes for students of non-linguistic specialties. A significant role in the foreign language teaching process for students of non-linguistic specialties belongs to the communicative competence. The author offers teaching methods that stimulate students' cognitive activity.

**Keywords**. Audiobooks, receptive skills, productive skills, self-study, listening, active listening, passive listening, reading, foreign language.

Расширение международного сотрудничества на всех этапах образования и современная ситуация на рынке труда требует от будущего специалиста активного владения иностранными языками. При устройстве на работу владение иностранными языками всё чаще является конкурентно способным преимуществом.

Повышение эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей представляет собой одну из актуальных задач современной методики обучения. При стремительном развитии современных информационных и коммуникационных технологий и их широком применении в образовательной сфере владение иностранным языком становится реальной необходимостью, что подтверждается квалификационными требованиями к специалистам.

Существенная роль в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей принадлежит коммуникативной компетенции. Более того, систематическое накопление и расширение словарного запаса, грамматических знаний и навыков, совершенствование прагматической и стратегической компетенций является одной из главнейших задач при обучении иностранному языку. Значимость правильного владения иностранным языком многократно подчеркивалась высказываниями психологов и методистов (Б.В. Беляев, Д. Уилкинс и др.).

Как без знания грамматической базы иностранного языка, так и без лексических навыков студентам сложнее общаться с носителями языка. От объёма словарного запаса зависит успешность обучающегося, ведь при помощи слов он общается с людьми, решает конкретные задачи и проблемы, убеждает оппонентов и отстаивает свою точку зрения. Чем выше его лексический запас, тем точнее и яснее он выражает свои мысли, тем успешнее в профессиональном плане он становится [1].

Вопросы обучения иноязычной коммуникативной компетенции рассматривались многими отечественными и зарубежными исследователями (Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, В.А. Бухбиндер, В.Н. Вагнер, Н.И. Гез, Ю.В. Гнаткевич, П.Б. Гурвич, П. Нейшн, Р. Оксфорд, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С. Торнбери С.Ф. Шатилов, Ш. Циммерман и др.). В последние годы интерес к этой теме возрос, что подтверждается появлением новых исследований (Л.А. Милованова, А.Н. Шамов и др.).

Однако анализ современного состояния обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей показывает, что имеющийся словарный запас обучаемых не позволяет им в полной мере сформировать необходимую коммуникативную иноязычную компетенцию.

Одной из основных причин слабого владения иноязычной лексикой студентами неязыковых вузов, на наш взгляд, является недостаточная разработанность некоторых вопросов методики обучения иностранному языку. К таким вопросам относится методика выработки лексических навыков и умений и разработка системы упражнений для эффективного обучения лексике.

Таким образом, в первую очередь, преподаватель несёт ответственность за выбор тех или иных форм обучения, практикуемых на своих занятиях. Давайте рассмотрим их подробнее.

Ч. Куписевич и И.П. Подласый предлагают классифицировать формы обучения по следующим показателям:

Вестник КАСУ 107

- количество учащихся, участвующих в процессе обучения (коллективные, индивидуальные формы);
  - место организации учебы (аудиторные и внеаудиторные);
  - продолжительность учебных занятий [2].

По утверждению современных исследователей И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, в дидактике признается наличие трех наиболее известных основных систем организационного оформления педагогического процесса. Одна от другой будут отличаться количественным показателем учебной аудитории, соотношением коллективных и индивидуальных форм организации деятельности учащихся, степенью их самостоятельности и спецификой руководства учебно-воспитательным процессом со стороны педагога. К ним отнесены:

- 1) индивидуальное обучение;
- 2) система аудиторных занятий;
- 3) лекционно-семинарская система.

Представляют определенный интерес исследования современных дидактов, в частности Т.И. Шамовой, которые утверждают, что организационные формы обучения могут быть объединены следующими общими целями:

- Освоение новых знаний. В этом случае целесообразны следующие формы учебная, проблемная лекция, экскурсия лабораторная работа, профессиональная практика;
- Закрепление знаний, формирование навыков и умений практикум лабораторная работа, семинар, консультация;
- Выработка умений целесообразно, самостоятельно применять знания в комплексе новых ситуаций семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и учебно-деловые игры;
- Обобщение единичных знаний и их систематизация конференции, занятия-обобщения, семинары;
- Определение уровня овладения знаниями, умениями и навыками занятия контроля и коррекции знаний, коллоквиум, семинар-зачет, общественный смотр знаний [7].



Рис. 1. Трёхмерная модель форм организации учебного процесса

Развитие у студента способностей логически мыслить и уметь творчески применять полученный в процессе обучения комплекс знаний при самостоятельном решении поставленной перед ним задачи — одна из главных целей обучения в вузе.

Правильный выбор методики преподавания обеспечивает единство интересов пре-

подавателя и студентов на основе соединения необходимости изучения любой дисциплины с убеждением этой необходимости. В этом отношении методы активного обучения служат одним из наиболее эффективных путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов.

Активные методы обучения стимулируют когнитивную деятельность студентов. Они строятся, в основном, на интерактиве, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы-кейса. Данные методы сопровождаются высоким уровнем активности учащихся.

Как известно, существует несколько форм активных методов обучения: проблемные лекции; конференции по отдельным темам; анализ конкретных ситуаций; деловые игры; кроссворды; игровое проектирование и др.

Однако нужно принять во внимание тот факт, что внедрение активных методов обучения в учебный процесс в основном осуществляется при изучении гуманитарных или организационных дисциплин.

В методике преподавания гуманитарных дисциплин накопилось достаточное количество проблем, которые нужно решать. Среди них такие, как проблема интеграции разветвлённой системы естественнонаучных знаний и иностранного языка, обновление методов, средств и форм организации обучения. Эта проблема тесно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий.

Обновление образования требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения, в том числе интегрированных занятий по разным дисциплинам, в результате проведения которых у студентов складывается более целостное восприятие мира, формируется как раз тот деятельностный подход к обучению, о котором много говорится в педагогическом сообществе.

Совершено другая картина наблюдается в случае управляемой интеграции. Основным дидактическим инструментом такой интеграции служат межпредметные связи. Существует два направления в осуществлении управляемой интеграции знаний. Первое из них носит традиционный характер и состоит в том, что в определенные периоды обучения преподаватель рассматривает связи, естественным образом вытекающие из содержания учебного материала двух и более учебных предметов. Второе направление интеграции заключается в том, что в качестве основы интеграционного процесса выбирается определенный комплекс знаний и навыков, не укладывающихся целиком в рамки одного предмета [2].

Особый интерес у преподавателей практиков в последние годы вызывает интеграционный подход к изучению проблем междисциплинарных связей. Такое положение дела можно объяснить проводимым повсеместно пересмотром содержания и структуры образования, что требует выявления и учета интегративных связей между учебными предметами, а также стремлением к повышению эффективности и результативности уже установившегося стандарта обучения, для чего интеграционные процессы представляют существенные потенциальные возможности.

Воплощение идеи межпредметных связей через интеграцию разнопредметных знаний проявляется по нескольким направлениям:

- 1) преподавание синтезированных курсов;
- 2) комплексное преподавание по методу проектов, предполагающее самостоятельный отбор предметных знаний учащихся;
- 3) реализация принципа обучения (межпредметность в обучении осуществляется разными способами в зависимости от содержания занятия);
  - 4) комплексный подход к постановке и решению учебно-воспитательных задач;
- 5) в содержании изучаемого материала в виде элементов (так, семинарское занятие с междисциплинарными связями может быть названо «фрагментарным»);
- 6) преподаватель, руководствуясь принципом межпредметности, специально организует обобщающие занятия, объединяющие знания из разных дисциплин (с междисциплинарными связями) [3].

Интегрированные занятия чаще всего проводятся с целью изучения, закрепления и обобщения материала по определённой теме. На практических занятиях предусматривается смена видов деятельности учащихся, использование технических средств (презентации, компьютерные симуляции). Интеграция помогает сблизить предметы, найти общие точки соприкосновения, более всесторонне и в большем объёме преподнести содержание дисциплин.

Интегрированное занятие отличается от традиционного использования межпредметных связей, которые предусматривают лишь эпизодическое включение материала других предметов. Предметом анализа в интегрированном занятии выступают многоплановые объекты, информация о сущности которых содержится в различных учебных обязательных и элективных дисциплинах. Это ведет к появлению качественно нового типа знаний, находящего выражение в общенаучных понятиях, категориях, подходах.

Структуре интегрированных занятий, в отличие от обычных лекций, свойственны:

- предельная четкость, компактность учебного материала;
- логическая взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых предметов на каждом этапе занятия;
  - большая информативная емкость учебного материала, используемого на занятиях.

При планировании и организации таких занятий преподавателю важно учитывать следующие условия: в интегрированном занятии объединяются блоки знаний двух-трех различных предметов, поэтому чрезвычайно важно правильно определить главную цель интегрированного занятия. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации. интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомленности студентов за счет переключения их на разные виды деятельности в ходе занятия.

При планировании требуется тщательное определение оптимальной нагрузки студентов различными видами деятельности на занятии [4]. По сути, возможности для интеграции в учебном процессе довольно широки. Относительно количества занятий интегрированного содержания считается, что однозначного ответа не может быть. Это зависит от умения преподавателя провести интегрированное занятие так, чтобы избежать информационной перегрузки студентов и добиться поставленной цели. Несомненно одно: для того чтобы провести интегрированное занятие, нужно заранее проанализировать весь объём информации и отобрать только те вопросы, которые близки по смыслу или цели использования [5].

Учитывая возможность неустойчивости внимания студентов, преподаватель на данном этапе должен обеспечить наглядность материала. Это, как правило, материал многоразового использования. Например, на интегрированном семинарском занятии, когда студенты уже освоили основную часть базовых дисциплин, можно показать им конкретную организацию, действующую на рынке, охарактеризовать её коммерческую деятельность, включая внутрифирменное планирование предприятия, её маркетинговую программу, а также рассмотреть структуру и стратегию управления организацией. Далее можно определить, какие задачи решает данная организация во внешней и внутренней среде, обозначить её миссию и цели на ближайшую перспективу.

Если же студенты усвоят эту абстрактную модель функционирования организации на рынке, то в будущем им несложно будет увидеть и понять функционирование всего экономического механизма.

За счёт информационной интеграции сразу нескольких базовых дисциплин (менеджмент и переводческое дело, детская литература и иностранный язык и т.д.) преподаватель может разъяснить студентам процессы внутреннего системного взаимодействия всех структурных подсистем организации, её интеграцию во внешнюю среду, взаимодействие с её участниками, а также дать учащимся возможность самим предложить альтернативные решения, например, разработать план деятельности компании на ближайшую перспективу.

Студенты могут самостоятельно смоделировать искусственную кризисную ситуа-

цию, сложившуюся на рынке, и в рамках интегрированного занятия на иностранном языке предложить варианты антикризисной программы по повышению эффективности работы конкретной компании и т.п. В ходе анализа интегрированного занятия преподаватель получает возможность взглянуть на результат своей педагогической деятельности рефлексивно: целенаправленно осмыслить совокупность собственных теоретических знаний, способов, приемов работы в их практическом применении во взаимодействии с аудиторией и конкретными учащимися.

В итоге можно говорить о том, что, осваивая метод интеграции в учебном процессе, преподаватель несомненно проходит сложный путь. Причиной затруднений в реализации междисциплинарных связей можно считать недостаточное знание студентами содержания учебных дисциплин, отсутствие методических рекомендаций по конкретным темам, способность студентов оперативно реагировать на получение значительного блока информации. Вероятно, в ближайшем будущем станет возможно создание принципиально новых методик преподавания, где все дисциплины будут пронизаны интеграционными идеями и задачами.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2002.
- 2. Подласый И.П. Педагогика: новый курс. М., 2002.
- 3. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Интегративная функция обучения основам наук // Специалист, 1995. № 5–7.
- 4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М., 2002.
- 5. Стрелкова Л.Ю. Реализация межпредметных связей // Специалист. 2003. № 3.
- 6. Шамова Т.И. Компетентностный подход в образовании ответ на вызовы XXI столетия // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования: сб. мат. научно-практ. конференции. М.: МПГУ, МАНПО, 2006. С. 3-5.

# УДК 821.111: 37

# АНГЛОЯЗЫЧНАЯ СКАЗКА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Самойлова-Цыплакова И.М.

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

Аннотация. В настоящее время работа с иноязычной сказкой широко применяется на уроках иностранного языка в начальной школе, в то время как мотивационный потенциал чтения сказок на уроках иностранного языка для учащихся 5–8 классов недостаточно изучен. В статье рассмотрен процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, методы преподавания вербального общения и невербального общения как важных элементов языка, использование англоязычной сказки в обучении иностранному языку. В работе представлены пути использования текстов в жанре сказки для развития коммуникативных навыков в рамках учебного процесса.

**Ключевые слова**. Иноязычная коммуникативная компетенция, компетентностный подход, коммуникативный метод, речевая деятельность, социокультурная компетенция, сказка, компонентный состав, интерактивное обучение, содержательная основа.

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

Аннотация. Қазіргі уақытта шет тілдермен жұмыс бастауыш мектепке шет тілі сабақта-

рында кеңінен қолданылады, ал 5-8 сынып оқушыларына арналған шет тілдеріндегі ертегілерді оқытудың мотивациялық әлеуеті жақсы түсінілмейді. Мақалада шет тілін коммуникативті құзіреттілік қалыптастыру үдерісі, ауызша емес сөйлесуді оқыту әдістемесі тілдің маңызды элементтері, шет тілін оқытуда ағылшын тілінің ертегісін қолдану сияқты сипатталады. Оқу үдерісінің шеңберінде коммуникативті дағдыларды дамыту үшін ертегі жанрындағы мәтіндерді пайдалану жолдары ұсынылған.

**Түйін сөздер.** Шет тілі коммуникативтік, құзіреттілік, коммуникативтік әдіс, тілдік қызмет, әлеуметтік-мәдени құзырет, ертегі, компоненттік құрам, интерактивті оқыту, мазмұндық негіз.

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

**Annotation.** Currently, foreign-language fairy tale work is widely used in foreign language lessons in primary school, while the motivational potential of reading fairy tales in foreign language lessons for students in grades 5-8 is not sufficiently studied. The article considers the process of formation of foreign language communicative competence, methods of teaching verbal communication and nonverbal communication as important elements of the language, the use of English fairy tales in teaching a foreign language. The paper presents text using ways in the fairy tale genre for communication skills development in the educational process.

**Keywords.** Foreign language communicative competence, competence approach, communicative method, speech activity, socio-cultural competence, fairy tale, component composition, interactive learning, content basis.

Одной из задач обучения иностранному языку является развитие коммуникативных умений на основе четырех видов речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма. Таким образом, основная цель обучения иностранному языку заключается в формировании и развитии у школьников коммуникативной компетенции, необходимой для участия в диалоге стран и культур современного мира. В связи с этим важным направлением в методике преподавания иностранным языкам становится обучение на основе коммуникативной методики и рассмотрение учащегося как субъекта межкультурной коммуникации в процессе обучения.

Исходя из положений Инструктивно-методического письма на 2017-2018 учебный год, в средних классах осуществляется формирование и развитие способности учащихся к межкультурному общению с носителями иностранного языка в соответствии с общеевропейским допороговым (A1- A2+, B1) уровнем обученности в формировании функциональной грамотности учащихся.

Познавательный процесс на данном этапе, как и на последующих этапах, организуется концентрически: сферы общения и тематика предыдущего этапа подхватываются, расширяются, к ним прибавляется ряд новых речевых тем. Развитие коммуникативноречевой деятельности прогрессирует также поэтапно: от деятельности репродуктивного характера к репродуктивно - продуктивной и далее - к продуктивной [1, с. 129].

Одними из основных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык» у учащихся 6 классов (уровень обученности А1 - А2) является формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации, а также осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка. В целях формирования культуры устной и письменной речи учителям английского языка рекомендуется использовать аутентичные материалы обучения (аудио-, видеозаписи, фильмы, песни, статьи из научных и развлекательных журналов) [1, с. 130]. Кроме перечисленных материалов, хотелось бы отметить тексты в жанре сказки, как определенный медиатор перехода из начальной школы в среднюю.

Одним из оснований обновления языкового образования выступает сегодня компетентностный подход, сущность которого заключается в развитии у учащихся способности самостоятельно решать проблемы различной сложности в разных сферах и видах деятельности на основе имеющихся знаний. Данный подход акцентирует внимание на умении использовать полученные знания. Компетентность рассматривается как способность

действовать в различных ситуациях, владея определёнными компетенциями. Понятие компетентности значительно шире знания и умений, оно включает их в себя, так как подразумевает готовность и способность человека действовать в различных ситуациях будущей профессиональной деятельности, в том числе и в процессе делового общения на межкультурном уровне.

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.

Одними из главных целей изучения иностранного языка в средней школе согласно нормативным документам можно назвать «формирование полиязычной и поликультурной личности», а также «развитие коммуникативной компетенции в рамках определенного тематического минимума» [2, с. 4]. Иноязычная коммуникативная компетенция является совокупностью знаний, умений, навыков, владение которыми позволяет учащимся практически пользоваться иностранным языком в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка.

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных (М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения.

Понятие «компетентность» определяется как способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков [3, с. 151]. Навыки — это более узкое понятие, компетенцию же следует рассматривать шире. В широком смысле компетентность определяет не только знания, но и способности.

Понятие «коммуникативная компетенция» строится на понятии «общая (языковая) компетенция» и рассматривается как врожденное знание, позволяющее носителю языка создавать и понимать высказывания - вводить в оборот знания коммуникативных актов - в контексте. Такое знание касается уровня дискурса, в котором язык действует как открытая система в постоянном взаимодействии со своим окружением, а потому оно представляет собой пример прагматического знания, частью которого являются синтаксические и семантические знания [3, с. 153].

Дать четкое определение коммуникативной компетенции довольно сложно - это значит практически объяснить механизм порождения речевых актов, способствующих речевым событиям, в которых участвует говорящий.

Существует немало попыток и подходов рассмотрения понятия «коммуникативной компетенции» и ее составляющих.

Обычно, в каждой из моделей выделяют в основном от трех до шести базовых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В модели J. Ate van Ek это такие компетенции, как лингвистическая; социокультурная; социолингвистическая; стратегическая; дискурсивная; социальная [4, С. 189].

- M. Canale и M. Swain к компонентам ИКК относят: грамматическую, стратегическую, социолингвистическую компетенции.
- S.J. Savignon описывает четыре компонента ИКК это: грамматическая; социолингвистическая, компенсаторная, компетенция речевой стратегии [4, С. 183, 184].

В модели, предложенной И.Л. Бим, ИКК состоит из: лингвистической; тематиче-

Вестник КАСУ 113

ской; социокультурной; компенсаторной; учебной компетенции.

В модели, предложенной Common European Framework, в ИКК выделяются: языковая; прагматическая; социолингвистическая компетенции [3, С. 174].

Наиболее полной и функциональной моделью, на наш взгляд, является модель ИКК, предложенная В.В. Сафоновой, которая состоит из: языковой; речевой; социокультурной, включающей социолингвистическую, предметную, общекультурную и лингвострановедческую компетенции [5, С. 121].

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 [6, С. 327].

Обучение культуре речевого общения приобретает сегодня особую актуальность в межкультурном контексте. Культура общения — это показатель общей культуры человека и этому следует специально и целенаправленно обучать на занятиях по иностранному языку с учётом стереотипов речевого поведения, свойственных носителям другой культуры. Хорошее знание культуры народа страны изучаемого языка — это залог успешного овладения языком, а также гарантия достижения взаимопонимания и ведения конструктивного диалога с представителями другой культуры. Культура общения предусматривает также определённые интеллектуальные умения: умение кратко излагать главную мысль, умение слушать и слышать собеседника, умение вести дискуссию, аргументировать собственную точку зрения и принимать при определённых обстоятельствах точку зрения оппонента, умение формировать общую точку зрения, учитывать мнения сторон и др.

Формирование речеповеденческих стратегий при обучении иностранному языку следует базировать на специально разработанной системе заданий, которые направлены не только на соизучение языка и культуры, но и на управление собственными эмоциями. Для продуктивного осуществления делового общения на межкультурном уровне обучающиеся должны ещё и обладать способностью управлять своими эмоциями, т.е. уметь выражать собственные чувства приемлемым образом, что предполагает также умение их сдерживать в определённых ситуациях общения. Умея контролировать свои эмоции, будущий специалист способен гораздо быстрее приспосабливаться к любым изменяющимся условиям. Ведь в процессе любого вида общения на межкультурном уровне сталкиваются различные культуры, разные склады мышления, разные уровни развития, традиции и установки.

Среди проблем, теоретически и экспериментально решаемых методикой иностранных языков, коммуникативная компетенция и способы ее достижения является одной из наиболее актуальных. Современные интерпретации коммуникативной компетенции в области преподавания иностранных языков восходят к определению американского ученого Д. Хаймза, согласно которому, «коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурозначимых обстоятельствах» [5, с. 76].

Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка, используя для этого различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.).

Не менее важной является задача приобщения школьников к культурным ценностям народа – носителя языка. В этих целях большое значение имеет текст и иллюстрации к нему.

Несомненным достоинством современных учебников английского языка для средней школы является насыщенность их страноведческой информацией. Значительное ме-

сто среди текстов занимают такие их виды, как письма, рекламные объявления, вывески, анкеты, меню. Все факты и явления, вся информация о разных областях действительности англоговорящих стран отбирались с учетом возраста обучаемых и их интересов. Овладение этим материалом позволит школьникам лучше ориентироваться в стране изучаемого языка в случае ее реального посещения.

Наряду с этим, важно дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Этой цели могут служить сказки, использование которых способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности [7].

Многие исследователи поддерживают мнение Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, что одним из эффективных методов решения проблемы мотивации является введение интерактивных форм уроков, содержащих творческие элементы, так как именно они стимулируют интерес к общению не только на иностранном языке, но и на родном. Одним из таких методов является чтение сказок на уроках иностранного языка, как уже отмечено. По мнению В.Л. Ермакова, «именно этот жанр соответствует как критериям методического принципа интереса для учащихся, так и принципа познавательности» [8].

В настоящее время работа с иноязычной сказкой широко применяется на уроках иностранного языка в начальной школе, в то время как мотивационный потенциал чтения сказок на уроках иностранного языка для учащихся 5—8 классов недостаточно изучен.

Мы придерживаемся мнения Е.В. Милехиной, что работа с текстом – эффективный способ развития речевых навыков, так как текст обладает рядом преимуществ. Например, текст воспринимается учащимися как коммуникативный образец лексико - грамматического оформления речи. Кроме того, он предоставляет повод для классных дискуссий [9]. Также мы разделяем точку зрения О.В. Слепцовой и Т.Ю. Ковтун, что сказки способны повышать интерес, создавать почву для размышления [10]. Но не любой урок чтения может стимулировать интерес обучающихся. Для этого необходимо разработать эффективную систему работы с текстом.

Следует отметить, что важной составляющей коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. Социокультурная компетенция понимается как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям стереотипам поведения носителей языка» [11].

Главная задача учителя иностранного языка – создать условия, помогающие ученикам решать коммуникативные задачи. Для этого необходимо познакомить школьников с культурными ценностями страны изучаемого языка, с нормами поведения в конкретных ситуациях, с речевыми оборотами, выражающими вежливое отношение к собеседнику, иными словами, подготовить учеников к общению в реальной жизни. Мы разделяем точку зрения, что именно текст «дает единственную возможность для симулирования культурной среды, погружения и восприятия социокультурных различий» [9].

Сказка является прекрасным материалом для решения развивающих задач. Американский психолог Б. Баттельхайм, отмечая потенциальные возможности сказки для решения развивающих задач, пишет, что детям нужны сказки, ибо они являются необходимой пищей для развития личности. Учиться вместе со сказочными персонажами весело и поучительно, ведь у них такие разные характеры. Перевоплощаясь в знакомых с детства героев, учащиеся преодолевают речевой барьер, т.к. ошибки будут делать не они, а сказочные герои [12].

Постоянные эпитеты, сравнения, устойчивые выражения, встречающиеся в строго определенных местах текста, лексические и синтаксические повторы расширяют словарный запас учащихся, облегчают понимание и усвоение изучаемого грамматического материала. Запоминание рифмованных текстов сказок, выполнение иллюстраций к ним, инсценирование сказок перед родителями и на школьных праздниках — всё это способст-

Вестник КАСУ 115

вует формированию коммуникативной компетенции учащихся и повышает их интерес к предмету «иностранный язык».

Широкое применение сказок, в первую очередь, способствует формированию лингвистической компетенции обучающихся. Содержание текстов сказок расширяет активный запас слов обучающихся. Драматизация сказок позволяет создать психологический комфорт на уроке. Они помогают разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на уроке, которая так необходима на уроке и учителю, и обучающемуся. Сказочный фольклор также является одним из важных средств нравственного воспитания личности. Сказка, наполненная зачаровывающими описаниями чудес, необычными событиями, происшествиями, встречами с волшебниками, феями, ведьмами, обладающими чудодейственной силой, невольно приковывает к себе внимание детей.

Сказка — поэтический вымысел. Однако этот основной принцип художественного метода сказки отнюдь не отрицает ее связь с действительностью, определяющей идейное содержание сказки, характер ее сюжета, образов, деталей повествования, ее язык. Вымысел в сказке строится, как правило, на совершенно определенной, основанной на действительности, почве.

Каждая сказка, каким бы фантастическим содержанием она ни наполнялась, рисует реалистичные картины народной жизни. За приключениями сказочных героев встают человеческие судьбы, сказочные конфликты передают сложные бытовые и социальные отношения. Неназойливо автор сказки говорит со слушателем о трудном выборе честного пути, о горечи одиночества и радости дружбы, о фантомах страна, разъединяющих людей разных стран, и об искренности и доверии как основе мира и счастья на земле.

Сказка - это активное эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка, его ум, чувства, воображение. Особенно обогащает процесс познания главный герой сказки - человек. Его работа, поступки, окружение, даже речь - все проецируется в систему знаний, так как корни сказочной фантазии кроются в самой реальности бытия. Из сказок вырастает нечто более сложное - эпоха, культура народа, его традиции, язык. Обучая, сказка воспитывает. Сказка формирует у ребенка глубоко осознанную необходимость нравственного поведения во всех без исключения видах деятельности [12].

Более того, использование сказок на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. При использовании сказок на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда сказка интересна сама по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовлетворение от сказки именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Еще одним достоинством сказки является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование учащимися личностного отношения к прочитанному. Успешное достижение такой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом чтении, а во-вторых, при методически организованном чтении [13, с. 77].

Коммуникативное обучение иностранному языку отвергает бессодержательное «говорение», заставляет пересмотреть традиционный подход и по-иному взглянуть на проблему выбора содержательной основы обучения на ранней ступени.

Сказка в силу своих специфических особенностей должна выступать в качестве содержательной основы обучения. Присутствие вымысла, фантастичности в сказке делает ее более ценной с методической точки зрения по сравнению с другими литературными жанрами [14, c. 88].

Ребенок среднего школьного возраста, слушая сказку и ощущая существование фантастического героя как реальное, сочувствует ему и переживает то, что описано в

сказке. Способность к сопереживанию и воображению рождает самостоятельную творческую деятельность детей, фантазию. Вымысел, всегда присутствующий в сказке, предоставляет ребенку широкие возможности для реализации своей богатой фантазии. При работе со сказкой учитель может опереться не только на опыт детей, но и на их фантазию, что способствует расширению содержательной стороны общения.

Рассмотрим, какие возможности представляет сказка как содержательная основа обучения и как она способствует решению задач обучения. При использовании сказки в качестве содержательной основы обучения на средней ступени у школьников формируется и реализуется познавательный интерес к иноязычной культуре за счет приобретения знаний: о культуре страны изучаемого языка (сведения из истории, географии, жизни сверстников, о быте, традициях, интересах, о музыке, живописи, символике, одежде, праздниках, увлечениях); о корреспондирующих элементах мировой культуры; о соотнесенности иноязычной культуры с родной (по всем вышеперечисленным компонентам) [15, с. 64].

Сказка как содержательная основа обучения эффективно используется при решении задач учебного аспекта. Обучение говорению на основе сказки формирует у детей представление об иностранном языке как о равноценном по отношению к родному языку средстве межличностного общения во всех его проявлениях. Сказка в содержательном отношении является прекрасным средством организации процесса овладения различными умениями иноязычного общения.

При использовании сказки в качестве содержательной основы обучения процесс формирования навыков говорения направлен на развитие коммуникативной готовности, на формирование установки использования иностранного языка как средства общения. Сказка как содержательная основа обучения говорению способствует включению учащихся в процесс общения и сотворчества. На содержательной основе сказки могут быть построены различные ситуации игрового ролевого общения.

Прежде чем выяснить, в чем заключается преимущество использования сказки на уроках иностранного языка, необходимо рассмотреть её функции на любом уроке. Выделяют большое количество функций сказки, но мы остановимся только на более значимых для нас, касающихся социокультурного аспекта развития личности.

Во-первых, сказка отражает моральные ценности и социальное поведение, принятые обществом. Таким образом, сказка помогает ребенку социализироваться.

Следующая функция сказки - лексико-образная. Это означает, что данный жанр отражает художественное многообразие речи, способствуя развитию языковой личности. Под языковой личностью понимается человек, способный воспринимать чужую речь, создавать и воспроизводить собственные речевые высказывания.

Далее рассмотрим культурно-этническую функцию. Сказки содержат информацию о жизненном укладе народа и его историческом развитии, что помогает школьникам не только осознать себя частью родной культуры, но и научиться этическим нормам поведения и толерантности в общении с другими народами.

Кроме того, по мнению Н.И. Санниковой, сказка способна стимулировать школьников к познанию самого себя и окружающего мира, предоставляя читателям возможность ознакомиться с различными жизненными ситуациями, проблемами и поисками их решения [16, с. 47].

Мы разделяем мнение М. И. Рожкова, что сказка является одним из эффективных воспитательных средств, осуществляющих «помощь в процессе социального становления личности, обеспечение его приспособления к существующим социальным условиям и одновременно сохранение своего «Я», развитие индивидуальности» [17, с. 86].

Теперь перейдём к процессу организации работы с иноязычной сказкой и её значению для урока иностранного языка. Анализ иноязычной сказки развивает у учащихся толерантное отношение и уважение к представителям другого народа, позволяет мотивировать учащихся на иноязычную коммуникацию в форме обсуждений и дискуссий, тем самым способствуя положительному восприятию процесса изучения иностранного языка.

При формировании иноязычной коммуникативной социокультурной компетенции важное место отводится технике работы со сказкой. Во-первых, нужно уметь правильно выбрать произведение для чтения. Содержательный аспект сказки позволяет определить образовательные и воспитательные цели урока. Кроме того, необходимо учитывать возрастные особенности школьников, чтобы текст соответствовал их уровню подготовки.

Как уже было нами отмечено, школьники среднего звена находятся на переходном этапе от начальной школы к средней, поэтому они сталкиваются с определенными психологическими трудностями. В своей работе Н.Э. Касаткина и Е.С. Брыксина выделяют следующие особенности отношения школьников среднего звена к обучению.

Во-первых, у подростков отмечаются низкие показатели устойчивости внимания и рассеянность. Во-вторых, несмотря на то, что в процессе обучения учащиеся данной возрастной категории склонны к запоминанию информации, они уделяют слишком много внимания подробностям и мелким деталям, что отвлекает их от главной идеи изученного материала и способности обобщать факты.

Кроме того, как и для учащихся начальной школы, так и для подросткового возраста большую роль играют образы, которые помогают понять и лучше запомнить материал [18, с. 75]. Таким образом, текст для чтения на уроках иностранного языка должен способствовать концентрации внимания ученика и проявлению интереса к учебной деятельности.

Мы поддерживаем точку зрения О. В. Володиной, которая отмечает, что проявление интереса обучающихся к чтению текстов напрямую зависит от темы произведения. Стимулирующими интерес учащихся темами, как правило, являются вечные проблемы «любви, дружбы, гуманности, верности, патриотизма, милосердия, взаимоотношений между людьми» [19].

Нужно отметить, что сказка обладает всеми перечисленными характеристиками. Ф.М. Зарубина акцентирует внимание на сюжетной линии сказки, которая должна интриговать и, тем самым, мотивировать на дальнейшее чтение и выполнение коммуникативных заданий после текста [20].

Таким образом, мы рассмотрели сказку как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка, описали особенности данного литературного направления и выявили преимущества использования текстов этого жанра.

# ЛИТЕРАТУРА

- 1. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017-2018 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. 394 с.
- 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: <a href="http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080#z127">http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080#z127</a> (Дата обращения: 14.05.2018)
- 3. Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография / Т. П. Попова. Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2013. 186 с.
- 4. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 272 p.
- 5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. на соискание ученой степени д.п.н. Москва, 1992. 528 с.
- 6. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing / Lyle Bachman. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
- 7. Методика использования сказки в обучении английскому языку на младшей и средней

- ступенях обучения // Электронный журнал «РОНО» // Режим доступа: https:// sites. google. com/a/shko.la/ejrono\_1/vypuski-zurnala/vypusk-21/innovacii-metodika-i-praktika/metodika-ispolzovania-skazki-v-obucenii-anglijskomu-azyku-na-mladsej-i-srednej-stupenah-obucenia (дата обращения: 27.04.2018)
- 8. Ермаков В. Л. Использование сказки в качестве методического средства на уроках английского языка в 6-х классах // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2015. № 24.
- 9. Мелехина Е. В. Мотивационный потенциал текста в обучении чтению на иностранном языке // Вестник НВГУ, 2013. № 2. С. 82.
- 10. Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы IV Всерос. науч. практ. конф. (Якутск, 3 апр. 2015 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 119.
- 11. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 286 с.
- 12. Мелешко А. В. Сказка как содержательная основа обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. Т. 26. С. 476–480.
- 13. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Рус-Балт. информ. Центр БЛИЦ, 2001. 223 с.
- 14. Сафонова В.В., Соловова Е.Н. Программа начального общего образования по английскому языку. М.: Астрель, 2006. 48 с.
- 15. Любченко А.С. Нестандартные уроки английского языка в школе. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 196 с.
- 16. Санникова Н.И. Социально-педагогические функции сказки // Ярославский педагогический вестник, 2012. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 47–51.
- 17. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед., обуч. по спец. «Педагогика и психология». М.: Владос-Пресс, 2010. 384 с.
- 18. Касаткина Н.Э., Брыксина Е.С. Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса // Вестник КемГУ, 2014. № 3 (59). С. 75–78.
- 19. Володина О.В. Условия и особенности восприятия и понимания иноязычной литературы // Вестник КемГУ. 2013.– №4 (56). // Режим доступа: http:// cyberleninka. ru/article/n/usloviya-i-osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-inoyazychnoy-literatury.
- 20. Зарубина Ф. М. Формирование культурно-коммуникативной компетенции учащихся через произведения английской литературы на уроках домашнего чтения // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / ред. кол.: О.Н. Широков. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 3 (8). С. 190–191.

# УДК 004: 811

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Энгель Ю.О.

**Сведения об авторе**. Энгель Юлия Олеговна — магистр педагогики и психологии, преподаватель кафедры иностранных языков Казахстанско-Американского свободного университета.

**Аннотация.** С развитием компьютерных технологий и интернета открылись новые пути и возможности получения знаний. В решении вопроса формирования умений и навыков коммуникативной компетенции современному преподавателю иностранных языков поможет внедрение в урок информационных технологий. В статье описано применение ИКТ при обучении немецкому языку.

**Ключевые слова.** Информационно-коммуникационные технологии, методика обучения иностранному языку, самостоятельная работа учащихся, учебные ситуации.

**Автор туралы мәліметтер.** Энгель Юлия Олеговна – психология және педагогика магистрі, Қазақстан-Американдық еркін университетінің шет тілдері кафедрасының оқытушысы.

**Аннотация.** Компьютерлік технологиялар мен интернеттің дамуымен білім алудың жаңа жолдары мен мүмкіндіктері ашылды. коммуникативтік құзыреттіктің білік және дағдыларын қалыптастыруда қазіргі шет тілдер оқытушысына сабаққа ақпараттық технологияларды енгізу көмектеседі. Мақалада неміс тілін оқыту кезінде АКТ қолдану жолдары сипатталған.

**Түйін сөздер**. Ақпараттық-коммуникациялық технология, шет тілін оқыту әдістемесі, оқушылардың өзіндік жұмыстары, оқу жағдаяттары.

**About the author.** Engel Yulya - a master of pedagogy and psychology, lecturer at the Department of foreign languages of The Kazakh-American free University.

**Annotation.** The developments of computer technology and Internet have opened new ways and opportunities to gain knowledge. The information technologies implementation in the lesson will help the modern teacher of foreign languages to solve the problem of formation of skills and communicative competence. The article describes the use of ICT in German language teaching.

**Key words.** Information and communication technologies, foreign language teaching methods, students independent work, case studies.

Современную жизнь невозможно представить без информационных технологий, которые охватили основные сферы деятельности человека. Республика Казахстан принимает активное участие в процессе становления глобального информационного общества, в связи с этим была разработана Государственная программа «Информационный Казахстан 2020». Основная цель программы – создание условий, обеспечивающих переход Казахстана к информационному обществу. В программе предусмотрены условия для создания возможностей гражданам освоить и получить навыки работы с информационными технологиями посредством электронного образования, пожизненного обучения и подготовки [1]. С развитием компьютерных технологий и интернета открылись новые пути и возможности получения знаний. Последние достижения в области высоких технологий открывают перед преподавателями иностранного языка широчайшие возможности для дальнейшего совершенствования учебного процесса и его перевода на качественно новую основу. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и обработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой, значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Процесс информатизации образования приводит не только к изменению организационных форм и методов обучения, но и к возникновению новых. В связи с развитием процесса информатизации образования изменяется объем и содержание учебного материала, происходит переструктурирование программ учебных предметов.

Параллельно этим процессам происходит внедрение инновационных подходов к проблеме уровня знаний учащихся, основанных на разработке и использовании комплекса компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня усвоения.

В настоящее время значительные преобразования в области образования затронули и обучение иностранному языку. В частности, стали интенсивно внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как использование Интернетресурсов, обучающих компьютерных программ. Мы живём в век информационной ком-

пьютерной революции, которая началась в середине 80-х годов и до сих пор продолжает наращивать темпы.

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам - ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу учащихся, создание условий для их самовыражения и саморазвития. Компьютер не определяет содержание обучения - он является лишь эффективным средством обучения иностранному языку, поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам с помощью компьютера должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реализации основной цели в преподавании иностранных языков - формированию умений и навыков коммуникативной компетенции.

В решении этого вопроса современному преподавателю поможет внедрение в урок информационных технологий обучения, под которыми понимаются все технологии, использующие специальные технические средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в процессе образования, появился термин «новая информационная технология обучения». Некоторые исследователи подчеркивают, что говорить о новой информационной технологии обучения можно лишь в том случае, если она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целостность и т.д.), решает задачи, которые прежде не были теоретически или практически решены, и если средством передачи информации обучаемому является компьютерная и информационная техника.

Существует также понятие «Информационные и коммуникационные технологии» (ИКТ) — это «широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)» [2].

Информационные технологии включают программированное обучение, интеллектуальное обучение, экспертные системы, гипертекст и мультимедиа, микромиры, имитационное обучение, демонстрации. Эти частные методики должны применяться в зависимости от учебных целей и учебных ситуаций, когда в одних случаях необходимо глубже понять потребности учащегося, в других - важен анализ знаний в предметной области, в третьих основную роль может играть учет психологических принципов обучения.

С учетом данных тенденций, а также в условиях обновления системы школьного образования концептуально меняется подход к обучению всем предметам, в частности иностранному языку. Перед учителем иностранного языка открываются новые возможности внедрения в свой урок различных интернет - ресурсов. Несмотря на то, что основным иностранным языком является английский, существует ряд школ и университетов, в которых в качестве второго иностранного языка изучается немецкий язык. На изучение немецкого языка отводится гораздо меньше часов по сравнению с английским, поэтому при обучении немецкому педагогам целесообразно использовать интернет-возможности с целью активизации самостоятельной работы своих учащихся, а также внедрения в процесс обучения аутентичных текстов, аудио-и видеоматериалов.

ИКТ обучения на уроках немецкого языка являются эффективным педагогическим средством изучения иноязычной культуры и формирования коммуникативных навыков. ИКТ способствует ускорению процесса обучения, росту интереса учащихся к предмету, улучшают качество усвоения материала, позволяют индивидуализировать процесс обучения и дают возможность избежать субъективности оценки. В то же время, современные УМК по немецкому языку представляют в основном дидактические аудиоматериалы, поэтому ресурсные возможности образовательной среды Интернет позволяют использовать новые интерактивные материалы и пособия, а также возможность учителю самостоятельно разработать слайд-презентацию с материалами с сайтов.

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам ИКТ относятся:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и

мультимедийного проектора;

- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;
- DVD и CD диски с картинами и иллюстрациями;
- видео и аудиотехника;
- научно-исследовательские работы и проекты.

На уроках немецкого языка часто используются лингвистические тренажеры, например, «Echtes Deutsch Ein», «Echtes Deutsch Zwei», «Echtes Deutsch Drei» и мультимедийный учебник «Deutsch Gold». Практически к каждому разделу учебной программы можно подобрать материал одной из названных программ и использовать ее фрагмент на уроке как вспомогательное средство при отработке лексического или грамматического материала, произношения, при обучении диалогической речи, чтению, при тестировании.

Основная работа с лингвистическими тренажерами«Echtes Deutsch» направлена на развитие навыков аудирования и изучающего чтения, а также навыков перевода. Так как интервью, записанные носителями языка и предлагаемые данными программами, достаточно объемны, их полное использование не вписывается в структуру урока, можно выбрать фрагменты, наиболее оптимально содержащие ранее изученную лексику по определенной теме. На первом этапе работы с текстом обучающиеся прослушивают текст без зрительной опоры и определяют тему, основное содержание сообщения, пытаются определить настроение и характер говорящего, его мировоззрение, темперамент. На втором этапе обучающиеся слушают и следят за немецким текстом в специальном окне, где графическое выражение проговариваемой фразы выделяется цветом и подчеркиванием. Далее обучающиеся прорабатывают упражнения, нацеленные на проверку общего понимания текста, и, собственно, сам перевод, выполняя который они имеют возможность контролировать себя в параллельном окне с текстом на русском языке. Данная работа позволяет пополнить как пассивный, так и активный словарь учащихся, используя речевые образцы интервью в дальнейшей работе по составлению диалогов, монологических высказываний по теме.

С целью повышения мотивации учащихся к изучению дисциплины имеет смысл систематически использовать красочные иллюстрации на занятиях по предмету, аудио- и видеозаписи, а так же наиболее современные тексты и диалоги. В решении этого вопроса значительную помощь оказывают ИКТ. Тексты и диалоги можно набрать и обработать в электронном виде, добавить к ним упражнения, которые в большом количестве имеются на различных электронных ресурсах или создаются преподавателем самостоятельно. Мультимедийные ресурсы помогают в подготовке дидактических материалов с использованием ИКТ. Это так же является и одним из способов индивидуализации обучения. Примером этому может послужить проведение индивидуального занятия с обучаемым с целью подготовки к олимпиаде.

Любое готовое задание требует доработки или переработки в зависимости от уровня знаний и умений учащихся. При составлении тестов и контрольных работ использование средств ИКТ может разнообразить виды заданий и вариантов. И, конечно же, учащимся интереснее работать с текстом, сопровождающимся диаграммами, таблицами, иллюстрациями.

На примере нескольких языковых платформ рассмотрим возможности использования интернет-ресурсов с целью изучения немецкого языка.

Одна из самых успешных платформ – это Duolingo, работающая как сайт и как мобильное приложение. Методика сервиса строится на овладении определенными наборами лексики и переводе тематических материалов, имеется возможность поработать над произношением. Уроки Duolingo хорошо сочетаются с другими аудио-, видео- и текстовыми ресурсами.

Deutsch Interaktiv – образовательная инициатива немецкого телеканала Deutsche Welle, на сайте которого есть отдельный раздел, позволяющий самостоятельно выучить

немецкий язык с нулевого уровня до уровня B1. В бесплатный курс занятий входят видео- и аудиоматериалы, слайды, тексты, упражнения и тесты. Основной акцент направлен на отработку не только лексических, но и грамматических навыков, широко представлен лингвострановедческий материал.

ІТипеѕ предлагает большое количество специализированных подкастов по изучению иностранных языков, благодаря которым увеличивается активный и пассивный словарный запас, Задания, предложенные в курсе немецкого языка. предусматривают формирование фонетических, лексических, грамматических, аудиальных навыков по изучаемым темам. При помощи бесплатного приложения Nemo, которое после установки не требует подключения к интернету, можно не только увеличить свой словарный запас, но и совершенствовать произношение, записывая себя на встроенный диктофон с целью исправления акцента. В режиме плеера пользователи могут записать свою речь, позже прослушать ее и сравнить с речью диктора. Режим «вечерний повтор» позволяет прослушать выученные за день фразы. Карточки Lingvo Light DE - это бесплатное приложение, благодаря которому можно сортировать карточки по изученным темам, а затем осуществлять самоконтроль при помощи функции «тест». Наряду с бесплатными, существуют и платные приложения, например «Der Die Das», «Полиглот».

Языковой центр Кембриджского университета предлагает приложение, изначально разработанное в Кембридже для помощи в проведении языковых уроков в университете. Программа состоит из карточек, помогающих освоить лексику и грамматику соответствующего уровня языка.

Платформа Busuu разработана для изучения языка, формат приложения схож с Duolingo: комплекс упражнений для тренировки грамматики, произношения и лексики можно проходить на компьютере или смартфоне. Премиум – программа предлагает специальные уроки, направленные на формирование навыков по основным видам речевой деятельности, но можно ограничиться и базовой версией.

На сегодняшний день одним из самых популярных центров по изучению немецкого языка во всем мире, и в частности в Казахстане, является Гете-институт, благодаря которому все желающие имеют возможность освоить и усовершенствовать немецкий язык. Обучение языку возможно не только в интерактивной форме, но и в онлайн-режиме. Бесплатная языковая платформа Гете-института «Deutsch für dich» доступна пользователям в виде сайта, представлена разнообразными приложениями, аудио — и видеоматериалами, коммуникативными играми, упражнениями. Достаточно установить приложение на свой планшет или смартфон и в любое время иметь к нему доступ. Deutsch am Arbeitsplatz, Stadt der Wörter, Das Geheimnis der Himmelsscheibe, ein rätselhafter Auftrag, Ticket nach Berlin, unsere Strasse, deutsche Städte und Landschaften, Deutschland Labor, Mein Weg nach Deutschland, In Deutschland wohnen, Deutsch für dich доступны всем пользователям, охватывают языковые уровни A1-C1. Существует возможность переписки в чате, поиска языкового партнера соответствующего уровня среди изучающих немецкий язык со всего мира.

Принимая во внимание процесс информатизации общества, потребность в изучении иностранных языков, многие языковые школы предлагают своим клиентам освоение языка дистанционно, при помощи своих разработанных онлайн-платформ. При этом обучение носит сугубо индивидуальный характер, на любом этапе обучения курс можно редактировать в зависимости от успеваемости обучаемого: если обучаемый освоил предложенный материал ранее планируемого срока, то ему подбирают новый контент. Главное преимущество такой формы обучения заключается в том, что онлайн - платформа позволяет осуществлять всесторонний мониторинг успеваемости, благодаря возможности сохранения и просмотра видеозаписи уроков. Для обучаемых это возможность в любой момент вернуться к пройденному материалу с целью его повторения / восполнения возможных пробелов в процессе изучения определенной темы. Для методиста это возможность комплексно оценить работу педагога касательно организации и проведения курса, внесение коррективов в его деятельность. Платформа позволяет осуществлять четкую анали-

**Вестник КАСУ** 123

тику прогресса обучаемого (темп речи, сформированность навыков в разных видах речевой деятельности и т.д.). Имея свой личный кабинет, обучаемые имеют возможность в любое удобное для них время получить доступ к онлайн – платформе, где хранятся все упражнения, вокабуляр и учебные материалы по теме. Наряду с этим в любое удобное время можно осуществлять самоконтроль, онлайн - платформа автоматически предоставит результаты, лишь некоторые задания (эссе, доклад) требуют проверки со стороны учителя.

Языковые платформы открывают новые перспективы при изучении иностранного языка и обладают рядом преимуществ: предоставляют аутентичный материал, возможность формирования базовых языковых навыков, осуществление самоконтроля, охватывают все языковые уровни A1-C1, позволяют пользователям изучать язык в удобное для них время, каждый самостоятельно выбирает подходящий именно ему темп изучения языка. Принимая во внимание все вышеперечисленные пункты, необходимо активно использовать данные возможности при обучении немецкому языку, однако при этом нельзя недооценивать интерактивную роль учителя в образовательном процессе. Рекомендуется использовать языковые платформы параллельно основному курсу изучения языка в качестве активизации самостоятельной работы учащихся.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1. Государственная программа «Информационный Казахстан 2020»
- 2. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учеб.-метод. пособие / Авторы-составители: Тевс Д.П., Подковырова В.Н., Апольских Е.И., Афонина М.В. Барнаул: БГПУ, 2012
- 3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: «Школа-Пресс», 2014.
- 4. Электронный ресурс: www.goethe.de/ins/kz/de/spr/ueb.html
- 5. Электронный ресурс: www.duolingo.com
- 6. Электронный ресурс: <u>www.dw.com</u>
- 7. Электронный ресурс: www.busuu.com

УДК 811: 78: 37

# TEACHING LISTENING WITH MUSIC

Nurlankyzy A.

About the author. Nurlankyzy Arna - Master student of Kazakh-American Free University.

**Annotation**. The article addresses fostering students' listening skills by means of authentic listening activities based on English songs. It provides a brief survey of the literature on using music in the foreign language classroom, providing teachers with a guideline for further exploration and experimentation. It describes a sequence of activities used to teach songs to students. The results obtained in the research will not attempt to make a wide-scope generalization, but they will suggest changes for future listening practices and hopefully will be the basis for new projects with the same or similar goals.

**Keywords**. Music, song, English language learning, listening comprehension, memory, prosody, rhythm, singing.

Автор туралы мәліметтер. Нурланкызы Арна – ҚАЕУ магистранты.

**Аннотация.** Мақалада ағылшын тіліндегі әндерге негізделген аутентикалық тыңдалындар арқылы студенттердің тыңдалыным дамыту қарастырылған. Аталмыш тақырып бойынша әдебиеттерді ұсынып, оқытушыларға ары қарайғы зерттеу жұмысына мүмкіндік береді. Студенттерге ән тыңдату әдістемесін жүргізудің кезеңділігі нақтыланады. Зерттеудің нәтижесінде алынған қорытындылар кең талдауға келмесе де, тыңдаулым бойынша әдістемеге өзгерістер бойынша ұсыныстарды беріп, ұқсас мақсаттағы зерттеулерге негіз болады деген үміттеміз.

Түйін сөздер. Музыка, ән, ағылшын тілін оқу, түсіну, есту, есте сақтау, просодия, ырғақ, ән

айту.

**Сведения об авторе.** Нурланкызы Арна – магистрант Казахстанско-Американского свободного университета.

Аннотация. В статье рассматривается способствование навыкам слушания студентов посредством аутентичных слушаний, основанных на английских песнях. Дается краткий обзор литературы по использованию музыки в обучении иностранным языкам, предоставляя учителям руководство для дальнейших исследований и экспериментов. В статье описывается последовательность действий, используемых для преподавания песен студентам. Результаты, полученные в ходе исследования, не широкого обобщения, но предлагают изменения для методов слушания, и мы надеемся, станут основой для новых проектов с одинаковыми или схожими целями.

**Ключевые слова.** Музыка, песня, изучение английского языка, понимание слуха, память, просодия, ритм, пение.

# 1. Introduction

Throughout the centuries, experts in different fields - philosophers, scientists, teachers and therapists - have recognized the place of music for therapeutic and developmental functions. Over the last two decades, researchers have made great advance in the theory of foreign language acquisition. Many find the didactic conjoining of language and music surprisingly convincing as there are numerous historical and developmental proofs of relationship of music and language learning as language and music are the two ways that human beings use to communicate and express themselves through sound.

Studying deep and intense relations between language and music throughout history, we are tied to arrive to the Greeks. Plato wrote that "musical training is a more potent instrument than any other, because rhythm and harmony find their way into the inward places of the soul... making the soul of him who is rightly educated graceful" [1].

As a child, one learns to understand or speak his / her first language by listening to what others say again and again, even if initially we do not understand it fully. In kindergarten, we do not learn any language rules and still we get to recite poems, and in such a way, we get to learn how various words are spoken, and how they are combined to form sentences. Through the poem itself, we get to understand how words are composed together and the grammar of the language. It is a helpful technique that can be extended to music to learn a second language.

There is a lot of evidence suggesting that musical training affects the neural encoding of speech and networks function required for ordinary speech communication [2, p. 195].

Music also motivates us to keep learning a language by introducing us to the culture where the language is spoken. If the genre of music interests us then we may keep hearing it and involuntarily learn the language details like grammar. Studies have shown that using music engages the students more towards learning a new language than traditional classroom methods [3].

# 2. Music and songs in the foreign language classroom: an overview 2.1. Why use music?

The use of music for foreign language learning is recommended for a lot of overlapping psycho-affective, social, linguistic, cognitive, cultural and pedagogical reasons. As many authors point out, music is fun for learners and can create an enjoyable and relaxed atmosphere in the classroom. At the same time, as was stressed above, music has the power to affect our emotions and so involves the learner. From a linguistic viewpoint, songs are useful for listening comprehension, pronunciation practice, vocabulary learning (especially idioms) and grammar review. Cognitively, the fact that music "sticks in our heads" suggests that it plays a role in our short-and long-term memory [4, p.7]. Like art, film or literature, music is an integral part of the foreign culture; songs in particular reflect and comment on key social, political and historical issues. From a pedagogical point of view, music can be a way to launch discussion and to create authentic communication in which learners exchange their views and interpretations.

#### 2.2. Can music be used with all learners?

Music can be used profitably with virtually all language learners. However, the choice of types of music obviously depends on many factors, including the age, language level, cultural background and musical interests of the learner as well as the general learning context [5]. While some learners may initially be reluctant to sing, it is possible to gradually lead into this activity.

#### 2.3. When can music be used?

One of the chief advantages of music is that it may be used very flexibly, from the occasional fifteen-minute activity to an entire course over a semester or academic year [6]. The teacher may decide to build music into the syllabus by using songs at regular planned intervals. On the other hand, music can also be used more spontaneously to change pace, break up routine, and introduce surprise. Song fragments, for instance, are very much part of spoken language and often they just "pop up" in the classroom. In some situations, such as when students are preparing for an examination, the teacher may feel that music, although enjoyable, is an unaffordable luxury. However, with imagination, the occasional well-chosen song may actually provide a refreshing alternative way to study for an exam.

# 2.4. What kinds of music can be used?

There is a vast amount of musical material available, including popular and traditional songs, rock, rap, classical music, ethnic music, jazz, film music and so on. Griffee suggests, taking into account both the student and the teacher: "It is not wise to use music that you do not like. It is also unwise to use music students do not like. The answer is to find common ground [7, p. 6-7]". Murphey also recommends taking advantage of student input, which involves them in the learning process and also provides the teacher with new material. He provides a useful sample handout designed to collect motivating and pedagogically useful songs selected by the students themselves [4, p. 14-15].

# 2.5. How can music be used in the foreign language classroom?

As Murphey points out, "student interest in the topic of music and song can be used to stimulate language learning, even if the students do not actually hear music" [4]. There is a wide range of activities that can be developed to talk about music, including surveys on student preferences, discussions on musical genres, role-play interviews, and reports or oral presentations on specific singers, bands and types of music. These talking activities can also lead into a teaching sequence that uses music.

Several authors have suggested ways of using instrumental music or sound sequences in the classroom. The fact that music is generally evocative rather than referential allows for openended interpretations in which the learner can use his or her imagination [5]. Ostojic describes a successful and enjoyable experience in which secondary-school students in Sarajevo wrote simple poems or short prose pieces in English while listening to classical music [8, p. 51]. He noticed that Tchaikovsky's Piano Concerto No. 1 "created a meditative mood, longings, peace, and sadness", whereas Gershwin's Rhapsody in Blue "aroused feelings of a different kind: joyfulness, brightness, and drunkenness...". Murphey devotes a chapter to "Just music" in which he describes many activities, including background music, musical reactions, stream of consciousness writing, film music, and advertising jingles [4].

There are many collections of songs for foreign language learners and methods that give practical advice on using songs in the classroom. Griffee describes 76 activities for using music, most of which concern songs. He also provides a useful introduction for teachers, references, an annotated bibliography of ESL / EFL songbooks, a sample lesson plan, and four indexes, including one by skill and another by learner level [7]. Murphey has a section with 24 activities on using songs and another section devoted to video song clips [4]. Arleo discusses the use of songs and chants in relation to linguistic stress and rhythm, and also recommends the use of karaoke, which is particularly helpful in developing fluency [9]. The teacher might also want to

use or adapt the well-known jazz and grammar chants developed by Carolyn Graham, and perhaps even invent new ones with the learners [10]. Finally, other authors propose specific practical tips for singing in the classroom.

The teacher may need to adapt many of the above-mentioned ideas to the local teaching context. Some of the activities are aimed at younger learners and might not be appropriate for older students. At the same time, when used at the right time and in the right context, activities that might look "silly" on paper can go over quite well. For example, students enjoy chanting the letters of the alphabet in a rap style.

# 3. Prelistening activity: talking about music

At this part we describe a sequence of activities used to teach a song to students. Although the description follows our classroom practice quite closely, each song session tends to be unique with new twists and variations. There is of course no one best way to teach songs and indeed we would encourage teachers to experiment with different approaches.

In pairs or small groups students interview each other on their musical tastes. Below are some sample questions:

- What kind of music do you listen to?
- Who are your favorite singers, songwriters and bands?
- When do you enjoy listening to music?
- Do you sing or play an instrument? What kind of music do you play?
- What is your favorite song? In your opinion, what was the best song of the 20th century?
  - What is your favorite record?
  - Do you ever go to concerts? Where? What was your favorite concert?
  - Do you know the words to any songs in a foreign language? Which ones?
  - Do you think that songs can help you learn a foreign language? How?

This is followed by a short classroom discussion in order to summarize and comment on the information exchanged in the interviews.

# 3.1. Guided listening: introductory activities

Rather than give information about the song directly, teachers prefer to have the students discover as much as they can on their own. Some of the following questions are put on the overhead projector and the students are invited to think about them while listening to the song for the first time.

- What kind of music is this? How would you classify it in a record store?
- Who is the singer/songwriter/band?
- What is the title of the song?
- When was it recorded?
- What instruments do you hear?
- What is the mood/atmosphere/feeling of the song?
- What is the tempo/rhythm of the song? Can you dance to it?
- Where does the singer come from?
- Does he/she have an accent?
- What words do you recognize?
- Does the song tell a story?
- Does the song have a chorus?

After this first listening we review the questions. At this point the teacher might offer additional information about the song. Talking about the mood of the song can also be an opportunity to explore vocabulary related to feeling and emotion, beyond the simple adjectives "sad" or "happy ". Students should also learn some basic terms used in discussing songs, such as line, verse, chorus and rhyme.

Some songs are quite hard to understand, even for the native speaker, and it is wise to avoid excessively difficult material, in which, for example, the lyrics are drowned out by the

music. On the other hand, songs have built-in features like poetic structure and repetition, which often make them easier to understand and memorize than everyday conversation. Furthermore, in a collective listening comprehension task students help each other. The teacher can, therefore, let the structure and the students do most of the work, and to be available as a last resort resource person.

# 3.2. Singing in the classroom

We usually begin by singing along with the recording. For fast tunes the class might first chant the song line by line and gradually increase the tempo. This is an excellent way to work on fluency.

After singing with the recording it is fun to get the whole class singing alone, with or without instrumental accompaniment. The teacher should not worry about not being a polished musician or singer. In fact, it is best to stay in the background, providing cues and help only when necessary. It is very rewarding to sit back and listen to your class sing. In addition to singing in unison, other variations can be tried out. For example, one technique that is nearly always successful with students is to assign the odd verses to the girls, the even verses to the boys, and have everyone join in on the chorus.

## 4. Conclusion

Music is a valuable and enjoyable tool in the foreign language classroom. It reinforces classroom cohesion, engages the whole body through a shared rhythmic pulse, and appears to mobilize (partially) different patterns of neural resources. Songs, in particular, contribute to better pronunciation (especially in regards to prosody), develop fluency, facilitate the comprehension and the memorization of vocabulary and grammatical structures, and promote awareness of the target culture. Above all, music and song can be used creatively by teachers and learners in relation to their own goals. Like other arts, music is still a largely untapped resource that deserves far more recognition within the university and teacher training programs. The article and this special issue is hoped to incite other researchers to investigate the many contributions that music and the arts can make to teaching and learning of foreign languages.

The results were astounding: all of the students report enjoying the lessons and being highly motivated for learning; music helps expand significantly the vocabulary in a short period of time and learn typical phrases, necessary for a meaningful communication; listening to songs and singing actually reduces the foreign-sounding accent; grammar patterns are more easily remembered and put to use; and students learn more about the sentence rhythm, pronunciation, tones and beat of the English language than they ever would if studying only by traditional methods. Furthermore, they can take the music with them and learn and practice it on the move.

#### REFERENCES

- 1. https://ru.scribd.com/document/152618547/Learning-English-With-Music
- 2. Aniruddh D Patel. Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The opera hypothesis. The relationship between music and language, page 195, 2011.
- 3. Diego Aguirre, Daisy Bustinza, and Mijail Garvich. Influence of songs in primary school students' motivation for learning English in Lima, Peru. English Language Teaching, 9 (2): 178, 2016.
- 4. Murphey T. 1992. Music and song. Oxford: Oxford University Press.
- 5. https://www.persee.fr/doc/apliu\_0248-9430\_2000\_num\_19\_4\_3005
- 6. Arleo A. 1992. "Singing in the foreign language classroom", in TESOL France vol. XII n° 2: 20-23
- 7. Griffee D. 1992. Songs in action. New York: Prentice Hall.
- 8. Ostojic B. 1987. "Music can help", in English Teaching Forum XXV: 3: 50-51.
- 9. Arleo A. 1995. "It don't mean a thing if it ain't got that swing: accentuation, rythmes et langue de spécialité", in Les Cahiers de VAPLIUT vol. XIV n° 3: 9-26.
- 10. Graham C. 1993. Grammar chants. Oxford: Oxford University Press.

УДК 811.161.1

# ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Толеуханова А.А., Чункурова З.К.

Сведения об авторах. Толеуханова Анара Асыгатовна – студентка специальности «Педагогика и методика начального обучения», Чункурова Зарина Канапияновна – магистр педагогики, преподаватель кафедры педагогики и психологии Казахстанско-Американского свободного университета.

**Аннотация**. Игровые средства обучения - одно из средств активизации учебного процесса. Игра дает возможность детям проявить активность и самостоятельность, воображение, реализовать свои представления об окружающем мире. В статье рассмотрены особенности лингвистических игр, анализируются возможности такого метода при обучении русскому языку.

**Ключевые слова**. Игровые средства обучения, дидактические игры, методы обучения языку, игровая деятельность, учебная деятельность.

**Авторлар туралы мәліметтер.** Толеуханова Анара Асыгатовна - ҚАЕУ студенті, Чункурова Зарина Канапияновна –педагогика магистрі, Қазақстан-Американ еркін университетінің педагогика және психология кафедрасының оқытушысы.

**Аннотация.** Ойын оқу құралдары - оқу процесін жетілдірудің бірден-бір құралы болып табылады. Ойын балаларға әлем туралы өз идеяларын жүзеге асыру үшін белсенділік пен тәуелсіздік, қиял көрсетуді көрсетуге мүмкіндік береді. Мақалада лингвистикалық ойындардың ерекшеліктері талқыланып, орыс тілін оқыту кезінде осындай әдістердің мүмкіндіктерін талдайды.

**Түйін сөздер.** Ойын оқу құралдары, дидактикалық ойындар,тілді оқыту әдістері, ойын ісәрекеттері, білім беру қызметі.

**About the authors.** Toleuhanova Anara – student of KAFU, Chunkurova Zarina is a master of pedagogy, teacher of the pedagogy and psychology department of Kazakh-American free University. **Annotation.** Game tutorials - one of the means of enhancing the learning process. The game gives children the opportunity to be active, independent and imaginative, to realize their ideas about the world. The article discusses the linguistic games features, analyzes the possibility of this method in teaching Russian.

**Keywords.** Game teaching techniques, didactic games, language teaching methods, play activity, learning activity.

Одним из средств активизации учебного процесса являются игровые средства обучения. Несмотря на то, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, значимость ее не снижается и у детей младшего школьного возраста. Л.С. Выготский отмечал, что в школьном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность школьников. Выготский Л.С. видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу определяющую «зону ближайшего развития» [1, с. 45].

Игра имеет преимущество перед другими видами детской деятельности и занимает особое положение в педагогическом процессе, так как дает возможность детям проявить активность и самостоятельность, воображение, реализовать свои представления об окружающем. Развивающее значение игры в своих исследованиях подчеркивали такие ученые, как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, О.А. Дьячкова, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов и др.

В филологии, педагогике и психологии термин «игра» имеет разные толкования. Наиболее подробно понятия «игра», «играть» дает В. Даль (1801-1872) - русский писатель, лексикограф, этнограф в «Толковом словаре живого русского языка»: «Игра ... то, чем играют и во что играют: забава, установленная по правилам, и вещи, для того служащие» [2, с. 7]. У него здесь же: «Играть, игрывать... шутить, тешиться, веселиться, забавляться, проводить время потехой, заниматься, чем для забавы, от скуки, безделья» [3, с. 14].

«Малый толковый словарь русского языка» трактует игру следующим образом: «Игра ... занятие, служащее для развлечения, отдыха, соревнования ... комплект предметов для такого занятия. Спортивное состязание между двумя соперниками (отдельными спортсменами или командами), проводимое по установленным правилам до определенного момента, считающегося его концом... Массовые соревнования по многим видам спорта... Действия, преследующие тайную цель, интрига» [4, с. 72].

«Психологический словарь» понятие «игра» раскрывает так: «Игра - один из видов деятельности человека и животных... Детская игра - исторически возникающий вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности» [5, с. 57].

Наконец, обратимся к Советскому энциклопедическому словарю, в котором понятие игры изложено следующим образом: «Игра - вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе... Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям» [6, с. 47].

Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Ш.А. Амонашвили пишет: «Самое интенсивное развитие многих функций происходит до 7-9 лет ребенка, и поэтому потребность в игре в этом возрасте особенно сильна, а игра превращается в вид деятельности, управляющий развитием. В ней формируются личностные качества ребенка, его отношение к действительности, к людям» [7, с. 148].

Большой интерес для младших школьников представляют игры, используемые в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися.

Участие младших школьников в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив.

Игра и учеба - две разные деятельности, между ними имеются качественные различия. Справедливо замечено еще Н.К. Крупской, что «школа отводит слишком мало места игре, сразу навязывая ребенку подход к любой деятельности методами взрослого человека. Она недооценивает организационную роль игры. Переход от игры к серьезным занятиям слишком резок, между свободной игрой и регламентированными школьными занятиями получается нечем не заполненный разрыв. Тут нужны переходные формы» [8, с. 87]. В качестве таковых и выступают дидактические игры. «Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок» [1, с. 45].

Интересно отношение к игре, как к обучающему методу, у М.П. Баева. В своем исследовании ««Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ» автор даёт основное понятие игры как средства обучения и делает такие выводы:

- 1) игра эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся;
- 2) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;
- 3) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;
  - 4) игра один из приёмов преодоления пассивности учеников;
- 5) в составе команды каждый ученик несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится, как можно

быстрее и успешнее справиться с заданием. Таким образом, соревнование способствует усилению работоспособности всех учащихся [9, с. 12].

Исходя из этого, задача учителя - сделать плавным, адекватным переход детей от игровой деятельности к учебной.

Наибольшее внимание в учебном процессе уделяется дидактическим играм. Дидактические игры как вид игры, включенный в учебный процесс, является довольно молодой технологией обучения и воспитания, интенсивно вошедшей в школу в 80-е годы XX века, после того как дидактами и психологами были сформулированы теории активизации познавательной деятельности учащихся, формирования познавательного интереса, развития познавательной самостоятельности школьников. Исследованиям педагогических возможностей дидактической игры посвящены работы В.М. Букатова, О.С. Газмана, Н.П. Аникеевой, Д.Н. Кавтарадзе, М.В. Кларина, П.И. Пидкасистого, Ж.С. Хайдарова и др.

Широкое применение игра в обучении находит в дошкольных учреждениях, но в школе ей до сих пор не уделяется особого внимания, хотя, по мнению Г.К. Селевко, в современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность может быть использована как в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета, так и в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Дидактические игры - это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Использование дидактических игр как средство обучения младших школьников определяется рядом причин:

- 1) игровая деятельность как ведущая в дошкольном детстве еще не потеряла своего значения в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский), поэтому опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы это наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу;
  - 2) освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно;
- 3) имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры способствуют развитию у детей психических процессов;
- 4) недостаточно сформирована познавательная мотивация. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей.

Исходя из этого, дидактические игры призваны выполнять следующие основные функции:

- 1) функция формирования устойчивого интереса к учению и снятие напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;
  - 2) функция формирования психических новообразований;
  - 3) функция формирования собственно учебной деятельности;
- 4) функция формирования общеучебных умений, навыков самостоятельной учебной работы;
  - 5) функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;
- 6) функция формирования адекватных взаимоотношений и освоение социальных ролей.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других - иные.

Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В этой классифи-

кации можно представить следующие типы игр:

- 1) игры по сенсорному воспитанию;
- 2) лингвистические игры;
- 3) игры по ознакомлению с природой;
- 4) по формированию математических представлений и др.

Современная дидактика все чаще превращает лингвистические игры в основной инструмент обучения русскому языку. Цель игр со словом - превращение урока из скучного мероприятия в увлекательное приключение, развитие у детей эмоциональной сферы, образно-чувственного мышления; развитие общеучебных умений и навыков, таких, как память, внимание, восприятие; формирование чувства слова, языковой интуиции, обогащение словаря.

В настоящее время существует множество классификаций лингвистических игр, как показано в таблице 1.

Таблица 1. Классификация лингвистических игр

По тематическому прин-	фонетические игры; лексико-фразеологические игры; игры по
ципу	морфемике и словообразованию.
По характеру игры	учебные, комбинаторные, аналитические, ассоциативные,
	контекстные, языковые и творческие
По характеру педагоги-	игры обучающие, тренинговые, контролирующие и обоб-
ческого процесса	щающие; познавательные, воспитательные, развивающие;
	репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникатив-
	ные, диагностические, профориентационные, психотехниче-
	ские.
По игровой среде	с предметами и без предметов, настольные, комнатные и
	уличные, компьютерные и телевизионные, технические, со
	средствами передвижения
По направленности на	игры графические; игры словарные; орфографические игры;
решение какой-то одной	игры грамматические; игры, развивающие связную речь уча-
главной задачи	щихся; логические игры
В зависимости от основ-	1 группа - основу содержания игры составляет дидактический
ного содержания игро-	материал;
вых действий	2 группа - дидактический материал вводится как элемент в
	игровую деятельность, которая является как по форме, так и
	по содержанию основной.

Мы обратились к классификации дидактических игр по русскому языку, основанной на тематическом принципе: игры распределены по разделам лингвистики; при этом в каждом есть игры, помогающие отрабатывать коммуникативный аспект.

# 1. Фонетические игры

- А. Фонетические игры: фонемное различение слов; различение глухих и звонких согласных; оглушение и озвончение; различение твердых и мягких согласных; звук [j]; слоговой состав слов; омофония, омография, определение ударного слога; особенности русского ударения.
- В. Коммуникативно-фонетические игры: на опознавание, различение, характеристику и воспроизведение тембра голоса; на расширение звуковысотного диапазона; на выбор адекватной громкости; на развитие силы, «полетности» голоса; на отработку правильной мелодики, умения ставить логическое ударение, выдерживать паузу, соблюдать темп речи, чувствовать ритм.

# 2. Лексико-фразеологические игры

- А. Лексико-фразеологические игры: на значение слов (кроссворды, сковороды, чайнворды); системные отношения в лексике («пропорции», «третий лишний», «ассоциации», лото, домино, игры с мячом, с юлой).
- В. Игры на развитие навыков устной монологической и диалогической речи, расширение словарного запаса («соберите поговорки»; «кто догадливее?»; «кто наблюдательнее?» и др.).

# 3. Игры по морфемике и словообразованию

Игры, развивающие умение делить слово на морфемы и выявлять способы словообразования («от одного корня», «корень и дерево», «неологизмы», «слова по схеме»). Подобным образом подбираются игры, помогающие осваивать орфографию, морфологию, синтаксис.

Существуют и другие классификации игр, например, по характеру игры. Определение характера игры на уроке русского языка необходимо для того, чтобы поставить перед учащимися дидактическую цель, а также проанализировать, достигается ли эта цель в результате проведения игры. В книге Л.В. Петрановской «Игры на уроке русского языка» выделяются игры учебные, комбинаторные, аналитические, ассоциативные, контекстные, языковые и творческие.

По характеру педагогического процесса выделяются игры обучающие, тренинговые, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По игровой среде - с предметами и без предметов, настольные, комнатные и уличные, компьютерные и телевизионные и, наконец, технические, со средствами передвижения. Из игр с предметами на уроке русского языка наиболее эффективно применять игры с мячом и с юлой. Однако надо помнить, что для проведения игры с мячом требуется более открытое пространство, чем школьный класс с партами в три ряда.

Исходя из задач, которые ставятся педагогом при использовании на уроках русского языка лингвистических игр, все игры можно разделить на группы по направленности на решение какой-то одной главной задачи, хотя параллельно с ней в этой игре будут решаться и другие задачи.

- 1. Игры графические основная цель усвоение значений, написаний и употреблений всех букв русского алфавита (графические игры можно проводить тогда, когда дети изучили все буквы алфавита, умеют свободно читать и писать);
- 2. Игры словарные основная цель обогащение словарного запаса учащихся, совершенствование лексического строя их речи;
- 3. Орфографические игры закрепление навыков правописания слов, морфем; такие игры направлены на совершенствование знаний тех орфограмм, которые уже изучались, например, правописание безударных гласных после шипящих, правописание безударных гласных в корне слова, правописание прописной буквы, Ъ и Ь знаков, звонких и глухих согласных, правила переноса слов и пр.;
- 4. Игры грамматические, прививающие навыки практического применения правил фонетики, орфоэпии, словообразования, морфологии, синтаксиса;
- 5. Игры, развивающие связную речь учащихся, умение пользоваться разнообразными речевыми средствами в той или иной ситуации, умение использовать правила речевого этикета и т.п.;
- 6. Логические игры основная цель, способствовать развитию логического мышления учащихся, умение выделять предмет из совокупности подобных, устанавливать связь между предметами реальной действительности, а также включать предмет в разряд однородных. Логические игры это проверка интеллектуальных способностей человека. Обучать логике мышления следует на всех уроках, но на уроках русского языка в первую очередь, так как язык это средство выражения логически понятий, суждений, умозаклю-

чений.

В зависимости от основного содержания игровых действий, лингвистические игры можно разделить на два вида. В одном случае основу содержания игры составляет дидактический материал, действия с которым облекаются в игровую форму. Например, дети, разделившись на команды, соревнуются в нахождения ошибок в словах и т.п. Они выполняют обычные учебные действия, но выполняют эти действия в игре.

В другом случае дидактический материал вводится как элемент в игровую деятельность, которая является как по форме, так и по содержанию основной. Так, в игрудраматизацию со сказочным сюжетом, где каждый играет роль, определенную содержанием сказки, может быть внесен дидактический материал: некоторые знания об имени существительном, падежах и т.п. Дети играют роли Буратино, Незнайки, Красной Шапочки, Бабы-яги и упражняются в склонении.

Ясно, что во втором случае дидактическая "нагрузка" значительно меньшая, чем в первом. Но это оправдывается тем, что на первый план выдвигается не усвоение дидактического материала, а воспитательные задачи, использование знаний в разлучных ситуациях или предварительное ознакомление с новыми знаниями. Такие игры используются чаще во внеурочное время и на уроках в начальных классах для отдыха от напряженной интеллектуальной работы.

Лингвистические игры предназначены для индивидуального и коллективного выполнения и выбираются учителем по его усмотрению. Они могут быть полностью использованы, частично изменены и дополнены в зависимости от конкретных дидактических целей и задач, а также от уровня подготовленности класса.

Итак, для активизации интереса к русскому языку целесообразно использовать игровые средства обучения. Игровые средства, кроме обучающего содержания, несут в себе инструменты, позволяющие развивать познавательную активность и саморегуляцию, создающие условия для становления абстрактного мышления.

Игровая деятельность привлекательна для детей и способна вызвать положительную мотивацию к познанию нового. В то же время игра не является только развлекательным средством - это обычное упражнение, облаченное в занимательную форму.

Лингвистические игры учитель сможет применить в ходе изучения ведущих разделов школьного языкознания, таких, как «Фонетика», «Морфология», «Лексикология», «Синтаксис». Данные игры можно использовать не только на основных занятиях по русскому языку, но и в качестве нетрадиционной формы итогового контроля при закреплении, обобщении отдельных учебных тем, того или иного школьного раздела науки о языке, во внеклассной работе, а также в качестве олимпиадных заданий по русскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 2006. №6. С. 44-47.
- 2. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии, 2001. № 6. С. 5-13.
- 3. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии, 2002. №3-4. С. 14-19.
- 4. Лопатин В.В. Малый толковый словарь русского языка. М., 1990.
- 5. Психологический словарь. М., 1983.
- 6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: «Педагогика», 1982.
- 7. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: «Университетское», 2000.
- 8. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. М.: «Просвещение», 1997.
- 9. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: психодиагностические таблицы; психодиагностические методики; коррекционные упражнения. М.: «Ось-89», 2005.

УДК 82-95

# РОМАН ЕЛЕНЫ КРАСНОСЕЛЬСКОЙ «ЦИФРОВЫЕ ДОЖДИ ВРЕМЕНИ»: ЖАНРОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

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. Теория жанра продолжает оставаться актуальной в литературоведении на протяжении последних ста лет, поскольку в данный период речь идет не столько о развитии жанров, сколько об использовании существующих жанровых моделей соответственно той или иной авторской концепции. В постмодернистской эстетике этот процесс коснулся не только «канонических» жанров, но также и жанров массовой литературы, каким традиционно считается фантастика. Проблема использования устоявшихся жанров приобретает новый смысл, поскольку в постмодернистской литературе одним из элементов игры становится игра с жанрами как на содержательном, так и на формальном уровне. В статье рассматривается фантастический роман Елены Красносельской «Цифровые дожди времени» в сфере вопросов, касающихся жанрового разнообразия.

**Ключевые слова**. Жанровая система, поэтика романа, гибридизация жанра, жанровая универсальность, жанровое разграничение.

**Автор туралы мәліметтер.** Сенкевич Геннадий Анатольевич - әлеуметтік коммуникациялар бойынша ғылым кандидаты, Олесь Гончар атындағы Днепр Ұлттық университетінің әлеуметтік жұмыс кафедрасының доценті; Днепр, Украина.

Аннотация. Жанрдың теориясы өткен жүз жылда әдеби сынға қатысты өзекті болып қалды, өйткені осы кезенде жанрлардың дамуы туралы емес, сондай-ақ, сәйкесінше, бір немесе басқа авторлық тұжырымдаманың қолданыстағы жанрлық үлгілерін пайдалану туралы. Постмодерндық эстетикада бұл процесс тек қана «канондық» жанрларға ғана емес, сондай-ақ әдебиет дәстүрлеріне негізделген жаппай әдебиеттің жанрына да әсер етті. Белгіленген жанрларды пайдалану мәселесі жаңа мәнге ие болады, өйткені постмодерниялық әдебиетте ойын элементтерінің бірі материалдық және формальды деңгейде жанрлық ойынға айналады. Мақалада жанрлық әртүрлі мәселелерімен айналысатын Елена Красносельскаяның «Цифровые Дожди Времени» фантастикалық романға қатысты

**Түйін сөздер.** Жанрлық жүйе, романның поэзиясы, жанрдағы будандастыру, жанрлық әмбебаптық, жанрлық айырмашылық.

**About the author.** Senkevich Gennady - Ph.D. in Social Communications, associate professor of the Department of Social Work of the Oles Honchar Dneprovsky National University; Dnipro, Ukraine

Annotation. The genre theory continues to be relevant in literary studies over the past hundred years as in this period it is not so much about the genres development, but about the use of existing genre models according to one or another author's concept. In postmodern aesthetics, this process has touched not only the "canonical" genres, but also the popular literature genres, which is traditionally considered a fiction. The problem of using well-established genres acquires a new meaning, since in postmodern literature one of the elements of the game is playing with genres both on the substantive and on the formal level. The article deals with the fantastic novel by Elena Krasnoselskaya "Digital rains of time" in the field of issues relating to genre diversity.

**Keywords.** Genre system, novel poetics, genre hybridization, genre universality, genre differentiation.

## 1. Introduction

# 1.1 Актуальность проблемы

В последнее время в современной литературе бытует мнение, будто бы время так называемых канонических жанров безвозвратно ушло и сегодня наблюдается кризис жанра как такового. Разрушение привычной жанровой классификации даже называют творческой анархией, процессом, не подчиняющимся вообще никаким законам. Так Н. Александров считает, что «жанр остался лишь в качестве предмета эстетической рефлек-

сии, т.е. сохранилась память о жанре, и возвращение к ограничивающей жанровой норме возможно только при подчёркивающей стилизации» (Александров, 1995). Действительно, говорить о чёткости жанрового разграничения сегодня говорить достаточно сложно, о чём свидетельствует тяготение многих авторов-романистов к эссеистике, и отчего очень сложно найти в современной литературе роман «в чистом виде», где по определению М. Бахтина «человек или больше своей судьбы, или меньше своей человечности» (Бахтин, 2000). Вполне очевидно изменение парадигмы классического романа, и на то есть масса причин, главная из которых заключается в том, что новая культура буквально вытолкнула из области философии как творческой основы жизненные, «экзистенциальные» проблемы. А. Мелихов, один из авторов романов-эссе, называет ещё одну причины случившегося «поворота», по его мнению, «среди сегодняшней интеллигенции как никогда до сих пор «велика доля научных работников, людей, склонных не только переживать, но и анализировать» (Мелихов, 1995).

Подобные метаморфозы происходят не только с романом, создаётся впечатление, что, начиная где-то с середины прошлого столетия, автор постепенно вообще отходит от понятия «жанровое разграничение». Так, Морис Бланшо писал: «Важна книга сама по себе, как она есть, без всяких жанров, вне каких бы то ни было рубрик: проза, поэзия, роман, записки очевидца. Книга не позволяет подводить себя под эти рубрики и отказывает им в праве определять ее место и форму; она более не относится к какому-либо жанру, любая книга относится к литературе вообще, словно в последней заранее содержатся в их всеобщности секреты и формулы, которые только и позволяют придавать реальность книги тому, что пишется» (Blanchot, 1959).

В современном мире фантастической литературы возникает масса вопросов по поводу того, должна ли быть фантастика исключительно научной и не выходить за рамки установленных ранее узких жанровых границ (по мнению автора статьи, сковывающих творческое начало). Данный дискурс предполагает, в первую очередь, определение способа достижения поставленной цели, то есть, выбор жанра, которому впоследствии должен подчиняться писатель с тем, чтобы максимально донести идею своего произведения до потребителя литературного продукта как товара – до читателя. Многие исследователи считают следование чётким законам жанра обязательным условием построения фабулы любого литературного произведения. И, соответственно, удачным композиционным решением, привязывая фантастическую литературу к традиционным и устоявшимся (формировавшимся веками) литературным нормам. Так, например, в переписке автора статьи с одним из самых интересных русскоязычных писателей Владимиром Войновичем выяснилось, что классик отрицательно относится к смешению жанров, считая, что в таком случае происходит подмена одного жанра другим. Он резко отрицательно выступил против смешения традиционных стилистических художественных средств с элементами публицистики и статистики (использованного автором статьи в своём новом романе «Божественные черви»), считая данный метод «камуфляжем под антиутопию» (Сенкевич, 2016).

Писатель Михаил Веллер вообще предлагает в литературе установить градацию на низкие и высокие жанры: «надо или признавать древнюю градацию на низкие и высокие жанры, или мерить каждый по его законам...» (Веллер, 1994), то есть низкие нельзя мерить по критериям высоких. Таким образом, возникает своеобразная литературная иерархия, где фантастическому роману уготовлена роль даже не массовой, а второстепенной литературы (читай, низкопробной – автор), которая не может подняться в данной иерархии на более значимую позицию и является исключительно порождением времени, моды и меняющегося читательского спроса.

# 1.2 Гипотеза исследования

Автор статьи намерен на исследуемом произведении доказать, что феномен гибридизации жанров относится к современному творческому методу, базирующемуся на постмодернистской традиции переосмысления и обработки существующего литературного

материала с целью создания нового, оригинального произведения, на стадии завершенности претендующего на целостность и самостоятельность. Цель гибридизации в романе Елены Красносельской — создание уникального органичного сплава из неорганичных друг другу субстанций. Автор не согласен в полной мере в культивируемом ранее мнении о необходимости строгого соблюдения жанровых границ и убеждён: чем меньше схожего и перекрестного у совмещаемых конструкций, тем контрастнее и интереснее игра смыслов в итоговом гибридном произведении.

Если жанр, по Бахтину – это «особый тип строить и завершать целое» (Медведев, 2000), то завершенность художественного целого именно предполагает наличие границ. Вопрос о жанровых границах здесь очень важен, ибо, если это действительно жанровое образование, то «без определенных норм и границ» оно «обойтись не может» (Тамарченко, 1988).

Методологически верной, с точки зрения автора статьи, представляется основанная на известной формуле М. Бахтина мысль А. Журавлевой о том, что «смешивающиеся», взаимодействующие жанры не делаются аморфными. Они, как правило, «помнят» себя, и именно в этой памяти — залог особого художественного эффекта взаимодействия различных жанров в новом художественном единстве» (Журавлёва, 1981).

#### 2. Materials and Methods

# 2.1. Теоретические и эмпирические методы

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы использована совокупность общенаучных и эмпирических методов: теоретический метод (изучение методологической и критической литературы по исследуемой проблеме); сравнительно-сопоставительный метод (обнаружение сходства и различия в литературных категориях и текстах), социологический метод (понимание литературы как одной из форм общественного сознания), психологический метод (понимание внутреннего состояния героев произведения), а также постмодернистский и рецептивный методы, позволяющие лучше понять авторский замысел в контексте существующих литературных традиций, исторических процессов и научных теорий. Герменевтический метод, основанный на философско-эстетической интерпретации текста, позволил определить художественную ценность исследуемого произведения.

# 2.2 Methodological Framework

Методологической основой для изучения данной темы послужили фундаментальные труды известных учёных - фантастоведов, представителей зарубежной школы М. Бахтина, Ц. Тодорова, С. Лема, Г. Померанца, Б. Томашевского, Н. Ивановой, Э. Братуэйта, М. Бланшо и др.; в статье также использованы работы украинских исследователей фантастической литературы М. Назаренко, А. Лупинос, давших публичную оценку творчества Елены Красносельской. Как правило, все они являются сторонниками структурного метода в изучении фантастической литературы и её поджанров.

В контексте рассматриваемой проблемы автор статьи опирается на научную теорию Цветана Тодорова, изучившего становление и дальнейшее развитие фантастической литературы с позиции структурализма. В дальнейшем польский писатель-фантаст С. Лем, критикуя его как своего предшественника, развил собственную теорию структурного анализа научной фантастики. По-своему интерпретирует становление жанра научной фантастики исследователь Д. Ридер, который в своей работе «Колониализм и становление научной фантастики» (Rieder, 2008) предлагает рассматривать её как «набор жанровых ожиданий», т.е. с прагматической точки зрения. Интересно мнение по этому поводу учёного Г. Уэстфала, считавшего, что жанр научной фантастики не родился в одном или нескольких литературных произведениях, а стал результатом применения к ряду написанных ранее текстов нового жанрового имени. Эссенциалистский и структурный подход к изучению фантастической литературы применяли и такие учёные и критики, как А. Мелихов, Б. Медведев, А. Лупинос (писательница и литературный критик), другие иссле-

дователи.

#### 2.3 База исследования

Базой исследования озвученной проблемы стали фантастический роман Елены Красносельской «Цифровые дожди времени», работы и мнения (озвученные публично) литературных критиков и коллег автора романа, в которых прозвучали оценка и отзывы исследуемого произведения.

## 3. Results and Discussion.

В своей работе «Введение в фантастическую литературу» известный учёный - фантастовед Цветан Тодоров связывает вопрос жанровой принадлежности с уровнем обобщения, на котором рассматривается тот или иной жанр. (Тодоров, 1999). Сколько всего существует жанров — несколько (например, поэтический, эпический, драматический) или много? Русские формалисты склонялись к релятивистскому решению. Так, Б. Томашевский писал: «Произведения распадаются на обширные классы, которые, в свою очередь, дифференцируются на виды и разновидности. В этом отношении, пробегая лестницу жанров, мы от отвлеченных жанровых классов упремся в конкретные исторические жанры («байроническая поэма», «чеховская новелла», «бальзаковский роман», «духовная ода», «пролетарская поэзия») и даже к отдельным произведениям» (Тотасhevski, 1965). Мы вполне можем согласиться с мыслью о том, что жанры располагаются на различных уровнях обобщения, а содержание понятия жанра определяется выбранной точкой зрения. Тогда фантастическая литература также не может быть предметом строгой жанровой классификации, и данное обстоятельство ничуть не уменьшает её ценность.

Современная украинская фантастика, в контексте которой развивается творчество Елены Красносельской, является частью литературных традиций великих утопистов и писателей-фантастов, развивавших этот жанр – Томас Мор и Френсис Бэкон, автор одного из первых «путешествий на Луну» Френсис Годвин, создательница Франкенштейна Мэри Шелли и романисты-«готики» – Хью Уолпол, Вильям Бекфорд и Мэтью Льюис. Известный своими научно-фантастическими романами Артур Конан-Дойль и блистательная плеяда сказочников – от Льюиса Кэрролла до Джона Толкина. Три гиганта научной фантастики литературы начала XX века – Герберт Уэллс, Олдос Хаксли и Олаф Стэплдон (о последнем авторе у нас мало писали, но у себя на родине он справедливо считается подлинным классиком жанра). Наконец, видные современные прозаики, отдававшие дань и фантастике – И. Во, У. Голдинг, К. Эмис, К. Уилсон, Э. Берджесс, Д. Б. Пристли, Д. Лессинг, Г. Грин, Л. Даррелл, А. Силлитоу.

В свое время жанровую универсальность предполагал пушкинский и чеховский стиль как классический пример для литераторов, а также произведения многих известных зарубежных классиков. Как утверждает литературовед А. Степанов, ещё история литературы XIX века начинается с бунта против риторики, одним из следствий которого было падение риторических и «высоких» литературных жанров и постановка под вопрос самой идеи иерархической жанровой системы. (Степанов).

Исследовательница Н. Дьяконова в своей статье «Байрон-поэт и Байрон-прозаик» с одной стороны, указывает на «строгость представлений Байрона о границах жанров», но, с другой, - на отступление поэта от классических норм. «Стремление использовать в новой поэме (в «Дон-Жуане» - Г. С.) возможности прозы имеет неизбежным следствием близость ее «Журналам и письмам». И тут и там единственным правилом является отсутствие правил, смешение жанров, тем и стилей. И тут и там характернейшими особенностями оказываются ирония, антитеза, стремительные переходы от одной стилистической тональности к другой, афористичность и эпиграмматичность стиля, иронические цитаты и словесная игра, сочетание высоко патетического стиля с прозаизмами, разговорными и идиоматическими оборотами и комически «низкими» образами», - пишет она (Дьяконова, 1970).

Исследователи до сих пор, например, не могут определить, к какому конкретному

жанру принадлежит роман Мастер и Маргарита» Булгакова. Многие считают его мистическим романом, ссылаясь на слова автора: «Я – мистический писатель». Другие исследователи называют это произведение сатирическим, третьи считают роман фантастическим, а четвертые – философским. Жанровая природа романа М. Булгакова сложна и своеобразна. Но таким и должно было быть произведение, уцелевшее в стольких катаклизмах истории. Такой и должна быть рукопись, которая «не сгорела».

«Это крепкая научная фантастика. Я бы даже сказала, что она принадлежит к hard science fiction. Но что может отличить мою книгу от других, принадлежащих к данному жанру? Наверное, то, что я пишу о вещах, которые хорошо понимаю, которые меня живо интересуют. Я специалист по роботизации, это такая очень интересная современная специальность, которая предполагает каждый день иметь дело с промышленными роботами, поэтому я очень хорошо понимаю, о чём пишу. В то же время я бы назвала эту фантастику реальностью, её мы неизбежно увидим в будущем. Я верю: всё, о чём пишу, обязательно исполнится. Главная идея книги — попытка понять, что такое время. Попытка представить его себе, прикоснуться к нему. Кроме того, мой новый роман поэтичен, он продолжает традиции запорожской поэтической школы», — пишет о своём произведении сама Елена Красносельская (Красносельская, 2016).

Роман Елены Красносельской – яркий пример творческой гибридизации и представляет собой сплетение элементов классического романа, фэнтэзи и научной фантастики. Он, как заметила сама автор, реалистичен, поскольку в нём прослеживается правдивость деталей в конкретных условиях (определение О. Нестеровой, Нестерова, 2016). Промышленный город – градообразующее предприятие – жёсткий бизнес – конкурентная борьба, налицо элементы жизнеутверждения (спасение затерявшегося ребёнка ценой изменения коммерческого проекта), описание действительности, которая рассматривается в динамике.

Герои романа – яркие, исключительные личности в необычных обстоятельствах, что присуще романтизму. Двоемирие и глубина человеческой индивидуальности видны читателю уже с первых страниц произведения. Проникновение в глубины сознания и подсознания человека, движение мыслей, впечатлений, чувств роднит его с представителями модернистской школы, а особое внимание к душевному миру человека, переживания героев являются элементами сентиментализма. «Писательница окунается в семантические глубины, обращается к первичному лексическому супу, чтобы передать, донести читателю масштаб вселенской матрицы Духа, где развивается новая формация идей – идеи на пересечении науки и искусства, такой, что рождается в системе образов – идеи в объёмной (не плоской) проекции на искусство» – пишет о своеобразии и индивидуальности стиля Елены Красносельской Анна Лупинос (Лупинос, 2017).

Роман Елены Красносельской является ярким примером жанровых модификаций. Гибкость, отсутствие жестких канонов и заданности мотивов расширяют его границы, позволяют синтезировать различные жанровые черты. В данном произведении жанровые модели фантастического реализма и описание научных экспериментов видоизменяются в процессе взаимодействия и тяготеют в своем окончательном синтетическом варианте к рождению новой жанровой формы фантастического романа. Возможность их объединения обусловлена сходством жанровой доминанты, которая характеризуется во всех названных жанрах эпическим типом художественного мышления, жанровым содержанием с общим кругом проблем.

По мнению автора статьи, гибридизация жанров, синтез эстетического и научного служат инструментом для достижения своей главной цели. Она сложна для восприятия, если говорить о неподготовленной читательской аудитории, ведь само понятие Времени подаётся совершенно в другом ракурсе, чем мы привыкли его ощущать и измерять в повседневной жизни. Оно в романе сродни живому организму, автор «лепит» из него сюжет, заставляя перемещаться в многомерном пространстве. На обложке книги рисунок Игоря Сокольского символизирует неразрывную связь Времени и Жизни; древо держит на себе часовые механизмы, которые расплываются, почти как у Сальвадора Дали. Но с

Вестник КАСУ 139

той лишь разницей, что таким полуаморфным состоянием они стирают грани между настоящим и будущим, предвосхищая авторский посыл «Жизнь сама создаёт Время и вплетает его в полотно Пространства».

Можно даже говорить о том, что Елена Красносельская в своих вполне обоснованных с научной точки зрения рассуждениях в какой-то степени шагнула дальше некоторых идей признанного гения Эйнштейна. Вернадский – вот кто близок ей и по духу, и по образу мыслей. «Время просочило нас, как вода губку. И крохотные частицы энергии – то общее, что объединило Время и Пространство. Мостики, посредством которых можно постичь суть, научить энергию мыслить» (Красносельская, 2017) – подобная мысль открывает перед человечеством широчайшие перспективы, и автор верит – этот час неизбежно настанет, а попытка заглянуть в будущее только приблизит его.

У исследователей - фантастоведов как и у поклонников творчества Елены Красносельской возникают закономерные вопросы – что же повлияло на столь интересную форму романа и своеобразие авторского стиля? Можно ли роман вполне отнести к hard science fiction? С одной стороны, технические вопросы в романе поданы в максимальной степени профессионально, ведь Елена Красносельская занималась долгое время за рубежом практическими разработками, связанными со сварочными технологиями. Электрическая дуга как стусток энергии и миражная камера, из которой наблюдают за процессом, нашли отражение в тексте. Творческая фантазия и умение экстраполировать ситуацию лишь позволили обернуть полученные опыт и знания в читабельную литературную оболочку с динамично развивающимся сюжетом. Но, с другой стороны, вплетается поэтика, не свойственная обычно фантастическим произведениям избранного жанра. Откуда она? Какова её природа и насколько она повлияла на жанр произведения?

Автор иллюстраций и графики к роману, известный запорожский художник Игорь Сокольский, отчасти объясняет данный феномен влиянием на писателя образотворческого искусства (Сокольский, 2017). В частности, речь идёт о глубокой идейной привязанности автора романа к творчеству австрийского художника Густава Климта, основоположника модерна в австрийской живописи, одного из самых ярких и загадочных мастеров изобразительного искусства прошлого. Он очень сильно повлиял на поэтику романа, во многом определил его образность и чувственность. Как признала сама Елена Красносельская, «Грушевые сады» Климта полны эмоциональной энергии, природной силы, побуждающих к действию, к созданию фантастических образов и неординарных сюжетов. Ярких и жизнеутверждающих.

В романе образ одного из главных героев – миллиардера Берентовича – с внешней точки зрения безупречен: изысканная одежда, аристократические привычки, парфюмы, офисный антураж и т.п. Но смертельная болезнь обесценивает его внешний лоск и богатство, делает его уязвимым и «приземляет», возвращая к осознанию социального предназначения человека, например, к ответственности перед собственным сыном. Миллиардер понимает, что в погоне за прибылью, сверхбогатством, он не успевает насладиться жизнью земной, не подвластной хрустящим купюрам. Не успел воспитать, дать то, что социальная наука называет эмоциональным теплом и родительской заботой. Он сожалеет. И – как результат – неизбежное внутреннее раскаяние. Запоздалое. Противостояние социальных категорий «бизнес – мораль» разрешается, естественно, в пользу последней.

В романе эмоции и чувства переплетаются с современной научно-технической терминологией, эстетизм – с прагматизмом. Можно ли в таком случае «сентиментальную» или лирико-эпистолярную фантастику Елены Красносельской («проэзию» - термин Соколова С., 1991) отнести к чисто научной фантастике? Тоже нет. Часто данный жанр отождествляют с «технической фантастикой», которая является не более чем её подразделом («Свидание с Рамой» А. Кларка). Мы говорим о возможности «квазинаучного объяснения», поскольку достоверные и собственно научные обоснования встречаются в научной фантастике довольно редко. Даже классические романы Ж. Верна («Из пушки на Луну») и Г. Уэллса («Машина Времени», «Остров доктора Моро», «Человек-невидимка», «Война миров») были неверны с научной точки зрения (в них искажались важные научные тео-

рии), и авторы это прекрасно понимали. Правдоподобие в научной фантастике всегда важнее научной правды.

Произведение становится научной фантастикой, если в нем есть хотя бы один, но сюжетообразующий научно-фантастический элемент. «Собачье сердце» М. Булгакова жанрово однородно с «Островом доктора Моро» Г. Уэллса; «Повелитель мух» У. Голдинга — научная фантастика с примесью мистики и частью религиозной фантастики, считает исследователь М. Назаренко (Назаренко, 1999).

Роман «Цифровые дожди времени» нельзя рассматривать исключительно с точки зрения академической науки о жанрах, поскольку в нём автор использует гибридизацию нескольких элементов, ранее считавшихся сторонниками академической школы не совместимыми.

## 4. Discussions

Жанровая контаминация, этакая игра с жанрами и стилями – характерная черта современной литературы и, в частности, творчества Елены Красносельской. Смешение жанров и стилей находится в соответствии с установками постмодернистов, цель которых – тяготение к универсуму. «Современная проза – это эссе, исповедь, притча, фантасмагория», - констатирует Г. Померанц (Померанц, 1994). Хочется продолжить: данное сочетание нередко встречается в рамках одного произведения. Современные писатели исповедуют совершенно новые научные принципы, их всё меньше привлекают беллетристические формы, повествование, основанное на определённом сюжете. С каким-то профессиональным азартом они пробуют себя во всех формах, стилях, жанрах. Их постоянно влечёт в сторону смешения жанров, в сторону гибридных жанровых форм. В композиционном отношении эти произведения часто собраны, составлены из разнообразных составляющих и не производят впечатления жанрового единства.

Так, «роман-тусовка» А. Кабакова «Последний герой» представляет собой попытку смешать в одном котле, казалось бы, несовместимые жанры — триллер, научную фантастику, пророчески-апокалиптическую антиутопию, мелодраму, детектив. Некоторые учёные называют подобный приём литературным винегретом и считают погоню за жанровым разнообразием излишней, затрудняющей понимание сюжетного замысла и композицию произведения. Роман В. Пелевина «Омон Ра» — смешение фэнтэзи, триллера и истории — вот уже более двадцати лет обсуждается критиками на предмет соответствия жанру. Н. Иванова назвала его «чёрной сказкой для взрослых» (Иванова, 1993). От этого он не потерял популярности у читателя, а его автору критика только прибавила авторитета.

#### 5. Conclusion

В прозе последних лет происходит поиск новых жанров, возникают всевозможные жанровые импровизации, не зафиксированные в «жанровом каталоге». Писательнице Л. Петрушевской, например, становятся тесны рамки собственно литературы с её традиционными жанровыми дефинициями, она преодолевает их и на основе контаминации анекдота, городского фольклора, сплетни, слуха вырастает собственный жанр — случай, «страшилки», отразившие своего рода парапсихологию современной жизни. «Песни восточных славян» — это эзотерические истории, пропитанные чёрным юмором, натуралистическим ужасом, абсурдом и мистикой. Трудно определяем и жанр экспериментальных текстов И. Клеха «Хутор во Вселенной», которые он сам называет игрой с «косной системой жанровых ожиданий». Ю. Поляков придумал собственный жанр — «апофегей» — давший название его произведению. Синтез фельетона и чёрного юмора только возбудил читательский интерес и поднял тиражи издаваемого произведения.

Роман Елены Красносельской в своём роде тоже авторский эксперимент – с явным нетрадиционным жанровым оттенком. С одной стороны, в нём представлены все основные элементы hard science fiction: научная идея, параллельные миры, путешествие во времени, невозможные превращения, персональные метаморфозы, робототехника и т.п. Согласно авторскому замыслу, всё это сплетается в жёсткие «научно-технические» рам-

141

ки.

Вместе с тем, автор романа, ориентируясь на постмодернистский код, не осталась равнодушной к традиционным способам изображения человека и социальных отношений, присущих классической литературе. Елена Красносельская достаточно мастерски очертила главную категорию, пронизывающую роман — экзистенциальное сознание, которая моделирует тип взаимоотношений человека и его окружения. Она связана, прежде всего, с объективацией окружающего мира через призму личного мироощущения.

Актуализация такого типа сознания связана с переживаниями «граничной ситуации», которая оголяет хрупкость, катастрофизм и драматичность человеческого существования. Роман экзистенциален по своей сути, а объединение в сюжете двух начал – научно-фантастического и экзистенциального – подчёркивает его жанровую идентичность, делает его ярким и интересным. Но в том его прелесть, его своеобразие, которое благодаря новаторским идеям автора, уверен, разорвёт рамки «масс-культа» и станет полюбившейся книгой многих украинцев.

#### REFERENCES

- 1. Александров Н. «Я леплю из пластилина…» Заметки о современном рассказе / Н. Александров // Дружба народов. № 9. 1995. С. 30.
- 2. Бахтин М. Эпос и роман (О методологии исследования романа) / М. Бахтин. М.: Азбука, 2000. С. 304.
- 3. Веллер М. Масс и культ / М. Веллер // Литературная газета. № 51. 1994. С. 4.
- 4. Дьяконова Н. Вестник ЛГУ. Серия 2. 1970. № 20. Вып. 4. С. 99-109.
- 5. Журавлева А. А.Н. Островский комедиограф / А. Журавлева. М.: Изд-во Моск. унта, 1981. 216 с.
- 6. Иванова Н. Пейзаж после битвы / Н. Иванова // Знамя. № 9. 1993. С. 192.
- 7. Красносельская Е. Цифровые дожди времени / Е. Красносельская. Запорожье: Издательство «Дикое поле», 2017. С. 156.
- 8. Лупинос. А. Об авторе. Цифровые дожди времени / А. Лупинос. Запорожье: Издательство «Дикое поле», 2017. С. 285.
- 9. Маркова Л. Постмодернизм в науке, религии и философии / Л. Маркова. М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2003. 267 с.
- 10. Медведев П. Бахтин М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / М. Бахтин. М.: Лабиринт, 2000. 640 с.
- 11. Мелихов А. Плюрализм, но в меру / А. Мелихов // Литературная газета. № 13. 1995. С. 4.
- 12. Назаренко М. Опыт классификации фантастических жанров [Электронный ресурс] / М. Назаренко. Режим доступа: <a href="http://nevmenandr.net/nazarenko/sf.php">http://nevmenandr.net/nazarenko/sf.php</a>
- 13. Нестерова О. Литература. Универсальный справочник / О. Нестерова. М.: ЛитРес, 2016. С. 20.
- 14. Померанц Г. Литературный процесс и литературная поножовщина / Г. Померанц // Нева. №12. 1994. С. 262.
- 15. Сенкевич Г. Смешение жанров как проявление изменения философии постмодернистского критического романа / Г. Сенкевич // «Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета». 2017. Випуск 2. Общие проблемы филологии. С. 154–159.
- 16. Соколов С. Беседы в изгнании / С. Соколов. М: Книжная палата. 1991. С.199.
- 17. Сокольский И. Программа «ЛітПроСвіт» / Режим доступа: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7KKa79d2w2E">https://www.youtube.com/watch?v=7KKa79d2w2E</a>
- 18. Степанов А. Метод, материал и задачи исследования. Проблемы коммуникации у Чехова [Электронный ресурс] / А. Степанов. Режим доступа: <a href="http://www.gumfak">http://www.gumfak</a>. ru/otech\_ html/chekhov/chekhov-kritics/problem/problem3-.shtml
- 19. Тамарченко Н. Типология реалистического романа / Н. Тамарченко. Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1988. 196 с.

- 20. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу / Перевод с фр. Б. Нарумова / Ц. Тодоров. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 144 с.
- 21. Усманова А. Культурные исследования / А. Усманова // Постмодернизм. Энциклопедия (под ред. Грицанова А.А., Можейко М.А.) Минск: Интерпрессервис. Книжный дом, 2001. С. 394–400.
- 22. Blanchot M. Le livre a venir / M. Blanchot Paris, Gallimard, 1959.
- 23. Brathwaite E. Creolization in Jamaica // The Post-Colonial Studies Reader / ed. by B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin. 1995. N. Y. P. 202–205.
- 24. Rieder J. Colonialism and the Emergence of Science Fiction Middletown / J. Rieder CT: Wesleyan University Press, 2008. XIV. 183 p. (Early Classics of Science Fiction).
- 25. Tomachevski B. Thematique. In: Theorie de la literature / B.Tomachevski. Paris, Seuil, 1965.

# УДК 82-94

# ЕЩЕ РАЗ ОБ ОДНОМ ИЗ ТУРКМЕНСКИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, УПОМЯНУТЫХ В ТЕЛЕГРАММЕ Т. НОДЕВА Т. ЕЖОВУ ОТ 18.09.1937 (БЫЛА ОТПРАВЛЕНА Т. СТАЛИНУ НА РЕЗОЛЮЦИЮ)

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.** В статье описывается жизнь и деятельность Халмурада Сахатмурадова, одного из видных деятелей Туркменистана советского периода. Автор приводит редкие архивные документы и фото по биографии данного исторического деятеля, а также членов его семьи.

**Ключевые слова.** Советский Туркменистан, сталинские репрессии, историческая справедливость, архивные материалы, литературные источники по истории Туркмении, биография, мемуары.

**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**. Мақалада кеңестік дәуірдегі Түрікменістанның көрнекті қайраткерлерінің бірі Халмурад Сахатмурадовтың өмірі мен шығармашылығы туралы баяндалады. Қазіргі тарихи тұлғалардың, сондай-ақ оның отбасының мүшелерінің өмірбаяны туралы сирек мұрағаттық құжаттар мен фотосуреттер бар.

**Түйін сөздер.** Кеңестік Түркіменстан, сталиндік репрессия, тарихи әділеттілік, мұрағаттық материалдар, Түрікменістан тарихы, әдебиет көздері, өмірбаян, мемуарлар.

**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.** The article describes the life and work of Halmurad Sahatmuradov, one of the prominent figures of Turkmenistan Soviet period. The author cites rare archival documents and photos on the biography of this historical figure, as well as members of his family.

**Keywords.** Soviet Turkmenistan, Stalin's repressions, historical justice, archival materials, literary sources on the history of Turkmenistan, biography, memoirs.

Речь идет о Халмураде Сахатмурадове (по старому правописанию: Хал Мурад Сахат Мурадов, 1898–1938), уроженце села Кёши, что находилось под Ашхабадом (уже давно влилось в состав города), занимавшего пост Ответственного (Первого) секретаря

ЦК КП(б) Туркменистана, сразу же после организационного оформления партии коммунистов-большевиков республики в феврале 1925 года [5, с. 75–78]. В 1935–1937 гг. заведовал сначала промышленно-транспортным отделом Казакского краевого комитета ВКП(б), затем отделом школ и науки того же краевого комитета партии. Одновременно с нахождением в ответственной партийной работе Х. Сахатмурадов в 1936–1937 гг. состоял членом Казакского филиала Академии наук СССР [6; См. еще: 1]. С мая по сентябрь 1937 года в течение краткого времени занимал должность заместителя директора Научно-исследовательского института языков и письменности народов СССР в Москве. Халмурад Сахатмурадов был арестован 20 сентября 1937 года в Москве и затем на поезде в сопровождении конвоя НКВД в спецвагоне был привезен в Ашхабад, где после проведения соответствующего «расследования» решением «тройки» расстрелян 28 октября 1938 гола.

Прежде чем приступить к дальнейшему рассмотрению значимых эпизодов и важных подробностей из жизни и деятельности X. Сахатмурадова, хотим отметить, что данная статья является продолжением исследований по выбранной теме, которые были начаты в нашей публикации на страницах научного журнала в 2014 году [5, С. 75–78].

Второй из трёх туркменских руководителей, имена которыхнаряду с Х. Сахатмурадовым упоминаются в депеше Ежова, отправленном Сталину 17 ноября 1937 году в виде «Копии телеграммы № 1644 Народного комиссара внутренних дел Туркменской ССР тов. Нодева», является Недирбай Айтаков (1894–1938) — Председатель ЦИК Советов Туркменской ССР, занимавший впервые этот высокий государственный пост [См.: 3, с. 27–37], а третий — Кайгысыз Атабаев (1887–1938), Председатель Совнаркома (первого Правительства) республики [См.: 2, с. 177–186]. И, наконец, четвертым из них был Курбан Сахатов (1905–1938), работавший в 1933–1938 гг. сначала республиканским наркомом (министром) земледелия, затем заместителем Председателя Совнаркома (Правительства) Туркменской ССР [См.: 4, с. 8–19], Все четверо, представлявшие высшее руководство тогдашнего Туркменского союзного государства, стали жертвами «большого террора» 1937–1938 гг.

Обращает на себе внимания тот факт, что у этих первых руководителей Туркменистана супругами в момент их ареста указаны женщины, которые по национальности были не туркменками, а русскими (так в документах, скорее всего, они были еврейками). В этой связи напомним то, что туркмены-родители своих сыновей (а если сыновья остались в детстве сиротами, то в будущем их старшие братья или другие близкие родственники) женили тогда в возрасте не старше 17–18 лет, притом на туркменской девушке из знакомой семьи. Исходя из подобного обстоятельства, с большой долей вероятности можно предположить, что русские жены этих туркменских руководителей были их вторыми или даже третьими по счету супругами (например, жены К. Атабаева). Другой конкретный пример: Екатерина Васильевна Комочкова (1903–1978) в возрасте 25 лет вышла замуж за упомянутого выше Курбана Сахатова в 1928 году. Они имели два ребенка. После репрессии своего первого мужа Е.В. Комочкова (Сахатова) вышла замуж вторично за мужика по фамилии Чернуха. У них был один ребенок.

Нет сомнений в том, что образованные русские жёны туркменских руководителей (к примеру, жена Н. Айтакова была медиком с высшим образованием), нежели их бывшие необразованные жёны-туркменки, помогли своим мужьям идти в ногу со временем, и более того и, наверное, самое главное, присутствие «своих», т.е. русских женщин в семье туркменов-руководителей в качестве жены приветствовалось со стороны союзного центра при выдвижении их по служебной лестнице. Такой подход к подготовке кадров из туркмен и в последующей их расстановке со стороны Москвы продолжался через промежуточных Шаджа Батырова и некоторых других руководителей вплоть до последнего Первого секретаря ЦК Коммунистической парии Туркменистана (ныне не существующей партии) С.А. Ниязова включительно, ставшего после распада СССР первым Президентом независимого Туркменистана и объявленного в последующем Сапармуратом Туркменбаши Великим, а со стороны некоторых журналистов и писателей – еще и Пророком Са-

пармуратом. Об одной из жён другого туркменского руководителя остановимся ниже несколько подробно на основе данных документальных материалов, ставших теперь уже общедоступными.

Возвращаясь непосредственно к основной теме, отметим, что среди упомянутых выше четырёх туркменских руководителей в отношении изученности их жизни и деятельности как объекта научных исследований, а также в качестве героев литературных произведений [о библиографии по теме см.: 2, 3, 4] наименьше разработанными являются вопросы, связанные с деятельностью Халмурада Сахатмурадова, особенно с его личной жизни. Как обещали, начнем с изложения сведений о его жене Левиной Анне Марковне (1898–1961). Этому нас обязывает ознакомление с недвусмысленной резолюцией «вождя всех народов и всех времен» на упомянутом выше донесении: «Т. Ежову. Надо арестовать Сахата Мурадова с женой. И. Сталин».

Представим на время такую картину: 24-летняя Анна, студентка Института красной профессуры, серьезно влюбилась в Москве в своего ровесника Халмурада, студента Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова, и вышла за него замуж, хотя они были близких и теплых отношениях друг с другом еще в Ашхабаде. До учебы, в 1920—1922 гг. она заведовала отделом по работе среди женщин Туркменского (до 1921 года Закаспийского) областного комитета КП(б) Туркестана. Ее партийный стаж был больше на целый год, чем у мужа: она вступила в ряды РКП(б) еще в 1918 году, а ее муж – в 1919 году.

После окончания учебы в Москве молодоженов Сахатмурадовых опять вернули в Ашхабад на партийную работу. В октябре 1924 года Анну Марковну включили в состав Организационного бюро КП(б) Туркменистана, и одновременно она снова стала заведовать отделом по работе среди женщин этого бюро, а ее муж Халмурад тогда же стал секретарем того же Организационного бюро, которое занимался вопросами окончательного оформления Коммунистической партии (большевиков) Туркменистана, происходившем уже в феврале 1925 года. Сахатмурадовы состояли членами Революционного комитета Туркменской ССР (Халмурад был еще член Президиума этого Революционного комитета), который занимался вопросами организационного оформления руководящего центра нового союзного государства — Туркменской ССР. На Первом учредительном съезде КП(б) Туркменистана (февраль, 1925 г.) Халмурада Сахатмурадова утвердили Ответственным (Первым) секретарем вновь созданного Центрального Комитета республиканской партийной организации. Эту высшую партийную должность, затем пост Второго секретаря ЦК КП(б)Т занимал он до отправления его на работу вторично в Ташкент в 1928 году.

Эти сведения об А.М. Левиной и ее муже Х. Сахатмурадове мы исчерпали из «Справочника по истории Коммунистической партии и Советского Союза. 1898–1991», который выложен в отдельный сайт в Интернете [См.: 6; 7]. Отсутствие сведений о деятельности А.М. Левиной после февраля 1925 года в этом справочнике говорит о том, что в последующие годы она не занимала посты, входящие в высшую номенклатуру должностей в партии и правительства.

Из этого же справочника узнаем, что Халмурад Сахатмурадов в свое время получил по критериям того периода превосходное образование: в 1917 году окончил Учительскую семинарию (г. Ташкент), учился в Московском коммунистическом университете имени Я. М. Свердлова (1922–1923 гг.), был слушателем Курсов марксизма-ленинизма при ЦК ВКП(б) (1928–1930 гг.). Из его послужного списка явствует, что до направления на работу в 1935 году в Казахстан, он занимал различные должности в Ашхабаде и Ташкенте.

*В Ашхабаде*: учительствовал в родном селе Кёши, работая с кратковременными перерывами в сельскохозяйственной школе (1917–1920 гг.), и одновременно заведовал в 1918–1919 гг. учительскими курсами и редактировал газету «Голос бедноты» в Ашхабаде, а по другим данным газету «Данг йылдызы» («Утренняя звезда») в Безмеине (пригород Ашхабада) (К страницам из жизни Сахатмурадова, которые относятся к периоду Гражданской войны, мы еще вернемся на основе иных документов). В 1919–1920 гг. ра-

ботал секретарем Туркменского областного мусульманского бюро РКП(б). В течение 1920 года был заведующим Полторацким (Ашхабадским) уездным отделом народного образования, редактором газеты «Данг йылдызы» («Утренняя звезда»), возобновившей свою работу на новой идеологической основе, заместителем начальника Политического отдела Туркменской кавалерийской бригады, членом Временного Туркменского областного комитета КП(б) Туркестана и членом Полторацкого уездного революционного комитета.

В Ташкенте: В течение 1920–1924 гг., за исключением небольшого периода, когда он сначала был ответственным секретарем Мервского уездного (городского) комитета, затем занимал такой же пост в Туркменском областном комитете КП(б) Туркестана (1921–1922 гг.), он работал в Ташкенте и, будучи член ЦК КП(б) Туркестана, выполнял такие разные должности, какими являются: член коллегии Народного комиссариата просвещения Туркестанской АССР, заместитель полномочного представителя Туркестанской АССР при Народном комиссариате по делам национальностей РСФСР, народный комиссар социального обеспечения Туркестанской АССР, член коллегии Государственного издательства Туркестанской АССР, заведующий Отделом печати ЦК КП(б) Туркестана, председатель Туркменской научной комиссии, которая функционировала в Ташкенте, проректор Среднеазиатского государственного университета (г. Ташкент).

Как было отмечено выше, после освобождения от должности Ответственного (Первого) секретаря ЦК КП(б) Туркменистана в мае 1928 года его опять направляют в Ташкент, где он работает до 1932 года, остовая членом Среднеазиатского бюро ЦК ВКП(б): заведующий Деревенским отделом Среднеазиатского бюро ЦК ВКП(б); заместитель председателя Среднеазиатского бюро ВЦСПС, заведующий Отделом культуры и пропаганды ленинизма Среднеазиатского бюро ЦК ВКП(б), член Центральной контрольной комиссии КП(б) Узбекистана, член ЦК КП(б) Таджикистана [См.: 6].



Рис. 1 (слева) Халмурад Сахатмурадов



Рис. 2 (справа)

X. Сахатмурадов (второй слева) вместе с группой делегатов из Туркменистана в дни партийного съезда в Москве (1927 год)

Вышеизложенные данные из послужного списка партийца X. Сахатмурадова мы привели согласно уже знакомому нашим читателям «Справочнику по истории Коммунистической партии и Советского Союза. 1898–1991». Но в нем отсутствуют подробости периода Гражданской войны 1918–1920 гг. Поэтому еще раз заглянем к донесению Ежова к Сталину от ноября 1937 года, в самом начале которого читаем, «что арестованный редактор Туркменгосиздата Культыев Дангатар показал, что еще в 1919 году, во время отступления англичан и белых, Сахат Мурадов дал установку формально отказаться от борьбы с большевиками, войти в компартию и начать подрывную рабо-

ти изнутри» [См.: 5, с. 76]. В этом вопросе недостаточность официальных документов о Халмураде Сахатова в период Гражданской войны в какой-то степени может компенсировать документ десятилетней давности, но несколько иного характера, т.е. письмодонесение Геокленова от марта 1927 года, занимавшего в той пору пост наркомтруда (министра по труду) ТССР [См.: 8]. Вот некоторые выдержки из начальной части этого заявления тогдашнего министра:

«Бывший белогвардеец Сахат Мурадов, чувствуя шаткость своего положения и отсутствие какого бы то ни было авторитета среди туркменского населения, стремится удержать свою карьеру, прибегая к интриганству и подстрекательству и, тем самым, разлагает нашу партию, тормозя ее работу в области советизации страны.

Xал Mурад Cахат Mурадов, занимающий ныне пост ответственного секретаря U(K  $\Pi$ ( $\delta$ )T, есть один из активных деятелей белой банды бывшего Sакаспийского Sременного Sравительства.

В доказательство здесь я опишу несколько фактов из тех, очевидцем коих был лично сам:

А) 24 июля 1918 г. при закаспийском правительстве белых, я, арестованный, как коммунист, был доставлен на станцию Безмеин Ср. Аз. ж. д. к главнокомандующему закаспийским фронтом Ораз Сардару. При нем же был Начальник штаба белой банды Сеид Мурад Овезбаев (ныне работающий в Госплане ТССР), в это время подошел его адъютант — Хал Мурад Сахат Мурадов (ныне ответственный секретарь ЦК КП(б)Т...» [См.: 8].

Здесь же укажем на "Отчет по работе Упол[номоченного] ЦКК ВКП(б) в Средней Азии за I/I-I/X-1927 года", где отмечается, что "Наркомтруд, б. рабочий т. Геокленов, желая совершенно скомпрометировать Ответ. Секретаря ЦК КП(б)Т т. Сахат-Мурадова, написал клеветническое письмо, обвиняя последнего в целом ряде преступлений (работа среди белогвардейцев, социально чужд партии, использует свое служебное положение для устройства в ЦК родственников и пр.). Расследовав это заявление, мы предупредили Геокленова, что только рабочее его происхождение и малая культурность заставили снять об исключении из партии, заменив последним предупреждением" [См.: 9].

Тем не менее, эти взаимоисключающие сведения о действиях X. Сахатмурадова в годы Гражданской войны нуждаются в доскональном изучении в будущем с привлечением других достоверных источников с целью, как говорится, «докопаться до истины».

В конце отметим, что с 1932 года по февраль 1935 года семья Сахатмурадовых проживала в Москве, и главе семьи до февраля 1935 года трудился секретарем парткома ВКП(б) в заводе № 67 столицы, который специализировался по выпуску вооружений. Став в мае 1937 года заместителем директора Научно-исследовательского института языков и письменности народов СССР, Х. Сахатмурадов со своей семьей (женой Анной Марковной, сыном Тимуров и дочерью Фирюзой) переместился в квартиру в Доме ЦИК и СНК СССР, известном среди народа, как «Дом правительства» или «Дом на набережной». Из воспоминаний, приведенных в публикациях Валерия Каца, узнаем, что «за Сахат-Мурадовым пришли в печально известный в Москве «Дом на набережной», где он тогда жил с женой, сыном Тимуром и младшей Фирюзой... Жене Сахат-Мурадова клялись, что только уточнить некоторые факты и что сами привезут её обратно. Мать Фирюзы категорически отказалась ехать, но ей объяснили, что это обязательно поможет отцу. Вернулась через шестнадцать лет» [См.: 10].



Рис. 3. Надгробная плита с надписями в Еврейском Преображенском кладбище (г. Санкт-Петербург)

Документально известно, что Левина Анна Марковна, которая была замужем за X. Сахатмурадовым, арестована и осуждена в 1937 году к 10 годам лишения свободы. Жён политзаключенных держали в ИТЛ архипелага ГУЛАГ в Казахстане, печально известном среди народа под аббревиатурой АЛЖИР («Актюбинский лагерь для жён изменников родины»). 20-летний сын Тимур, 1922 года рождения, будучи студентом, погиб в 1942 году во время блокады Ленинграда, сражаясь в рядах народной ополчении. Вернувшись из заключения, А.М. Левина жила в Ленинграде со своей дочерью Фирюзой. Умерла она в 64-м году жизни в 1961 году. По завещанию умершей, на ее могиле в Еврейском Преображенском кладбище была установлена надгробная плита с надписями о ней, ее муже и сыне. До начала 90-х годов прошлого века в Ашхабаде, на сквере вблизи района кафе «Южанка», стоял скромный памятник Халмураду Сахатмурадову в форме бюста на пьедестале с высеченными датами его рождения и смерти, который был возведен в конце 60-е годов. Затем он был снесен как объект, не имеющий исторической и культурной ценности. Конкретное место захоронения X. Сахатмурадова, как и других насильственно убиенных режимом в Ашхабаде 1937—1938 гг., до сих пор остается неизвестным.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Ашимбаев Д. Р. Кто есть кто в Казахстане. Биографическая энциклопедия. Алматы: ИД Credo, 2002. 516 с
- 2. Соегов М. Жертвы "Большего террора": от Председателя Правительства до безграмотных крестьян (или о туркменах, прах которых покоится в землях двух областей России) // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ», Том 8. № 4. Хабаровск, 2017. С. 177–186. URL: <a href="http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU-8-285.pdf">http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU-8-285.pdf</a> (Дата обращения: 25.12.2017).
- 3. Соегов М. Из Ашхабада в Москву через Хабаровск: дети ГУЛАГа в воспоминаниях и фотографиях (блуждая по сайтам в Интернете) // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ», Том 8, № 1 (2). Хабаровск, 2017. С. 27–37 (Материалы VII Международной конференции «Актуальные проблемы востоковедения»). URL: <a href="http://pnu.edu.ru/media">http://pnu.edu.ru/media</a> /ejournal/articles-2017/TGU\_8\_72.pdf (Дата обращения: 17. 04. 2017).
- 4. Соегов М. Три эпизода из периода «большого террора»: репрессированная националь-

- ная филология // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. Выпуск 2. Общие проблемы филологии. Усть-Каменогорск, 2014. С. 8–19.
- 5. Соегов М. Эпизоды из «большого террора»: от воспоминаний к документальным подтверждениям, начиная с надгробных надписей // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). Серия «Регионалистика и этнополитика», № 3 (24). Уфа, 2014. С. 75–78.
- 6. [Электронный ресурс] URL: <a href="http://www.knowbysight.info/SSS/00385">http://www.knowbysight.info/SSS/00385</a> .asp (Дата обращения: 04.03.2018).
- 7. [Электронный ресурс] URL: <a href="http://www.knowbysight.info/LLL/">http://www.knowbysight.info/LLL/</a> 17377.asp (Дата обращения: 08.05.2018).
- 8. [Электронный ресурс] URL: <a href="http://islamperspectives.org/rpi/items">http://islamperspectives.org/rpi/items</a> /show/11801 (Дата обращения: 05.04.2018).
- 9. [Электронный ресурс] URL: <a href="http://islamperspectives.org/rpi/items">http://islamperspectives.org/rpi/items</a> /show/11873 (Дата обращения: 10.05.2018).
- 10. [Электронный pecypc] URL: <a href="http://www.newswe.com/index.php?go">http://www.newswe.com/index.php?go</a> = Pages& in= print&id = 9428 (Дата обращения: 28.04.2018).

### УДК 82-94

## БЕЙСЕНБІ ДӨНЕНБАЙҰЛЫНЫҢ ӨМІРБАЯНЫ ТУРАЛЫ ДЕРЕКТЕРГЕ ТАЛДАУ

### Иманғазықызы А.

**Автор туралы мәліметтер.** Иманғазықызы Ақжусан - Қазақ Ұлттық Өнер университетінің магистранты (Астана).

Аннотация. Мақалада Бейсенбі би туралы жазылған ғылыми, әдеби еңбектердегі Бейсенбі Дөненбайұлының өміріне қатысты деректерге талдау жасалып, кейбір аңыздардың өңдеуге түскені, өзгергені, мағынасы Бейсенбі өміріне сәйкес келмейтіні айтылады. Бейсенбі Қазақстанның Шығыс өңіріндегі күйшілік дәстүрдің қалыптасуына мұрындық болған арқалы өнер иесі. Күйдегі Дәулеткерей мен Тәттімбет сияқты, поэзиядағы Абай сияқты Бейсенбі де ел басқару ісі мен күйшілік өнердің қос тізгінін тең ұстап, өмірін абырой құрметке бөленуімен өткерген. Алтай, Тарбағатай, Баян Өлгий аймағындағы қазақтардың саяси әлеуметтік өміріне белсене араласып, тарихи күрделі кезеңде ел жұрттың тағдырын шешкен келелі істердің басы қасында болып отырған.

**Түйін сөздер.** Бейсенбі Дөненбайұлы, төрт би, шешен, күй, күйші, аңыз, Алтай-Тарбағатай күйлері, күйшілік дәстүр,өнер, шертпе күй.

**Сведения об авторе.** Имангазыкызы Акжусан – магистрант Казахского Национального Университета Искусств

Аннотация. Бейсенби Доненбайулы — основоположник традиций кюя в Восточно-Казахстанском регионе. Он занимался как распространением традиций, так и государственным управлением. Принимал активное участие в социальном развитии казахов Алтайского, Тарбагатайского и Баян-Ульгийского районов. В статье анализируются данные биографии Бейсенби Доненбайулы, выявляется непроверенная информация о жизни кюйши.

**Ключевые слова.** Бейсенби Доненбайулы, четыре бия, оратор, кюи, кюйши, миф, Алтайско-Тарбагатайские кюи, традиции кюйя, искусство.

**About the author.** Imangazykyzy Akzhusan - undergraduate student of Kazakh National University of Arts.

Annotation. Beisenbi Donenbaiuly - the founder of the traditions of kyui in the East Kazakhstan region. He was engaged in the spread of traditions and state administration. He took an active part in the social development of the Kazakhs of the Altai, Tarbagatai and Bayan-Ulgi districts. The article analyzes Beisenbi Donenbaiuly's biographie's data, reveals unverified information about the life of the kyuishi.

**Key words.** Beisenbi Donenbaiuly, four biy, orator, kyui, kyuishi, myth, Altai-Tarbagatai kyui, traditions of kyui, art.

Бейсенбі Дөненбайұлының өмірі туралы жазба дерек тым аз. Бар деректер ел аузындағы аңыздар. «Бейсенбі Дөненбайұлы сөз иесі – шешен, ел иесі – әділ би, күй иесі – домбырашы, қайрат иесі – батыр, құс иесі – құсбегі, ұлттың дәнекері болған кісі екен» [1, 149]. Бейсенбінің әділ би болғаны, батырлығы, күйшілігі туралы айтылатын аңыздар шығыс Түркістанның Алтай өңіріне кең тараған. Осы аңыздардың ішінде Бейсенбінің күйшілігі ерекше айтылады. Оның үстіне Бейсенбінің ХХ ғасырға жеткен күйлері аз емес. Ал Бейсенбінің өміріне қатысты деректер аз. Күйішінің қай жылы туғаны да анық емес. Жазушы Шәміс Құмарұлы: «Бейсенбі Дөненбайұлы 1802 жылы орташа дәулетті малшы отбасында дүниеге келген» [2, 5], - десе, Қабылалды Абдоллаұлы: «Бейсенбі Дөненбайұлы 1803 жылы Алтай аймағы, Буыршын ауданы, қазіргі Оймақты ауылында туған» [3, 12], - дейді. Тағы бір деректерде: «Бейсенбі Дөненбайұлы 1802 жылы Құжыртының Ақбастау деген қонысында дүниеге келген» делініп жүр. Қазақтың күй өнері үшін XIX ғасыр алтын ғасыр болса, осынау рухани ұлы құбылысты орнықтырған дәулескер күйші, композиторлар шоғырының ішінде Дөненбайұлы Бейсенбінің есімін Құрманғазы, Дәулеткерей, Тәттімбет, Қазанғап, Ықылас сияқты әйгілі тұлғалардың қатарында атап, қастерлеуге әбден болады. Бейсенбі Қазақстанның Шығыс өңіріндегі күйшілік дәстүрдің қалыптасуына мұрындық болған арқалы өнер иесі. Күйдегі Дәулеткерей мен Тәттімбет сияқты, поэзиядағы Абай сияқты Бейсенбі де ел басқару ісі мен күйшілік өнердің қос тізгінін тең ұстап, өмірін абырой құрметке бөленуімен өткерген. Әсіресе, Алтай, Тарбағатай, Баян Өлгий аймағындағы қазақтардың саяси әлеуметтік өміріне белсене араласып, тарихи күрделі кезеңде ел жұрттың тағдырын шешкен келелі істердің басы қасында болып отырған. Бұл жолда Дөненбайұлы Бейсенбі алдына келген істі ақ шешетін әділдігімен, небір қиыннан жолын табатын ақыл парасатымен танылған. Ел қамы, халық тағдырына қатысты түйіні күрделі істерді шешерде Бейсенбі тереңнен толғап, ойды орнықтыратындай қоңыр күйге салатын болған. Ол қоңыр күй ердің құнына бодау болғандай, елдің сынына өтеу болғандай, тыңдаушысын сабырға шақырып, түйінді ойдың хабаршысындай әсерге бөлеген.

Ел ішіне кең тараған Бейсенбінің «Кеңес» күйі деп аталатын тармақты күйлер таскыны осылай туындап отырған.Дөненбайұлы Бейсенбі парасатты кемел би, дәулескер күйші болуымен бірге домбыра аспабының тіліне тіл қосқан шебер ретінде де танымал. Ол дүниеге экелген үш, төрт ішекті домбыра мен сол домбырада шертілген шешен күйлер Алтай, Тарбағатай өнерінің күйшілік дәстүріне айналған. Халық Бейсенбіні қастерлеп «Бөжең» деп атаған, туып өскен жері Алтайдың Буыршын деген жері. Бейсенбі 1825 жылы дүниеге келіп, 1898 жылы қайтыс болған. Бейсенбіні алғаш жанына ертіп, билік айтуға баулыған керейден шыққан әйгілі Маман би. Жасынан сөзге шешен, ойға жүйрік Бейсенбі Маман бидің жанында жүріп ел ішінің жай жапсарына көз қанықтырады, байламды билік айтудың жөн жобасын үйренеді. Өмір болғасын, бір қуаныш бір қайғының итжығыс түсіп жататын әдеті. Пендеге лайық мұндай жағдайдан Бейсенбі де шет болмаған. Зейнеп, Әйнеп атты екі қызы сары аурудан өлгенде «Қос жанарым» деген күйін шерткен. Мұнан соң ұлы Тымбай қайтыс болғанда «Толғау» күйін шығарды. Бейсенбінің күйлері нақтылы өмірлік оқиғалардың арқау болып отыратынын аңғартады. Сонысына сай Бейсенбінің күйлері өмір құбылыстарын бейнелегіш шыншыл тілімен, бір қолдан шыққан дара бітімімен ерекшеленіп отырады. Күйлердің саз сарындағы ойлы мұңды нақыс сол кездегі әлеуметтік ортаның болмыс бітімі айғақ болғандай. Ең алғаш рет он төрт күй шығарып, он тоғыз жасында билік құрып, шешім айтқан. Күйшінің алғаш күй шығаруына әкесі Дөненбайдың тосын қаза болуы себеп болған. Елдің серпіліп жаулауға шыққан кезінде, сегіз қарақшымен айқасып, алтауын аттан түсіріп, қалған екеуіне ұмтылғанда олар садақ атып Дөненбайды мерт қылады. Осы оқиға күйшінің қабырғасына батып, «Жеке батыр» атты күйінің дүниеге келуіне себепші болған. Бейсенбінің

күйлері өз заманының дыбысқа айналған шежіресі ретінде тыңдаушыны бейтарап қалдырмайды. Бейсенбінің күйлерін кейінгі ұрпаққа жұғысты етуді баласы Оспанның сіңірген еңбегі елеулі. Қара Оспан атанған бұл баласы әке мұрасының әрін жоғалтпай өкше басар ұрпаққа қол жалғай алған дәулескер домбырашы болған [6].

Бейсембінің шығармашылығы жөнінде әңгіме қозғамас бұрын Шығыс Қазақстан музыка мәдениеті, оның ішінде домбыра аспабында күй төгүші сазгерлерге тоқталсақ, Байжігіт бабамызды айта кетпеу қиянат болар. күй тармағына Байжігіттей терең үңілген сол заманның күйшілері көмескі екені айғақ. Осы қасиеттен болар Шығыс Қазақстан, Алтай, Тарбағатай, Шұбартау, Семей т.б. жерлерде осы күй мақамымен қанат жайған саңлақтар көп деуге толық негіз бар. Алтай өңірін мекендеген, Байжігіттің шертпе дәстүрін ары қарай дамытқан, қазақ халқының қара қылды қақ жарған әділ биі болған, дарынды сазгер домбырашы, күйші Бейсенбі Дөненбай ұлы туралы тарихи дерекке үңілсек. Қазақ халқының ауыз әдебиетінің ұлылығын, еске сақтау қаблетінің ерекшелігін атап айтуымыз керек. Ол үлкен халқымыздың қазына жетпес қасиетінің ұлылығы десек қателеспейміз. Сол Бейсенбі күйші Байжігіт бабасының күйлерін ойнап, тарихын айтып отыратын деген деректер халық ауыз әдебиетінде кезігеді. Оған бас имеске шара жоқ. 1836 жылы аға сұлтан Құнанбай бастаған Қазақ зиялылары Алтайда төрт би сайлайды. Солардың ішінен, сөзге шешен көзге ерекше түскен Бейсенбіні төбе би етіп тағайындайды. Сол Бейсенбі би адал да, ақылды, дүниеге кең көңілімен, ашық та парасатты мінезімен, әділ билігімен, Алтайдың адал да, әділетті мемлекет қайраткеріне айналады. Бейсенбі билік айтарда қасиетті қара домбырасын өзіне ақылшы, жансерік етіп, халық ерекше ықыласпен қабылдайтын күй өнерін пайдалану арқылы шешімі күрделі дау-дамайға тура, әділ шешім жасап отырған. Бейсенбі күйлері, негізінен шертпе күй Мақамында. Өзіндік ерекшелік қол таңбасын қалдырған, музыка тілімен айтсақ, оң қолдың қағу түрлері, өлшемді такт түрлері шығарманың соңына дейін сан алуан өзгеруінде. Бейсенбі күйлерінің ерекшелігі, бір-біріне жанаспайтындығын. Кеңес атты күйлері «Кеңес басы», «Бас кеңес», «Төрт бидің кеңесі», Бодам кеңес», Көк иірім кеңес», «Жай кеңес», т.б. билік айтар кезінде ойнаған «Тансаңшы» атты күйдің қысқаша тарихына тоқтала кетсек.

Сол заманның бір азаматы нағашы жұртына жаяу-жалпы келе жатса керек. Алдынан жер қайысқан қалың жылқы кезігеді, соны тамашалап келе жатқан жолаушыны ұры деп ойлаған жылқышылар, қол-аяғын матап би алдына әкеледі. Соны сезген Бейсенбі би, домбырада, ұрымын деме, «Тансаңшы» деп күй төгеді, домбыра үнін түсінген жолаушы жігіт, мен жолаушы қонақ едім деп құтылған екен. Бұл бір ғана мысал. Кеңес күйлерінен басқа тақырыпты күйлері өте көп. Ерлік туралы, табиғат туралы, аң, жылқы, өмір туралы, т.б лирикалы күйлерімен, толғаулары. Бежеңнің (Бейсембіні халық арасында осылай атап кеткен) лирикаға толы «Ажар» күйінің шығу тарихына тоқталып өтсек. Бейсенбінің қиыннан қиыстырып сөз табатын шешендігіне, күй ойнау ерекшелігіне құмар болған ағайын-туған жібермей, неше күндей қонақ етеді. Қазақ дәстүрінде ауылдың алты ауызын айтып, қонақ кәдесін алатындығы, қонаққа күй тарттырып, ән салдыруы бұлжымас салтсана еді. Сол ауылдың Ажар атты қызы қонақтардың құрметіне ән арнап сый көрсетіпті. Әнші қыздың бұлбұлдай сайраған үні, әдепке толы биязы қимылын домбыра күйіне салып, күйдің атын «Ажар» деп қояды. Бейсенбі күйлерінің тарауына екі ғасырдан асқанына қарамай, халқының жүрегінде жүз елудей күйі, оның ішінде қырықтан астам әр турлі атаудағы «Кеңес» күйлері сақталған. Қазіргі осы күйлердің алпысы нотаға түсіріліп, Қытай халық Республикасындағы қандастарымыз кітап етіп шығарған. Қалған күйлерін екінші кітапқа дайындау үстінде. Жоғарыда айтылғандай әділ би, дарынды халық композиторы Бейсенбі Дөненбайұлының халқымыздың аспаптық музыкасы домбыра күйлеріндегі өрнектеріне тамсанып таң қалмасқа шара жоқ [7].

Бейсенбі төрт бидің бірі болып билікке сайланғанда 30 жаста деген дерек бар, бірақ бұл да анық емес. Асқар Татанайұлы: «Төрт би сайланғанда билікке отырған кісілердің ең үлкені Көкен Мамытұлы елу жаста, ең кішісі Бейсенбі Дөненбайұлы 37 жаста» еді деп жазады. Алтай керейлерінің төрт би сайланған уақыты «1836 жылы», «1832 жылы»,

«1840 жылы» деп әр түрлі айтылып жүр. Егер төрт би 1832 жылы сайланса, Бейсенбі онда 30 жаста болса, 1802 жылы туған кісі болмақ. Төрт бидің сайланған уақыты 1836 жылы болса, Бейсенбі 34 жаста болады. Төрт би 1840 жылы сайланған десек, 1802 жылы туған Бейсенбі 38 жаста болуға тиіс. Асқар Татанайұлы Бейсенбінің қай жылы туғаны туралы дерек айтпаған. «Төрт бидің ең үлкені Көкен Мамытұлы елу жаста, ең кішісі Бейсенбі Дөненбайұлы 37 жаста еді» [1, 100]. Егер 1832 жылы 37 жаста билікке отырған болса, Бейсенбі 1795 жылы туған болады. 1836 жылы 37 жасында билікке отырса, 1899 жылы туған болады. 1840 жылы 37 жаста билікке отырса, 1803 жылы туған болады. Шығыс Қазақстан, Семей өңірінде «Бейсенбі 1790 жылдардың ішінде Шығыс Қазақстанның Жарма ауданында туған адам» дейтін аңыз да бар көрінеді. Ол дерек бойынша Бейсенбінің әкесі Алтайға көшкен Керейлер көшінен қалып қойып, бірнеше жылдан кейін барған делінеді. Ел аузында Бейсенбіге күй қалай дарығаны туралы аңыз сақталған. «Бейсенбі қозы жайып жүріп, далада ұйықтап қалады. Әлде түсі, әлде өңі, ақ боз ат мінген, ақ киім киген ақ сақалды қарт: «Көп пернелі күй аласың ба, көп бұршақты көген аласың ба?» - деп үн қатады. Бала Бейсенбі ұйқыдан есеңгіреп оянып: «Ата, ата, күй аламын деп айқай салады. Осыдан бастап Бейсенбі күй тартып кетеді» [4, 97].

Бұл аңызды осы беті шындық деп қабылдау артық. Бұл қазақтың әйгілі адамдарының көбіне телініп айтыла беретін көшпелі аңыз. Дәл осы аңыз осы қалыбымен ақын Төлебай Бөжекұлына қатысты да айтылады. Онда:«Төлебай бала кезінде тілі тұтықпа (кекеш) болыпты. Бір жолы көрші ауылға қалжаға бара жатқан шешесіне еріп бармақ болып жолға шығады. Шешесі жолда оны ұрып тастап кетеді. Төлебай сол жерде ұйықтап қалады. Түсінде ақ киім киген, ақ сақалды адам келіп: «Өлең аласың ба, көген аласың ба?»- деп сұрайды. Төлебай: «Өлең аламын», - дейді. Оянғанда өлең айтып тұрыпты». Бұл аңыздың қисынға келетін жері – көген алмағаны үшін Төлебай өмір бойы кедей болып өткен екен. Осы тектес аңыз Сүгір күйшіге байланысты да айтылады. Сүгір де кедей болып өмір сүрген. Өйткені, ол кісі де күйді ғана таңдаған. Аңыздың мәні Төлебай мен Сүгірдің кедейлігі арқылы ашылып тұр. Бір қызығы бұл аңыз Бейсенбіге келмейді. Өйткені, Бейсенбі «көп пернелі күйді» таңдаған. Аңызда әулиелер адамның бір-ақ тілегін орындайды. Өзі алам демеген «көгенді» (байлықты) қосып бермеуі керек. Аңыздағы «көген» - байлық, дәулет (мал). Ал, Бейсенбі ел иесі шонжар, Алтайға аты мәлім байлардың бірі болғаны даусыз. «Бежеңнің жылқысы көк және көкалалы болған екен» [5, 32].

Бұл шын болар, ел аңызы болар, бірақ, Бейсенбі бай болғаны сөзсіз. Демек, Бежеңнің «күй алам» деуінде ешқандай мән қалмайды. Осы ретте Қалтай Шалұлының Бежең туралы аңызды айта келіп: «Бұл бір халық аузындағы аңыз-әңгіме, халық сүйіспеншілігі, өзінің құрметті адамына тылсым сыр дарытып, есте қалдырып отырады. Мұны халық құрметі, халық даналығынан туған алғыс бата деуіміз керек», - деген пікір білдіруі өте орынды. Бейсенбінің 14 жасында әкесі Дөненбай жортуылшылардың қолынан қаза тауып, Бежең жетім қалады. Көп ұзамай, Бежеңнің шешесі «Мәмежанды әкесіне туыстас болып келетін Айтымбет деген кісіге қаратады». Бежең Айтымбеттің тәрбиесінде өседі. Бежең бала кезінде байдың қозысын бағыпты деген сөз бар. Бұған қарағанда, Айтымбет бай болған, Бежең сол Айтымбет байдың қозысын баққан деп те, Айтымбет кедей болған, Бейсенбі күн көрісі үшін басқа бір байдың малын баққан деп те ұғуға болады. Бұл арасы әлі зерттелмеген, күрмеулі мәселе. Бейсенбі түгі жоқ кедейдің баласы болмаған.

Аңыздың өзінде Дөненбай орташа дәулетті адам делінеді. Он төрт жасында атадан қалған орташа дәулетке ие бола алмаса, онда Бейсенбі елге қалай ие болмақ. Бейсенбінің шешесі Мәмежан сөзге шешен, іске шебер, ағайынға қадірлі, сауықшыл, қонақжай адам болған дейді. Бұл, әрине, жазба дерек емес. Дегенмен, шындыққа жақын. Өйткені, бұл қазақ әйелдерінің бәріне ортақ қасиет. Әкесі Дөненбай аздап күй тартатын адам екен. Бейсенбі бала кезінде домбыраға құмар болса керек, әкесі ауылға келген Боздақ деген күйшіні бірнеше күн қонақ қылып, Бейсенбіге күй үйреткен деген сөз бар. Бұл туралы «Дөненбай Боздаққа: «Атың жақсы болса, тіршілікте мінген пырағың, балаң жақсы болса, жанып тұрған шырағың» деген, балам жақсы болса дейтін әкелердің бірімін, Бейсенбі жалғызым еді, мал түлігі болып ержетіп келеді. Өзімнің мардымды өнерім жоқ. Бірнеше

күн жата-жастана жатып, балама күй батасын беріңіз» [4, 96], - деп қолқалап, күй үйретіпті дейді. Әрине бұл сөздер ел аузындағы аңызды қайта өңдеп, XX ғасырдың мәдени үлгісіне түсіріп айтқан жазушының сөзі. Шындығы Дөненбайдың Боздақ күйшіні қонақ қылып, Бейсенбінің одан күй үйренгені. Қалай дегенмен де, «бұл заманда Боздақ аты танылмай, Бейсенбі танылды. Өнері асып, халық жүрегінде сақталды» [4, 97]. Боздақ күйші туралы да нақты дерек жоқ. Бейсенбінің Боздақ күйшіден қанша күй үйренгені белгісіз. Жазушы Мағаз Разданұлы «Әйми» атты тарихи драмасында Боздақты Бейсенбінің шәкірті деп баяндайды. Бұл, әрине, көркем шығарма. Десе де, Мағаз Разданұлының бір дерекке сүйенгені даусыз. Боздақ туралы аңызда ауыс-күйіс болса да, бұл арада тағы бір шындық бар. Бірінші, Бейсенбінің не шәкірті, не ұстазы болар, Боздақ деген күйшінің болғаны анық. Екіншіден, Боздақболсын, басқа бір күйші болсын, Бейсенбіге күйшіліктің қыры мен сырын үйреткен бір ұлы күйшінің болғаны тағы анық. Бейсенбінің қозы бағудан қалай құтылғаны былай баяндалады. «1819 жылы Көгедай төре Сауырдан Буыршынға келіп, жәдік руын аралайды. Ол бір байдың үйіне қонады. Көгедайдың қолында күміс жамбы бар екен. Бұл кезге дейін күміс жамбыны көрмеген Алтай елі жамбыны таңырқап, қолдан-қолға алып, көздеріне сүртіп, сыйынып шығады. Сол үйге Бейсенбі де келеді. Есіктен сәлем беріп кіріп келген жас жігіттің дауысына елең ете қалған төре сәлем алады. Төренің қызметшілері: «Қозышы бала ғой»,- деп таныстырады. Төре баланың бас-аяғына қарап отырып: «Асыл жамбыны беріңдер», - дейді. Бейсенбі жамбыны қолына алып, көзін сүртеді де, қойнына салып жібереді. Төренің кәрінен шошыған бір қария: «Я, тәйір-ай, төренің жамбысына көзіңді сүртіп өзіне бермей, қойныңа тыққаның не қылған әдепсіздік еді»,- деп жазғырады. Бейсенбі күлімсіреп тұрып: «Хан екі айтушы ма еді? Берген несібе қайтушы ма еді? Арқар ұранды төре берді, балаға сенем деді. Орда толған ұлықсың, бәрің алып болыпсың, қалғанын маған қойыпсың»,деп жауап берген екен. Көгедай төренің қонып жатқан ауылы Бейсенбі бидің немерелес інісі Байқоныс байдың ауылы екен. Төре Бейсенбінің сөз тапқанына разы болып: «Бұл балаға қозы бақтырғанды қойыңдар, жас жігіттің жалынын жылқы өсіреді»,- депті. Осыдан бастап Бейсенбі жылқы бағып, отар қостарында жылқышы болып жүреді» [4, 98].

Біріншіден, ол заманда қазақ халқы еркіндеу, десек те, Көгедайдың отырған үйіне қозы баққан құлдың рұқсатсыз кіріп баруы екіталай. Өйткені, Көгедай Алтай керейлерінің ханы болып есептелетін адам. Ал, төрелер отырған үйге рұқсатсыз кіруді қойып, ауылына атпен келген кісіге дүре соғып, айып алатын болған екен. Екінші, «Көгедай төренің қонып жатқан ауылы Бейсенбі бидің немерелес інісі Байқоныс байдың ауылы». Немере інісі Байқоныс ауылына төре қондырған заманда, оның ағасы Бейсенбіні қозы баққан бала еді деу ақылға қонбас. Үшінші, Бейсенбі 1802 жылы туған кісі болса, 1819 жылы 17 жаста болады. 17 жасында қозы бағып жүрген кісінің пысық та, еті тірі жігіт болмасы анық. Төртінші, сөздің төкіні Бейсенбі Байқоныстың қозысын бағып жүрген құлы дегенге келеді. Бұл бір болса, Бейсенбінің билікке енді-енді араласып жас шағында болған оқиға болса керек. Қозышы бала туралы эпизод кейін Бейсенбіні кедейден шыққан дана қылып көрсету қажет болған кезде қосылған деп шамалауға болады. Бейсенбінің жас кезінде жәдіктің жанат руынан шыққан Маман деген қарт би болыпты. Сол кісі Бейсенбіден үлкен үміт күтті ме, әлде, пысықтығына бола атқосшы қылып ертіп жүрді ме, әйтеуір, жанынан тастамай ертіп жүріп тәрбиелепті деген сөз бар. Ел ұстаудың қыры мен сырын осы ұлы биден үйренген болса керек. «Бейсенбі рулар ортасында өз өнерімен, әділдігімен, шешендігімен көзге түскен кісі» [1, 150].

Бидің әділдігі өз руластары мен өзге рулардың арасындағы дау-шар кезінде көрінеді. Бейсенбінің жас кезінде Маман би керей мен уақ ортасындағы бір дауға Бейсенбі ерте барыпты. Маман уақ биі Еркөкшеге Бейсенбіні «тізгін ұстатарым» деп таныстырыпты. Еркөкше екі елдің даугерлерін тыңдап болған соң, даудың шешімін айтуды Бейсенбіге береді. Бұл дау мынадан шыққан екен. Бір аста керей елі бәйгеге қосқалы алып келген көк бесті ат, «ошақ бәйгеде» алдына қара салмай жалғыз келеді. Аламан бәйге кезінде сол атқа қастық жасалып, мерт болады. Керейлер бұл қастықты уақтардан көреді. Еркөкшенің алдындағы дауда бұл күдік расталып қалса керек. Ер-

көкшеге өз елін өзі жығып беру ауыр тигені белгілі. Билікті Бейсенбіге беруі сондықтан болар.

Бұл даудың шешімі Бейсенбіге де оңайға түспеген. Көк бесті аттың құнын алмаса керей (өз елі) өкпелейді. Құн алса уақ жағы өкпелі болады, ағайынның арасына сызат түседі. Сонда Бейсенбі «Бестінің құны бес кесік, бұл жолғы бас бәйге көк бестінің сыбағасы еді, бір кесік соған, бір кесік абақ елінің ұранына, екісін алып, үшін қалдыр!» - деп, белгіленген кұнның бестен үш бөлігіне ерішіп, бестен екі бөлігін алып тоқтатыпты дейді. Бұл билікке керейлер де, уақтар да, Еркөкше мен Маман да разы болыпты. Бейсенбінің әділдігін көрсететін тағы бір аңыз мынадай: «Абақтың жәдік руы мен сарбас руының арасында бір әйелдің құн дауы ұзаққа созылып, бітімсіз керіске айналады. Жәдіктің бір қызы ерімен ренжісіп қалады, ері от басында жатқан көсеумен ұрып қалып, әйел соққыдан дүние салып, екі баласы жетім қалады. Әйелдің барған жері сарбас деген руы екен. Әйелдің қалай өлгенінен хабар тапқан жәдіктер «сүйек құн» аламыз деп аяғы бітпес дауға айналады. Мал қуып, оған да, місе тұтпай, «қанға қан төгеміз» деп қол жинай бастайды.

Бұл дау төрт бидің алдына барады. Төрт би жиналып, әйелдің құнын кесуді ел иесі деп Бейсенбіге береді. Сонда Бейсенбі: «Ердің құны екі жүз жылқы, әйелдің құны жүз жылқы. Бұл менің билігім емес, Есім ханның ескі жолы, Қасым ханның қасқа жолынан қалған кесік. Менің билігім: әйел құны жүз жылқыны үш кесікке бөлемін, бірінші кесік әйелге сарбастар қалың мал беріп алған, сол үшін бір кесік алынбай қалады. Өлген әйелден екі қыз бала қалыпты, қыз баланы асырап, жеткізу шешеге міндет. Шешесі өлген екі қызды асырау әкесіне міндеттеледі. Екінші кесік сол үшін алынбайды. Қалған бір кесік алынады», - депті. Жауапкер жақ қол берген қара нарын, қалы кілемдерін қуғынсүргінге түскен малдарын тізімдеп, сарапқа салғанда жәдік жағы алатын бір кесіктен асып түсіпті. Сонымен, әйелге құн алынбай, екі жақ та разы болып, бітімге келіпті. Осындай орынды жүйемен айтылған билікке разы болған төрт би де, халық та бұл билікті әділ айтылған «қазылы билік» деп тарасыпты.

### ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Татанайұлы А. Бейсенбі би туралы // Мұра 1985 ж. № 2
- 2. Құмарұлы Ш. Күй атасы // Бейсенбі күйлері (1-кітап). Үрімжі: «Шинжаң халық баспасы», 2006.
- 3. Бейсенбі күйлері. Құрастырған Абдоллаұлы Қ. Үрімжі: «Шинжаң халық баспасы», 2006
- 4. Шалұлы Қ. Бейсенбі туралы ізденістер. // Жеке батыр. Үрімжі: «Шинжаң жастар баспасы». 2004.
- 5. Бектаев Е. Бейсенбі күйлерінің аңыздары //Мұра, 1987 ж. №2.
- 6 Даланың дара ділмарлары. Алматы: ЖШС "Қазақстан" баспа үйі", 2001.
- 7. Сейманова Г.З. Өр Алтайдың дарынды күйші, өнер саңлағы әділ би, Бейсенбі Дөненбай ұлы жөнінде тарихи дерек // Музыкальная газета, 15 марта, 2013 года

УДК 82-3

## ҚАСЫМ ҚАЙСЕНОВТІҢ КӨСЕМ СӨЗ САРЫНЫНДАҒЫ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Байзолдина Н., Едильбаева Г.Б.

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

**Аннотация**. Бұл мақалада қазақ әдебиетіндегі партизандық соғыс тақырыбында деректі прозалық шығармалар жазған көрнекті жазушы, Қазақстанның Халық қаһарманы Қасым Қайсеновтің көсем сөздеріндегі азаматтық - отаншылдық және жалпы адамзатқа арналған гуманистік ойлары айқындалады.

**Түйін сөздер**. Әдебиет тарихы, көсемсөздік шығармалар, кейіпкерлер тағдыры, әдеби үрдіс, қаламгер, көзқарас, мәңгілік мұра.

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

**Аннотация.** В статье определяются гражданско-патриотические и гуманистические идеи в публицистических произведениях известного писателя, Халық қаһарманы Касыма Кайсенова.

**Ключевые слова.** История литературы, публицистические произведения, судьба героев, литературный процесс, писатель, взгляд, вечное наследие.

**About the authors.** Edilbaeva Gulzhan - master of Kazakh philology, senior lecturer of the Kazakh-American Free University. Baizoldina Nazerke a student of the specialty "Kazakh language and literature" of the Kazakh-American Free University.

**Annotation.** The article defines the civil-Patriotic and humanistic ideas in the publicistic works of the famous writer, Halyk Kaharmany Kasym Kaysenov.

**Keywords.** Literature history, journalistic works, characters fate, the literary process, writer, view, eternal heritage.

Қазақ әдебиетіндегі көсемсөздік сарынындағы шығармалардың негізі байырғы түркі өркениеті жазба ескерткіштерінде («Күлтегін», «Тоныкөк», т.б.) қаланған. Одан берідегі орта ғасырлар ақындарының, Қазақ хандығы, XIX–XX ғғ. ақын-жыраулары, жазбаша әдебиет өкілдері шығармашылығында да тұрақты орын алды. Авторлардың қоғам, заман, адамдар қасиеттері, ұрпақ, мемлекет тағдыры, т.б. – саналуан мәселелер туралы ойлары өлеңдерде де, дастандарында да шығармаларының идеялық желілерімен қоса өріліп жырланды.

Көсемсөздік толғаныстар қазақ би-шешендерінің сөздерінде мол көрініс тапты. Бишешендердің сөздері де қоғамдық-әлеуметтік ортадағы аса өзекті тұрмыстық мәселелерді мол қамтуымен ерекшеленді.

Қазақ би-шешендерінің сөздері – ұлттық сөз өнеріндегі көсем сөз сарынындағы шығармаларға көркемдік негіз болатындай тағылымды мұра. Өздері мекендейтін аймақтардағы ауылдардың өзара тұрмыстық-әлеуметтік қарым-мәселелері, жеке адамдар араларындағы қарым-қатынастар шиеленістерін шешу, жер дауын, жесір дауын, барымта, қарымта оқиғаларына төрелік жасау және т.б. – саналуан мәселелерді шешу арқылы олар халық тағдырына белсене араласқан қайраткерлер тұғырында танылады.

Көсем сөз жазу – XX ғасырдағы қазақ жазба әдебиеті қаламгерлері шығармашылығынан тұрақты орын алған үрдіс. Ахмет Байтұрсыновтың, Жүсіпбек Аймауытовтың, Міржақып Дулатовтың, Сәкен Сейфуллиннің, Мұхтар Әуезовтің, Сәбит Мұқановтың, Сұлтанбек Қожановтың, Нәзір Төрекұловтың, Смағұл Садуақасовтың, Ғабит Мүсіреповтің, Ғабиден Мұстафиннің және т.б. кейінгі толқын ақын-жазушылардың көсем сөз туындылары ежелден қалыптасқан үрдістің жаңғыра жалғасқан үлгісін танытқан еді.

Ағартушы-ғалым Ахмет Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» атты еңбегінің «Байымдама (зейіндеме)» бөлімінде «Көсем сөздің» түрлерін 1. Пән (Ғылым). 2. Сын. 3. Шешен сөз. 4. Көсем сөз) атап, былайша анықтама берген:

«Көсем сөз – шешен сөз сияқты әлеуметке айтқанын істету мақсатпен шығарылған сөз. Шешен сөзден мұның айтылатын жері – шешен сөз ауызбен айтылады, көсем сөз жазумен айтылады. Көсем сөз кезіндегі әлеуметке керек іске мұрындық болып, істеу ыждаһатымен айтылады. Әлеумет, шаруалық, қазыналық, мектептік, соттық, саясаттық, тағысын тағы сондай қоғамшылдық істерін түзеу, жаңалау, өзгерту керек болған кезінде

халықты соған көсем сөз арқылы ұйытып, көбінің миына қондырып, көңіліне сіңіреді. Көсем сөз күндегі мәселе жайын сөйлейтін сөз болған соң, кезіндегі шығып тұрған газет-журнал жүзінде шығады. Көсем сөз әлеуметке басшылық есебінде айтылатын сөз болғандықтан жұрт ісіне мәні зор болады. Басшылығы зор болса, әлеуметті түзейді, теріс басшылық қылса, әлеуметті адастырады. Солай болған соң көсем сөз жазып, әлеуметке басшылық қылатын адам көпті көрген көсем білімді адам болуы керек. Әйтпесе дүмше молда сияқты көбі көсемдік қыламын деп әлеуметті адастырып, пайда орнына зиян келтірмек» [1, 102 б.].

Әдебиет тарихындағы көсем сөздік шығармалар арқылы авторларының азаматтық отаншылдық және жалпы адамзатқа арналған гуманистік ойлары айқындалады. Әлем әдебиетінің тарихында талай қаламгерлердің көсемсөздік туындылары олардың әлеуметтік-қоғамдық ортадағы ұлағатты істерін, азаматтық ұстанымдарын дәлелдеді. Көсем сөздік шығармалар әрбір халықтың әдебиетіндегі озат ойлылық деңгейін танытады. Көркем шығармаларындағы кейіпкерлерінің тағдырлары арқылы адамдардың жан әлеміндегі саналуан күрделі қасиеттерді саралайтын қаламгерлер өзін қоршаған қоғамдық-әлеуметтік ортаның өзекті мәселелеріне сергек үн қосуды өзіне парыз санайды, жайбарақат жүргісі келмейді.

Қазақ әдебиетіндегі партизандық соғыс тақырыбында деректі прозалық шығармалар жазған көрнекті жазушы, Қазақстанның Халық қаһарманы Қасым Қайсеновтің көсем сөздері – әдеби дамудағы осындай желісі үзілмеген үрдістің жалғасы. Жазушының көсем сөз сарынындағы әдеби туындыларының тақырыптары саналуан мәселелерді қамтуымен ерекшеленеді. Жастайынан халықтың әлеуметтік тұрмыс сырларын көңіліне тоқып өскен, екінші дүниежүзілік соғысқа қатысып, өмір мен өлім белдесуін көзімен көрген, жер бетіндегі адамзат ұрпақтарының мәңгілік бақыты үшін күресуден артық бақыт жоқ екенін сезінген Қасым Қайсенов – қайраткер қаламгер.

Зерттеуші Қ.Н. Мысаева «Қасым Қайсеновтің публицистикасы» атты еңбегінде жазушының әскери публицистика жанрындағы қалыптасу жолын үш кезеңге (1954–1980 жж.; 1981–1991 жж.; 1992–2006 жж.) бөледі [2, 14-15 б.] бөліп қарастырады. Жазушының шығармашылығындағы көсем сөздік мақалалар, естеліктер, XX ғасырдың 90-жылдары мен XXI ғасырдың басында мол жазылды. Сондықтан, қаламгердің бүкіл әдеби мұрасын журналистика аясында ғана қарастыруға болмайтыны анық.

Қаламгер көсем сөздерінің басым бөлігі – қазақ халқының атамекені, тілі, ұлттық салт-дәстүрлерінің сақталуы, тәуелсіз мемлекеттілікті нығайту, т.б. мәселелерге арналған. Мысалы, «Жер – Анамызды сатамыз ба?», «Ақ Орданың айбары (Елбасыға)», «Елбасы үндеуінен кейін туған ой», «Ертеңіме сенемін», «Қазақстандағы мұсылман діні мен мұсылман әйелдері қоғамының басшыларына ашық хат», «Қайдасыңдар, азуы алты қарыс академиктер, қара сөзге де бермес қаламгерлер?!», «Жетісу жеріндегі қуаныш», «Халық» деген – қасиетті сөз», «Ой тоқырауынан сақтанайық!», «Тарихымызды бұрмаламайық!», «Қорғанысымыз жөнінде», «Жер иесі қазақ халқы», «Түркістан – діни, рухани ордамыз», «Шекара түбінен ел неге көшеді?», «Халық сенімі парламентте», т.б.

Жазушы – халық тағдырының жоқшысы. Қазақ тарихының барлық кезеңдерінде ел тағдырына елеңдеумен күн кешкен ақын-жыраулар да, жазба әдебиет қаламгерлері де қазақ жерінің тағдыры, мемлекетті нығайту, атамекендерді сақтау көзқарастарынан айныған емес.

Қасым Қайсеновтің туған жер, Отан, атамекен туралы көсем сөздері де қазақ сөз өнері тарихындағы дәстүрлі сарындарды дамыта жазылған. «Жер – Анамызды сатамыз ба?!» атты көсем сөзінде Отаншыл, қайраткер қаламгер қазақ атамекендерін мыңдаған жылдар бойы сақтаған, сырт жаулардан қорғап осы заманға дейін жеткізген ұрпақтардың үнін асқақ романтикалық рухпен, әрі мұңды - шерлі сағынышпен, әділетсіздікке ашынған сыншылдықпен толғаған.

Көсем сөздің құрылысында жер бетіндегі әрбір халық үшін кір жуып кіндік кескен Отанының қадірі, туған елді, Отанды қорғаған өзі қатысқан екінші дүниежүзілік (Ұлы Отан соғысы) соғыс тағылымы, Қазақстан Республикасы Жоғары Кеңесі қабылдағалы

жатқан «Жер туралы кодекс» талаптарын, қазіргі тәуелсіз Қазақстан Республикасындағы жекешелендіру, малдан, құстан алынатын өнім көрсеткіштерінің құлдыраған нәтижелерін сынау, т.б. қоғамдық-әлеуметтік ортаның өзекті мәселелерін ортаға салған. Қаламгердің көсем сөзді бастаудағы романтикалық - отаншылдық сарынды толғанысынан қазақ ұрпақтарының туған жерді қастерлеп келген перзенттік махаббат сезімдерін аңғарамыз:

«Жер, қасиетті жер! Әр халықтың паналап, тіршілік ететін қасиетті мекені, екінші сөзбен айтқанда, Отаны! Аң екеш аң да інін, құс екеш құс та ұясын басқаға қимайды, оны жан аямай қорғайды, оларға жем ұсынып та алдап емексітіп ала алмайсың. Өйткені ін де, ұя да олардың жері — Отаны. Мал асылы жылқыны да қанша алысқа алып кетсең де, босап кетсе, сол өскен жерін аңсап қашады, өзі өсіп, өзі жайылған жерін басқа жерге айырбастағысы келмейді» [3, 129 б.].

Көсем сөзде жазушының туған жерін жан тапсырар алдында да ауыздарына алып өлгендерді, туған жерін азат еткендердің өз топырақтарын құшақтап сүйгендерді, атамекенге, туған жерге арналған Қасым Аманжоловтың, Оспанхан Әубәкіровтің, Шерхан Мұртазаның ойларын дәйектеп келтірген.

Кешегі екінші дүниежүзілік соғыстағы политрук Клочков айтқан: «Россия – ұланбайтақ, бірақ шегінер жер жоқ. Артымызда, Москва!» – деген қанатты сөзін назарға ала отырып, қазақ жерінің де кең-байтақ болған мен әр аймақтарының да аса қымбат екендігін айтады. Әсіресе, қазақ жерінің экологиялық зардаптарға ұшырағанына күйзеледі:

«... Алтай мен Атырау, Сыр мен Ертіс арасын алып жатқан Дешті-Қыпшақ бір қарағанда ғана салқар сахара көрінбек: болмаса тұзы – тозаң, суы – у Арал маңы, бағы тайған Семей және басқа полигондар бедірейген Бетпақ, тырбық таспа да өспейтін қызыл қия, жалаңаш тау, жүргеннің шыбығын шытынатар кейбір шөл мен суын ауызға алуға болмайтын зәһар көлдер, кесепат сорлар (көбі адам қолынан жасалған қылмыс) қай әжетке жарар дейсіз: болмаса маңындағы шүйгінді іскектеген адал малдың тісі сояуға, өзі құбыжыққа айналар химия зауыттары, темір тозаңы мен ауыр металды түтін қылып көкжиекке сіңірген алып металлургиялық комбинаттар аймағын да енді есептен шығаруға тура келмек. Жоқ, қазақта жер көп емес, жетімсіз!

Иә, Тәңірі ие жаратқан қазақ даласында иен жатқан жер жоқ, өйткені жаратылыстың өзі де қасиетті әйтсе де шүйгіні шашадан, түгін тартсаң май шыққан, терте қадасаң арба, шыбық қадасаң шынар өсетін шұрайлы да құнарлы өлке соншалықты көп деу теріс. Саусақпен санарлық. Ал саны мол, сапасы жоқтық алдамшы әсері ғана болмаса, көзге қуанышы, көңілге қимастығы кем» [3, 131 б.].

Жазушы – өзінің тәуелсіз мемлекетін, Отанын мақтан ететін ұлт патриоты. Жер бетіндегі барлық адамдардың арманы, мұраты туған Отанының, мемлекетінің қуатты болуын, нығайып өсіп-өркендеуін өзіне тірек ететіні, мемлекеттің қуаттануы, дамуы, әлем елдерімен иықтаса тұратыны – Елбасының біліктілігіне, қайраткерлік талантына тікелей байланысты.

«Ақ Орданың айбары (Елбасыға)» атты көсем сөз арнауында абыз – қаһарман жазушы Қасым Қайсенов Қазақстан Республикасының тұңғыш Президентінің жаңа мемлекетті құрудағы қоғам өзгерісін есепке ала, болашақты бағамдай асықпай, ел егемендігін аласапырандарға ұрындырмай алып шыққанына сүйсінеді. Тәуелсіз мемлекеттің шаңырағын тұңғыш көтерген Елбасына сенген халық көңілінің шынайы ықыласын да толық сипатымен баяндайды. Халық арманын өркендеу нәтижелеріне ұштастырған Елбасы даналығын Абылай ханның ісіне баламалаған қарт жазушының риясыз көңілінің ризалығын ақтарған шынайылығы тебіреністі бата-тілектерімен түйінделген:

«Лайым, халқымыздың асыл арманымен өзіңіздің арман ағысыңыз тоғысып бір арнаға түссін! Сонда Сіздің атыңыз да халық жүрегінен Абылай баба атындай орнықты орын алмақ!

Сізде қажымас қайрат та, жат жасқанар қаһармандық айбат та бар, зор денсаулық берсін!

Абылай бабаңыздың ел басқаруда айнымас ақ жолын тілеймін! [3, 139-140 бб.].

Қаламгер – туған халқының өткені мен бүгінін және болашағын жалғастыратын асыл ойларын, армандары мен үміттерін, сезімдерін шығармаларына тұрақты арқау ететін қайраткер тұлға. Туған халқының ғасырлар белестерінен өткен қиын да, күрделі тағдыр тағылымын жан әлеміндегі қабылдау түйсіктермен тұла бойына сіңірген қайраткер қаламгерлер елдің еңсесін көтеретіндей толғанысты ойларын көсем сөзге сыйғызады. Көркем шығармаларындағы кең, терең мағыналы ойлары мен оқырмандарының жан жүйесін баурайтын толғаныстарын азаматтық - отаншылдық сезіммен толғайды.

Қасым Қайсеновтің «Ертеңіме сенемін!» көсем сөзі Қазақстан Республикасы тәуелсіздігінің бес жылдығына арналған тебіреністі толғаныстарымен жазылған. Көсем сөзде автор Қазақстан Республикасы атты жаңа мемлекеттің қазақ ұлты негізінде тәуелсіздік туын көтерген алғашқы бес жылындағы ұланғайыр табыстарды қуана, тебірене баяндайды. Қазақ Елінің тәуелсіздік туын көтерген жылдардағы қиыншылықтардан елді аманесен алып шыққан Елбасы қызметі, сыртқы және ішкі саясаттағы тұрақтылық, Біріккен Ұлттар Ұйымына мүше болғанымыз, еліміздегі өзге халықтар өкілдерімен тату-тәтті өмір сүріп жатқанымыз, т.б. – бәрін де қуанышты, сүйінішті ойларымен мадақтайды. Тәуелсіз Қазақстандағы тыныштықтың, достықтың жер бетіндегі баянды бейбітшілікке қосылған зор үлес болатынына, Отанымыздың болашақ өркендеу жолы бағдарына сенімділік білдіреді: «Қазіргі қиыншылықты да жеңерміз. Еліміздің өркениетті елдер қатарында дамитынына сенеміз. Осы тәуелсіздік алған бес жылдық қуанышты мереке кезінде осы егемендікті аңсап, тәуелсіздік үшін айқаста бас имей, ешбір ымыраға келмей, құрбан болған арғы бабаларға, арыс ағаларымызға, Желтоқсан оқиғасы кезінде құрбан болған қаһарман батырларымызға бас иеміз! [3, 146 б.].

«Елбасы үндеуінен кейін туған ой...» атты көсем сөзі – жазушы Қасым Қайсеновтің қайраткерлік ұстанымын уақыт шындығына мейлінше сергек қарайтын қажырлы, қайратты рухани жан әлемін таныта алады. Көсем сөздің құрылысында қайраткер жазушы XX ғасырдың белестеріндегі тарихи кезеңдер шындығын деректер бойынша баяндап отырып, жеке тұлғалар мен халық тағдырының аса елеулі мәселелеріне баға береді.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 1998 жылды «Халық бірлігі және ұлттық тарих жылы» деп белгілеп, «Тарих – әке десек, сол әкені дұрыс танып алайық» деп ұрпаққа үндеу тастағанын назарға алады. Халықтың ХХ ғасыр белестерінде басынан кешкен қанды оқиғаларға ұшырауына кінәлі мемлекет басшыларының басқаруы кездерінде орын алған өрескелдіктерді әшкерелейді, олардың халықтардың тағдырларына аяусыз қарауының түп төркіні империялық-шовинистік сұрқиялықта» [3, 294 б.] екендігін анықтап айтады. Империялық - шовинистік сұрқиялықтың түп төркінін толық қамтып бағалаудың орнына жасқаншақтық мінезбен бұйығы өмір сүрген қазақ қауымын кінәлайды.

Қазақстан Республикасының ұлттық негіздегі мемлекет болып дамуына кедергі келтіріп отырған қырсық қылықтардың бірі – рушылдық пен жүз шілдікті айыптайды. Тарихи тақырыптағы жаңа жазылып жарық көріп жатқан туындылардан өз руларының ғана адамдарын батыр да, шешен де, көсем де етіп жалғап дәріптеуге молырақ орын беретін әдетті сынайды. Қазіргі қазақ зиялыларының да, мемлекет қызметкерлерінің де жаңа кәсіпкерлердің де кескін-келбеттері қазаққа ұқсағандарымен барлық іс-әрекеттерінің жалпы ұлттық тұрпатқа ұқсамай тұрғанына қынжылады:

«Бізде ру, тайпа бар да, ұлт жоқ сияқты. Ұлт ұмытылып, көмескіленіп, әрі-сәрі болып өмір кешіп отырғанда, ұлтымыздың тарихи шындығы жазылуы да оңай емес. Ұлттықтың негізгі белгісі – тіл болса, ұлттық тіліміз де, дініміз де шатқаяқтап тұрғаны жұртқа аян. Басқаларды айтпағанда, мемлекетіміздің қайраткерлері деп жүрген азаматтар шет елдерге барғанда немесе шетелдіктер өзімізге келгенде, олармен сөйлескенде, өзіміздің ана тілімізде сөйлеспей, орыс тіліне жармасатындары түсініксіз» [3, 295 б.].

Орыс еліне бодан болып, ғасырлар бойы құлдық психологиясына қалыптасқан халқымыз ұрпақтарының осындай мүсәпір, мүшкіл хал-ахуалына ренжиді. Қазақ жерінде туып - өскен, қазір 70–80-ге келген орыстардың қазақ тілін білмеуін, тіпті білгісі келмеуін ұсақ ұлтқа менсінбей қарайтып шовинистік - империялық көзқарастары екендігін сынайды:

«Ресейлік басшылардан империя пиғылы жойылар емес» атты көсемсөзінде Кавказ, Қырым халықтарына зор қуғын-сүргін жасаған империяшыл - отаршыл саясатын айыптайды. Әсіресе, Шешенстанды ойрандауды айыптайды.

Қазіргі Қазақстанның ұлттық негіздері мемлекеттігін сыйламаудың кейбір сорақылықтарын (теле-арналардағы ұятсыз көріністер, қалталылардың өз-өздерін насихаттауға көше бастағандары, шетелдік әншілерді, кейбір халтурщиктерді шақыру, т.б.) да нақты деректермен дәйектей баяндайды.

Қасым Қайсенов көсем сөздерінің қатарында қазақ әдебиеті тарихындағы көрнекті ақын-жазушылардың шығармашылық мұраларын бағалау хақындағы ойлары жинақталғандары айрықша орын алады. Қазақтың ақын жазушылары халық, ұлт болып тұтасудың, ұйысудың негізгі дәнекер тұлғалары екендігі ақиқат. ХХ ғасырдағы қазақ әдебиетінің әлем өркениетіндегі классикалық әдебиет деңгейіне көтерілуі көрсеткіштерін құрайтын көрнекті қаламгерлердің шығармашылық тұлғалары туралы жазушының бағалаулары көсем сөздері арқылы лайықты көркемдік-эстетикалық сипатқа ие болған.

«Қару мен қалам», «Қайран, Ғабдол аға!», «Чечендер» атты ерлік дастаны туралы сөз», «Тұрсынбек!», «Құрметті Әбіш!», «Қымбатты інім, Сайын!», «Сәйфи Құдашқа», «Інім Мұхтар», «Құрметті Қалдарбек!», «Құрметті Бекежан!», «Шерхан!», «Құрметті Мұзафар!», «Құрметті інім, Қабдеш!», «Оралханның орны толар ма?..», «Сафуан, өзіңдіөзің төмендетпе!», «Желмая», «Партизан» жанрының жауынгері», «Қош, Қалтай інім!», «Сәбенді сыйлау – өзінді сыйлау», «Жазушылар Одағы – киелі ордамыз» (Әдеби жылдық қорытындыда сөйлеген сөз), т.б. – бәрі де халықтың дүниетанымын көркемдік ойлау деңгейінде танытып, дамытып келген дарынды тұлғаларды ардақтау, құрметтеу сарынындағы ұлттың өзін-өзі тануының, жетілуінің көрінісі.

Жазушы аталған көсем сөздерінде қазақ әдебиетінің адамтану, ұлттану және халық ділін таныту, дамыту қызметін атқарып келе жатқан ұлт ақын-жазушыларының өркениеттегі маңызына, ұлағатына жоғары баға береді. Талантын, дарынын көркем шығармалары арқылы дәлелдеген көрнекті қаламгерлердің туған халқымыз, Отанымыз үшін аса зор маңызды мұра қалдырғандары – ұлттық байлығымыз. Адамдардың жан дүние әлемін баурайтын көркем әдебиет туындыларын ұрпақтарға сыйлаған ақын-жазушылар – ұлттық байлык.

«Оралханның орны толар ма?» атты көсем сөздегі қаламгердің бейнелі өрілуімді толғаныстары романтикалық және реалистік тұтастық поэтикасымен өте әсерлі бейнеленген:

«Оралхан өзі туған табиғатына ұқсас еді. Алтайдың асқақ, оның оқ жетпес құзар шыңдарындай биік еді! Заңғар тауларынан құлап аққан өзендеріндей тасқын еді. Тауларының сілемдерін жайлаған ерке еліктерінде елгезек еді. Өркеш-өркеш тастарында ірі еді. Қалам сілтеген алыптардың бірі еді. Шығыстан жарқырап шыққан жұлдыз еді. Қайда ағып түстің қарағым?! Жұлдыз ақса да, ол сөнер ме, сөнеді дегенге бауырлас жүрек сенер ме?» [3, 133 б.].

Жазушының көсем сөздері – халық арасынан дараланып шыққан шеберлікпен шыңдалған, табиғи талантымен, дарынымен адамдардың ыстық ықыластарына бөленген тұлғаларды бағалаудың көрсеткіштері. Көсем сөздердің сезім тебіреністерімен өрілген тұрпатында қаламгерлер уақыт пен кеңістіктегі өмір шындығын көркем шындықпен бейнелеудің озық үлгілерін оқырмандарына ұсынумен келеді. Халықтың жан дүние әлеміндегі аса өзекті мәселелерді айта білген қаламгерлер көпшіліктің ықыласына ие болады.

Сөз өнері тарихындағы ең сергек жанр – көсем сөз. Қазақ және әлем халықтарының сөз өнері тарихында көсем сөз жанрына қалам қайратын жұмсаған қаламгерлер қоғамдағы әлеуметтік-тұрмыстық аса өзекті мәселелерді көтерген аса сергек ойларымен, бағалауларымен, ұсыныстарымен, сыншыл пікірлерімен қарапайым халықтың ықыласына ие болған. Қазіргі қазақ әдебиеттануы ғылымының жаңа анықтамасы да аса сергек, қамқор ойлы жанрдың поэтикалық болмысына баға береді.

«Көсем сөз (публицистика, лат. publicus – қоғамдық) – әдебиет пен журналистиканың қоғамдағы көкейкесті, өткір мәселелерді қозғайтын саласы. Көсем сөздің мақсаты –

нақтылы саяси, экономикалық, әлеуметтік, философиялық мәселелерді көтере отырып, өз кезеңіндегі қоғамдық ойға ықпал ету. Көсем сөздің осы мақсатқа орай қалыптасқан өзгеше стилі болады, оған айтыс рухы, сендіру, иландыру, ұйытуға бағытталған тәсілдер тән, көсем сөздің озық үлгілерінен шешендік сөздердің ізі аңдалатыны да содан.

Көсем сөз – мерзімді баспасөз бетіндегі көптеген жанрларға бірдей қатысты ұғым. Сондықтан көсем сөзшілер (публицисттер) айтпақ ойы, оны жеткізу ыңғайына қарай кейде памфлет, кейде эссе, мақала, ашық хат, кейде фельетон жазып, жариялайды.

... Көсем сөз жанрлары – кезеңдік жанрлар, яғни өз кезеңінің өзек - жарды мәселелерін арқау ететін, ұрымтал, елгезек жанрлар» [4, 122 б.].

Осы анықтамалар аясында қарағанда жазушы Қасым Қайсеновтің көсем сөздерінің жанрлық сипаты бірнеше салалар бойынша жіктеле айқындалады. Әсіресе, жазушыларға арналған көсем сөз - эссе, көсем сөз - мақала сипатты туындылары қаламгердің тарихи тұлғалар тағымын ұрпақтарға өнеге етіп таныстыру мұратындағы шығармашылық ұстанымын айқындай түседі.

Қаламгер - көсемсөзші Қасым Қайсенов шағын туындыларына зор көлемді әлеуметтік ойларды сыйғыза білуімен ерекшеленеді. Мысалы, бақиға аттанған көрнекті жазушы Қалтай Мұхамеджановқа арналған «Қош, Қалтай, інім!» атты қоштасу сөзінде сол көрнекті тұлғаға тән табиғи қасиеттер жүйесін топтастыра жинақтап жеткізгендігін аңғарамыз. Нақтылап айтқанда, Қалтай Мұхамеджановтың қазақы қалжың сөзге ұсталығын «Қалтайдың қалжыңынан қорық» деген халық бағалауын, өзі айтқандай «Өне бойым түгел құлақ болып кеткендей...» тұлғасына тән өткір сөз, ұшқыр ой, юмор мен сарказм тұнған болмысы өрісін бағалайды.

Көсем сөздердің көрнекті жазушыларға арналғандары халық тағдырын көркем шындықпен өрнектеген суреткерлер ұлағатын ұлықтау сипатымен ерекшеленеді. Жазушы – туған халқының көркемдік ойлау дүниетанымы тағылымын бойларына жинақтаған, айрықша адам. Жазушы өзіндей қаламгерлердің шығармашылық жан дүние әлемін толғағанда өнер психологиясы табиғатын түсінетін поэтикалық - эстетикалық таныммен зерделейді.

Жазушы – туған халқының ұлттық намысын қорғаушы қайраткер. Адамзат тарихындағы көрнекті ақын-жазушылардың сөз туындыларымен де, қолына қару алған жауынгерлік - әрекеттермен де туған халқының ар-намысын қорғаған азаматтық – отаншылдық, қаһармандық іс-әрекеттерін молынан кездестіреміз. Шынайы, табиғат дарынымен халқының ата-бабалардан сақталған ар-ұжданын, намысын, абыройын қорғаған қайраткер қаламгерлер барлық кезеңдерде де уақыт мінберінен өзіндік ойларын айта білді.

Қасым Қайсенов – Қазақстан Республикасының Халық қаһарманы. Отанымыздың, қазақ халқының ата-бабалар қалыптастырған қаһармандық - азаматтық істерін, елдік пен ерлік істерін жаңа ұрпақтың, тәуелсіз Қазақстан мемлекеті азаматтарының абыроймен жалғастыруын тілейді. Жазушының осындай қамқор абыз сипатты тұлғасына лайықты көсем сөздері де қазақ сөз өнері тарихындағы бата - тілек сипатындағы көсем сөз – афоризмдермен үндес жазылғандығымен ерекшеленеді. «Ерлігі бабалардың рух берсін! сұхбатындағы «Батыр бабасы» көсем сөзіндегі ой желілері сабақтаса айтылып, жаңа әлемдегі жаңа Қазақстанның тәуелсіздік тұғырын нығайту жолынан айнымайтын жолдағы бағытын қуаттайды, ұрпақтардың елді, Отанды нығайтудағы, қорғаудағы тағылымды жолына мәңгілік баянды жол, өсіп-өркендеу тілектерін арнайды.

Көсем сөз – адамзат ұрпақтарының, оны құрайтын жеке ұлттардың өткен мен бүгінді және келешекті жалғастырған жолының мәңгілігін ойлаған тағылым туындысы. Көсем сөзінде жазушы Қасым Қайсенов жиырмасыншы ғасырдың қиындықтары мен жетістіктерін сабақтастыра айта отырып, жаңа ғасырдың жарқын міндеттерін де саралай атайды:

«Біз жаңа ғасырға аяқ басқанда, сол өткен ғасырдың жақсылығын, жасампаздығын, қайсарлығын, ерлігін ғана апарып, жас ұрпаққа үлгі-өнеге бола алатындай дәрежеде жетуіміз қажет. Біз жаңа ғасырға адалдық пен әділдікті, адамгершілік пен бауырмалдықты апаруымыз керек. Сондай ұлы қасиеттерге сай болуымыз керек.

Ұрпақ тәрбиесіне біздердің жақсы да жарқын өмір жолдарымыз үлгі-өнеге болуға тиіс!

... Еліміз аман, жеріміз бүтін, жас ұрпағымыздың болашағы жарқын болсын!» [3, 184 б.].

Қайраткер ақын-жыраулар, қаламгерлер – барлық ғасырларда да туған халқының тілін, ұстанған дінін ұлттық әдет-ғұрыптарының белсенді қорғаушылары, жоғалып бара жатқандарын сақтаушы, естен шығып бара жатқандарын іздеуші. Бұл орайда жазушы Қасым Қайсеновтің қаламынан туындаған көсем сөздерінің бірқатары да осындай ұлттық-халықтық ділді, тілді, әдет-ғұрыптарды сақтауға, қастерлеуге жұртшылықты жұмылдыруға арналған маңыздылығымен ерекшеленеді.

Жазушы Қасым Қайсеновтің көсем сөздік туындылары қазақ сөз өнері мұраларына тән азаматтық көзқарастардың, ата-бабалар қалыптастырған ұлттық дүниетанымның табиғи жалғастығын аңғартады. Қазақ халқының арғы-бергі тарихындағы абыздар отбасы, туған жер-атамекен, Отан, діл, тіл, дін, ұрпақ тағдыры және т.б. саналуан мәселелерді қамтыған ойлау кеңістігін мәңгілік мұра етіп қалдырған.

### ӘДЕБИЕТТЕР

- 1. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш: зерттеу мен өлеңдер. Алматы: «Атамұра», 2003.
- 2. Мысаева Қ.Н. Қасым Қайсеновтің публицистикасы. Канд. дис. авторефераты. Алматы, 2008.
- 3. Қайсенов Қ. Естеліктер мен жазбалар. Алматы: Атамұра, 2002.
- 4. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі / Құрастырғандар: 3. Ахметов, Т. Шаңбаев. Алматы: «Ана тілі», 1996.

# ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ФИЛОСОФИЯ КОНГРЕСІ ШЫҒЫС БӨЛІМІНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІНІҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ОРТАЛЫҒЫ: ТІЛ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ФИЛОСОФИЯЛЫҚ-ӘДІСНАМАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРІ

Л.Н. ТОЛСТОЙ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ НЕКЕ ЖӘНЕ ОТБАСЫ МӘСЕЛЕСІНІҢ ҚОЙЫЛЫСЫ Абдильдин Ж.М., Абдильдина Р.Ж
ӘДЕБИ ҮРДІС, АДАМ ЖӘНЕ ӘЛЕМДІ ҚАБЫЛДАУ Гусева Н.В
ҚАЗАҚ ТІЛІ «ДОМ БЫТИЯ» РЕТІНДЕ: М. ХАЙДЕГГЕР ІЗІМЕН Сабит М.С
ТІЛ ҰҒЫМЫНА КІРІСПЕ Лобастов Г.В
Л.С. ВЫГОТСКИЙДІҢ КӨРКЕМ ОБРАЗЫНДАҒЫ ТАЛДАУДЫҢ ДИАЛЕКТЕКАСЫ МАҢЫЗЫ Суханов В.Н
ПОЭЗИЯ ФИЛОСОФИЯ ТІЛІ РЕТІНДЕ Лимонченко В.В
ТІЛ ТАРИХ БАСТАУЫ МЕН ТАРИХ ШЕГІНДЕ Ширман М.Б
<b>ДАЯРЛАУДЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ</b> ЛАТЫН ЖАЗУЫ НЕГІЗІНДЕГІ ҚАЗАҚ ӘЛІПБИ: ТАРИХИ - ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ АСПЕКТ Нурланова А.Н
ҚР ПРЕЗИДЕНТІ Н.Ә.НАЗАРБАЕВТЫҢ «БОЛАШАҚҚА БАҒДАР: РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» МАҚАЛАСЫ АЯСЫНДА ІСКЕ АСЫРЫЛАТЫН БАҚ ЖОБАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ Садуова Б.К., Мошенская Н.А
<b>АУДАРМАТАНУ МЕН МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС СҰРАҚТАРЫ</b> АҒЫЛШЫН ТІЛДІ МӘТІНДЕРДЕГІ АЛЛЮЗИЯЛАРДЫ ТОПТАСТЫРУ Загороднева А.В
КӨРКЕМ ШЫҒАРМАЛАРДЫ АУДАРУ КЕЗІНДЕ ҰЛТТЫҚ-МӘДЕНИ РЕҢ БЕРУ Адылгазина К
ЖОҒАРҒЫ БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ ҮШТІЛДІЛІК Маутиева А.Ж
ЧАК ПАЛАНИКТІҢ «FIGT CLUB» РОМАНЫНЫҢ АУДАРМАСЫНДА СТИЛИСТИКАЛЫҚ ТӨМЕНДЕТІЛГЕН СӨЗДІК СӨЗДІК ҚОРЫН АУДАРУ Злётова Ю.И., Герсонская В.В

Р. БРЭДБЕРИДІҢ "FAHRENHEIT 451" РОМАНЫ АУДАРМАСЫНДАҒЫ КӨРКЕМ ТЕҢЕУЛЕРДІ БЕРУДЕГІ ЕРЕКШЕЛІКТЕР Мукашева М.Ж92
Д. ТРАМПТЫҢ КӨПШІЛІК АЛДЫНДА СӨЙЛЕУ МӘНЕРЛІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ
СТИЛИСТИКАЛЫҚ ҚАЙТАЛАУЛАР Тергенбаева А
ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ ШЕТ ТІЛІН ӨЗ БЕТІМЕН МЕҢГЕРУДЕГІ АУДИОКІТАПТАР РЕЦЕПТИВТІ ДАҒДЫЛАРДЫ
ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСІ РЕТІНДЕ Кызыкеева А.Б
ТІЛДІК ЕМЕС МАМАНДЫҚТАРДА ОҚИТЫН СТУДЕНТТЕРГЕ АРНАЛҒАН ШЕТ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА КІРІКТІРІЛГЕН САБАҚТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ФОРМАЛАРЫ
Осколкова А.А
ОҚЫТУДЫҢ ОРТА КЕЗЕҢІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ШЕТ ТІЛДІ КОММУНИКАТИВТІ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ АҒЫЛШЫН ТІЛДІ ЕРТЕГІНІҢ РӨЛІ
Самойлова-Цыплакова И.М
НЕМІС ТІЛІН ОҚЫТУДА АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ Энгель Ю.О
МУЗЫКА АРҚЫЛЫ ТЫҢДАЛЫМДЫ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ
Нурланкызы А
ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДА ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ОЙЫНДЫ ҚОЛДАНУ Толеуханова А.А., Чункурова З.К
<b>ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ</b> ЕЛЕНА КРАСНОСЕЛЬСКАЯНЫҢ «ЦИФРОВЫЕ ДОЖДИ ВРЕМЕНИ» РОМАНЫ: ЖАНРЛЫҚ ЭКСПЕРИМЕНТ
Сенкевич Г.А
09.18.1997 Ж. Т.НОДЕЕВТІҢ Т.ЕЖОВҚА ЖІБЕРГЕН ТЕЛЕГРАММАСЫНДА (Т.СТАЛИНГЕ РЕВОЛЮЦИЯҒА ЖІБЕРІЛГЕН) СӨЗ БОЛҒАН ТҮРІКМЕН БАСШЫЛАРЫНЫҢ БІРІ ТУРАЛЫ Соегов М
БЕЙСЕНБІ ДӨНЕНБАЙҰЛЫНЫҢ ӨМІРБАЯНЫ ТУРАЛЫ ДЕРЕКТЕРГЕ ТАЛДАУ Иманғазықызы А
ҚАСЫМ ҚАЙСЕНОВТІҢ КӨСЕМ СӨЗ САРЫНЫНДАҒЫ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ
Байзолдина Н., Едильбаева Г.Б.       154
MA3M¥HЫ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОСТОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ФИЛОСОФСКОГО КОНГРЕССА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИИ
ТРАКТОВКА ПРОБЛЕМЫ БРАКА И СЕМЬИ В ТВОРЧЕСТВЕ Л.Н. ТОЛСТОГО Абдильдин Ж.М., Абдильдина Р.Ж
ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС, ЧЕЛОВЕК И МИРООТНОШЕНИЕ Гусева Н.В
КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК КАК «ДОМ БЫТИЯ»: ВОСЛЕД М. ХАЙДЕГГЕРУ Сабит М.С
ВВЕДЕНИЕ В ПОНЯТИЕ ЯЗЫКА Лобастов Г.В
РОЛЬ ДИАЛЕКТИКИ В АНАЛИЗАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА Суханов В.Н
ПОЭЗИЯ КАК ЯЗЫК ФИЛОСОФИИ Лимонченко В.В
ЯЗЫК НА РУБЕЖЕ ПРЕДЫСТОРИИ И ИСТОРИИ Ширман М.Б
МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА КАЗАХСКИЙ АЛФАВИТ НА ОСНОВЕ ЛАТИНСКОЙ ГРАФИКИ: ИСТОРИКО - ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Нурланова А.Н.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАНИЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ КОНКУРЕНЦИИ В СФЕРЕ ЗНАНИЙ Тленова 3., Осколкова А.А
ОСОБЕННОСТИ ОСВЕЩЕНИЯ В СМИ ПРОЕКТОВ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В РАМКАХ СТАТЬИ ПРЕЗИДЕНТА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН НУРСУЛТАНА НАЗАРБАЕВА «ВЗГЛЯД В
БУДУЩЕЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ»
БУДУЩЕЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ» Садуова Б.К., Мошенская Н.А
Садуова Б.К., Мошенская Н.А
Садуова Б.К., Мошенская Н.А
Садуова Б.К., Мошенская Н.А

ПЕРЕДАЧА СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОИ ЛЕКСИКИ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ЧАКА ПАЛАНИКА «FIGHT CLUB»  Злётова Ю.И., Герсонская В.В
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СРАВНЕНИЯ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА Р. БРЭДБЕРИ "FAHRENHEIT 451" Мукашева М.Ж92
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОВТОРЫ В СОЗДАНИИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ РЕЧЕЙ ДОНАЛЬДА ТРАМПА
Тергенбаева А
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ АУДИОКНИГИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЦЕПТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Кызыкеева А.Б
ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Осколкова А.А
АНГЛОЯЗЫЧНАЯ СКАЗКА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ Самойлова-Цыплакова И.М
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ Энгель Ю.О
ОБУЧЕНИЕ СЛУШАНИЮ ПРИ ПОМОЩИ МУЗЫКИ Нурланкызы А
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИГРА В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ Толеуханова А.А., Чункурова З.К
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ</b> РОМАН ЕЛЕНЫ КРАСНОСЕЛЬСКОЙ «ЦИФРОВЫЕ ДОЖДИ ВРЕМЕНИ»: ЖАНРОВЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ Сенкевич Г.А
ЕЩЕ РАЗ ОБ ОДНОМ ИЗ ТУРКМЕНСКИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, УПОМЯНУТЫХ В ТЕЛЕГРАММЕ Т. НОДЕВА Т. ЕЖОВУ ОТ 18.09.1937 (БЫЛА ОТПРАВЛЕНА Т. СТАЛИНУ НА РЕЗОЛЮЦИЮ) Соегов М
АНАЛИЗ ДАННЫХ ИЗ БИОГРАФИИ БЕЙСЕНБИ ДОНЕНБАЙУЛЫ Иманғазықызы А
ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАСЫМА КАЙСЕНОВА Байзолдина Н., Едильбаева Г.Б
СОДЕРЖАНИЕ

INTERNATIONAL CENTER FOR METHODOLOGICAL RESEARCHES OF THE EASTERN DEPARTMENT OF THE KAZAKHSTANI PHILOSOPHICAL CONGRESS: PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL RESEARCHES OF LANGUAGE AND COMMUNICATION  INTERPRETATION OF THE PROBLEMS OF MARRIAGE AND THE FAMILY IN THE WORKS OF L. N. TOLSTOY  Abdildin Zh. M., Abdildina R.W.	,
LITERATURE PROCESS, HUMAN AND WORLD RELATIONSHIP Guseva N.V	0
KAZAKH LANGUAGE AS A "HOUSE OF BEING": THE AFTER M. HEIDEGGER Sabit M.S	7
INTRODUCTION TO THE CONCEPT OF LANGUAGE Lobastov G.V	5
THE ROLE OF DIALECTICS IN THE ANALYSIS OF L. S. VYGOTSKY ARTISTIC IMAGE Sukhanov V.N	3
POETRY AS A PHILOSOPHY LANGUAGE Limonchenko V.V	1
LANGUAGE AT THE TURN OF PREHISTORY AND HISTORY Shirman M.B	3
MODERNIZATION OF PUBLIC CONSCIOUSNESS AS A FACTOR OF A COMPETITIVE SPECIALIST TRAINING KAZAKH ALPHABET ON THE BASIS OF LATIN GRAPHICS: HISTORICAL AND LINGUISTIC ASPECT Nurlanova A.N	3
USE OF OBJECTIVE-LANGUAGE INTEGRATION TECHNIQUE AS A FORM OF INCREASING GLOBAL COMPETITION IN THE SPHERE OF KNOWLEDGE	
Tlenova Z.D., Oskolkova A.A	
TRANSLATION AND INTERCULTURAL COMMUNICATION ISSUES ALLUSIONS CLASSIFICATION IN ENGLISH TEXTS Zagorodneva A.V	1
FEATURES OF TRANSMISSION OF NATIONAL-CULTURAL PECULIARITIES IN TRANSFER	
OF ART WORKS  Adylgazina K	7

TRANSLATION OF THE STYLISICALLY REDUCED VOCABULARZ IN CHUCK PALAHNUIC'S NOVEL "FIGHT CLUB"  Zlyotova Yu. I., Gersonskaya V.V
PECULIARITIES OF TRANSLATION OF COMPARISONS IN TRANSLATION OF THE NOVEL "FAHRENHEIT 451" BY RAY BRADBURY
Mukasheva M. Zh
STYLISTIC REPERTITINS IN CRATING EXPRESSIVNESS OF DONALD TRUMP'S SPEECH Tergenbaeva A
TEACHING TECHNIQUES FOR LEARNING LANGUAGES AUDIO BOOKS AS MEANS OF FORMING RECEPTIVE SKILLS IN INDEPENDENT LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE
Kyzykeeva A.B
ORGANIZATION FORMS OF FOREIGN LANGUAGE INTEGRATED TRAINING FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES
Oskolkova A.A
ENGLISH FAIRYTALES IN THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF STUDENTS IN THE MIDDLE LEARNING PHASE Samoilova-Tsyplakova I.M
THE ICT USE IN GERMAN LANGUAGE TEACHING Engel U.O
TEACHING LISTENING WITH MUSIC Nurlankyzy A
LINGUISTIC GAME IN THE SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE Toleuhanova A. A Chunkurova Z. K
RELEVANT ISSUES OF LITERATURE STUDIES THE NOVEL OF HELENA KRASNOSELSKAYA "DIGITAL FLOWS OF TIME": GENRE EXPERIMENT Senkevich Mr.G
ONCE AGAIN, ONE OF THE TURKMEN LEADERS, MENTIONED IN THE TELEGRAM NADEEVA T. T. YEZHOV FROM 18.09.1937 (WAS SENT TO STALIN ON RESOLUTION) Soegov M
DATA ANALYSIS FROM BEISENBI DONENBAIULY'S BIOGRAPHY Imangazykyzy A
FEATURES OF LITERARY WORKS OF KASSYM KAISSENOV Baizoldina N.ZH., Edilbaeva G.B
CONTENT

## 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 20.09.2018	Формат $60x84/^{1}/_{8}$	Объем 21 усл.печ.л.
15.3 учизд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная