

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ  
КАЗАХСТАН**

**Вестник Казахстанско-Американского  
Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**Выпуск 2  
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

Усть-Каменогорск  
2015

ББК 74.04

В 38

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

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

Журнал выходит 5 раз в год.

Рабочий язык журнала – русский.

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

Зам. главного редактора – А.Е. Мамбетказиев

Выпускающий редактор – Т.В. Левина

Арт-директор – К.Н. Хаукка

Редакторы – Л.И. Абдуллина,  
А.Н. Нурланова,  
Ю.В. Новицкая

Корректоры – Н.А. Мошенская,  
Г.Н. Едильбаева,  
А.Е. Хайруллина

В 38 Вестник Казахстанско-Американского Свободного  
Университета. Научный журнал. 2 выпуск: общие  
проблемы филологии. – Усть-Каменогорск, 2015. – 155 с.

В  $\frac{4304000000}{00(05)-15}$

ББК 74.04

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

© Казахстанско-Американский  
Свободный Университет, 2015

УДК 811.161.1 : 811.531

## ОБ ОБЩИХ ФРАГМЕНТАХ КАРТИНЫ МИРА, ВЫРИСОВЫВАВШИХ СКВОЗЬ ПРИЗМУ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ТУРКМЕНСКОМ И КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Соегов М.

*Посвящается 100-летию со дня рождения незабвенного профессора, академика АН Туркменистана Баймухамеда Аталиевича Каррыева (1914–1981), преподававшего вузовский курс «Туркменское устное народное творчество» и прочитавшего содержательные лекции перед нами – тогдашними студентами первого года обучения Туркменского государственного университета в 1968/1969 учебном году.*

Настоящая работа является продолжением наших разработок последних лет в области предполагаемого древнего родства туркменского и корейского языков, выполненных, в основном, на неязыковом, точнее, окоязыковом материале. Основные результаты проведенных нами исследований изданы в 2013 году в виде самостоятельных статей на страницах научной периодики в Российской Федерации, Словакии, Казахстане [15: 108–122; 19; 23: 362–371], а также Турции [32: 63–65]. Здесь же хочется отметить, что, учитывая востребованности работ по данной области знаний со стороны редколлегий научных журналов и сборников, мы позволили себя написать на основе одного и того же материала отдельные свои статьи, по меньшей мере, в двух вариантах с близкими [24: 235–248], а иногда идентичными названиями [18: 175–199], которые появились на страницах научной периодики указанных стран для совершенно разного круга читателей и другой читательской аудитории.

В связи с изложенными выше сведениями будет уместно приводить текст поступившего из Сеула (Республика Корея) любезного предложения после публикации очередной нашей статьи в Стамбуле на турецком языке: «Уважаемый академик Соегов, если Вы не возражаете, я отдам Вашу статью на перевод, чтобы статья вышла в Корею на корейском языке. Если есть рукопись на русском, пришлите мне, мы опубликуем в нашем журнале в Казахстане.

Всего доброго, д.и.н., профессор Ким Г. Н. – директор Международного Центра корееведения КазНУ им. аль-Фараби (01.12.2013)». К сожалению, русского варианта упомянутой в письме небольшой статьи, первоначально выполненной и изданной на турецком языке, в которой имеются ссылки на работы С.О. Курбанова, Г.Н. Кима и некоторых других крупных корееведов, не существует, и остается нам лишь ждать ее публикации уже в обещанном корейском переводе.

В данной своей работе, являющейся в определенной степени итоговой, мы исходим из установленного нами же путем анализа глубинных пластов внутриязыковой семантики постулата, согласно которому философские и логические основы каждого языка или группы языков появились и изменились в зависимости от миропонимания и культуры их носителей. Тем не менее, основополагающие, фундаментальные положения для каждой группы языков остаются неизменными и характеризуют их философскую и логическую самобытность. Другой наш вывод связан с признанием первичности флективного состояния и вторичности современного агглютинативного строя во внутривидовом развитии туркменского, шире тюркских и, может быть, всех «алтайских» языков. По нашему убеждению, прародиной всех языков «алтайской» семьи является не Алтай, а древний Туран («туранская языковая семья») [26: 246–250; 16: 22–24. Эти и другие статьи последних лет собраны в двух книгах, которые изданы в Германии в 2013 г. См.: 14; 17].

Указанная выше постановочная часть исследуемого в данной статье вопроса созвучна с разрабатываемой лингвистами в последние десятилетия на примере разных языков картиной мира, которая, являясь системой образов, то есть наглядных представлений о мире и месте человека в нём, сведений о взаимоотношениях человека с

природой, человека с обществом, человека с другим человеком и самим собой, своеобразно проявляется посредством каждого языка как системы систем, в том числе через призму таких языковых единиц, какими являются устойчивые сочетания (пословицы, поговорки, фразеологизмы).

Как отмечается в существующей литературе, картина мира представляет собой сложноструктурированную целостность, включающую три главных компонента: мировоззрение, мировосприятие и мироощущение. Эти компоненты объединены в картине мира специфическим для данной эпохи, этноса или субкультуры образом, притом, как синхронно, так и в диахронном разрезе [См.: 6; 2; 3 и др.]. Мы также, вслед за О.А. Корниловым, утверждаем, что реально существуют и могут анализироваться лишь языковые картины мира конкретных национальных языков – национальные языковые картины мира [8: 113]. Вместе с тем, языковая картина мира изменяется со временем, и поэтому, лишь устанавливая сохранившиеся общности в национальных языковых картинах мира, мы можем утверждать или отрицать предполагаемое древнее родство тех или иных языков. В нашем случае такими предполагаемыми родственными генеалогически языками, согласно “алтайской теории”, являются туркменский и корейский языки.

Теперь, после изложения указанных положений концептуального характера, будет логично перейти к исследованиям, построенным на конкретном фольклорно-языковом материале, а именно к сравнительному анализу отдельных пословиц, поговорок и устойчивых словосочетаний туркменского и корейского народов. Начнем с краткого экскурса в историю изучения данного разряда языковых единиц и их перевода на некоторые другие языки мира.

Впервые арабоязычные читатели ознакомились с образцами пословиц и поговорок туркменского и других близкородственных тюркских народов еще в XI веке посредством знаменитого двуязычного туркменско-арабского переводного словаря Махмуда Кашгарского, использовавшего в качестве иллюстративного материала подобные устойчивые языковые единицы в своем трехтомном лексикографическом

труде. Махмуд Кашгарский преподносил свой великолепный словарь в качестве дара в Багдаде халифу Муктеди Биэмруллаху, который был женат на сестре грозного туркменско-сельджукского султана Мяликшаха [27]. Для нашей работы особенно значимым является то, что многие туркменские пословицы и поговорки, зафиксированные Махмудом Кашгарским еще в XI веке, имеют широкое употребление в живой речи туркмен по настоящее время: «Мышам, родившимися в мельнице, не страшна гроза», «Плунешь в небо, – попадешь в свое лицо», «Напуганному – страх в глазах удваивается» и др.

Лишь спустя много веков, в результате подготовки и издания С. Агабековым в 1904 году в Ашхабаде учебника туркменского языка со сборником пословично-поговорочных выражений, впервые появилась возможность для русскоязычного читателя ознакомиться с этими образцами туркменского фольклора более подробно [1]. Второй раз русские переводы туркменских пословиц появились в 1927 году на страницах журнала “Туркменоведение”, переведенных на русский язык С. Овезбаевым, который пользовался первым небольшим самостоятельным сборником туркменских пословиц и загадок, изданным в Ашхабаде в 1925 году (составитель М. Гельдыев) [28].

Во второй половине прошлого столетия изданы ряд других наиболее полных сборников пословичных выражений, выполнены по ним научные исследования. Литературоведческому анализу туркменских пословиц и поговорок была посвящена кандидатская диссертация К. Беркелиева. Их синтаксические особенности послужили объектом для кандидатской работы языковеда А. Аннанурова. Подобным же способом изучены фразеологические единицы туркменского языка со стороны К. Бабаева, Б. Джумагелдиевой, А. Аннамамедова, М. Абдурахмановой и О. Назарова (решили не пользоваться ссылками на эти работы, чтобы избежать появления громоздкого ссылочного аппарата у небольшой статьи).

До настоящего времени является популярным среди русскоязычных читателей сборник туркменских пословиц и погово-

рок, подготовленный Б.А. Каррыевым и изданный в Ашхабаде еще в 1981 году [29]. Много пословиц и поговорок из этой книги для интернет-пользователей помещено в сайте “Пословицы и поговорки народов мира” [<http://sayings.ru/> О туркменской части сайта см.: [http:// sayings. ru/ world/ turkmen/ turkmen.html](http://sayings.ru/world/turkmen/turkmen.html)]. На этом же сайте находятся русские переводы корейских пословично-поговорочных выражений из известных книг Лим Су – “Корейские народные изречения” и “Золотые слова корейского народа” [7; 5. См.: <http:// sayings. ru/ world/ korean/ korean. html>]. Ниже мы пользовались в основном материалами указанных сайтов Интернета. Следует отметить, что на этих сайтах имеются 1223 единицы туркменских и всего 312 корейских пословиц и поговорок.

Следует отметить, что пословицы, поговорки, а также фразеологизмы представляют собой такую специфическую единицу каждого конкретного языка, установление и описание переносного значения которых (в прямом, дословном значении они обычно не используются) под силу только носителю языка, имеющего солидную лингвистическую подготовку. В устной и письменной речи у них появляется много семантических нюансов, и поэтому об абсолютно точном и безупречном переводе их на какой-то другой язык говорить не приходится. Тем не менее, в своей работе мы постарались пользоваться корейскими пословично-поговорочными и идиоматическими выражениями в русском переводе, которые осуществлены учеными-лингвистами, носителями именно корейского языка.

Общей для туркменского и корейского фольклора является пословица «Одной стрелой – две добычи», которая в туркменском имеет еще варианты «Одним камнем двух птиц убить можно», «Одной палкой – двух зайцев» и «Одной палкой двух зайцев убить». Можно предположить, что подобные изречения своими корнями уходят в седую старину, когда древние охотники – предки современных туркмен и корейцев удовлетворяли свои потребности в мясе и многих других продуктах исключительно за счет охоты, притом занимались охотой в условиях изобилия дичи в окружающей

среде.

По нашему мнению, о своем общем древнем происхождении говорят также следующие фольклорно-языковые единицы: «Сладок мед, да пчелы жалят» (корейск.) и «Кто не вкусил пчелиного яда, тому не оценить пчелиного меда» или «Не познал яда пчелы – не поймешь сладости меда» (туркм.). Туркменское устойчивое словосочетание со значением сравнения «Сува гачан сычан ялы» слово в слово совпадает с корейским высказыванием «Как упавший в воду мышонок».

Возможно, к единому этно - семантическому источнику восходят также следующие корейско-туркменские параллели: к. «Как мышинные слезы по издохшей кошке» // т. «Смерть кошки – праздник для мышей», к. «Даже тигр и тот любит своих детенышей» // т. «Львенок станет львом», к. «Лиса и во сне видит куру» // т. «Голодная курица во сне видит ячмень», к. «Если лиса перейдет тебе дорогу – жди несчастья» // «Если черная кошка перейдет тебе дорогу – не к добру», к. «И от одной матери дети бывают разные» // т. «От одной и той же овцы рождаются и белые, и черные ягнята».

Если перейти к пословицам и поговоркам, связанным с различными жизненными ситуациями, взаимоотношениями людей в обществе, то следует начинать с таких туркменских поговорок, какими являются «Донуң тэзеси ягшы, достуң – көнеси», «Узакдакы гарындашдан якындакы гоңшы ягшы», которые полностью соответствуют корейским поговоркам «Платье хорошо новое – друг лучше старый», «Близкий сосед лучше дальней родни». Сюда же можно включить корейско-туркменские соответствия типа: к. «В одну штанину обе ноги не суют» // т. «В один сапог две ноги не сунешь», к. «Укрavший иголку украдет и вола» // т. «Укрavший иголку украдет и верблюда», к. «Даже холодную воду пьёт, дуя на неё» // т. «Обжегшись на молоке, дуя напивается водой», к. «Услышанное не сравнить с увиденным» // т. «То, что услышано ушами, пусть не увидят глаза».

Ценные материалы корейского языка, которые содержатся в статье Пак Сон Гу – ученого из Республики Корея, опублико-

ванной в 1999 году под названием «Национальная специфика фразеологизмов русского и корейского языков» [10], позволили нам продолжить сравнительный анализ в нужном направлении. Примечательно то, что, несколько возобновив свою память, мы без особого труда находим туркменские соответствия к следующим фразеологическим единицам корейского языка, использованным в указанной статье:

1) к. “борирыль тхада” (букв. “молотить ячмень”) “быть избитым палками” // т. көжәңи дөвмек (букв. “молотить пшеницу для варки”) “сильно упасть задницей об землю”;

2) к. “хансурьль до сыда” (букв. “сделать на один ход больше”) // т. “бир әдим өңде гитмек” (букв. “идти на один шаг впереди”) “смотреть вперед, предвидеть”;

3) к. “саткасылы сыйуда” (букв. “одевать шляпу саткат кому-л.”) // т. телпегини терс гейдирмек (букв. “одевать шапку тельпек наоборот кому-л.”) “наносить ущерб кому-л.”;

4) к. “джугкоа джанъи матта” (букв. “каша и джан сочетаются друг с другом”) // т. “бал билен яг ялы гошулышмак” (букв. “смещаться как мед с маслом”) “находиться в гармонии, подходить друг другу”;

5) к. “ханпхуный гачхидо обта” (букв. “не стоит ни одного пхуна”) // т. “бир көпүге дегенок” (букв. “ не стоит ни копейки”) “никуда не годится”;

6) к. “доньль пурида” (букв. “бросать деньги”) // т. “пул совурмак” (букв. “бросать деньги на ветер”) “тратить, расходовать зря, безрассудно”;

7) к. “гонъгидольрыль нольлидыт” (букв. “как играть камешками – в гонъги // т. “ат ойнамак” “ат гөчүмини этмек” (букв. “играть конем – в шахматах”) “манипулировать человеком, делом”;

8) к. “ельэ ахоб” (букв. “девять из десяти”) “почти все, большинство” // т. “докузы дүзүв” (букв. “все девять у него улажено”) “все у него в порядке”;

9) к. “корига гильда” (букв. “наступить на хвост”) // т. “гуйругына басмак” (букв. “наступить на хвост”) “случайно наружить уязвимое место у кого-л.”;

10) к. “киокджадо морында” (букв. “не знает даже киок – первую букву корей-

ского алфавита”) // т. “элипден шерменде” (букв. “не знает даже элип – первую букву старотуркменского алфавита”) “безграмотный, невежда”;

11) к. “сой гуйэ ёнь ильки (Донъонгоряг)” (букв. “читать буддийские сутры ушам вола”) // т. “эшегиң гулагына яссин окан ялы” (букв. “как читать яссин – суру из Корана ушам осла”) “давать советы человеку, который их не слушает”;

12) к. “додуги джэ балы джорида” (букв. “у вора ноет его нога”) // т. “огры сырты говшак” (букв. “ у вора слаба его задница”) “виноватый выдаст сам себя”;

13) к. “морирыль кыдогида” (букв. “кивать головой”) // т. “баш атмак” (букв. “кивать головой”) “давать знак согласия, согласиться”;

14) к. “хорирыль пхёда” (букв. “выпрямить спину”) // т. “эгниңи язмак” (букв. “выпрямить плечо”) “обрести счастье, преодолев трудности”;

15) к. “гасымыль гыгта” (букв. “чесать сердце”) т. “йүрегиң авамак” (букв. “щипать сердце” “терзать сердце, жалеть кого-л.”);

16) к. “доэджи гачхи тунътунъхан” (букв. “толстый как свинья”) т. “сивин ялы” (букв. “как свинья”). “толстый как свинья”;

17) к. “ёу гатта” (букв. “как лиса”) т. “тилки ялы” (букв. “как лиса”) “хитрый” (о человека);

18) к. “дэцог гатта” (букв. “как кусок бамбука”) т. “даш ялы” (букв. “как камень”) “твёрдый”;

19) к. “монъэрыльсыда” (букв. “надеть хомут”) // т. уянламак (букв. “надеть узду”) “быть связанным (опутанным)”;

20) к. “момыль кода” (букв. “скрутить тело”) // т. “товланжырамак” (букв. “скрутить тело”) “кокетничать”.

Как видно из двух последних примеров, фразеологическое значение, выраженное в корейском языке сочетанием слов, в туркменском языке обозначается одной - единственной лексемой. При желании можно будет находить данные из туркменского языка, которым соответствуют факты корейского языка обратного порядка в отношении последних двух примеров.

Составленный выше сравнительный перечень хотим продолжить (без нумера-

ции) за счет нескольких примеров, приведенных в автореферате кандидатской диссертации Пак Хен Чи, которая выполнена на материале русского языка в сопоставлении с корейским языком. Мы лишь добавили соответствующие примеры из туркменского языка. В корейском и туркменском языках имеется фразеологизм с переносным значением “прийти в голову”, буквальный перевод которого звучит “голова хорошо работает” (турк. “келлеси говы ишлейэр”), а значение “падать духом” в обоих языках передается единой идиомой (турк. “эгинлери салланды”, букв. “плечи опускаются”). Анализируя фразеологизмы типа “поставить на место” (букв. “сломать линию носа (переносицу)”, Пак Хен Чи отмечает, что “на корейском языке слово «переносица» часто используется как символ гордости и самоуверенности. Например, в корейских фразеологизмах (переносица высокая) – высокомерие, и (переносица твердая) – высокая самооценка” [11: 20]. Примерно подобная картина наблюдается и в туркменском языке: “темегици ёкары тутмак” (букв. «держат нос высоко») “вести себя высокомерно”, “сеңригине какмак” (букв. “ударить по переносице”) “дать отбор и поставить на место кого-л.” и др.

Вряд ли будет выглядеть правдоподобно, если, подытоживая сказанного выше, в заключении будем утверждать, что все без исключения туркменско-корейские соответствия в плане их происхождения имеют историко-генеалогическую обусловленность. Вместе с тем, проведенный нами краткий сравнительный анализ позволяет утверждать, что будущие полноценные исследования по данному направлению с привлечением фольклорно-лингвистических материалов при возможности из всех тюркских, а также монгольских и тунгусо-манчжурских языков наряду с аналогичными фактами из корейского, а также древне-японского фольклора, несомненно, сулят новые научные результаты по выявлению наиболее полной и детальной картины языкового мира, которая была общей для многих древних «алтайских» народов. Но это никак не может вовлечь собой отрицание неповторимости и самобытности каждой национальной языковой картины мира народов современности.

Одновременно с этим признание научной общественностью разных стран нашей гипотезы о первичности флективного состояния и вторичности современного агглютинативного строя во внутривидовом развитии «алтайских» языков [21], а их прародиной – не современный Алтай, а древний Туран со своими многочисленными очагами до античной культуры человечества (Анау [Об отношении анауской культуры к культуре шумеров см.: 31: 56–58], Маргуш, Джейтун, Алтындепе и др.), с расцветом и угасанием которых был связан переход праязыка с одного внутривидового состояния в другое [25: 293–294; 20: 251–252; 22: 151–156], даст мощный импульс для возобновления затормозивших в последние десятилетия исследований по «алтаистике» (по нашей терминологии – туранистике).

Разработки историков-археологов (В.И. Сарияниди [13; 12] и др.) убедительно доказывают, что именно на территории современного Туркменистана (древний Туран) возникла и развивалась первая общечеловеческая религия зороастризм (солнцепоклонничество), многие представители которой со временем в поиске места нахождения Солнца («богоискатели») двинулись на Восток, на «край света», туда, где «живет» (восходит) Солнце, и дошли до Корейского п-ва, а оттуда – в Японские острова. Поэтому неслучайно, что в основе мифологической базы древней корейской культуры лежит миф о Женщине-Солнце и ее родителях [См.: 9].

Часть бывших туранцев через Сибирь и п-в Дежнева, преодолев современный Берингов пролив, проникла в Америку и составила предков некоторых племен американских индейцев [30: 43–46]. В последующем, уже в начале нашей эры, объединившие вокруг общих и благородных (в их понимании) идей, аланы (усуни), хунны – бывшие туранцы (гунны Аттилы) и огуры (огузы) всем миром двинулись в обратном направлении – на Запад, которое (в отличие от предшествовавшего движения на Восток) в той или иной степени полноты описано в исторической литературе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Агабеков С. Учебник тюркменского на-

- речия с приложением сборника пословиц и поговорок туркмен Закаспийской области. – Ашхабад, 1904.
2. Гвоздева А.А. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности (на материале художественных произведений русскоязычных и англоязычных авторов). – Краснодар, 2004.
  3. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М., 2005.
  4. Замалетдинов Р.Р. Национально-языковая картина татарского мира. Автореферат докторской диссертации по филологии, специальность ВАК РФ 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (татарский язык). – Казань, 2004.
  5. Золотые слова корейского народа. На корейском и русском языках. Сост., пер., примеч. и предисл. Лим Су. – СПб., 2003.
  6. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 1990.
  7. Корейские народные изречения. На корейском и русском языках. Сост., пер., примеч. и предисл. Лим Су. – М., 1982.
  8. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003.
  9. Никитина М.И. Миф о Женщине-Солнце и ее родителях и его «спутники» в ритуальной традиции древней Кореи и соседних стран. Составитель и редактор В. П. Никитин. СПб., 2001.
  10. Пак Сон Гу. Национальная специфика фразеологизмов русского и корейского языков // Язык, сознание, коммуникация. Сб. статей. Вып. 7. – М., 1999.
  11. Пак Хен Чи. Национально - детерминированные единицы русского языка на фоне корейского (на примере произведений Ю. Нагибина). Автореферат кандидатской диссертации по филологии, специальность ВАК РФ 10.02.01 – Русский язык. СПб., 2010.
  12. Сарияниди В. И. Гонур-депе. Город царей и богов. – Ашхабад, 2005; Его же. Маргуш: тайна и правда великой культуры. – Ашхабад, 2008.
  13. Сарияниди В. И. Маргуш. Древневосточное царство в старой дельте реки Мургаб. – Ашхабад, 2002.
  14. Соегов М. В алтаистику через тюркологию: опыт реконструкции былых связей. – Saarbrücken: Издательский дом LAP Lambert Academic Publishing, 2013.
  15. Соегов М. Взгляд на предполагаемое родство корейского и туркменского языков через призму сравнительного сказковедения (в связи с вопросом о трансформации мифов в сказки) // Вестник Центра корейского языка и культуры, № 15. – Санкт-Петербург, 2013.
  16. Соегов М. Диалектами и говорами какого единого языка пользовались при общении между собой древние туранцы (в порядке обсуждения) // Хакасский этнос на рубеже XX–XXI веков. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – Абакан, 2013.
  17. Соегов М. Литература и филология, приближая народы, укрепляют их толерантность. – Saarbrücken: Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013.
  18. Соегов М. Об обнадёживающих направлениях исследования предполагаемого древнего генетического родства туркменского, калмыцкого и корейского языков // Актуальные проблемы востоковедения. Сборник научных трудов по материалам V Международной конференции по востоковедению. – Хабаровск, 2013.
  19. Соегов М. Об обнадёживающих направлениях исследования предполагаемого древнего генетического родства туркменского, калмыцкого и корейского языков // Язык и культура. Научный интернет-журнал Центра исследования лингвокультурологии и переводоведения Философского факультета Прешовского университета, № 14. – Прешов, 2013;
  20. Соегов М. Об этимологии лексем ат «конь», тай «жеребенок» и йылкы «табун» (в связи с древней аморфно-изолирующей и флективной структурой языка) // Turkmen horse and horse breeding art of the World. Abstracts of Reports of the II International Scientific Conference. – Ashgabat, 2010.
  21. Соегов М. О вероятности существова-

- ния флективного периода в истории внутривидового развития туркменского языка // Язык и культура. Научный интернет-журнал Центра исследования лингвокультурологии и переводоведения Философского факультета Прешовского университета, № 12. – Прешов, 2012.
22. Соегов М. О некоторых формах появления древнего тенгрианства у современных туркмен // Тенгрианство и эпическое наследие народов Евразии: истоки и современность. IV-я Международная научно-практическая конференция. 09–10 октября 2013 года. – Улан-Батор, 2013.
23. Соегов М. От древних мифов к современным сказкам (в связи с предполагаемым родством тюркских языков с корейским языком) // Альманах Тюркской Академии. – Астана, 2013.
24. Соегов М. Предполагаемое древнее родство языков туркменского и корейского народов: можно ли подтвердить его, сравнивая их сказки? // Известия корееведения в Центральной Азии, вып. 20. – Алматы, 2013.
25. Соегов М. Связь древних цивилизаций Туркменистана с историей структурных изменений древнего туркменского языка // Урал – Алтай: через века в будущее. Материалы IV Всероссийской научной конференции, посвященной III Всемирному курултаю башкир (25–27 марта 2010 г.). – Уфа, 2010.
26. Соегов М. Существовал ли флективный период в истории внутривидового развития тюркских языков, непосредственно предшествовавший современному агглютинативному строю? // Основные тенденции развития алтаистики в изменяющихся мировоззренческих условиях. Материалы Международной научно - практической конференции. В 2-х частях. Часть 2. – Горно-Алтайск, 2012.
27. Соегов М. Энциклопедический словарь, созданный в XI веке и посвященный туркменам // Наследие. Научно - популярный журнал, № 1. – Ашхабад, 2008.
28. Туркменоведение, № 4. – Ашхабад, 1927.
29. Туркменские пословицы и поговорки. На русском языке. Сост., пер., примеч. и предисл. Б.А. Каррыев. – Ашхабад, 1981.
30. Söyegov M. Amerikan Kızılderilileri Dil Akrabalarımız mıdır? // Kardeşlik Kültür Edebiyat ve Sanat Dergisi. Sayı: 275–276 Eylül–Ekim. – Bağdat, 2012. (Соегов М. Являются ли американские индейцы нашими родственниками по языку // Братство. Журнал по культуре, литературе и искусству. № 275 –276. Сентябрь–октябрь. – Багдад, 2012.)
31. Söyegov M. Anau Medeniyeti ve Devami Olarak Sümerler: Tengri/ Dingir ‘Sema’ Oçulları // Kardeşlik Kültür Edebiyat ve Sanat Dergisi. Sayı: 257–258 Mart–Nisan. – Bağdat, 2011. – Sayfa: 56–58. – (Соегов М. Анауская культура и ее продолжение – шумеры: Тенгри / Денгир ‘Сыновья неба’ // Братство. Журнал по культуре, литературе и искусству. № 257–258. Март–апрель. – Багдад, 2011).
32. Söyegov M. Kore Dili’nin Altay Dil Ailesine Dahil Olma İhtimaline Dair çlginç Bir Delil // Türk Dünyası Tarih Kültür Dergisi Cilt: 54 Sayı: 322 Ekim. – İstanbul, 2013. (Соегов М. Любопытный аргумент для возможного включения корейского языка в “алтайскую” языковую семью // Журнал по истории и культуре тюркского мира. Том 54. № 322. Октябрь. – Стамбул, 2013).

УДК 81’ 42

## О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Котова Л.Н.

Задачи поисков путей повышения эффективности речевого интерактивного взаимодействия заставляют внимательнее

присмотреться к привычным фактам и традиционным трактовкам.

В рамках семантической категории

модальности традиционно различают модальность объективную и субъективную. По замечанию Г.А. Золотовой, «в ряде работ наблюдается также тенденция распространить понятие модальности на те языковые явления, которые связаны с выражением авторской экспрессии, эмоционально-стилистических оттенков речи и т.п. В живом языке, действительно, тесно взаимодействуют, переплетаются оттенки модальные с экспрессивными и даже эмоциональными» [Золотова 1973, 141]. В этой связи можно трактовать субъективную модальность и как «эмоциональное отношение, реакции говорящего субъекта, вызываемые общим обстоятельством, общей целью мыслей, фактом высказывания с точки зрения оценки и эмоционального освещения содержания высказывания» [Петров 1982, 5].

Выражение субъективной модальности, эксплицирующей отношение говорящего к сообщаемому, обычно связывается с модальными словами, которые в предложении называются вводными и рассматриваются в специально им посвященном разделе синтаксиса простого предложения [РГ 1982, 228]. К ним можно добавить и вставные конструкции субъективно-модальной семантики. Нам представляется возможным объединить их широко трактуемым понятием «вставка», «парентеза», считая его в данном случае родовым<sup>1</sup>. В.В. Виноградов в свое время писал: «Очевидно, что модальные краски и оттенки, создаваемые вставкой или введением (курсив мой – Л.К.) этих синтагм, образуют как бы второй слой модальных значений в смысловой

<sup>1</sup> В подобных ситуациях можно наблюдать использование других терминов, например: «вставные структуры» (Е.А.Палатова и В.Ю. Фалькова. Функции некоторых синтаксических структур в семантической организации текста // Семантика целого текста. – М., 1987. – С. 128); «синтаксические диэремы» (О.В. Александрова. Синтаксические диэремы в синтаксисе речи на материале английского языка. – Автореф. дис... докт. филол. наук. – М., 1981. – С. 23); «парентезные конструкции» (Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц. – Кишинев, 1990. – С. 30); и т.п.

структуре высказывания, т.к.они накладываются на грамматический грунт предложения, уже имеющего модальное значение» [Виноградов 1950, 55].

Это «наложение на грамматический грунт предложения», кроме вопроса о дополнительной модальности, с неизбежностью ставит также и вопрос о грамматическом статусе подобных конструкций и их отношении к структуре предложения, в состав которого они включены, который неоднократно становился предметом полемики и до сих пор не получил однозначной интерпретации в синтаксической науке. Наряду с разделяемой нами точкой зрения на вводные и вставные конструкции как на осложняющие простое предложение<sup>2</sup>, существует противоположная точка зрения, высказываемая, в частности, в работах А.Ф. Прияткиной, согласно которой «считать вводные слова одним из видов осложнения нет достаточных оснований. Они функционируют как в осложненном, так и в неосложненном простом предложении (Видимо завтра будет дождь), создавая его особый синтаксический план. Конечно, вводно-модальные слова вносят в предложение дополнительные смыслы, но они иного порядка, чем те значения, которые создаются осложняющими членами предложения. Такие слова нельзя включить в ряд осложняющих членов хотя бы потому, что они не являются членами предложения. Они выполняют организующую функцию, определяя позицию говорящего субъекта. В осложненном предложении они одновременно играют важную строевую роль, участвуя в выражении отношений между частями, и тем самым объединяются с его служебными элементами» [Прияткина 1990, 8].

Формально-грамматический подход, с позиций которого А.Ф. Прияткина подходит к анализу синтаксических явлений, вряд ли может считаться адекватным в данном случае, т.к. сужает представления о взаимоотношении элементов предложения до типов грамматической связи между чле-

<sup>2</sup> См., например, Розенталь Д.Э. Современный русский язык. М., – 1991. – С. 359; Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. – М., 1979. – С. 236 и др.

нами предложения, под которые ни вводные слова, ни вставные конструкции не подходят (на эту мысль наводят уже самые термины). непригоден данный подход и для выяснения природы того, что автор называет «особый синтаксический план» предложения, который создается вводными словами, равно как и для того, чтобы обнаружить в предложении какое-то другое осложнение, кроме осложнения его грамматической структуры.

Мы считаем парентезу явлением, осложняющим предложение, и при этом не имеющим синтаксической связи с другими его компонентами. В этом плане более адекватно отражающей положение вещей представляется точка зрения Г.Н. Акимовой, которая в основу выделения разных групп осложняющих компонентов кладет как раз признак вхождения/ невхождения их в структуру предложения, по которому условно делит их на две группы: 1) синтаксические конструкции, имеющие синтагматическую связь с компонентами предложения и эксплицитно её выражающие. Это однородные группы, обособленные группы (объективные аппозитивные, причастные и деепричастные обороты, несогласованные определения), сравнительные и уточняющие обороты; 2) синтаксические конструкции, не включаемые в структуру предложения и синтаксически не связанные с её компонентами. Это вводные и вставные конструкции, обращения, различные сегментированные построения [Акимова 1990, 46].

В нашем случае, рассматривая связь осложнения с семантико-синтаксической структурой предложения, мы намерены ограничить наш предмет вводными и вставными конструкциями. Обратим внимание на то, что, природа осложняющих компонентов первой и второй групп различна.

На наш взгляд, в предложении, наряду с грамматическим осложнением, целесообразно выделять коммуникативное, не усложняющее синтаксической структуры простого предложения, имеющее другую (не формально-грамматическую) природу. Иными словами, в языке существует, кроме простого и сложного предложений, особая синтаксическая единица – предложение

осложненное\*, причем осложняться может как структура предложения (первая группа осложняющих компонентов), так и его коммуникативный план (вторая группа).

Именно к коммуникативному типу осложнения относится парентеза, и не только она. Такого рода осложненными можно считать также предложения, содержащие конструкции, не участвующие в создании формальной структуры предложения, *дублирующие* в этом плане структурно и семантически обязательные компоненты. В этой связи подобные конструкции должны расцениваться как избыточные (плеонастические) для формы и семантики предложения. Это – конструкции метаязыковой природы. Они представляют собой блок двух компонентов (обобщенная и упрощенная структурная схема:  $K_1 - K_2$ ), во втором из которых дается своего рода «метатекст» к первому.

Итак, мы выделяем два типа коммуникативного осложнения: 1) на основе семантического дублирования во втором компоненте информации первого компонента и 2) на основе субъективной модальности.

Первый тип осложнения связан с функционированием в тексте метаязыковых по природе предложений пояснения: Постоялый двор, или, по-тамошнему,

\* В этом смысле нам близка точка зрения, изложенная в докторской диссертации Н.А. Дьячковой: «Иерархия синтаксических единиц видится такой: «простое предложение», «сложное предложение», «осложненное предложение». При этом осложненное предложение в известном смысле «сложнее», чем собственно сложное: не имея специализированных показателей, оно выражает тот же объем информации, что и собственно сложное предложение с его системой союзов, лексических конкретизаторов, координацией модально-временных планов, порядка следования частей и других специальных средств» – Дьячкова Н.А. Полипропозитивные структуры в сфере простого предложения (конструкции с включенным предикатом в присубъектной позиции) – Автореф. дис...докт. филол. наук. – Екатеринбург, 2003. – С. 39

умет, находился в стороне, в степи... (А. Пушкин. *Капитанская дочка*); Это была Аккозы, сноха самого хана Абулхаира, вдовствующая супруга султана Шах-Будаха, по кому справлялись сейчас поминки. (И. Есенберлин. *Кочевники*); Потом все это за бесценок шло в «ямы», к «барыгам» – скупщикам краденого. (М. Конуров. *каждый взойдет на Голгофу*) – подчеркнут блок пояснения. Как видим, это – конструкция, состоящая из двух скоординированных по форме компонентов, являющихся двумя наименованиями одной и той же реалии между которыми устанавливаются отношения вневременного, объективного, диалектичного, безоценочного тождества. Второй компонент для структуры и семантики предложения факультативен, в нем информация о предмете не прирастает, а дублируется; он дублирует также и синтаксическую функцию первого компонента. Пояснительный блок может быть оформлен как вставная конструкция, то есть заключен в скобки. В этом случае мы говорим о «скобочном варианте пояснения».

В коммуникативной перспективе текста обнаруживается специфическая отличительная черта предложения пояснительной семантики: синтаксическая и коммуникативная корректность подобных предложений не нарушается при замене одного компонента другим, перемене их позиций или элиминировании одного из компонентов.

С точки зрения прагматики подобные конструкции эксплицируют автора текста, вернее, его «заботу» о том, чтобы ему быть правильно и точно понятым читателем.

Промежуточное положение между первым и вторым типом коммуникативного осложнения занимают абсолютно идентичные пояснению по форме и по объему информации в компонентах конструкции оценки [Котова 2007, 266-272]. Разница состоит в том, что, в отличие от пояснительного «объективного» тождества, отношения представляют собой субъективное, авторское отождествление первого и второго компонента, то есть в отношениях «дублирования информации» (1) присутствует субъективно-модальный оттенок (2), например: В мире – этом море грехов – все дни мои протекли напрасно: жизнь моя

проходила без пользы для меня... (преп. Ефрем Сирий. *Псалтирь*); Кому, как не Тебе принадлежали слова, которые через мою мать, верную служанку Твою, твердил Ты мне в уши? (блж. Августин (Аврелий). *Исповедь*); Это был сам Валантэн, глава парижского сыска, величайший детектив мира. (Г.К. Честертон. *Сапфировый крест*); Где угодно, только подальше от этой рута – от моря. (Э. Хемингуэй. *Острова в океане*).

К этому же типу осложнения следует отнести и парентетические (вставные) конструкции с субъективно-модальным значением, например: Климат тифлисский, сказывают, нездоров. (А. Пушкин. *Путешествие в Арзрум*); Гривы у них были мокрые – наверно, они выкупались в реке, шумевшей неподалеку. (К.С. Льюис. *Расторжение брака*); Знаю человека во Христе, который назад тому 14 лет (в теле ли – не знаю, вне ли тела – не знаю: Бог знает) восхищен был до третьего неба. (2 Кор., 12,2); Переписываясь и разговаривая таким образом, они (что весьма естественно) дошли до следующего рассуждения. (А. Пушкин. *Метель*); Свидания проходят одинаково и в один и тот же момент повествования (близкий к кульминации), и, кажется, в одном и том же месте (вероятно, в «беседке Рудина» из спасского парка). (В. Гусев. *Блики белого света*); Во всех развитых религиях мы обнаруживаем три элемента (в христианстве, как вы увидите, есть еще и четвертый). (К. С. Льюис. *Страдание*) – последние примеры кроме того иллюстрирует и своеобразное взаимодействие вводных и вставных элементов в рамках осложняющих конструкций (своего рода, «осложнение осложнения»).

Связь данных конструкций с остальным составом предложения специфическая. Она имеет, как мы уже сказали, коммуникативную природу. Изъятие из контекста вводных слов и других конструкций этого типа не приводит к ущербу или изменению его формы и/или семантики. Сравним: Какого-нибудь рецидивиста я легко мог представить себе героем войны, диссидентом, защитником угнетенных. И наоборот, герои войны с удивительной легкостью растворялись в лагерной массе. (С. Довлатов). При элиминировании компо-

нента «и наоборот» диффузным становится противопоставление «рецидивист – герою войны». Тогда как при наличии данного компонента подчеркивается его четкость, даже уникальность, что, видимо, представляет собой дополнительную коммуникативную задачу автора (ибо само содержание противопоставления и так ясно из контекста). Это значит, что от читателя потребуются дополнительные усилия, чтобы этот авторский посыл уловить.

Таким образом, функционирование подобных конструкций, осложняющих коммуникативный план предложения, имеет выход в прагматическую проблему – проблему гармонизации диалога «автор-адресат».

Под гармонизацией мы понимаем тип или уровень коммуникативного эффекта (более высокий по сравнению с пониманием общего смысла и адекватной интерпретацией), предполагаемый в художественном тексте [Котова 2012, 65], ибо это – специфический текст, который можно определить как «эстетическое средство опосредованной коммуникации, целью которой есть изобразительно-выразительное раскрытие темы (тем), представленное в единстве формы и содержания» [Чернухина 1981, 8], и как любой эстетический объект, он рассчитан на сотворчество читателя в процессе его восприятия.

Автор художественного текста (как автор любого эстетического объекта) стремится к тому, чтобы сделать читателя (зрителя, слушателя) своим единомышленником, вызвать в нем определенные эмоции (нравственные и эстетические – чувство прекрасного и наслаждения от его переживания), создать настроение, доставить радость взаимопонимания, то есть сделать общение гармоничным; цель автора (художника), творящего для своего адресата – не только представить вниманию читателя некоторую информацию, но попытаться вывести понимание текста на уровень, связанный «с выявлением замысла его отправителя, его оценочной позиции, нравственных и эстетических канонов, двигавших им» [Мецлер 1990, 57].

Само введение понятия «гармоничного общения» говорит о переоценке сущности и результатов процесса речевого об-

щения как такового, необходимость которой в контексте современной культуры нового типа, имеющей гармонизирующий характер, не вызывает сомнения, ибо «не только верная интерпретация сообщения адресатом, но и подлинное взаимопонимание между участниками коммуникации могут быть признаны результатом эффективного общения, психологическим проявлением которого является *радость*. Успешное общение вызывает и эстетические переживания, сходные с теми, что рождает восприятие произведений искусства» [Михальская 1990, 51].

Итак, гармонизация – это не только обеспечение успешного обмена информацией, но и взаимопонимания, приносящего радость участникам коммуникации, рождающего эстетические эмоции, ощущение гармонии мира.

С этой целью автор художественного текста использует целый арсенал средств, предоставляемых, в частности, языковой системой. К ним мы отнесем и рассмотренные выше осложняющие конструкции, как максимально краткое, экономное, стилистически эффективное средство, имеющее значительную илокутивную силу и прагматический потенциал, ведущее к компрессии изложения, и, в то же время, как бы разрезающее ткань текста вкраплениями авторских замечаний, что делает его более открытым для, личного контакта с читателем, истинного диалога с ним.

Действительно, например, использование парентезы позволяет автору выразить самые разнообразные чувства: *Герцог Орлеанский, соединяя многие блестящие качества с пороками всякого рода, к несчастью, не имел и тени лицемерия.* (А. Пушкин); *Наконец – к счастью – приехал Драйер.* (В. Набоков); подчеркнуть экспрессию: *...а какое у ней приданое? частый гребень, да венчик, да алтын денег (прости Бог!), с чем в баню сходить.* (А. Пушкин); показать связь явлений, ту или иную последовательность изложения фактов: *Марья Гавриловна была воспитана на французских романах и, следовательно, была влюблена.* (А. Пушкин); выразить уверенность или сомнение в излагаемом содержании: *Подлинно, подлинно, подлинно, святой!* (Б. Шоу); *Если не хорошо (что несомненно), то чем*

же именно не хорошо? (Ф. Достоевский); *Может быть, он молился; его слышал только Бог.* (А. и Б. Стругацкие); показать степень его уникальности или, наоборот, общности: *Бывало (царство ему небесное!), идет из кабака, а мы-то за ним...* (А. Пушкин) сослаться на источник сведений, которыми обладает сам: *По свидетельству Плиния, Кавказские врата, ошибочно называемые Каспийскими, находятся здесь.* (А. Пушкин); уточнить что-то в порядке продолжающегося повествования: *Тот простой факт, что люди, окружающие его в церкви, одеты по-современному, стал для него (разумеется, бессознательно) настоящим камнем преткновения.* (К.С. Льюис); дать, своего рода, ремарку к описываемому событию: *Отец наш вам жалует лошадь и шубу с своего плеча (к седлу привязан был овчинный тулуп).* (А. Пушкин); высказать замечание по тому или иному поводу, надеясь на взаимопонимание с читателем, обладающим теми же фоновыми знаниями, что и автор, обусловленными принадлежностью к одной и той же лингвокультурной традиции или к одному и тому же историческому периоду: *Когда подзабудут мусора об этом деле за наслоением других проблем – слава Богу, в этой стране проблем всегда хватало – вот тогда Миша либо выкупит Яночку, либо, если не получится выкупить, организует ей побег.* (М. Конуров); и т.д.\*

Иными словами, писатель стремится всеми доступными средствами дать возможность читателю увидеть действитель-

\* Мы не ставим себе цели дать полный инвентарь подобных значений (на наш взгляд это и невозможно, и не нужно). В трактовке «Русской грамматики» эти значения вообще представляют собой открытый ряд. – Русская грамматика. Т.2. – М., 1982. – С. 228-229. Пространные перечни вводных слов по субъективно-модальному значению приводятся в известных вузовских учебниках и пособиях по современному русскому языку (на них мы уже ссылались – см. библиографию). Как уже отмечалось, не всякая парентеза имеет субъективно-модальную природу; метатекстовую парентезу мы не рассматриваем.

ность глазами художника и сравнить это видение со своим, проникнуться чувствами и настроением писателя, испытать радость узнавания, радость общения с личностью, близкой ему по взглядам на жизнь, понимающей его, радость преодоления замкнутости, отчужденности, одиночества; именно этот психологический эффект свидетельствует о гармоничном общении, или о том, что гармонизация достигла своей цели. «Рассчитанные на то, чтобы приобщить читателя к повествованию, к тому, о чем говорит и размышляет писатель, настроить его на сопереживание описываемых событий, парентезные конструкции как бы создают «потенциальную диалогичность», которая выражается совокупностью всех языковых средств, реализующих соответствующую коммуникативно-прагматическую установку» [Мещлер, 1990, 76].

Таким образом, в качестве выводов можно предложить несколько положений.

1. В русском простом предложении, наряду с грамматическим, целесообразно выделять семантическое и коммуникативное осложнение – включаемые в состав предложения конструкции, не участвующие в создании его формальной и семантической структуры – это конструкции уточнения и парентезы.

2. Что касается уточнения, то здесь нам видятся две конструкции – пояснение и оценка, о которых заметим следующее: 1) в пояснительных – *метаязыковых* по природе – дублируются структурно и семантически обязательные компоненты. Их появление объясняется *заботой* автора о своем читателе, чтобы ничего не оставить не объясненным; 2) в оценочных (по форме полностью идентичных пояснительным), в *объективное* по определению, пояснительное дублирование вносится субъективно-модальный, оценочный компонент. Он позволяет проявить (эксплицировать) авторское отношение к предмету речи. То есть и та, и другая конструкции, помимо всего прочего, говорят нам что-то и об авторе. В силу этого, мы рассматриваем их как два разных проявления функционирования в тексте одной из *коммуникативных универсалий экспликации автора* в нарративе.

3. Обе разновидности уточнения участвуют в повышении эффективности рече-

вого общения, и, в этом смысле, относятся к средствам, гармонизирующим общение между автором и адресатом. Но имеют место некоторые различия. Так пояснение способствует достижению коммуникативного эффекта, который можно отнести к первым уровням, это – понимание общего смысла и более или менее адекватная интерпретация текста. Оценка представляет собой в собственном смысле средство гармонизации общения автора и читателя, то есть средство достижения диалогической гармонии, которую для художественного текста можно считать оптимальным коммуникативным эффектом.

4. Что касается *парентезы* (включающей в себя вводные слова и вставные конструкции; и те, и другие могут иметь как субъективно-модальную, так и метаязыковую природу), традиционно относимой к категории явлений, осложняющих предложение, то её целесообразно рассматривать не только в аспекте предложения (грамматическом), но и в аспекте высказывания (коммуникативном). Именно в данном аспекте парентеза так же, как и уточнение, является важнейшим средством гармонизации «автор – адресат - диалога».

5. Рассмотренные здесь два типа коммуникативного осложнения предложения репрезентируются, как видим, четырьмя типами конструкций, имеющих либо метаязыковую, либо субъективно - модальную природу, обнаруживающих сходство в коммуникативно - прагматическом аспекте

(и даже взаимодействующих по математической модели «пересечения множеств»), и используемых автором в тексте в качестве средств повышения эффективности (*гармонизации*) общения со своим читателем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка.– М., 1990. – С. 46
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. // Труды Института русского языка АН СССР, вып. II.– 1950.– С. 55.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса. – М., 1973.– 351 с.
4. Котова Л.Н. Нарратив в зеркале диалога «автор-адресат» – М., 2007. – 334 с.
5. Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц. – Кишинев, 1990. – 103 с.
6. Михальская А.К. К современной концепции культуры речи. // Филологические науки, 1990.– № 5.– С. 50-60
7. Петров Н.Е. О содержании и объеме языковой модальности. – Новосибирск, 1982. – 191 с.
8. Прияткина А.Ф. Синтаксис осложненного предложения. – М., 1990. – 162 с.
9. Русская грамматика. Т.2. М., 1982.– С. 228.
10. Чернухина И.Я. Принципы организации художественного произведения. – Автореф. дис... докт. филол. наук. Воронеж, 1981.– 49 с.

УДК 811.11:811.16:81 373

### СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ГЕШТАЛЬТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АБСТРАКЦИЙ *ДОБРО / ЗЛО* ЛЕКСИЧЕСКИМИ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Храбан Т.Е.

Новые парадигмы современного языкознания предполагают имплицитное взаимодействие лингвистики, философии, психологии и культурологии. Активное развитие когнитивной лингвистики – науки о приобретении, хранении и переработке человеком информации средствами языка –

способствовало разработке новых методов исследования языковой и мыслительной систем. Так, например, в системе понятий когнитивной лингвистики заняло свое место понятие *гештальт*.

Данная статья, принимая во внимание необходимость применения методоло-

гии последних десятилетий, а также потребность углубленного изучения способов репрезентации концептов в условиях прогрессирующего межкультурного диалога, рассматривает гештальты *добро* / *зло* на материале произведений англоязычных авторов: “Пение птиц” (англ. “Birdsong”) Себастьяна Фолкса; “Два брата” (англ. “Two Brothers”) Бена Елтона; “Идентификация Борна” (англ. “The Bourne Identity”) Роберта Ладлэма; “Суббота” (англ. “Saturday”), “Дитя во времени” (англ. “The child in Time”) Иена Макьюэна; “Источник” (англ. “The Fountainhead”) Айна Рэнда; “Лига перепуганных мужчин” (англ. “The League of Frightened Men”) Стаута Рекса; “Вся королевская рать” (англ. “All the King’s Men”) Роберта Уоррена; серии романов Джона ле Карре.

Понятие *гештальт* было заимствовано из психологии. В лингвистике гештальт может рассматриваться в двух значениях:

– как начальная ступень процесса познания: самые общие нерасчлененные знания о чем-либо;

– как наивысшая ступень познания, когда человек обладает исчерпывающими знаниями об объекте, владеет всеми типами концептов. В таком понимании *гештальт* выступает как концептуальная система, объединяющая все перечисленные типы концептов, а концепт мыслится как родовый термин по отношению ко всем остальным, выступающим в качестве его видовых уточнений.

Рассматриваемые в статье ментальные образования *добро* / *зло* являются целостными образами, которые совмещают в себе чувственный и рациональный компоненты, а также они представляют результат целостного, нерасчлененного восприятия ситуации. Это – универсалии духовной культуры, которые не могут наблюдаться и постигаются абстрактно. Соответственно, они могут быть определены как гештальты. Следует отметить, что концепт, фрейм, гештальт имеют ментальную природу, но характеризуют единицу хранящейся в памяти информации с разных сторон. Гештальт подчеркивает целостность хранимого образа, его несводимость к сумме признаков. Российский ученый Л. Чернейко отме-

чает, что именно гештальты образуют семантическое содержание так называемой абстрактной лексики [1, с. 78-83].

Рассматривая особенности существования гештальта в метафоре, ученый считает необходимым разделять понятия образ и гештальт.

По мнению Л. Чернейко, языковой образ возникает при одновременном видении двух явлений, который может создаваться как соединением двух имен в одной номинации, так и соединением имени с глаголом в переносном значении. Однако здесь важно подчеркнуть, что в обоих случаях сопряженные имена соотношены всегда с видимой частью внеязыковой действительности. Иное дело соединение субстантива и глагола в таком предложении, где одновременное видение двух явлений опосредуется предикатом, который мыслится как общий. Это и есть гештальт.

Приведем пример из материалов исследования.

“Imagine what?

What you said – goodness. Kindness. The end of being animal.

And for us now, what is there?”

Keeping the dream alive. Because there’ll always be new people, without paralysis of the will”.

Выделим метафору: доброта – перестать быть животным, сохранить надежду. Здесь гештальт – абстрактное, невидимое явление действительности, образ которого приняла рассматриваемая сущность “доброта”. Гештальт в этом случае является “скрытым”, он имплицатура глагольной сочетаемости имен: 1) доброта – не животное (человек), 2) доброта – надежда. Таким образом, мы согласны с мнением Л. Чернейко, что гештальт – это “имплицитная метафора, которая постигается эмпирически. Это – маска, которую язык надевает на понятие. Маска может меняться, но она предопределяет сочетаемость имени” [1, с. 296]. Следует отметить, что в процессе общения средствами активизации гештальта служат в основном языковые знаки. Существует языковая единица (слово, словосочетание, фразеологизм, предложение и т.п.), которая выражает гештальт в наиболее полном объеме и общей форме и используется как имя гештальта. Например,

для гештальта “evil” такой единицей является лексема “evil”. Однако имя гештальта – это не единственный знак, который может активизировать его в сознании человека.

Поскольку человек чаще мыслит ассоциациями, ориентируясь на жизненный опыт, стереотипы, мифологические представления, то глубина гештальта относительно языка проявляется в когнитивной метафоре. Так, на поверхностно-языковом уровне один и тот же гештальт может реализоваться как разные концепты, и только специальные изыскания могут установить их единство. Например, гештальт *зло* продуцирует на языковом уровне высказывания: “Зло – это просто отсутствие Бога. Оно похоже на темноту и холод – слово, созданное человеком чтобы описать отсутствие Бога. Бог не создавал зла. Зло – это не вера или любовь, которые существуют как свет и тепло. Зло – это результат отсутствия в сердце человека Божественной любви. Это вроде холода, который наступает, когда нет тепла, или вроде темноты, которая наступает, когда нет света” [2].

Концепты, репрезентированные в метафоре на различных языковых уровнях, в процессе восприятия текста создают единый сложный концепт-впечатление, гештальт по своей структуре. Он отражает динамическую природу концепта и формируется на уровне целого текста, содержит сгусток образов, впечатлений и смыслов. Отдельные концепты, репрезентированные в тексте, реализуют свои иллокутивные цели, апеллируя к концепту-впечатлению.

Российская ученая И. Куприева отмечает, что “гештальт представляет собой сложную организованную систему, которая благодаря своему стабильному инвариантному каркасу обеспечивает единую концептуальную базу для объединения лексики психических процессов. Аттракция системы гештальта соответствующих лексических средств происходит в результате естественного отбора на основании способности лексем системно и / или функционально актуализировать следующие идентификаторы гештальта: субъективность, спонтанную активность, чувственную недосыгаемость и предметность”.

И. Куприева сравнивает функцио-

нальное устройство лексико-семантической системы вербализаторов гештальта с синергетической системой. Она отмечает такие признаки системы:

– система гештальта является нелинейной ввиду ее постоянной тенденции к изменениям, которые обеспечиваются открытостью и взаимодействием с внешней средой;

– система гештальта диссипативна, что предопределено ее динамичным характером, образованием новых структур организации элементов;

– данная система не равновесна по своему содержанию, моментально реагирует на внешние факторы и подвержена внутрисистемным колебаниям (флуктуациям).

В связи с этим, И. Куприева делает вывод, что “значение, будучи неавтономным образованием, сформированным в результате деятельности, носит событийный характер и неотрывно от отношения субъекта к предмету. В этой связи оправдывает себя процессуальный подход к его трактовке, где значение слова реализует смысл через призму соотнесенности с ментальными структурами сознания различных уровней иерархии, одной из которых является гештальт” [3, с. 9-14].

Российская ученая О. Егорова в своем диссертационном исследовании “Нравственно-оценочные категории “добро” и “зло” в лингвокогнитивном аспекте: на материале русского и английского языков” выделяет несколько аспектов, представленных в гештальтах *добро / зло*: религиозно-философский, морально-нравственный, субъективно-психологический и прагматический [4, с. 6-7]. В данной статье рассмотрены религиозно-философский, морально-нравственный, информационно - прагматический и символический аспекты.

В исследуемом материале лексико-семантическими репрезентантами гештальта *добро*, представляющими религиозно-философский аспект являются: God, Lord, the Almighty, Saint, sacrifice, love, spirit, soul, divine entity.

Репрезентантами гештальта *зло*, представляющими религиозно - философский аспект, являются: Devil, Satan, Armageddon, malice, Prince of Darkness, crucifix-

ion, corruption, sin, Demon, condemnation, bale, monster, vampire, witch, werewolf, dark force, body, impurity, perversity, defect, wickedness, diabol, suffering.

Анализ исследуемого материала показывает, что в аспекте языка *добро* и *зло* представляют собой парные понятия, которые нельзя мыслить по отдельности. Такое положение получило название *принципа корреляции*. На принципе корреляции основаны следующие два аргумента – аргумент от корреляции, представляющий собой апелляцию к языку (и логике) и аргумент от антиномии, апеллирующий к познавательному опыту. *Добро* и *зло* коррелятивны, и в известном смысле можно сказать, что *добро* возникло лишь тогда, когда возникло *зло*, и исчезнет с падением *зла*. Уже в самом языке укоренена привычка думать противоположностями, но также и сам познавательный опыт не представляется без различения оппозиций – невозможно познать, что такое *добро*, не сравнивая, не зная, что такое *зло*.

В лексико-семантических репрезентациях гештальтов *добро* / *зло* нашли свое отражение религиозно-философское учение и религиозная теология. Особенно ярко, на наш взгляд, отражено философское холистическое представление о реальности. Делая акцент на однородности противопоставления, говорится о *двуединстве* или *дополнительности* двух начал: противоположные начала исключают друг друга, но действуют в рамках единого целого. Категории *добра* и *зла* для обыденного восприятия эмоционально окрашены, но на языке символизма их можно заменить на общие нейтральные понятия *позитивного* и *негативного* аспектов единой силы: невидимый Первоисточник проявляется себя в мире видимого через поляризацию сил, двойственность. Данные выводы подтверждает такой пример из материала исследования: “Goodness. Yeah, just plain, simple goodness. Well you can’t inherit that from anybody. You got to make it, Doc. If you want it. And you got to make it out of badness. Badness... . Because there isn’t anything else to make it out of.” Этот пример, а также репрезентация гештальтов *добро* / *зло* как “two abstractions, two forces, two extremes” позволяет утверждать, что здесь правомерен синтез оппози-

ций.

Лексико-семантическими репрезентантами гештальта *добро*, представляющими морально-нравственный аспект, являются: virtue, chastity, kindness, magnanimity, integrity, morality, probity, purity, rectitude, righteousness, benevolence, goodness, uprightiness, conscientiousness, honesty, sincerity, justice.

Репрезентантами гештальта *зло*, представляющими морально-нравственный аспект являются: badness, depravity, foulness, immorality, wrongdoing, wickedness, dissoluteness, viciousness, unchastity, corruption, iniquity.

Морально-нравственный аспект гештальтов *добро* / *зло* в произведениях англоязычных писателей нельзя назвать однозначным. Понятия *добра* и *зла* не находятся на разных полюсах. Особенно ярко это проявляется, на наш взгляд, в произведениях английского писателя, автора шпионского романа Джона ле Карре. Один из героев его романа “Шпион, который приходит с холода” делает, на первый взгляд, недопустимое с точки зрения морали и нравственности заявление о том, что даже убийство невинных людей нельзя рассматривать только как белое и черное: “It gives him a chance to secure his position,” – Leamas replied curtly.

By killing more innocent people ? It doesn’t seem to worry you much.

Of course it worries me. It makes me sick with shame and anger and... But I’ve been brought up differently, Liz; I can’t see it in black and white”.

В связи с тем, что в данной работе проводится исследование гештальтов *добро* / *зло* с позиции когнитивной лингвистики, которая исследует проблемы соотношения языка и сознания, а также роль языка в концептуализации и категоризации мира, в познавательных процессах и обобщении человеческого опыта, считаем необходимым для объяснения неоднозначности морально - нравственного аспекта исследуемых гештальтов обратиться к так называемому “этическому парадоксу”, который был рассмотрен известным украинским религиозным и политическим философом Н. Бердяевым.

Смысл данного парадокса становится

очевидным в связи с проблемой критерия *добра* и *зла*, причиной и источником различия и оценки вообще. Осью парадоксальности стал при этом принцип сомнения в изначальности добра. Н. Бердяев подвергает сомнению доброту самого добра: является ли “добро” добром и не есть ли оно зло? Ученый отмечал: “Ужас законнического морализма в том, что он стремится сделать человека автоматом добродетели. И нестерпимая скука добродетели, порождающая имморализм, часто столь легкомысленный, есть специфическое явление этики закона, не знающей никакой высшей силы. В сущности, этика закона строится так, как будто бы нет Бога, без расчета на Божью помощь. И неизбежно периодическое восстание против законнической добродетели, так же, как и возвращение к постылой законнической добродетели. Это восстание есть нравственное явление, требующее внимательного к себе отношения”. За словами великого философа, нормативизм законнической этики применим лишь к очень грубым элементарным случаям, но совсем неприменим к более глубоким и тонким случаям, требующим индивидуально - творческого разрешения. Настоящая проблема этики лежит глубже, она связана с той индивидуальной сложностью жизни, которая порождена столкновением ценностей высшего порядка и обнаруживает трагическое в жизни. Исполнение нравственных законов обязательно для каждого человека, независимо от его индивидуальности и своеобразия. Никакой индивидуальности и своеобразия закон не признает. Таковы роковые последствия законнического различения добра и зла. И настоящий трагизм этики философ видит в том, что закон имеет свою положительную миссию в мире. Этика закона не может быть просто отвергнута и отброшена [5].

Анализируя морально-нравственный аспект гештальтов *добро* / *зло* в произведениях англоязычных писателей, можно сделать вывод, что “парадокс этики”, проблема критерия добра и зла существует в сознании носителей английского языка, и нашло свое вербальное отражение в литературном творчестве.

Следует также отметить, что каждый человек соотносится с окружающей действительностью

и обладает набором знаний, которые друг от друга не зависят и из которых логически выводимы все реальные знания (базовый информационный запас). Базовый запас постоянно расширяется. Закономерности внешнего мира являются принадлежностью информационного запаса: они представляют собой те “*единицы хранения*”, которые могут участвовать в интерпретации. Однако, за словами В. Демьянкова, “собственно правилами прагматической интерпретации такие законы не обязаны являться: прагматика только соотносит, но не всегда включает в себя отдельные части информационного запаса; такое соотнесение может, в частности, формулироваться в описании как логические связи. Таким образом, термин *интерпретация* имеет примерно тот же смысл, что и в теоретическом программировании: языковое выражение подвергается преобразованиям (приводящим к тем или иным промежуточным гипотетическим интерпретациям) на основе “постулатов”, которые в самом интерпретаторе не хранятся, а являются принадлежностью отдельного *информационного запаса*”.

Ученый отмечает, что, в отличие от информационного запаса, прагматика дает только логический скелет, связывающий воедино конкретные знания, и представляет собой синтаксис смысловых парадигм. Наличие в информационном запасе определенных единиц хранения и правила прагматики позволяют по-разному интерпретировать высказывания, обладающие одинаковой синтаксической структурой [6, с. 375-376].

Исходя из постулатов В. Демьянкова, мы считаем необходимым следующий аспект, представленный в гештальтах *добро* / *зло*, обозначить как информационно-прагматический. Например, наличие в тексте таких смысловых единиц, как Holocaust, bullying, murder, rape, theft, terrorism и т.д., позволяют интерпретировать его как событие или явление действительности, непосредственно связанное с понятием *зло*. При прочтении текста или при непосредственной коммуникации две языковые единицы связаны воедино как причина и следствие.

В исследуемом материале лексико -

семантическими репрезентантами гештальта добро, представляющими информационно-прагматический аспект, являются: charity, compassion, help, care.

Репрезентантами гештальта зло, представляющими информационно - прагматический аспект являются: holocaust, bullying, murder, rape, theft, terrorism, looting, atrocities, horrors, the Rwandan genocide, terrorist attack, killing, fear, dread, dismay, pillage, cruelty, brutality, crime, offence, violation, delinquency, transgression, assassination, torture, agony, manslaughter, massacre, flame, conflagration, war, tyrant.

Выборка лексико-семантических репрезентантов гештальтов *добро* / *зло* показывает, что информационно - прагматический аспект гештальта *зло* представлен несомненно шире, чем гештальта *добро*.

Следующий аспект гештальтов *добро* / *зло* мы обозначили в работе как символический. Российский ученый С. Аверинцев определяет символ, как “знак, изображение какой-нибудь вещи или животного для обозначения качества предмета; условный знак каких-либо понятий, идей, явлений” [7, с. 146]. Как литературоведческий термин, символ определяется как один из “тропов, состоящих в замещении наименования жизненного явления, понятия, предмета в поэтической речи иносказательным, условным его обозначением, чем-либо напоминающим это жизненное явление” [8, с. 192].

Символ предполагает использование конкретного образного содержания в качестве формы иного, более отвлеченного, абстрактного содержания. Символ рождается из образа тогда, когда сигнификат последнего достигает высшей степени обобщенности и начинает условно выражать определенный, не связанный с ним абстрактный смысл.

Символ олицетворяет культурный опыт целого народа, а не отдельного индивида и выступает как высшая форма знания. В художественных произведениях, являющихся материалом для данного исследования, символом абстрактных понятий *добро* / *зло* могут выступать как люди, так и предметы объективного мира.

В исследуемом материале лексико - семантическими репрезентантами гешталь-

та *добро*, представляющими символический аспект являются: Christ, tank.

Репрезентантами гештальта *зло*, представляющими символический аспект, являются: Hitler, Stalin, Mao, corrosive gas, drooling beast, radical islamists, zealot, Saddam, nazis, Al-Qaeda.

Анализируя ассоциативный аспект гештальтов *добро* / *зло* в произведениях англоязычных писателей можно сделать вывод, что процесс метафоризации на уровне гештальт-структур отражает важнейшие для человечества события в мире. При этом гештальт *зло* представлен значительно шире, по сравнению с гештальтом *добро*.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- гештальты *добро* / *зло* включают в себя религиозно-философский, морально - нравственный, информационно - прагматический и символический аспекты;

- наиболее широко в гештальтах *добро* / *зло* представлены морально - нравственный и прагматический аспекты;

- в роли области-источника метафоризации на уровне гештальт - структур способны выступать не только концепты, но и реальные предметы, явления природы, исторические события люди, персонажи мифологии и религии;

- для репрезентации гештальтов *добро* / *зло* в религиозно-философском аспекте правомерен синтез оппозиций;

- морально-нравственный аспект гештальтов *добро* / *зло* в произведениях англоязычных писателей отражает “парадокс этики”, сформулированный и описанный Н. Бердяевым;

- отмечается вариативность и многоплановость гештальта *зло* по сравнению с гештальтом *добро*.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чернейко Л. Лингво-философский анализ абстрактного имени / Л.О. Чернейко – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 320 с.
2. Академия живого бизнеса. Метафора. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.akademiki.biz/forum/lofiversion/index.php/t10.html>.
3. Куприева И. Механизмы вербализации ментальных структур лексемами со зна-

- чением “психические процессы” в англоязычном дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / И.А. Куприева. – Белгород, 2014. – 42 с.
4. Егорова О. Нравственно-оценочные категории “добро” и “зло” в лингвокогнитивном аспекте: на материале русского и английского языков: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / О.А. Егорова. – Ульяновск: Ульян. гос. ун-т, 2005 – 25 с.
  5. Бердяев Н. С. Этика по сю сторону добра и зла. Этика закона. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [polbu.ru/berdyayev\\_ethics/ch02\\_i.htm](http://polbu.ru/berdyayev_ethics/ch02_i.htm)
  6. Демьянков В. Прагматические основы интерпретации высказывания / В.З. Демьянков // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – Т. 40. – № 4. – М., 1981. – С. 368-377.
  7. Аверинцев С. Заметки к будущей классификации типов символа. / С.С. Аверинцев – М.: Наука, 1985. – 400 с.
  8. Тимофеев Л., Венгров М. Краткий словарь литературоведческих терминов / Л.И. Тимофеев., М.П. Венгров – М.: Учпедгиз, 1963. – 192 с.

УДК 811.11.112

### АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА

Храбан Т.Е.

Каждый естественный язык отражает определенный способ концептуализации мира, а выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая предлагается в качестве обязательной для всех носителей языка. Язык фиксирует коллективные стереотипные и эталонные представления, объективирует интерпретирующую деятельность человеческого сознания.

В настоящее время современная антропоцентрическая лингвистика характеризуется интересом к субъективному фактору в языке, к обыденному сознанию языковой личности, к речемыслительным процессам, проявленным в метаязыковой рефлексии этой личности. Язык становится объектом изучения в исследованиях различных направлений, предметом научного интереса которых выступает специфика индивидуального сознания человека. При этом язык рассматривается как средство коммуникации и познания, отражающее специфические черты ментальности его носителей, выражающее систему взглядов и ценностей, формирующих языковую картину мира. Исследование языка как средства общения и способа выражения осмысления реальности обращает внимание исследователей к тем составляющим языковой сис-

темы, которые способны передать отношение говорящего к действительности.

Важной областью лингвистических исследований в данном направлении становится изучение языкового сознания с использованием данных психолингвистических экспериментов. Среди них наиболее эффективным по праву считается ассоциативный эксперимент. Экспериментальное направление психолингвистики основывается на утверждении, что одним из основных механизмов речемыслительной деятельности является ассоциативный механизм, который ответственный за установление произвольных вероятностных связей, т.е. ассоциаций. Исходя из того, что основными свойствами ассоциативного механизма являются произвольность и вероятность, можно утверждать, что ассоциативный механизм обеспечивает произвольность и спонтанность речевой деятельности, вытекающего из когнитивного и речевого опыта носителя языка. Исследование ассоциативного механизма в речевой деятельности выявляет роль и значимость для речемыслительных процессов произвольных связей как между невербальными “содержаниями сознания”, так и между языковыми единицами.

Российский ученый В. Долинский отмечает: “Ассоциативный механизм –

один из базовых механизмов речемыслительной деятельности, действующий как на довербальных, так и на вербальных этапах речевого программирования. Основные характеристики ассоциаций, качественная (тип) и количественная (частотность), взаимосвязаны: частотные ассоциации (парадигматические, синтагматические, тематические) закрепляют речевые и мыслительные автоматизмы, тем самым упрощая смысловое программирование высказывания» [1]. Следует отметить, что под «ассоциацией» понимается «связь между некими субъектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном, опыте. Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда является также и сугубо личным, укорененным в прошлом опыте отдельного человека» [2, с. 289].

В. Долинский выделяет следующие основные функции ассоциативного механизма:

- увязывания разных единиц по разнообразным основаниям, структурирование ментального лексикона;
- извлечения необходимой информации из памяти;
- автоматизации этапов речевой программы, формирование стереотипов, в том числе и речевых за счет автоматизации мысленной программы;
- осуществление переходов с вербальной к пропозициональной и образной системам кодирования информации в ментальном лексиконе и картине мира;
- установление многих разнонаправленных связей между содержаниями сознания;
- обеспечение вероятностного прогнозирования в процессе восприятия речи [1].

Определяя задачи исследования ассоциативного механизма, ассоциативный эксперимент можно рассматривать как «специфичный для данной культуры и языка «ассоциативный профиль» образов сознания, интегрирующий в себе умственные и чувственные знания, которыми обладает конкретный этнос» [3, с. 67].

М. Патис определяет ассоциативный эксперимент как «особую вербальную ситуацию, которая создается при помощи

этого эксперимента для того, чтобы выявить психическое реальное и значимое для носителей языка содержание при вербальном общении. Понятие динамичности отражает и процессуальность, континуальность семантики, которую может не учитывать лингвист, но которая для психолингвиста является существенным свойством слова. Поэтому осмысление ассоциации не всегда поддается традиционным процедурам компонентного анализа, а требует дополнительных усилий в их интерпретации» [4, с. 23].

Эффективность использования метода ассоциативного эксперимента в различных областях обеспечивается низким уровнем способности манипулирования людьми; автоматическим характером ассоциаций; сопряженностью процесса ассоциативного эксперимента с физиологическими реакциями человека.

Значение ассоциативного эксперимента трудно переоценить. Его результаты могут быть использованы в разных областях лингвистики: для изучения лексической системности, семантической структуры слова, культурно-языковых сопоставлений, в лексикографии, диахронной лингвистике. Аргументом в пользу использования ассоциативного эксперимента является утверждение И. Стернина, что «экспериментальные методы исследования значений требуют больших затрат, чем логический анализ значения, но они оказываются несравненно более эффективным и экономным путем определения психологически реального значения слова, чем контекстуальный анализ» [5, с. 122]. В лингвистике значение использования ассоциативного эксперимента проявляется в следующем:

1. Результаты ассоциативного эксперимента можно трактовать как объективацию национально-культурной специфики образов языкового сознания, поскольку при применении ассоциативного эксперимента возможно получение данных, свидетельствующих о национально - культурной маркированности языкового знака и особенностях этноязыкового сознания. Научно-исследовательский потенциал ассоциативных экспериментов состоит в том, что их данные, несущие на себе отпечаток культуры народа, предоставляют богатый матери-

ал для межкультурных исследований, позволяют делать заключения о формах ценностного освоения мира и факторах детерминации поведения человека.

2. Ассоциативный эксперимент позволяет выяснить, как устроены фрагменты языкового сознания у носителей языка. На основании свободного ассоциативного эксперимента можно, сравнивая ответы-реакции разных испытуемых, найти наиболее частые, общие, что может привести к построению ассоциативных норм любого языка.

3. Ассоциативный эксперимент служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов.

4. Особая важность ассоциативного эксперимента заключается в выделении психологического компонента в значении слова или предмета. Благодаря этому существует реальная возможность построения структуры слова. На основании проводимых подобным образом экспериментов можно получить ценнейший материал, так называемое лингвистическое поле, которое скрывается в психическом состоянии носителя языка и определяет семантическую связь слов.

5. Ценность использования ассоциативного эксперимента в современной лингвистике заключается также в том, что ассоциативный эксперимент фиксирует актуальное значение слова, проявляет отличие его реальной семантики от значения, представленного в словаре. Он выявляет пространство ассоциирования, которое выходит далеко за границы словарных статей, поскольку между психологической реальностью слова для носителя языка и представлением содержания слова в словарной статье существуют значительные расхождения. Практическое значение использования результатов ассоциативного эксперимента находит, в частности, в переводческой деятельности, поскольку детальное знание ассоциативного содержания поля переводимого слова существенно способствует более точному его переводу.

Следует отметить, что ассоциатив-

ные эксперименты отражают определенную лингвистическую реальность, которая состоит в том, что между словами лексикона существуют самые разнообразные ассоциации. Для их исследования в научной экспериментальной практике используются разные виды ассоциативных экспериментов, среди которых можно назвать свободный (прямой), направленный и цепной ассоциативные эксперименты.

Свободный ассоциативный эксперимент открывает перед исследователем широкие возможности в плане изучения особенностей функционирования индивидуального сознания и психики в целом в ходе когнитивной обработки отдельного фрагмента информации, предъявляемого в виде словесного знака. Отличительной чертой свободного (прямого) ассоциативного эксперимента является отсутствие каких-либо ограничений на реакции.

При направленном ассоциативном эксперименте накладываются ограничения на выбор подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. Участникам эксперимента предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса, например, подбор реакций-антонимов или синонимов. То есть, направленный ассоциативный эксперимент от различных вариантов свободного отличается тем, что ответы на слова-стимулы даются в соответствии с инструкцией экспериментатора.

При цепном ассоциативном эксперименте испытуемые дают любые пришедшие им в голову отдельные слова за определенный период времени. В результате получается цепочка ассоциативных реакций, составленная из отдельных слов. Эти слова независимо от желания испытуемых объединяются в определенные семантические группы, или семантические гнезда. Эти гнезда в соответствии с их содержанием подводят под более общую категорию — название. Этим методом используется специалистами по психоанализу.

По мнению Е. Горошко, «изучение ассоциаций в нашем столетии пошло как бы по двум направлениям: во-первых, это проведение массовых ассоциативных экспериментов и изучением собранных с их помощью ассоциативных норм или asso-

циативных полей... Во-вторых, разработка и апробация индивидуальных ассоциативных экспериментов, связанных с установлением определенных фактов из жизни испытуемого”. Под ассоциативным полем слова ученая понимает совокупность ассоциатов на слово-стимул и отмечает, что ассоциативное поле имеет ядро (наиболее частотные реакции) и периферию [6].

В. Долинский считает, что “психологическая реальность слова во внутреннем лексиконе человека обеспечивается наличием устойчивых паттернов ассоциативных полей, эксплицируемых в ассоциативных экспериментах с носителями естественных языков. В разных языках не существует “полных” лексических эквивалентов, как не существует их у носителей одного языка разных возрастов, профессий и т.п.” [1].

Ассоциативное поле может рассматриваться как модель, в которой раскрывается значимость данного слова для данного языка. Поэтому полученные ассоциаты могут анализироваться, прежде всего, со стороны влияния значимости на значение в языке и выявления факторов изменения значений в речи. В данном контексте М. Патсис отмечает: “Ассоциативное поле проявляет виртуальное значение слова наряду с узуальным, что позволяет с учетом ассоциативного значения говорить о возможной динамике значения слова”. Ученый в своей исследовательской работе также доказал, что сравнительно-сопоставительная интерпретация ассоциативных полей с позиций психолингвистики помогает смоделировать психически реальное для индивида содержание слова; содержание стабильного ядра ассоциативного поля слова; характер соотношения смысловых компонентов в структуре ассоциативного (смыслового) поля; возможные стратегии понимания слова в тексте; национальную специфику организации смыслового поля [4, с. 132].

В данной статье предложено интерпретация и анализ свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди лицеистов Киевского военного лицея. Участникам эксперимента было предложено как можно быстрее ответить первым пришедшим в голову словом (реакцией) в ответ на предъявленное слово – стимул “вой-

на”. Зафиксированные реакции на стимул “война” составляют 578 реакций, 54 из которых различны. Число единичных реакций составляет 34. Наиболее частотными реакциями на стимул “война” являются: смерть – 41, враг – 37, жертвы – 28, оружие – 29, печаль – 26, солдат – 26, кровь – 24.

Единичными реакциями являются: труд, ответственность, хаос, голод, дом, клятва, мародерство, воровство, флаг Украины, противостояние, Россия, Родина, Гимн Украины, любовь, милосердие, волонтер, предательство, Крым, доброта, солнце, бабушка, паника, товарищ, город, эпидемия, АТО, линия обороны, дисциплина, камуфляж, госпиталь, убежище, мир, неверие, погоны, голодомор, Гитлер, поражение, снайпер, Луганск, Донецк, грамота, иноземец, коррупция, месть, ВОВ, могила, погром, ссора, свобода.

При анализе и интерпретации результатов исследования было использовано два типа классификации реакций: формальный и семантический. Первая классификация учитывает характер связи, вторая – строится на основе содержания связи и используется для реконструкции картины мира и языкового сознания.

При классификации по формальным отношениям последовательно сравниваются между собой пары стимул–реакция. Каждая реакция была оценена по двум категориям: логические связи и грамматические связи.

Логические реакции делятся на подгруппы центральных и периферических. Проведенный эксперимент показал, что 98,1% реакций относятся к центральным, т.е. таким, где связь между стимулом и реакцией очевидна. И только единичные реакции, где связь не очевидна, были оценены как периферические. Они являются индивидуальной ассоциацией испытуемого, например: война – ум, война – телефон.

С точки зрения грамматического критерия также можно выделить два варианта ответных реакций: синтагматические и парадигматические. При синтагматическом варианте грамматические классы ассоциаций и стимулов не совпадают. В ходе анализа результатов эксперимента были выявлены единичные синтагматические реакции: война – невинные погибшие лю-

ди, война – защищать. Таким образом, почти все ответы относятся к парадигматическим реакциям, т.е. грамматический класс ассоциаций и стимула совпадают. Это свидетельствует о том, что наблюдается высокая актуализация в ходе проведения эксперимента.

В ходе семантической классификации было выделено три типа реакций. Первый тип позволил установить наличие общих семантических компонентов между стимулом и реакцией и отразить понятийный компонент концепта или его понятийную составляющую. Для проведения анализа были использованы лексикографические источники. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И.А. Ефрона дает следующее определение: “Война – вооруженная борьба между государствами, народами или враждебными партиями в одном и том же государстве, происходящая в видах восстановления, сохранения или приобретения спорных прав и интересов, словом – для понуждения одной стороны подчиниться воле другой” [7]. Толковый словарь С. И. Ожегова определяет войну как “вооруженную борьбу между государствами или народами, между классами внутри государства” [7]. В современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой под войной понимается “вооруженная борьба, боевые действия между племенами, народами, государствами, направленные на уничтожение кого-либо или чего-либо”, а также “конфликтные отношения между государствами, при которых обе стороны используют средства экономического и идеологического воздействия” [7].

Результаты эксперимента показали, что значительная часть информантов понятийный компонент концепта представила следующими ассоциатами: битва, сражение, конфликт, враг. К понятийному компоненту относятся такие ассоциаты, которые указывают на признаки именно вооруженного конфликта и средств ведения боевых действий: оружие, танк, пуля, снаряд, броня, граната, бомба, автомат, самолет, армия, артиллерия, корабль, мина, ствол, военная форма, Град. Следует отметить, что ассоциаты понятийного компонента составили 55% от общего количества реак-

ций на слово-стимул.

Каждый концепт включает в себя, помимо смыслового содержания, еще и оценку, которая, в свою очередь, содержит субъективно-оценочное отношение индивида к определенному предмету или явлению. Таким образом, эмоционально-оценочный или ценностный компонент реакции выражает отношение информантов к предъявленному стимулу-концепту. Анализ данного типа семантической классификации ассоциатов показал, что реакции на исследуемое слово-стимул, представляющие ценностный компонент, составили 43%. При этом следует отметить, что большинство реакций несет негативную коннотацию, что может говорить об отрицательном отношении к войне и неприятие ее как социального явления: смерть, слезы, боль, плач, потеря, жертвы, голод, кровь, могила, переживания, горе, печаль. Несколько реакций данного типа можно расценивать как нейтральные или романтические: слава, медаль, награда.

Третий тип семантической классификации отражает сферу функционирования объектов, названных стимулом. Сюда вошли слова, в которых отражены типичные ситуации функционирования исследуемого слова-стимула, выражающие актуальное действие с предметом, состояние. Этот тип реакций составляет образный компонент концепта или образную составляющую. Отметим, что анализ образной составляющей концептов практически всегда сопрягается с выявлением их ценностной значимости в модели мира того или иного народа. Это обуславливается тем, что и образность, и субъективное отношение имеют единую онтологическую природу, выражая субъективное отношение человека к обозначаемому явлению. К образной составляющей исследуемого слова-стимула относятся единичные ассоциаты: Луганск, Донецк, Украина, Россия. Это свидетельствует о том, что концепт “война” в сознании информантов связан с текущими событиями, происходящими на Украине.

При сравнении полученных данных с материалами “Русского ассоциативного словаря” Ю.Н. Караулова, дающего такой ассоциативный ряд на реакцию на слово-стимул “война”: мир, смерть, Отечествен-

ная, страшная, ужас, мировая, жестокая, горе, народная, кровь, страх, атомная, гражданская, разрушительная, взрыв, дым, народная, священная, справедливая, страшно, битва, была, великая [8], можно сделать вывод, что в сознании информантов ассоциативный ряд сдвинулся в сторону понятийного компонента и связан с современным политическим положением страны. Данный факт подтверждает мнение В. Долинского: “Психологическая реальность слова во внутреннем лексиконе человека обеспечивается наличием устойчивых паттернов ассоциативных полей, эксплицируемых в ассоциативных экспериментах с носителями естественных языков” [1].

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Применение методов психолингвистического анализа становится особенно важным в современном мире. Это связано с возрастающим интересом к “человеческому измерению” языка и лексики со стороны представителей общего языкознания, когнитивной науки, психолингвистики, семантики, прикладной лингвистики, информатики, культурологии и др.

Ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики. Психосемантика ставит перед собой задачу реконструкции индивидуальной системы значений, через призму которой происходит восприятие субъектом мира, других, самого себя, а ассоциативный эксперимент применяется в целях экспериментального исследования субъективных семантических полей слов, формируемых и функционирующих в сознании человека, а также семантических связей слов внутри семантического поля.

Ассоциативный эксперимент предос-

тавляет обширный материал для предположений о том, какая информация может стоять за словом как таковым в индивидуальном сознании и, следовательно, какие фрагменты этой информации могут быть использованы сознанием, если слово будет включено в разнообразные контексты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Долинский В. Моделирование вербальных ассоциативных полей в количественной лингвистике: автореф. дис. ... док. филол. наук: спец.: 10.02.19 / В.А. Долинский. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т., 2012. – 60 с.
2. Фрумкина Р. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина – М.: Академия, 2001. – 320 с.
3. Уфимцева А. Лексическое значение: принципы семиологического описания лексики / А. А. Уфимцева, под ред. Ю.С. Степанова. - М.: Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.
4. Патсис М. Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова: На материале греческого языка: дис. ... канд. филол. наук: спец.: 10.02.19: 10.02.19 / М. Патсис. – М., 2005. – 167 с.
5. Стернин И. Лексическое значение слова в речи. / И.А. Стернин – Воронеж: Воронеж, ун-т, 1985. – 170 с.
6. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
7. Словари – taurass. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [taurass.com/slovari.htm](http://taurass.com/slovari.htm)
8. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>

УДК 821.512.164

**К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ТУРКМЕНА НЕОБЫЧНОЙ СУДЬБЫ  
(ИЛИ ОБ АДЪЮТАНТЕ ВЕРХОВНОГО ГЛАВНОКОМАНДУЮЩЕГО  
РОССИЙСКОЙ АРМИИ – ПИСАТЕЛЕ-БЕЛОЭМИГРАНТЕ ИЗ МЕХИКО  
СИТИ)**

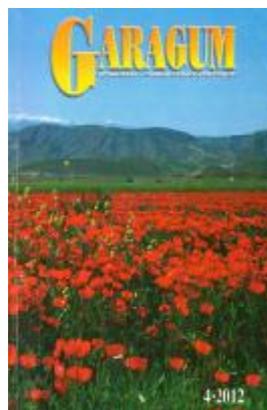
Соегов М.

В четвертом номере ашхабадского литературного журнала “Garagum” (“Каракумы”) за 2012 год был опубликован туркменский перевод повести “Атчапар”, автор которой Разак Бек (Бегназар) Хан Хаджиев (1895–1966), по национальности туркмен, офицер русской армии, участник Первой Мировой войны, а также Гражданской войны на стороне “белых”, в 1920 году эмигрировал из страны (из Закаспийской области в Иран), затем через Индию, Китай, русский Дальний Восток и Японию на корабле добрался до Мексики и жил там до конца жизни. Хан Хаджиев, занимаясь художественно-литературным творчеством, до пуб-

ликации повести “Атчапар” в журнале “Вестник первоходника” (1962, № 13. Октябрь), который выпускался в Сан-Франциско (США), издал в 1929 году в Белграде (Югославия) свой роман - воспоминания, назвав его “Великий Бояр”. Данный роман в несколько видоизмененном виде был переиздан в 2014 году в Москве Издательством “Вече” под названием “Жизнь и смерть генерала Корнилова”. В связи с исполнением в 2015 году 120-летия со дня рождения Хан Хаджиева ниже к вниманию читателей вносится краткий очерк о его жизни и деятельности.



Обложки первого (1929 г.) и нового (2014 г.) изданий романа Хан Хаджиева



Обложки журналов, на страницах которых напечатана повесть Хан Хаджиева “Атчапар” (1962 г.; 2012 г. – туркменский перевод)

Будущий адъютант Верховного Главнокомандующего Российской Армии, а в последующем русскоязычный туркменский писатель-белоэмигрант появился в свет 22 июля 1895 года в семье туркмена-ёмуда колени байрамшалы, который ранее переехал с территории современного Туркменистана на постоянное местожительство в город Турткуль, преобразованный после перехода в 1873 году правого берега Аму-Дарьи от Хивинского ханства к России в Петро-Александровское укрепление (с 1920 года город опять начал носить прежнее название Турткуль и в 1932–1939 гг. был столицей Каракалпакии), нынешней Республики Каракалпакстан, которая находится в составе независимого государства Узбекистан. Родители своего новорожденного сына нарекали настоящим туркменским именем Бегназар, но в последующих документах он числился как Надзар-Бек или Разак / Резак / Рзак Бек, а фамилия его писалась в виде то Хан Хаджиев, то Байдаран (Байлархан?) Хаджиев. Есть предположение, что предки Бегназара происходили древнего туркменского ханского (правящего) рода. Дальнейшая его судьба сплеталась с бурными военными и политическими событиями, развернувшиеся в Российской империи в первые десятилетия прошлого столетия.

Бегназар Хан Хаджиев окончил 3-й Московский Императора Александра II кадетский корпус и Тверское кавалерийское училище (01.10.1916 г., 8-й ускоренный выпуск) и был направлен в Нерчинский казачий полк Забайкальского казачьего войска. Вскоре был откомандирован в Текинский конный полк.

Туркмены, как и все местные жители Средней Азии, по законодательству Российской империи не подлежали призыву на военную службу. Поэтому Туркменский кавалерийский полк был добровольческим, и полностью содержался за счет пожертвований туркменского населения Закаспийской области Туркестанского генерал-губернаторства (края). Поскольку Туркменский кавалерийский полк состоял в основном из представителей туркменского племени теке, проживающего в Ахале и Мерве (нынешние Ахалский и Марыйский вelayаты Туркменистана) 31 марта 1916 го-

да он был переименован в Текинский кавалерийский полк. В полку, наряду с туркменами-теке, служили также добровольцы из нынешнего Лебапского вelayата (бывшая Чарджоуская область). Таким образом, полк был как бы первым в начале XX века «общетуркменским» боевым соединением.

Свержение Русского Царя – Ак падишаха в феврале 1917 года для бойцов Текинского полка было нечто сверхъестественным. Добровольцы сильно разочаровались этому, но остались верными своим командирам и Отечеству. В целом, 1917 год стал трагическим для кавалеристов Текинского полка. Октябрьский переворот застал их в Киеве. Полк официально был расформирован здесь же, в Киеве.

Из материалов соответствующих сайтов Интернета, которые подготовлены на основе ранее изданных книг и статей, явствует, что вскоре после июньского 1917 года наступления, Председателем Временного правительства А.Ф. Керенским генерал Л.Г. Корнилов назначается Верховным Главнокомандующим (19 июля 1917). Текинский полк был переведен в Могилёвскую ставку, а Хан Хаджиев, с сотней составляли его конвой во время пребывания на Московском Государственном Совещании. В августе 1917 начинается Корниловское выступление («мятеж»), так называемая «корниловщина» [14].

Распоряжением командующего 8-й армии генерала Л.Г. Корнилова из числа добровольцев Текинского полка был выделен отряд для охраны Штаба армии. Начальником отряда был назначен корнет Хан Хаджиев. Текинцы осуществляли охрану «быховских узников» – генерала Корнилова и еще ряда офицеров и гражданских лиц (в том числе генералов А.С. Лукомского, А.И. Деникина, С.Л. Маркова), предательски арестованных Временным правительством по делу о так называемом «Корниловском мятеже». В Быхове Хан Хаджиев был доверенным лицом Корнилова, выполнял многие его поручения. В октябре 1917 года Временное правительство было свергнуто большевиками. Но при этом А.Ф. Керенский некоторое время оставался формально Верховным Главнокомандующим, а на посту его Начальника Штаба оставался генерал Н.Н. Духонин. Именно по его при-

казу 19 ноября 1917 года были освобождены из заключения «быховские узники». Следует отметить и то, что образ Хан Хаджиева в качестве второстепенного персонажа в последующем был включен в романы «Хождение по мукам» А. Толстого и «Тихий Дон» М. Шолохова.

27 ноября 1917 года в бою у разъезда Песчаники под Унечей 3 офицера и 264 всадника попали в плен и были помещены в брянскую тюрьму. 30 ноября в деревне Нагара Корнилов отпустил текинцев по домам, взяв с них клятву верности. 6 декабря 1917 года Корнилов и его сподвижники прибыли в Новочеркасск. Впоследствии, в начале января 1918 года в Новочеркасск прибыла партия текинцев, порядка сорока человек, которых Корнилов также отпустил по домам, выдав предварительно по 25 рублей на дорогу. До конца с Корниловым, которого по личной инициативе Хана Хаджиева текинцы продолжали называть «Верховный» даже после передачи им командования Добровольческой армией генералу М.В. Алексееву, осталось 6 человек текинцев и один киргиз (казах) из киргизского (казахского) взвода полка, вошедших в его личный конвой и прошедших с ним весь путь, вплоть до самой гибели Корнилова 31 марта 1918 года под Екатеринодаром. По утверждению О. Гундо-

гдыева, около трех десятков бойцов (Юсубали Мередиали и др.) Текинского полка после их амнистирования начала служить в дивизии легендарного («анекдотичного») В.И. Чапаева.

Генерал Корнилов очень ценил верных текинцев и всегда разговаривал с ними на их родном туркменском языке. Будучи еще капитаном, в конце XIX столетия он служил в Закаспийской области (Туркмении) и великолепно знал туркменский язык и не раз ходил с туркменами в разведку на территорию Афганистана.

Когда же генерала Л.Г. Корнилова арестовали, Текинский полк стал нести караульную службу у Быховской тюрьмы, тайно освободил его и сопровождал на Дон. Здесь Хан Хаджиев стал адъютантом генерала Корнилова, сопровождал его в первом Кубанском походе и был непосредственным свидетелем его гибели под Екатеринодаром. Генерал умер на его руках. Хан Хаджиев является участником Ледяного похода (знак отличия Первого Кубанского похода № 824). 21 сентября 1918 года уволился из Добровольческой Армии. Туркмен во главе с Хан Хаджиевым не только лично охраняли Л.Г. Корнилова до самой его смерти они были и телохранителями А.И. Деникина, с которым отправились в эмиграцию.



Бегназар Хан Хаджиев

Материалы соответствующих сайтов Интернета, подготовленные на основе уже изданной литературы, свидетельствуют, что возвратившись из Кубанского похода,

Хан Хаджиев отправился на родину в Туркменистан, организовал там отряд и с ним продолжал борьбу против большевиков. 9 января 1919 года приказом генерала А.И. Деникина в составе Вооружённых сил Юга России была образована Туркестанская армия под командованием генерал-лейтенанта В.П. Савицкого. Из рядовых бойцов-текинцев и вышедших из подполья офицеров Текинского конного полка была сформирована Текинская кавалерийская дивизия этой армии под командованием полковника (по другим сведениям генерал-майора) Ораз-сердара, сына знаменитого Дыкма-сердара – одного из организаторов героической обороны Геок-тепинской крепости в 1881 г. В ряды данной дивизии и влился вернувшийся на Родину отряд Хан Хаджиева. Основой Туркестанской армии стала именно Текинская кавалерийская дивизия Ораз-сердара), в которой служил поручик Хан Хаджиев. В отряде Юсуп-хана (младшего сына легендарного Нурберди-хана) Хан Хаджиев участвовал в боях под Байрамалы в мае 1919 года. В том же году он проделал нелегкий путь в Бухару, к тамошнему Эмиру и в Хиву к Джунаид Хану, одному из крупных лидеров басмаческого движения в Средней Азии. Сделано это было по поручению командующего Войсками Закаспийской области генерал-лейтенанта Савицкого и начальника его Штаба генерал-майора В.П. Ласточкина. Если верить еще неуточненным сведениям статьи «Несколько штрихов к портрету генерала Корнилова», написанной Вольфгангом Акуновым и размещенной в Интернете, Хан Хаджиеву было присвоено звание генерал-майора «Белой» Армии (См. <http://www.proza.ru/2009/04/07/1057-18.01.2015>).

Хан Хаджиев Боевое знамя доблестного Туркменского (Текинского) конного полка, которое последнее время находилось у него, передал своему командиру Ораз-сердару, который эмигрировал в Сербию и сдал знамя на хранение в один из православных храмов Белграда. Дальнейшая судьба первого боевого туркменского генерала Ораз-сердара неизвестна. Боевое знамя полка в 1945 году после освобождения Белграда от немецких войск было передано правительством Югославии Мар-

шалу Советского Союза Ф. И. Толбухину, освободителю города и Народному герою Югославии. Оно было перевезено в Центральный Музей Вооружённых Сил в Москве, где, должно быть, хранится и поныне.

После ликвидации вооруженного белого сопротивления и окончания Гражданской войны в Туркменистане в 1920 году Хан Хаджиев эвакуировался в Персию (Иран). В 1921 году через Багдад (Ирак) и Индию прибыл во Владивосток. В составе армии адмирала Колчака некоторое время воевал против красных на Дальнем Востоке, затем эмигрировал в Китай и жил в Шанхае. Затем добрался до Японии, а оттуда в 1923 году переехал в Мексику. Начал работать чернорабочим, потом открыл своё фотоателье, писал статьи в мексиканских газетах, особенно в белоэмигрантской прессе. Еще он любил охотиться в дебрях Мексики. Следует отметить и то, что Хан Хаджиев наладил дружеские отношения с местными американскими индейцами. Надо полагать, что он впервые в речи индейцев наблюдал многочисленные лексические параллели-соответствия со своим родным туркменским языком.

Прожив вдали от Родины, на чужбине, на той стороне океана 43 года, туркмен Бегназар Хан Хаджиев умер от сердечного приступа 20 мая 1966 года в Мехико Сити в возрасте 71 года. Был погребен на Французском кладбище мексиканской столицы [1; См. еще 3, 4].

Хан Хаджиев в свое время настолько увлёкся литературно-художественным творчеством, что написал роман «Великий Бояр» («Улу Бояр»), большое по объёму произведение о кумире своей бурной боевой молодости, Лавре Георгиевиче Корнилове, великом воине и белом генерале. «Великий Бояр» («Улу Бояр»), состоящий из 397 страниц, был издан в 1929 году в Белграде (Югославия) и пользовался популярностью среди русских эмигрантов [8]. Для нас особенно ценным являются те страницы романа, где описывается фронтовая жизнь бойцов Туркменского (Текинского) конного полка.

В 246-м номере литературно - художественного журнала русского Зарубежья «Новый журнал» за 2007 год напечатана статья Эджегуль Курбановой о романе Хан

Хаджиева «Великий Бояр» [5]. По существу данное произведение является первым романом, созданным туркменским автором и изданным восемь лет раньше, чем роман «Ганлы пенжеден» («Из кровавых ноктей») Хыдыра Дерьяева, который был выпущен в 1937 году и считается до сих пор первым сочинением подобного жанра [10, 11].

Писатель Хан Хаджиев еще печатался в журнале «Вестник первоходника» (Сан-Франциско), на страницах которого в 1962 году читатели ознакомились с его повестью «Атчапар» [7]. Данная повесть наряду с его романом «Великий Бояр» («Улу Бояр») является одним из самых ранних произведений, изданных туркменским писателем за рубежом, а также редким образцом белоэмигрантской литературы, принадлежащим перу не европейца.

В настоящее время начата работа по переводу произведений Хан Хаджиева на его родной туркменский язык. Туркменский перевод повести «Атчапар» в опубликован в апрельском номере журнала «Garagum» за 2012 год (переводчик канд. филол. наук Мурат Туваков) [9]. Его роман, повесть и статьи ждут своего исследования со стороны ученых-литераторов и историков и имеют полное право занимать достойное место в истории нашей литературы XX века.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адъютант генерала Корнилова поручик Разак Бек Хан Хаджиев [некролог] // Вестник первоходника. 1966. № 59 – 60.
2. Гундогдыев О. Боевой путь Текинского конного полка (1914 – 1918 гг.). Ашхабад, 2012.
3. Кузнецов Н.А. Адъютант генерала Л.Г. Корнилова // Доброволец, 2004, № 1. С. 22 – 24.
4. Курбанова Э. Адъютант генерала Корнилова // Новый журнал, Литературно-художественный журнал русского Зарубежья, 2006, № 244.
5. Курбанова Э. Хан Хаджиев. «Великий Бояр» // Новый журнал, Литературно-художественный журнал русского Зарубежья, 2007, № 246.
6. Соегов М. Туркменский писатель-белоэмигрант из Соединенных Штатов Мексики // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 25 (64). № 3, ч. 1, 2012. С. 259 – 266.
7. Хан Хаджиев, Разак Бек. Атчапар (Повесть) // Вестник первоходника, 1962, № 13. Октябрь. С. 3 – 16; № 14. С. 23 – 25; № 15. С. 15 – 23.
8. Хан Хаджиев, Разак Бек. Великий бояр (Роман). – Белград: Кн-во М.А.Суворина и К, 1929 (Типография Иовановича). – 397 с.
9. Hajyýew H. Atçapar (Powest) // Garagum, No 4, aprel. Aşgabat, 2012. S. 33–55.
10. Söyegov M. İlk Roman Yazan Türkmen veya Daşoğuz'dan Meksika'ya Kadar Uzanan Ömür Yolu // Türkmeneli Aylık Edebiyat, Kültür ve Sanat Dergisi. No 45 Ekim. Kerkük (Irak), 2011. S. 11 – 12.
11. Söyegov M. İlk Türkmen Romancı: Han Hacıyev // Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi. No 559 Ocak. Ankara (Türkiye), 2012. S. 66 – 67
12. Söyegov M. Türkmenler ve Birinji Jahan Uruşy // Türkmenistan'ın Bağımsızlığının Sekizinci Yılına Armağan. Aşgabat, 1999. S. 1 – 19.
13. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://militera.lib.ru/prose/russian/breshko1/index.html> (10.07.2011).

УДК 821.512.122

### Ш. ҚҰДАЙБЕРДІҰЛЫ ЖӘНЕ М. ӘУЕЗОВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ ТҰТАСТЫҚ

Нұрланова Ә.Н.

Ш. Құдайбердіұлы және М. Әуезов шығармашылығындағы тұтастық мәселесінің басында екі алып та қалам тербеген «Еңлік-Кебек» сюжеті тұр.

Еңлік пен Кебек оқиғасы ұрпақтар жүрегінде аңыз болып сақталып қана қойған жоқ, екі ғасыр бойы қазақ әдебиетінің қарымды қайраткерлері қалам тартқан шығармалар легін тудырды. Әдебиетімізде Қозы мен Баян, Жібек пен Төлегендей мәңгілік махаббаттың нышаны болған Еңлік пен Кебектің сүйіспеншілігі туралы әр түрлі жанрдағы бес бірдей туынды бар екенін жоғарыда айттық. Мұның өзі оқиғаның ел арасына кең тарап, тарихтан салмақты орын алғанын байқатады.

Олардың екеуі прозалық үлгіде жазылған. Олардың екеуі прозалық үлгіде жазылған. Қанды оқиға өткен соң бір ғасырдан кейін, яғни 1892 жылы «Дала уалаяты газетінің» 29, 31, 32, 34 – 40 – сандарында екі тілде – «Қазақтардың естерінен кетпей жүрген бір сөз» және «Незабытое прошлое и настоящее киргизов» деген атпен шықты. Соңынан «Ұмытылған» деп қол қойылыпты. Орыс тіліндегі нұсқаның тақырып соңында «Сибирский вестник» газетінің 60-санынан алынып басылғаны туралы мәлімет берілген. «Қазақтардың естерінен кетпей жүрген бір сөз» – Еңлік пен Кебек жайлы ел аузында жүрген аңыздардың хатқа түскен тұңғыш нұсқасы. Оны ғалым Р. Нұрғали Еңлік пен Кебек жайлы шығармалардың бір нұсқасы ретінде талдап, әңгіме деп атайды. Ғалым Ү. Субханбердина газеттік нұсқаларды қазақтың тарихы мен этнографиясы, географиясы мен экономикасы, философиясы мен заңына қатысты мәліметтер беретін аңыз әңгімелер қатарына жатқызды.

«Еңлік-Кебектің» келесі нұсқалары қазақ әдебиетінде енді қанат қағып келе жатқан поэма жанрының шеңберінде көрінді. Еңлік пен Кебек турасындағы баян Мағауия мен Шәкәрімнің қаламына қатар қонғанмен, екі ақын екі бөлек нысананы көздеген, әрқайсысының өз ұстанымы, хи-

каяны баяндаудағы өзіндік мақсаты бар екі бөлек поэма жазып шықты.

Туған топырағының, Абай өскен ортаның тұнық тұмасын еміп өткен М. Әуезовтің «Еңлік – Кебекі» - шығармашылығының қайнар бастауында тұрған туындылардың бірі.

«... Суреткердің өмір жолын оның өз өмір тарихымен тығыз байланысты екенін ескерсек, Әуезовтің жарық дүниеге көзін ашқалы көргені, сезгені, білгені, түйгені революцияға дейінгі көне ауылдың көне тіршілігі, тағдыры, ақиқаты болса, мұның өзі жазушы творчествосындағы өзекті тақырып боп, 1917 жылы басталған «Еңлік – Кебек» трагедиясынан 1957 жылы аяқталған «Абай жолы» эпопеясына дейін қырық жыл бойы желісін үзбей созылып келуі - Әуезовтің әсемдік әлеміндегі заңдылық, творчестволық тұлғасындағы тұтастық» [1, 9], - деп ғалым З. Қабдолов осынау тұтастық болмаса, Әуезовтің өнері туған топырағына терең тамыр тарта алмайтындығын тілге тиек етеді. Ендеше, Әуезовтің шығармашылық ғұмырына желі болып тартылған әсемдік әлемінің қайнар көзінде, бастау бұлағында тұрған «Еңлік – Кебектің» жазылуына кімдер себепкер, не түрткі болды деген ойлардың түбіне бойлауға тырысайық.

«Жазушы өз шығармасына арқау еткен өмір құбылыстарының тобын қайдан алды, қалай тапты, оларды қалай сұрыптады, олардың шығарма құрылымындағы қызметі не... – бұл мәселелерді анықтау қаламгердің творчестволық жұмысының ерекшеліктерін, лабораториясының қат – қабат қиын әрі қызық сырларын тануға жол ашады» [2, 7].

Жалпы, жазушының санасында сараланған қай туындыны алсақ та, тамыры тарихи негізден тарау алған өмірлік ақиқатпен тұтастықта көмкерілгенін ұтқыр көркемдікті байқаймыз. Зерттеуші Ж. Дәдебаев М. Әуезов шығармаларының өмірлік негізін құрайтын материалдардың сипатын былай деп жүйелейді: тарихи мате-

риалдар, этнографиялық материалдар, халық ауыз әдебиетінің материалдары және әдеби материалдар [2, 7].

«Еңлік – Кебек» пьесасын жазу барысында қаламгер осы қайнар көздердің барлығын кеңінен көсіліп қолдана алды десек, артық айтқандық болмас. Көз көрген көне көкіректерден оқиғаның мән – жайын бажайлай алса, тіпті жетпеген сағаларды «ел айтатын, жел айтатын, көл жеткізетін» аңыздан тапты. Ал әдеби материал болып туындыгердің алдында Мағауия мен Шәкәрімнің дастандары сайрап жатты. Осы жиған – тергенді өзі ортасында жүріп, бала кезінен белуардан кешкен ел мен жердің салт – сана, жөн – жоралғысымен байланыстыра алды, ыждағаттылықпен көрген-білген, естіген - түйгенімен бекітті. Мұны замандастарының естеліктері де дәлелдейді. «Еңлік – Кебектің» алғашқы қойылымы туралы айта келіп Ғ. Сармұрзин былай дейді: «Бір мезетте «билер» дауласып кетті. Сонда отырған бір бидің: «Саптыаяққа ас құйып, сабынан қарауыл қарайтын болсаң, мен билік айтпаймын!» - деген ажарлы даусы саңқ ете қалғаны. Дәл осы сәтте бұдан бір жыл бұрын Баймырза мен Әуез ақсақал әңгімелесіп отырғанда Мұханның блокнотына жазып алған осы сөзі есіме түсе кетті. Сөйтсем, кейін аңғардым, Мұхан сол кездің өзінде – ақ әңгіме тындағанда өзіне керектісін жазып ала отырады екен» [3, 363-364].

Ол аз десеңіз, жазушы «Абайдың ең сүйікті баласының бірі және ұлы ұстаз ақынның әдебиеттегі дәстүрін берік ұстаған саналы, мәдениетті шәкірт», «ең соңғы мұрагері» [4,5] Тұрағұлмен аралас – құралас болған. Осы ойымызды мұхтартанушы ғалым Т. Жұртбайдың мына сөздері айғақтай түседі: «Мұхтардың шығармашылық қайнар көзінің бастауында Тұрағұл Абайұлы тұрды. Бұл адамның ақыл – кеңесі, рухани қолдауы және ел арасындағы беделі жас жігітке шешуші ықпал жасады. Жаңа жол тапты. Абай ауылының қолдауынсыз өнер сайысына, оның ішінде қала зиялыларының қатарына қосылу – қиын еді. Мұхтардың әр қадамын қатты қадағалап, қамқорлық көрсетті. «Еңлік – Кебек» пьесасы Тұрағұл болмаса жазылмас та, сахнаға қойылмас та еді. Билердің айтысын, әр кейіпкердің мінезі мен өмірін

Мұхтарға өз үйінде отырып қағазға түсірткен де Тұрағұл» [5, 81].

Жас Әуезов «Еңлік – Кебекті» жарарда Шәкәрім поэмасына, оның да ақыл – кеңестеріне да арқа сүйегені анық. Екі алыптың арасындағы шығармашылық тұтастықты Ахат Шәкәрімұлының мына естелігінен де көреміз: «Әкей жалпы жастарды, оның ішінде оқыған жастарды, жақсы көретін. Семинарияда оқыған – Білал Құнанбаев, Нұғыман Құнанбаев, Құтайба Ибрагимов сияқты жастар келгенде, бөлек отырғызып, олармен әңгімелесіп, олар үйде екі – үш күндеп жататын. Ол кезде мен жас болатынмын. Не жайында әңгімелесетінін аңғара қоятын кезім емес. Ал, өзім толық білетін кезде Мұхтар Әуезов, Даниял Ысқақов сияқты оқыған жастар келіп, бірнеше күн жатып, әкеймен әңгімелесетін... Мұхтар әкеймен жиі келіп әңгімелесетін. Қыста да Мұхтар мен арқылы әкейге хат жазып, керекті сұрақтарына жауап алып отыратын» [6, 177-178]. Еңлік пен Кебек өмір сүрген заманның тарихи шежіресін жасап, олар туралы көркем шығарма жазған Шәкәрім ақынның М. Әуезовпен көп кеңестерінің бірі Еңлік – Кебек жайында да болар.

«Табиғи таланттар қашанда бірі біріне оң ықпал жасап, шығармашылық септігін тигізеді, - дейді зерттеуші А. Омаров. - Сондықтан алғашқы әңгімелерінің өзімен – ақ қазақ прозасын европалық деңгейге көтерген Мұханның көненің көзі әрі Құнанбай ұрпағы Шәкәрімнен көп нәрсеге қаныққаны талассыз, әсіресе, шығармашылық басты бағытын табуына ерекше септігі тиді» [7, 559]. Жазушының шығармашылық лабораториясының білгірі Т. Жұртбай пьесаның жазылу тарихы туралы: «Каникулда жүргенде, Тұрағұлдың көмегімен Шәкәрімнің дастаны бойынша сахналанған» [5, 81], - дейді. Ғалым Ш. Елеукеновтің мына пікірі де осы арнаға саяды: «Мұхтар Әуезов драма бұлағының көзін ашқанда Шәкәрім шығармасындағы трагедиялық коллизияны алғаны сөзсіз» [8, 84].

Әдебиетші ғалым А. Еспенбетовтің пікірінше, Шәкәрім мен М. Әуезов рухани жағынан аға-іні болып қана қоймай, бір «Еңлік-Кебек» оқиғасының желісімен шығарма жазу арқылы творчестволық сайысқа түсіп, ой жарыстырған.

Еңлік – Кебек сюжеті ұлттық әдебиетіміздің есігін қаққан жаңа жанрлардың шымылдығын ашуы – дәстүрге айналғандай. М. Әуезов те қазақ топырағындағы дәстүрлі түрлердің бәрінен үзілді – кесілді бас тарып, өмір шындығын өнер шындығына соны пішінде көшірді. Жай «көшіріп» шыққан жоқ, өзіндік идея, тың табыс, жаңа соқпақпен келді. Академик ғалым Р. Нұрғалиевтің «Тобықты мен Найман арасында нақты болған оқиғаның драма материалы екенін ұғыну – жас қаламгердің жазушылық көрегендігін аңғартады» деуі тегін емес – ті [9, 29].

Жазушының тұсауы Абайдың қара шаңырағында осы пьесамен кесілді. Жиырма жасар хас дарын Мұхтар «Еңлік – Кебек» арқылы әдебиет тарихына енді. «Еңлік – Кебек» пьесасы – қазақ драматургиясының тұңғыш қарлығашы, классикалық шығармасы болса, сол сияқты М. Әуезов творчествосының да прологы.

Пьеса алғаш рет Абайдың немересі Ақылияның ұзатылу рәсімінде қойылады. Бұл туралы Т. Жұртбай мәліметтері былай дейді: «Ақын өмірден көшкен соң оның сөзін ұстап қалған Тұрағұл да ел таныған шешен бидің бірі болатын. Дәстүрлі, халық тарихын жақсы білетін. Сол кісінің әңгімесінен ұшқын алды ма, жоқ Мағауияның «Еңлік – Кебек» не Шәкәрімнің «Жолсыз жаза» дастанын скрипкаға қосылып орындау туралы ұсынысынан әсерленді ме, белгісіз, әйтеуір жиырма жасар Мұхтар: «Осы айтқан мандолин, скрипка, сырнайларының барлығы қазір қыр қазағына, оның ішінде Абай ауылына таңсық емес. Одан өзгеше, бұрын сақарда болмаған, әкеміздің өзі (Абайды ауыл адамдарының бәрі солай атайтын – Т.Ж.) де армандап кеткен тосын сый жасайық. Оқиғалы ойын қояйық» - деп ұсыныс айтады» [5, 80]. Сол отырыста М. Әуезов «Еңлік – Кебек» туралы пьеса жазаға уәде етеді.

Өз кезінде, шындықтың пердесін ашып берген Мағауия мен Шәкәрім дастандары жарыққа шыққанда оларға өкпе артып, өштескен адамдар болған. Бірақ олардың бетін Абайдың өзі қайтарып отырған. Пьеса кейіпкерлерінің көзі тірі ұрпақтары тұрғанда, әлі де болса мұндағы қанды шешімге біржақты пікір айтылмаған шақта әлі әдебиет сахнасына төрлете қоймаған,

әрі ел арасындағы бет – беделі қалыптасып болмаған жас Мұхтарға мұндай шығарма жазу ауыр болғаны хақ. Қаламы қата қоймаған жазушы «..батылдана түсу үшін, шындықтан ауытқымауға тырысу үшін «Еңлік – Кебектің» қабірінің басына барып, іштей өзін - өзі қайраған» [5,81] да.

Алғашқы варианты 1917 жылы қағаз бетіне түсіп, сол жылы Ералы жазығындағы Ойқұдық жайлауында Абайдың аяулы жары Әйгерімнің отауында қойылды. «Біздің ауыл да Абай ауылдарына қанаттасып, «Ойқұдық» дейтін жазғы жайлауда отырған – ды. Әйгерімнің ауылында той боп жатқан, - деп жазады Ғ. Сармұрзин өз естелігінде. – Бұл Оразбайдың Медеуінің баласы Саниязға Тұраштың Ақыш деген қызын (қазір ол Алматыда тұрады – С.Ғ.) ұзатқалы жатқан тойы еді. Сол той үстінде: «Еңлік пен Кебек жайында Мұхтар жазған пьеса деген бір жаңа ойын ойналады екен» деген хабарды бір күн бұрын естігенбіз... Сөйтсек, ойынның көкесі «пьеса» екен. Екі киіз үйді тіркестіре тігіпті. ...Ойынға көп жұрт жиналыпты. Төр алдына жүк – жасау жиылған. Ойнаушылар бөтен киімдер киіп, өңдерін өзгертіп, бірнешеуі сақал – мұрт жасап, Жапал деген қойшысы (Тұрағұлдың Жебеші – С.Ғ.) бетін күйелеп те алыпты. Олардың кім екенін дауыстарынан ғана айырасың. Ұзын шаш тағынып, үстіне шағи көйлек, дүрия шапан, басына кәмшат бөрік киген Еңлігі - Әуездің Ахметі, Кебек боп ойнаған – Ақкенже, Матай шалы – Бәстәми, оның кемпірі – Жағыпар, Абызы – Ізқайыл, Көбейі – Құтайба, ал шымылдықты ашып – жауып тұрғаны – Сәлімғазы екен» [10, 363]. Сөйтіп, Еңлік – Кебектің жаңа нұсқасы тағы да Абай ауылында, Абай елінің сахналауымен дүниеге келді.

Сөйтіп, «Дала уәлаятының газетінде» «Қазақтардың естерінен кетпей жүрген бір сөз» және «Қазақ турасынан хикая» деген атпен жарияланған прозалық нұсқа, Мағауия мен Шәкәрімнің «Еңлік-Кебек» поэмалары және М. Әуезовтің «Еңлік-Кебек» пьесасы туған әдебиетіміздегі дәстүр мен жаңашылдық, тарихи шындық және көркемдік шешім, әдебиет пен дәуір тынысының бауырластығы сияқты мәселелердің мәнін ашуға септігін тигізеді.

Еңлік пен Кебектің жарқ етіп өткен өмірі мен өлімі жайлы шығармалар – хал-

қымыздың өткен ғасырлардағы өмір сүру салтына, қаһарлы билері мен қайратты батырларына, сол батырларды қалтқысыз сүйе білген ару қыздарына соғылған мәңгілік ескерткіш.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қабдолов З.М. Әуезов және оның әсемдік әлемі. – Алматы: Білім, 1986. – 56 б.
2. Дәдебаев Ж. Мұхтар Әуезов (Сенің сүйікті жазушың). – Алматы, 1991. – 88 б.
3. Сармұрзин Ғ. Ардагер аға // Біздің Мұхтар (М.О. Әуезов туралы естеліктер). – Алматы: Жазушы, 1976. – 432 б.
4. Абайдың ақын шәкірттері. Бірінші кітап. Дайындаған. Қ. Мұхамедханұлы. – Алматы: РГЖИ Дәуір, 1993. – 224 б.
5. Жұртбай Т. Бесігіңді түзе: Роман – эссе. – Алматы: Жазушы, 1997. – 560 б.
6. Шәкәрімұлы А. Менің әкем, халық ұлы – Шәкәрім // Шәкәрімтану мәселелері: сериялық ғылыми жинақ. 1-т. – Алматы, 2007. – 448 б. - «Атамекен» сериясы
7. Омаров А. Шәкәрім өмірбаяны // Шаһкәрім Құдайбердіұлы шығармаларының үш томдық жинағы. – Алматы: Халықаралық Абай клубы, 2008. – Т.3 Мақалалар, естеліктер, зерттеулер. – 664 б.
8. Елеуқенов Ш., Армысыз, ақын аға! // Шәкәрімтану мәселелері: Сериялық ғылыми жинақ. Т. 2. – Алматы: Раритет, 2007. – 376 б. – «Атамекен» сериясы
9. Нұрғалиев Р. Трагедия табиғаты: Монография. – Алматы, 1968. –176 бет
10. Сармұрзин Ғ. Ардагер аға // Біздің Мұхтар (М.О. Әуезов туралы естеліктер). – Алматы: Жазушы, 1976. – 432 б.

УДК 821.512.122

### АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ – ҚАЗАҚ МОРФОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗІН САЛУШЫ

Сеілханова К.К.

Ахмет Байтұрсынұлының бай шығармашылық мұрасының басым бөлігі – лингвистикалық еңбектері. Бұлар тіл деңгейлерінің жалпы бәріне қатысты болып келеді, тақырыбы жағынан да өте әр тарап. Оның лингвистикалық ізденулері «Тіл – құрал», «Әліпби» сияқты арнайы еңбектерімен ғана шектелмейді. Ғалымның түрлі тіл мәселесіне қатысты өзіндік пайымдаулары, теориялық тұжырымдары бұлардың сыртында көсемсөз түріндегі жазғандарынан да, сондай-ақ «Әдебиет танытқыштан» да үнемі кездесіп отырады. Қазақ тілінің фонологиялық жүйесі, грамматикалық құрылысы жөніндегі негізгі зерттеулерін былай қойғанда, оның назарынан әдеби тіл, тіл мәдениеті, этнолингвистика, прагматикалық (функционалды) грамматика, «оқыту ғылымы» (методика) мәселелері де еш уақыт тыс қалған емес, ол артына бұлар жөнінде де бірсыпыра құнды бағдарламалық пікір қалдырды [1, 6 б.].

Қазақ тілі грамматикалық құрылысының ана тілімізде зерттеліп жарық көруі ХХ ғасырдың алғашқы 10-15 жылдарынан

басталады. Оның бастауы – 1914 жылы «Тіл құралы» деген атпен Орынборда жарық көрген Ахмет Байтұрсынов жазған оқулық. Қазақ тілі туралы ғылымды қалыптастыруды А. Байтұрсынов тілдің дыбыстық жүйесін зерттейтін фонетика, жазу жүйесін зерттейтін графика мен орфография, морфологиясы мен синтаксистік құрылысын зерттейтін грамматика салаларын айқындаудан бастады [2, 54 б.].

XX ғасырдың алғашқы ширегінде, Қазан төңкерісінен кейінгі халықты жаппай сауаттандыру мақсатына орай негізгі жұмыс практикалық деңгейде жүргізілгендіктен, морфологияның да мәселесі осы тұрғыдан қызу қолға алынып, алғашқы әліппелер, бастауыш мектептерге арналған бағдарламалар жазылып, басылып шыға бастады. Осы тұста қазақ халқының саяси-әлеуметтік, қоғамдық өміріне белсене араласқан А. Байтұрсынұлының тіл біліміндегі еңбегі де айрықша болды. Ғалымның қазақ тілі заңдылығына икемдеп реформалаған араб жазуы, қазақ балаларына арнап жазған сауат ашу әліппесі, (Байтұрсынұлы А. Оқу

құралы. Орынбор, 1912) қазақ тілін пән ретінде үйрететін оқулығы (Байтұрсынұлы А. Тіл – құрал. Орынбор, 1914 жыл және кейінгі басылымдары) қазақ мәдениеті үшін маңызды жаңа белес еді. А. Байтұрсынұлының «Тіл – құрал» аталған 3 бөлімнен тұратын оқулығының морфологияға арналған бөлімі алғаш рет 1914 жылы, фонетикаға арналған бөлімі 1915 жылы, синтаксиске арналған бөлімі 1916 жылы жарық көріп, кейіннен әрқайсысы 6-7 реттен толықтырып қайта басылып отырған [1, 7 б.].

А. Байтұрсынұлының лингвистикалық ой-пікірлері «Тіл – құралдарының» қайқайсысында болса да бар. Солардың ішіндегі ең толығырақ түрі – 1918 жылы Ташкентте жарық көрген екі жылдық «Тіл – құрал» мен осының 1920 жылы Қызылордада қайталанып басылғандары [2, 54 б.].

Қазақ тілі грамматикасына арнап XIX ғасырдың екінші жартысынан бастап орыс ғалымдары жеке кітаптар шығара бастағаны белгілі. Сөздердің түрленуі, жаңа сөздердің жасалуы тәрізді морфологияның жалпы мәселелері ғана қаралған бұл зерттеулер Н.И. Ильминский, М.А. Терентьев, П.М. Мелиоранский, В.В. Катаринский сияқты түркітанушылардың қаламынан туды. Бұл еңбектер қазақ тіл білімінің күрделі теориялық мәселелерін қамти алмады. Орыс түркітанушылары қазақ тілі мәселелерін сөз еткенде, өздерінің ана тілі болып есептелетін орыс тілі үлгісіне сүйенді, соған негіздеп, қазақ тілі туралы топшылаулар жасады. Бұларға қоса ол авторлардың қолданған терминдік атаулары да қазақ тілі үшін «жат жұрттық» болды. Дегенмен орыс тілді авторлар жазған еңбектердің қазақ тілі туралы ғылымның дамуына белгілі мөлшерде болса да бастама, үлес болғанын атап өту керек. А. Байтұрсынұлы еңбектерінен бастау алған қазақ тіл білімінің сөз құрамы, сөздерді таптастыру, сөз таптарының лексика-грамматикалық табиғаты секілді мәселелерінің ғылыми-теориялық тұрғыдан зерттеле басталуы қазақтың ұлттық мамандарының өсіп-жетілуімен тікелей байланысты болды [2, 95 б.].

Бұл еңбектердің не себепті орыс тілінде жазылғандығын, түпкі мақсатын Ахмет Байтұрсынұлының «Бастауыш мектеп» деп аталатын мақаласындағы мына бір жолдардан айқын көруге болады: «Үкі-

метке жағымдысы – қол астындағы жұрттың жазу-сызуы, тілі, діні бір болу. Ресей қол астына түрлі тілді, түрлі дінін, жазу-сызуды тұтынып отырған жұрттар бар. Солардың бәрі тілін, дінін, жазу-сызуын орысқа аударса, үкіметке онан артық ұнамды іс болмас... әуелі балалар ана тілімен оқымай, орыс тілімен оқысын, ана тілімен оқыса да, орыс қарпімен оқысын дейді». Демек, жоғарыдағы еңбектердің орыс тілінде жазылуы патшалық Ресейдің өз қол астындағы халықтарды орыстандыру саясатынан туған. Мәселен, Н.И. Ильминский кезінде: «... мой краткий опыт прочтут только те, которые занимаются восточными языками и уже знают по-татарски, я в грамматической части указал почти только отличный от татарских киргизские формы. Впрочем, моя цель дать восточным языкам хоть сколько-нибудь определенное понятие о характере киргизского наречия», - деп жазады [3, 46.].

Ал Алтай тілінің грамматикасында: «итак, главная цель грамматики практическая, миссионерская, собственно научной цели мы не имели в виду» делінген [4, 3 б.].

Қазақ тіл білімінің атасы А. Байтұрсынұлының аталған еңбегінде сөздерді топқа бөлудің жалпы тіл біліміндегі сонау Платон, Аристотель еңбектерінен бастау алатын дәстүрлі қалпы көрінеді. Тіл бөлшектерін логикалық ілім негізінде топтастырушы Платон сөздерді есім және етістік деп бөлсе, осы бағытты жалғастырушы Аристотель өзінің «Риторикасында» сөздерді есім, етістік, жалғаулық деп үш топқа бөледі. А. Байтұрсынұлы да қазақ тіліндегі сөздерді әуелі атауыш сөздер, шылау сөздер, одағай [5, 199-263 б.] деп үлкен үш топқа бөледі.

«Тіл құралы» еңбегінің «Сөз тұлғасы» деп аталатын төртінші бөлімінде тұлғасына қарай сөздер түбір сөз, туынды сөз, қос сөз, қосалқы, қосымшалар деп аталған да, әрқайсысы жеке-жеке талданып түсіндірілген. Бұл бөлісте біріккен, қысқарған сөздердің жоқтығы болмаса, басқалары морфологияға қатысты кейінгі зерттеулердің барлығында да бар [2, 95 б.].

Грамматиканың морфология саласында қарастырылатын ең өзекті мәселелердің бірі – сөз таптары мәселесі. А. Байтұрсынұлы сөз таптарының табиғатын

айқындауда қазақ тілінің өзіндік ерекшелігін ескеріп, сөз таптарының жалпы теориясына сүйенгенін байқаймыз. Ол «Тіл-құралдың» Сөз басында былай дейді: «Араб һәм орысша наху, сарфларында (грамматика) оқылатын заттан мұнда да оқылады. Айырмасы сол ғана: арабша я орысша айтылған есімдер мұнда қазақша айтылады. Олай болғанда оқылатын заты бір, аты ғана басқа» [6].

Сөздерді сөз таптарына топтастыруда ұстанатын принциптердің (семантикалық, морфологиялық, синтаксистік) негізінде А. Байтұрсынұлы атауыш сөздерді мынадай сөз таптарына бөледі: нәрсенің атын көрсететін – зат есім, нәрселердің сынын көрсететін – сын есім, нәрселердің есебін һәм ретін көрсететін – сан есім, есімдердің орнына жүретін – есімдік, заттардың еткенетпеген істерін көрсететін сөздер – етістік сөз таптары. Ал шылау сөздерді үстеу, демеу, жалғаулық, одағай сөз таптарына саралайды.

Сөйтіп, А.Байтұрсынұлы сөздерді мағынасына қарай тоғыз тапқа бөледі. Олар: зат есім, сын есім, сан есім, есімдік, етістік, үстеу, демеу, жалғаулық, одағай.

Ғалым атауыш сөздерге зат есім, сын есім, сан есім, есімдік, етістікті жатқызады. Ал одағай сөздер еліктеуіш және лептеуіш деп екіге жіктелгенімен, әрқайсысы жеке сөз табы ретінде танылмаған. Шылау сөздер іштей үстеу, демеу, жалғау деп бөлініп, олардың әрқайсысының жеке сөз табы ретінде қаралуынан автордың сөздерді таптастыруда семантикалық белгіге сүйенетіндігі байқалады және оны автордың өзі де «Сөздер мағынасына қарай 9 тапқа бөлінеді» [5, 197 б.] деп ашық ескертеді. Қазақ тіл біліміндегі сөз таптастыру проблемасының тарихына арналған Т. Қордабаевтың XX ғасырдың 50-жылдарының басына дейінгі кезеңді қамтыған шағын шолу мақаласында да А. Байтұрсынұлының мағыналық принципті басшылыққа алғаны айтылады [7].

Ғалым әр сөз табын мысал арқылы түсіндіре отырып, әрқайсысына анықтама береді, сұрақтарын көрсетеді: «Сөздердің кейбіреуі нәрсенің өзін атайды. Мәселен, жер, тау... осындай нәрсенің өзін атайтын сөздерді есім дейміз. Зат есім туралы «кім?», не?» деп сұраймыз [5, 189 б.]

«Сөздің кейбіреулері нәрсенің сынын атайды. Мәселен, жақсы, жаман... Осындай нәрселердің сынын көрсететін сөздер сын есім деп аталады. Сын есімнің сұрауы қандай?» [5, 191 б.]. Ғалымның әр сөз табын сипаттаудағы бұл тәсілі де қазақ тілі грамматикасына арналған мектеп оқулықтарында күні бүгінге дейін сақталып келеді.

А. Байтұрсынұлы зат есімді жалқы есім (Ахмет, Қызылжар, Қытай) және жалпы есім (кісі, қала, ұлт), деректі (жер, дыбыс, ән) және дерексіз (жан, ой, мінез, ұят) деп бөледі. Зат есімнің жеке тұрған және көптік жалғау қабылдаған кездерін жекелік айырыс (ата, ой, шелек) және көптік айырыс деп ажыратып көрсетеді, тәуелдік жалғау жалғану жағдайына байланысты жай қалып (ата, ой, шелек) және тәуелді қалып (атам, ойым, шелегім) деп жіктей отыра тәуелденудің оңаша, ортақ түрлерінің жақтарын айтады [5, 201 б.].

Сын есімді автор тек сыны (ағаш аяқ, күміс аяқ, киіз қалпақ) және сыр сыны (биік, шебер, аңқау) деп жіктей отырып, үш шырай түрін атайды: 1) жай шырай (жақсы атан, тентек бала, жуас ат); 2) талғаулы шырай (жақсырақ, берегірек); 3) таңдаулы шырай (ең жақсы, тым қорқақ, хас батыр) [5, 218 б.]

Ғалым сан есімді есептік (бір, он, жүз, мың) және реттік (бірінші, оныншы, мыңыншы) деп екіге бөлген [5, 223 б.]. А. Байтұрсынұлының тіліміздегі сөздерді таптарға жүйелеуінде есімдіктер бес мағыналық топқа жіктеледі: 1) жіктеу есімдігі, 2) сілтеу есімдігі; 3) сұрау есімдігі; 4) шектеу есімдігі (бәрі, барша, өзі) (қазіргі жалпылау, өздік есімдіктері) тантықтық есімдігі (қазіргі болымсыздық және белгісіздік есімдіктері).

Тілдегі негізгі грамматикалық ұғымның бірі грамматикалық категория болып табылады. Грамматикалық категория өзара тектес, мөндес, ыңғайлас, әрі бір-біріне қайшы мәндегі бірнеше, кем дегенде екі түрлі грамматикалық мағыналар жиынтығынан тұрады. Ол грамматикалық мағыналар белгілі парадигмалық сипаттағы грамматикалық тұлғалардың жүйелері арқылы беріледі. Сол арқылы грамматикалық категория белгілі грамматикалық топтағы сөздердің (сөз таптарының) түрлену жүйесі

болып, сөз табы ретінде ерекшеленеді, әрі сол сөз табының грамматикалық белгісі болып табылады [8, 56 б.].

Грамматикалық категория сөз таптарына қарай топталып жіктеледі. Грамматикалық категория түрлері күні бүгінге дейін А. Байтұрсынұлы еңбектерінің негізінде өзгеріссіз сақталып келеді. Кейбір сөз табында грамматикалық категория болмайды (мысалы, сан есім, есімдік); ал грамматикалық категориялары бар сөз таптары – зат есім, сын есім, етістік. Олар мыналар: Зат есімнің көптік категориясы (жекелік, көптік айырыс); тәуелдік категориясы (оңаша, ортақ тәуелдік; үш жақ бар); септік категориясы (сөздердің үйлесуіне сеп болады); септеу бесеуі: 1) ілік жалғау (іліктеу) ның; 2) барыс жалғау (барыстау) ға; 3) табыс жалғау (табыстау) ны; 4) жатыс жалғау (жатыстау) да; 5) шығыс жалғау (шығыстау) дан.

Сын есімнің шырай категориясы (сыр сынында үш шырай бар: 1) жай шырай; 2) талғаулы шырай; 3) таңдаулы шырай);

Етістіктің етіс категориясы (1) сабақты етіс, 2) салт етіс; 3) ортақ етіс; 4) өздік етіс; 5) өзгелік етіс; 6) беделді етіс; 7) ырықсыз етіс; 8) шығыс етіс; 9) дүркінді етіс; 10) өсіңкі етіс); болымды-болымсыздық категориясы (ма, ме); рай категориясы (1) тұйық рай; 2) билік рай; 3) ашық рай; 4) шартты рай; 5) ереуіл рай; 6) реніш рай; 7) қалау рай; 8) сенімді рай; 9) сенімсіз рай; 10) мұң рай; 11) көніс рай; 12) қайрау рай; 13) азалы рай; 14) теріс рай; 15) болжал рай); шақ категориясы (осы шақ, өткен шақ, келер шақ); жіктік (жақ) категориясы (үш жақ; жекеше, көпше) [1, 96.].

Етістік болымды (жауды, тасыды) және болымсыз (жаумады, тасымады), көсемше (айта бердім, айтып бердім, барғалы тұрмын) және есімше (айтушы, қазған, жазатын) деп бөлінген. Ғалым етістіктің салт, сабақтығын да етіс категориясы ішінде қарап, он түрлі етіс түрін анықтайды: 1) сабақты етіс; 2) салт етіс; 3) ортақ етіс; 4) өздік етіс; 5) өзгелік етіс; 6) беделді етіс) (қазіргі өзгелік етістің –дыр, -дір, -тыр, -тір жұрнақтары арқылы жасалған етіс түрі: жаздырды, айттырды); 7) ырықсыз етіс; 8) шығыс етіс (ортақ етістің үстіне өзгелік етіс жұрнағы қосымша жалғануы арқылы жасалған күрделі түрі: күрестір, табыстыр);

9) дүркінді етіс (-ғыла, -гіле жұрнақтары (жазыла, атқыла) және 10) өсіңкі етіс (-ыңқыра, -іңкіре жұрнақтары арқылы жасалған түркіңіре, ұйықтаңқыра модификациялық етістіктер) [5, 231-234 б.].

Автор оқулығында райдың он бес түрін анықтайды: 1) тұйық рай (қарамақ, жүрмек); 2) билік рай (жаз, жазба, жазсын); 3) ашық рай (жыла, жуын); 4) шартты рай; 5) ереуіл рай (қарсылықты сабақтас құрмалас сөйлемі алғашқы компонентінің баяндауышы шартты райдың жұрнағы арқылы жасалғанда осы баяндауыш қызметіндегі етістік) (Сұрасаң да білмеймін. Сүйресең де ермеймін); 6) реніш рай (барсамшы, айтпасамшы); 7) қалау рай; 8) сенімді рай (алмаймын, тұрмағайсың, болғай); 10) болжал рай (оқыр едім ақшам болса); (ішер едің су болса), барар еді (жалдаса); 11) мұң рай (айтар ма едім, жүрер ме едің); 12) көнісі рай (кетемін-та, барасың-та, көреді-та); 13) қайрау рай (барайыншы, баршы, барсыншы); 14) азалы рай (жүрсейші, қалмасайшы); 15) теріс рай барса игі едім, алса игі едің, жүрсе игі еді) [5, 234-244б.].

А. Байтұрсынұлы үстеуді 5-ке бөледі: 1) нықтаулық үстеу (ең, әбден, тым, өте – қазіргі күшейту, әдейі, қасақана – қазіргі мақсат үстеулері); 2) сынаулық үстеу (шалқасынан, адамша – қазіргі сын - бейне үстеуі); 3) өлшеулі үстеуі (қазіргі мөлшер үстеуі); 4) мезгілдік үстеу, 5) мекендік үстеу [5, 256-259 б.]. Ғалымның үстеуді сөз табы ретінде тануында қазақ тіл білімінің кейінгі даму барысында бірқатар тілші ғалымдардың пікіріне әсер еткен жаңсақ пікірі де болды. Оған, біріншіден, үстеудің өзіндік лексика-грамматикалық табиғатының ерекшелігі, екіншіден, үстеуді сөз табы ретінде анықтауға келгенде, сөйлемдегі қызметіне қарай икемделу себеп болған секілді. Автор жақсы оқиды, еңіреп жылады, ауылға шейін қуды, қалаға барды деген сөйлемдердегі жақсы, еңіреп, ауылға шейін, қалаға сөздері мен сөз тіркесін үстеуге жатқызады. Бұл көзқарас кейінгі С. Жиенбаевта, С. Аманжоловта, І. Кеңесбаевта кездеседі. Ал сөйлемдегі қызметіне қарап, бір сөзді бірнеше сөз табына телудің қателігі туралы Қ.Жұбанов кезінде кесімді пікір айтқан болатын. Ғалым әлі бір-бірінен енші алысып болмаған сөз таптары бар

екенін ескере отырып (бала, жас, жарық, сұлу, бай, батыр, жарлы, кедей сөздері), «Бір мал тек сиыр ғана, немесе тек жылқы ғана бола алады да, әрі сиыр, әрі жылқы бола алмайды. Сол сияқты жақсы деген бір сөз әрі сын есім, әрі үстеу бола алмайды, не сын есім ғана, не үстеу ғана немесе басқа бір сөз табы ғана бола алады. Жақсының сын есім екендігі даусыз ғой деймін», - деген пікірін білдіреді [9, 213 б.].

А. Байтұрсынұлы демеулерді (немесе демеуші) жеке сөз табы ретінде тани отырып, іштей сұрау демеу (ма, ме, ба, б, да) және жай демеу (ғой, ақ, әше, бәсе, әлде, тағы, бәлкім) деп бөліп қарайды. Үйткені, үйтпесе, сүйтіп, сүйткен, сайын секілді біріккен сөздерді де, басқа тілден еніп, сіңіскен дей отырып, я, яки, егер, уларды да осы демеу сөздер қатарына енгізеді. Ал жалғаулықтардың қазақ тілінде өте аз екенін ескертіп, олардың бәрін санамалап шығады; менен (бенен, мен, бен), үшін, шейін, дейін, таман, сайын, гөрі, арқылы, тақырыпты, туралы. Жалғаулықтардың орнына жүретін басқа сөздер ретінде әрі, соң, бойы, бөтен, өзге, жанына т.б. сөздерді атайды [5, 260 б.].

Одағайды автор іштей: 1) ілездік одағай; қазіргі еліктеуіш сөздердің екі түрі де кездеседі: лап, жалт, мырс, дүрс) 2) еліктеу одағайы (қазіргі дыбыстық еліктеуіш сөздер: шыр-шыр, маңқ-маңқ); 3) шақырыс одағайы (қазіргі императивті одағайлар) деп үшке бөледі [5, 261 б.]. 1950 жылдарға дейін еліктеуіш сөздер одағай құрамынан ажыратылмай, осылайша бір сөз табы ретінде қаралып келгені де белгілі.

Міне, А. Байтұрсынұлының тіліміздегі сөздерді сөз таптарына бөлуі, әр сөз табын іштей мағыналық топтарға, категорияларға жіктеуі бүгінгі таңда өзіміз көріп отырғандай, көп өзгеріссіз қазақ тіл білімінде орнығып қалды. Ал Ахаңның сөз таптарына, сөз таптарының түрлі мағыналық топ, категорияларына қатысты кейбір пікірлеріне жоғарыдағы салыстырулар көрсеткендей қазақ тіл білімінің кейінгі дамуы өз өзгерістерін, түзетулерін енгізді. Дегенмен, бұл өзгеріс, түзетулер ғалымның қазақ тілі сөздерін салыстырудағы шешуші рөліне нұқсан келтіре алмайды. Сондықтан А. Байтұрсынұлын тіліміздегі сөздерді таптастыру ісінде берік іргетас қалаушы ре-

тінде тануымыз керек [1, 10 б.]. Сөйтіп, ғалым қазіргі сөз таптарының 9 түрін атап көрсетеді, соңынан қосылған модаль сөздер ғана жоқ.

Түркологияда қазіргі уақыттың өзінде де қосымшаларды біреулер сөз өзгертуші, сөз түрлендіруші деп бөлсе, екінші біреулер олардың барлығы да сөз тұлғасын түрлендіре алады дегенді айтатыны белгілі. Осы мәселе А. Байтұрсынұнов оқулықтарында сонау 20-жылдардың өзінде-ақ шешімін тапқан. “Қосымша” терминін алғаш қазақ тіліне енгізген А. Байтұрсынұлы былай деп жазады: «Қосымшалар дегеніміз сөз емес, сөзге жалғанатын буындар; бұларда өз алдына мағына да жоқ, басқа сөзге жалғанбай бөлек айтылмайды да. Сондықтан бұлар қосымшалар деп аталады. Қосымшалар екі түрлі: біреулері жалғанған сөзінің тұлғасын ғана өзгертіп, мағынасын өзгертпейді, екіншілері жалғанған сөзінің тұлғасын да, ішкі мағынасын да өзгертеді. Сондықтан бастапқы қосымшалар тысқарғы жалғаулар я тікелей жалғау деп аталады; екінші қосымшалар ішкергі жалғаулар я тікелей жұрнақ деп аталады.

Түсінікті болу үшін мысал келтірейік. Жылқы – жылқышы, жылқы – жылқының, «жылқышы» дегенде сөздің бастапқы тұлғасы да, мағынасы да өзгерілді, яғни «жылқышы» деген сөз енді малдың есімін көрсетпейді, адамның есімін көрсетеді. «Жылқының» дегенде, сөздің тұлғасы өзгерілді, мағынасы өзгерген жоқ, яғни «жылқының» деген сөз бәрібір малдың есімін көрсетіп тұр. Бұл айтылғаннан мәлім болды: «шы» қосымша жұрнақ екендігі, «ның» қосымша жалғау екендігі. Жалғау аз, жұрнақ көп. Жалғау түбір сөзде де, туынды сөзде де болады. Жұрнақ түбір сөзде жоқ, туынды сөздерде ғана болады» [5, 154 б.]. Бұл келтірілген үзіндіден оның авторының айтпағы: қосымшалардың бір-бірінен өзгешелігі – оның бір тобының сөз тұлғасын түрлендіріп, екіншісінің тек сөз мағынасын түрлендіруінде емес, сөз тұлғасын қосымша атаулының бәрі де түрлендіреді, олар арасындағы өзгешелік жалғаулар тек сөз тұлғасын ғана түрлендірсе, жұрнақтардың оған қоса сөз мағынасын да өзгерте алуында [2, 96 б.].

Мұндай тұжырымдар ғалым еңбектерінің әр тұсында кездесіп отырады. А.

Байтұрсынұлы оқулықтары қазақ тілінде жазылған тұңғыш еңбектер. Соған қарамастан ықшамды түрде баяндала тұрса да, көптеген мәселелерді өте білгірлікпен, көрегендікпен айта алған. Ғалымның енгізген терминдерінің барлығы дерлік күні бүгінге дейін еш өзгеріссіз қолданылып жүр. «Тіл-құрал» еңбегі кейінгі қазақ тілі морфологиясының ғылыми негіздерінің қалыптасып, дамуына сара жол салды. Сөйтіп, морфология ғылымының бастауы А. Байтұрсынұлы еңбектерінен басталады.

### **ӘДЕБИЕТТЕР**

1. Мұхтаров С. Ахмет Байтұрсынұлы және қазақ тіл біліміндегі сөз таптастыру проблемасы. // Ахметтану тағылымдары. – Алматы: Ғылым, 1998. – 294 б.
2. Қордабаев Т. Қазақ тілі білімінің қа-

- лыптасу, даму жолдары. – Алматы: Рауан, 1995. – 174 б.
3. Ильминский Н.И. Материалы к изучению киргизского наречия.– Казань, 1861. – 581 с.
4. Ильминский Н.И. Грамматика алтайского языка.– Казань, 1869.
5. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы.– Алматы, 1992. – 446 б.
6. Байтұрсынов А. Тіл – құрал.– Орынбор, 1914.
7. Қордабаев Т. Сөздерді тапқа бөлу тарихынан. // Қазақстан мектебі, 1984. №7.
8. Исаев С. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық сипаты. – Алматы: Рауан, 1998. – 303 б.
9. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы, 1966. – 297 б.

УДК 821.512.122

### **АБАЙДЫҢ ҚҰРМЕТІНЕ ҚОЙЫЛҒАН ШЕТЕЛДЕГІ ЕСКЕРТКІШТЕР – АБАЙДЫ ШЕТЕЛДЕ НАСИХАТТАУДЫҢ КӨРІНІСІ РЕТІНДЕ**

Тургумбаева Н.К.

«Ескерткіште сом тұлғалық сипат бар – осының өзі анық жалаң қайталаушылықтың мысалы. Тіпті бұл поэтикалық ұшқыр қағы лездіктің данышпандары – Пушкинге немесе Моцартқа арналған ескерткіш болса да солай. Гранит пен мәрмәр тас өздерінің ырқына көндіреді, сондықтан мәселе материалға көрсетілген қарсылықтың мөлшерінде ғана. Түпнұсқаның құпия сырына үңіле білудің мөлшерін мен сөз де етпеймін – ол өзінен - өзі түсінікті нәрсе.

Абайдың ескерткіштеріне келгенде бір ыңғайсыздық сезінемін. Олардың бәрі заманының өзіндей зілмауыр көрінеді; өздерінде тау тұлғаның қуаты бар, олардан бастан кешкен кемеңгерліктің, көп-көп қасіреттің жүгін арқалаған білім- біліктің лебі есіп тұрады. Солай болуы керек те. Абай Құнанбаев деген, шынында, тау тұлғалы адам ғой, ол – шын мәнінде кемеңгер, шын мәнінде Мұса пайғамбар секілді тұтас бір халықтың тағдыры үшін жауапкершіліктің ауыртпалығын өз еркімен, саналы түрде арқалаған, сол себептен де туған жерінде екі аяғын тең басып тұрған қасірет

кер» (1, 4 б.).

2010 жылы Абайдың 165 жылдығы қарсаңында қазан айында Шығыс Қазақстан облысының әкімі Б. Сапарбаев пен аймағымыздың мәдениет басқармасының өкілдері ақынның құрметіне бірқатар шараларға дайындалып, оларды өткізді. Сондай шаралардың бірінде сөйлеген сөзінде облысымыздың әкімі халық алдында сөйлеген сөзінде Үндістанның Нью-Дели қаласында Абайдың ескерткіші қойылуы жоспарланып жатқанын хабарлады. Сол кезде мүсінші Болат Құсайынов бір жарым метрлік қола ескерткішті әзірлеп та қойған еді. Ол Үндістанның Қазақстандағы елшілігімен келісім – шарт бойынша аталмыш қалаға сый ретінде тартылып, орталық көшелерінің біріне орнатылмақшы. 2009 жылы Өскемен қаласындағы «Жастар» саябағына Үндістанның классигі Р. Тагордың бюсті орнатылғанын ескерсек, бұл әрекетті екі ел арасындағы ынтымақтастық пен мәдени аралық байланыс дап әбден қабылдауға да болады. Осылайша, «... Құрметке – құрмет. Еліміз орталығында да Үн-

дістанның ұлы жазушысы Рабиндранат Тагордың аты жарқыраса жараса түсер еді» \2, 1 б.\, - деп 2002 жылы «Егемен Қазақстан» газетінің тілшісі А. Несіпбайдың үміті ақталды. Ал ол кезде жазылған мақаланың мазмұны Елбасымыздың Үндістанға жасаған ресми іс-сапары жайлы еді. Осы мақалада 15 миллион халқы бар әлемнің ең көне қаласының бір көшесіне Абай атының берілуі туралы ақпарат берілген: «Міне, осындай алып қаладағы көрікті көшелердің бірі Абай есімімен аталып, оның салтанатты түрде ашылу рәсімі бұл күнгі елеулі оқиға ретінде есте қалды. Иә, бұдан былай қарай осы ғажайып шаһарға жолы түскен қазақ елінің әр азаматы Делиде Абай көшесінің барын мақтан ете алады»\2, 1 б.\.

2003 жылы Қазақстан Леонард Кошутка еліміздің әдебиетін Германияда насихаттағаны үшін арнайы сыйлық берген кезінде, ол өз кезегінде 2002 жылы жарық көрген 37 тараудан тұратын «Volk und Welt» кітабын сыйға тартады. Қарап отырсақ, бұл кітаптың бір тарауы қазақ әдебиетіне арналған. Бұл жерде ол: «Что нас, издательскую редакцию, подкупило в казахской литературе, так это то, что изучение через неё истории Казахстана, не имевшей во многом письменных памятников, позволило нам ознакомиться с основой национального самосознания казахов» [3, 137-138 б.]. Кітаптағы бұл тараудың пайда болуының тағы бір себебі - 2000 жылы Берлин көшелерінің бірі «Abaj Strasse» атануы. Ол: «Абая, именем которого названа улица в Берлине, иногда называют «казахским Гете». Эта метафора имеет основание, так как подразумевает значение, которое имеет этот поэт, композитор и просветитель для национальной литературы, универсальность его творчества и деятельности» [3, 43-45 б.], - дей келе, өзінің Абайдың шығармашылығымен, оның халық арасындағы маңызын жақын түсінгенін айғақтайды. Бұл тұста Абайды Гете тіліне, ал Гетены Абайдың тіліне аударған Қалмұхан Исабайдың сіңірген еңбегін ұмытпаған дұрыс. Леонард Кошуттың берген мағлұматтары бойынша 2006 жылы Берлиндегі Орыс әдебиеті мен мәдениеті үйінде «Пушкин мен Абайдың Берлиндегі кездесуі» атты кеші өтті. Бұл жерде Пушкин жайлы лейпцигтік профессор Ролянд

Опитц баяндама жасаса, гиссендік профессор Марк Кирхнердің Абай туралы оқыған мақаласы бұл жердегі ақын туралы көпшілік алдында айтылған алғашқы сөз болса керек. Ғалым Абайдың өзі аударған «Күз» өлеңін оқып, халықтың жылы қолдауын тапты.

2006 жылдың 4 сәуірінде Мәскеудегі «Чистопрудный бульвары» саябағында Абай ескерткішінің ашылу салтанаты өткізілді. Ресей ақпарат құралдарының хабарлауына қарағанда, ескерткіштің ашылу рәсіміне мыңдаған мәскеуліктер жиналды. Олардың арасында Абайдың кітаптарын ұстаған орыс жастары, Ресейдің және Қазақстанның туларын көтеріп келгендер де жиі ұшырасты. Жиналғандардың көңілдері мерекедегідей көтеріңкі, дыбыс күшейткіштен қазақтың ән-күйлері шалқып, бұл жиын Қазақстанда өтіп жатқандай болып сезілді. Қазақ халқы туралы, Аде жиі естілді. Жиналғандар түс әлетіне ескерткішті ашуға келген екі ел Президенттері Н. Назарбаев пен В. Путинді осындай көтеріңкі көңіл – күймен, ыстық ықыласпен қарсы алды.

Бір айта кетерлік жайт, осы саябаққа Абай ескерткішін орнатуға қарсы болғандардың қарасы көріне қоймады. Сірә, мыңдаған мәскеуліктердің қазақ халқына, оның кеменгер ақыны – Абайға деген сүйіспеншілігі олардың үнін өшірсе керек. Бұлай деудің себебі, «Қазақ әдебиеті» газетінің осы жылғы 7 сәуірінде шыққан санында «Мәскеуліктер Абай ескерткішін орнатуға неге қарсы?» деген мақалада осы үрдісті кейбір жақтамау шылардағы қарсылықтың себебі айтылған болатын. Міне сол «Қазақ әдебиеті» газетінің тілшісі Қуанбек Боқаевтің мақаласын оқып көрейік: «Газетіміздің 10-16 ақпанындағы №6 санында Мәскеуде Абай ескерткіші орнатылатыны жөнінде Қазақстан Дизайнерлер одағының төрағасы, профессор Тимур Сүлейменовтің сұхбаты жарияланған болатын. Мәскеуде Абай ескерткішінің болуы Қазақстан - Ресей елдерінің, қазақ пен орыс халқының достығын, халқымызға деген Ресейліктердің құрметін, ұлы ақындар Пушкин мен Лермонтов өлеңдерін қазақшаға аударып, сонымен бірге, орыс мәдениеті мен әдебиетін насихаттаған кеменгер дарын иесіне деген сүйіспеншілікті

білдіретіні сөзсіз.

Қазақстанда Пушкин, Лермонтов, Ломоносовтан бастап орыстың әйгілі тұлғаларына қаншама ескерткіштер орнатылды, қалалар мен елді мекендерде олардың атымен аталған қаншама мектептер, көшелер бар?! Оны есептеу оңай бола қоймас. Соңғы жылдары ғана Астана мен Алматыда Пушкинге ескерткіштер орнатылғанда оны қазақ қоғамы ризашылықпен қуаттаған да еді. Бірде-бір қазақтың аузынан бұл жөн емес дегендей сөз шықпаған-ды. Қайта кейбір сәулетшілер мен қаламгерлер Пушкин ескерткішін мұнан да айшықты етіп жасау, оны көрнекті жерге орнату қажет дегендей көңіл жылуын білдірумен болған еді. Ал ұлы Абай орыс ақындарының шығармаларын аударумен шектелмей, орыс мәдениеті мен өнерінің, орыс тілінің насихатшысы болғаны баршаға мәлім. Бұл үшін орыс халқы ұлы Абайға риза болуға тиіс екені, Абайға қандай құрмет көрсетсе де лайықты екені айтпасақ та түсінікті. Мәскеуде Абай ескерткішін орнату - ең бірінші, орыс пен қазақ арасындағы достық ежелден қалыптасқанын, болашақ ұрпаққа оның маңызын ұғындыра түсетінін білдірсе керек. Содан да болар, Елбасымыз Н.Ә. Назарбаев былтыр Абайдың 160 жылдық мерейтойы қарсаңында Мәскеуде Абай ескерткішін орнату жөнінде наурыз айында Парламентке ұсыныс жолдаған болатын. Парламент оны қолдап, Абай ескерткішін жасауға Қазақстанның өзі тікелей қаржы бөліп, жұмысшы тобы құрылып, конкурс жарияланған-ды. Сөз реті келгенде айта кетелік, Қазақстанда орыстың ұлы тұлғаларының ескерткіштерін қоюға, көше, мектеп аттарын атауға Ресей көк тиын ақша шығарып көрген емес.

Сөйтіп конкурста жеңіп шыққан әкелі-балалы мүсіншілер Марат пен Сайыт, сәулетшілер Сайран Фазылов пен Игорь Поляков тобы жасаған жоба бойынша Мәскеуде Қазақстанның Ресейдегі елшілігі ғимаратының маңайынан арнайы орын бөлініп, Абай ескерткіші 21 наурызға дейін орнатылатын болып көзделген еді. Мәскеудің шеткері жағындағы "Чистый пруд" деген бұл жерде Пушкиннің, Высоцкийдің, Шолоховтың, Чеховтың, тағы басқа әйгілі адамдардың ескерткіші айнала орналас-

тырылған әдемі гүлзардың бір шетінде енді Абай ескерткіші тұрса не сөкеттігі бар?! Бұл ұлы Абайға деген Ресейліктердің сүйіспеншілігін білдірмей ме.

Қынжыл арлығы сол, ескерткішті қою мерзімі тақалған кезеңде Мәскеудің осы "Чистый пруд" жерінде тұратын тұрғындардың оған наразылығы естіле бастады. Олардың айтқандарына қарағанда, мәскеуліктер Абайдың кім екенін білмейді саятын көрінеді. Ал мәселенің мәнісіне тереңірек ой жүгіртсек, қандай да бір әсіре ұлтшыл топтардың жұртшылық арасында теріс пікір тудырып жүргені байқалады. Мәселен, ақпарат құралдарында Абай ескерткішін "Чистый пруд" аумағында орнатуға қарсы қол жинап жүрген белсенді топтың мүшесі Екатерина Бермакт былай деп мәлімдейді:

- Мәскеудегі "Патриарший пруд" деген жеріндегі Булгаковтың "Мастер 1" шығармасына орай композициялық ескерткішті қоюға тұрғындар қарсы болып, Мәскеудің тарихи орнын сақтап қалған болатын. Сол секілді Абай ескерткіші орнатылуға тиісті бұл жердегі Мәскеудің ескі көрінісін қорғағымыз келеді. Өйткені бұл жерде тек Абайға арналған шағын ескерткіш емес, ірі монументальды кешен болатын көрінеді. Бұл Мәскеудің ежелгі көрінісіне нұқсан келтіретіні сөзсіз. Сондықтан да тұрғындардың қарсылығы орынды деп білемін. Тұрғындардың атынан Мәскеу мэрі Юрий Лушковқа және Қазақстан Республикасының Президенті Нұрсұлтан Назарбаевқа да хат жолдадық. Тұрғындар пікірімен санасу керек қой. Егер белден басып бұл ескерткішті орнататын болса, кейін мұның соңы вандализмге ұрындыруы да мүмкін. Сөйтіп мұның соңы қазақ пен орыс ұлтының арасында реніш тудырмай ма? Сондай-ақ, Мәскеу қаласындағы Алматы көшесінің тұрғындары осы көшеде әдемі гүлзар бар екенін, сол жерге Абай ескерткішін қоюды сұраған үндеу де бар. Сол көшенің бойында Абай ескерткіші тұрса, оған мәскеуліктердің бәрі де риза болар еді.

Ал Қазақстанның Ресейдегі Елшілігінің кеңесшісі және баспасөз қызметінің басшысы Виктор Кияница Мәскеудегі "Чистый пруд" жеріндегі тұрғындардың Абай ескерткішін қоюға қарсы наразылық

әрекет жасап жүргенін естіп, қатты таңданғанын айтады.

Міне, қазір Абай ескерткішін Мәскеуде орнатуға байланысты осы секілді кереғар пікірлер ақпарат құралдарында да көріне бастады. Әрине, Абай ескерткішін қою немесе қоймау, оны қай жерге орналастыру мәскеуліктердің өз шаруасы. Қалай дегенмен де, қай ел болсын, қай қала болсын, ескерткішті қойғанда жұртшылықтың талап-тілегіне мән беретіні сөзсіз. Осы тұрғыдан қарастырғанда Абай ескерткішін Мәскеуде орнату мәселесі толыққанды шешіле қойған жоқ деуге болады» (4, б б.).

Алайда, сол бәзбіреулердің әрекеттері Мәскеудің қалың жұртшылығы тарапынан қолдау таппағанын Абай ескерткішін орнатуды қуана құптаған сан мың адамның Абайға деген сүйіспеншілік рухы ұқтырғандай болды. «Комсомольская правда» газетінің тілшісі ескерткішті жасауға қазақ мүсіншісі Марат Әйнековпен, дизайнер Тимур Сүлейменовпен бірге Ресей сәулетшісі Вячеслав Романенко қатысқанынан хабардар болып, олардан сұхбат алып үлгерген екен. «Мәскеуліктер осы жерге Абай ескерткішін қоюға қарсы болуы сіздерге қалай әсер етті?» деген журналисттер сұрағына олар ешқандай әсер болмағанын, ескерткіш Мәскеу түбіндегі Жуковский атындағы арнайы сынақ комбинатында жасалғанын, оны жасауға мәскеуліктердің ыстық ықылас, күшті құлшыныс танытқанын айтып жауап беріпті.

Ескерткішті ашу рәсімінде Ресей Президенті В. Путин ұлы Абай Пушкиннің, Лермонтовтың, Крыловтың елуден астам шығармаларын аударғанын, қазақ пен орыс халықтарының рухани араласуына Абайдың еңбегі орасан зор екенін қадап айтқан кезде оны қостаған ду қол шапалақ саябақты керней түсті.

Президент Н. Назарбаев Абай туралы төгіле сөйлеп «Орыс тілін білсең, көкірек көзің ашылады», «Өнер де, білім, ғылым да орыста» дегендей ұлағатын мысалға келтіріп, Абайдың жүз жыл бұрын айтып кеткен кемеңгерлік сөздері бүгінгі таңда екі ел, екі халық арасында достық байланысты нығайта түсуде маңызы өте зор болып отырғанын, Қазақстанда Пушкинге ескерткіштер орнатылатынын, өзге де тағылымдық шаралар ұйымдастырыла-

тынын білдірді (1). Сөйтіп, 2006 жыл Қазақстандығы Пушкин жылы, Ресейдегі Абай жылының ашылу салтанаты осындай елеулі оқиғадан басталып, ол бір ел емес, әлем классиктерін шетелге насихаттау бойынша басқа шаралармен жалғасты.

Сонымен, «Чистопрудный бульвар» саябағына орнатылған Абайдың ескерткішінің тарихы осындай. Қалай дегенмен де, ескерткіш орнатылды. Алайда, ескерткіш айналасындағы әңгімелер осымен шектелген жоқ. 2012 жылдың жазында тап осы жерде Ресейдің оппозиционер партиясының жиналысы ұйымдастырылыпты. Оған қатысушылардың бірі Алексей Навальный (ол ғаламторға жазған блогтарды саясатты белсенді түрде бақылайтын халық әруақытта оқиды) Абай ескерткішінің қасында отырыпты. Блогына: "Мен бір түсініксіз қазақтың қасында отырмын" - деп жазады ол. Осыдан кейін А. Навальныйдың 200 мыңға жуық оқырманы Абайдың кім екенін білгісі келеді. Осы оқиға туралы ғаламторда орналастырылған ақпаратты оқиық: "Благодаря российскому оппозиционеру Алексею Навальному имя великого казахского поэта Абая Кунанбаева стало известно огромной армии пользователей микроблога "Твиттер". Несколько дней назад Навальный назначил встречу своим сторонникам у памятника Абаю на Чистых прудах в Москве. На своей странице в "Твиттере" он сделал запись, что его высадили "возле непонятого казаха".

А так как оппозиционера читают более 200 тысяч человек, все сразу заинтересовались, кто такой Абай. За короткое время хештег "Оккупай Абай" (по аналогии с известным протестным движением "Оккупируй Уолл-стрит" в США) оказался на третьем месте в мировых трендах. В российских тегах он сейчас занимает первое место" \5\.

Немесе: "Казахский поэт и просветитель XIX века Абай Кунанбаев стал главным символом протестных акций, продолжающихся в Москве. Неожиданная популярность Абая среди интернет-сообщества Москвы вызвана тем, что москвичи, протестующие против политики Владимира Путина, собираются именно около его памятника на Чистых прудах. Российские телеканалы, среди которых НТВ и

Дождь, посвятили несколько сюжетов Абаю Кунанбаеву и его роли в протестах оппозиции. В эфире телеканала "Дождь" например, говорится:

"Оказалось, что несогласные неожиданно выбрали нужное место. Абай Кунанбаев, прославившийся в конце XIX века, сам был вольнодумцем и борцом с диктатурой власти. Весьма символично. Не зря вокруг этого памятника собираются оппозиционеры. Но что самое интересное – инициатива поставить памятник Абаю на Чистых прудах принадлежала властям и лично Владимиру Путину. Просто Нурсултан Назарбаев поставил в центре Астаны памятник Пушкину. России нужно было сделать алаверды. Вот Путин в 2006 году и выбрал Кунанбаева. Наверное, он даже и не подозревал, что мало кому известный казах когда-нибудь обернется против него". Ал енді осы мақалаға комментарий жазған халықты тыңдайық: "Оценки будет расставлять история. Тем, кто сделал правильный выбор - поставят пятёрку. Тем, кто ошибся - двойку. А те, кто предпочитал удовлетворительную роль, просто сгинут из памяти навеки. Тот же Абай не стоял в стороне, поэтому ему поставили памятник" \6\.

Көріп отырғанымыздай, осы оппозициялық отырыстан кейін Ресейдегі Абайдың танымалдығы артты. Алайда Абай өзінің қара сөздерінің бірінде қазақ мақалдарының ішіндегі кейбіреулерін сынға алған. Сондай мақалдардың бірі - "Атың шықсың десең, жер өрте". Ол кезде Абай сол мақалдың өз ескерткішіне қатысты айтылатынын білген жоқ. Алайда бұл жерде Абайдың кінәсін шамалы немесе жоқ деуге болады. Мәселенің барлығы оның отандастық ғалымдармен керек деңгейде насихат талмай келгендігі шығар. Оның бір жағы Абай шығармаларын аудару мәселесіне де қатысты. Бұл сұрақ зерттеу жұмысымыздың келесі бөлімдерінде әлі де қарастырылады.

Айта кететін тағы бір ақпар - осы жылдың жазында (2012) Мәскеуде 1000 данадан тұратын Абай шығармаларының жинағы лезде сатылып кетті. Енді Абайды тек ғалымдар мен мәдениет тыңшылары ғана емес, қарапайым халық та таниды деген үміттеміз. Николай Анастасьев өзінің «Абай. Самғау салмағы» атты кітабында жоғарыда аталған ескерткішке қатысты өз ойын білдіріп: «Менің ойымша, күні бүгінге дейін Абайға арнап орнатылған ескерткіштердің ішіндегі ең тәуірі – Мәскеудің Чистые пруды мақаласында ғана орнатылған белгінің өзінде де... ие, деймін, бір жетімсіздік бар: ол – музаға қызмет етудегі Пушкиннің жанкештілігі, Моцарттың елгезектігі, Беранженің уыттылығы, Байрон - Лермонтовтың тұнжырлығы; ал осының барлығына жазмыштықтың түйсігін қосқанда, ақынның алхимиясы болып шығады. Анатолий Франстың айтқанындай, Париждегі Құдай –ананың соборында пілдің ауырлығы мен көбелектің жеңілдігі бар» (3, 4-5).

1995 жылы Абайдың аты ЮНЕСКО көлемінде аталып өткен шаралар қарсаңында Анкарадағы мектепке Абай аты беріліп, Стамбұл, Измир, Салихли қалаларындағы көшелерге де Абай аты берілді.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Анастасьев Н. Абай. Самғау биігі. – Алматы: Аударма, 2010.
2. Несіпбай А. Делиде көшесі бар ұлы Абайдың // Егемен Қазақстан, 2002, 13 ақпан, б. 1.
3. Сәтбаева Ш.Қ. Бес томдық шығармалар жинағы. I том. - Астана: Елорда, 2007.
4. Боқаев Қ. Мәскеуліктер Абай ескерткішін орнатуға неге қарсы // Қазақ әдебиеті, 2006, 7 сәуір.
5. <http://m.tengrinew.kz/ru>
6. <http://www.altyn-orda.kz/>

УДК 821.512.122

**Ә. ТӘЖІБАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ШЕБЕРХАНАСЫ**

Едильбаева Г.Б., Хамбар Г.

Суреткердің шығармашылық еңбегі күрделі де қиын, оның бұраланы да, асқар – асуы да көп. Әр жазушының шығармашылық ойлауы әр басқа. Соған орай қаламгердің шығармашылық лабораториясы да түрліше. Тіпті бір жазушының әр шығармасының өз шығармашылық тарихы барын да жоққа шығаруға болмайды. Шығармашылық процесс үстінде жазушының көңіл күйі мың құбылып тұратыны да бар. Сондықтан да жазушының шығармашылық лабораториясын зерттеу әр ғалым әдебиетшінің, әр зерттеуші мен сыншылардың батылы жетіп бара бермейтін қиын да күрделі еңбек. Бұл жөнінде Сәбиттанушы, ғалым, сыншы Қ. Ергөбек өз ойын арғыдан қозғайды:

«Белгілі бір шығарманың шығармашылық тарихын қарастыру – біткен, аяқталған процесті емес, сол қаламгерлік істің басталуынан тәмамдалуына дейін қалай жүргенін бақылау. Бұл, әрине, тақырыптан басталмақ. Өйткені тақырып – қандай да бір көркем шығарманың алтын қазығы».

Жазушылық өнердің құпия сырларына дендеп ену үшін, бізге ең әуелі қаламгердің шығармашылық психологиясының тереңіне үңілу парыз. Шығармашылық психологияның ғылыми таным тұрғысындағы дәлелді ой-толғамдардың ең маңыздыларын тоқталып, зерттеп отырған шығармаларымызға қажетті пікірлерді теріп алып, қажетке жарата білу еңбегіміз үшін аса маңызды мәселе. Шығармагерлердің туындылары, суреткерлік жолдары қалай басталды, қалай жалғасады, қалай түйінделеді, соның бәрі қалай жүзеге асады деген сұрақтарға толық, ашық жауап табу қиын екендігі дау туғызбас.

Ақынның кең арналы лабораториясына зер салғанда, жалпы поэзиялық шығарма авторларының шығармашылық еңбегі үнемі рухани, көркем түлеу мен оқып үйренуден тұрады екен. Дүние жүзінің ақын – жазушылары бірімен – бірі сабақтас. Әсіресе, ұлы жазушылар өзінен кейінгілерге қанша оқысаң бітпейтұғын бір мектеп. Кейде сол ұлылардың өзі де өзіне

дейінгі, әйтпесе өзімен тұстас біреумен сабақтасып, тамырласып жатады.

Дегенмен, ақынның шығармашылық лабораториясында ешкімнің көзіне көрінбей тұрып жатқан, құпия сырлардың бір-қатары әдеби және ғылыми мәселе деңгейінде зерттеу пәні бола алады. Мұндай мәселелерді зерттеп, зерделеу ақынның шығармашылық еңбегінің басты сатыларын, олардың ерекшеліктерін анықтауға, сөйтіп, оның шығармашылық лабораториясының басты ерекшеліктерін екшеп өтуге мүмкіншілік береді. Сөйте тұра ақынның шығармашылық лабораториясын тану мүмкіншілігін жоққа шығаруға да болмайды. Шындығында ақынның шығармашылық лабораториясы, ақынның шығармашылық еңбегінің сатылары, кезеңдері көзбен көруге болмайтын, көңілмен тануға келмейтін тылсым құбылыс емес.

Ақын өзінің шығармашылық лабораториясының кейбір сырларын “Алғашқы асулар”, “Есею жолында”, “Этюдтер” және басқа да бөлімдерінде әр қырынан ашады. Оларда көбіне ақынның шығармашылық еңбек алдындағы күйі көрініс тапқан. «Бірде лирика, бірде монолог арқылы өзінің жаныңды толқытқан сырыңды айтасың. Әлдекімді жерлегің, әлдекімдерді дәріптегің келеді. Бір көңіл бар, сәбидің туғанына, гүлдің ашылғанына, көңілдің ұшқырлығына, өмірдің мәңгі жастығына қуанады. Енді бір көңіл қуаныштың қарама – қарсы жақтарынан түйсік табады. Ондайда еріксіз көнесің. Осының бәрін бүркемей, боямай жырлағың келеді...» - деп ақын Әбділда Тәжібаев өлең өрімдерінің санадағы сәуледей қалыптасуынан сыр шертеді.

Әбділда Тәжібаев табиғатында ақын болып туған жан. Жаратушы оның маңдайына ақындықты бұйырты. Ол жастайынан халық өлеңін, жыр-толғауларын жаттап, әпсана, ертегі, хикаяттарды жадына сақтап өсті. Әбділда Тәжібаев бала күнінен жыр оқып, ертегі айтудан жеке бала ақын дәрежесіне дейін көтерілді. Өзі «Жылдар, ойларында» баян еткендей, шығыстың «Салсал», «Зарқұм», «Саяр Шәріп», «Орақ

пен Күлше», «Зафун», «Балғын бағұр» т.б. сол сияқты қазақшаға аударылған поэмаларды оқудан жатқа айтуға дейін машықтанғанын жазады.

«Әдебиетті сүйю, әдебиетші болу жолына мені қолма – қол жетектеп әкеп салған тәрбиешіміз Сәтбеков Әбілқайыр»... десе, тұңғыш өлеңінің шығу тарихын былайша сөз етеді: «Жетісінде бір шығатын «Лениншіл Жас», «Жұмысшы» газеттерінің корректоры, республикалық орталық газет «Еңбекші Қазақтың» көшірушісі болдым, кейде ертемен тұрып көшеде, базарда газет те сататынмын. Қолым босаса - ақ отыра қалып өлең жазамын. Солардың бірі газетке басылса, ұшпаққа шығатындай көремін. Сол кезде жақсы ақын атана бастаған Асқар Тоқмағамбетов, Қалмақан Әбдіқадырғартап талай жазғандарыма сын айтты, мінін көрсетті. Талай рет қайта жаздырды. Ақыры менің бірінші өлеңім («Жұмысшының гудогы» дейтін үш шумақ өлеңім) «Жұмысшы» газетінде күз айында басылды. Мен қуанғандықтан қайда барарымды, қайда сиярымды білмедім»...

Ақынның шығармашылық өсуінің алғашқы баспалдақтары осылайша басталады. Қатардағы корректорлықтан кәнігі журналист қызметінен бастау алған шығармашылық өсу сатылары Әбділда Тәжібаевты заманындағы дарынды ақындар санатына дейін жеткізді.

Әбділда Тәжібаев әдебиеттегі алғашқы қадамын өткен ғасырдың 20-жылдарының соңына ала өлең жазудан бастаған ол қазақ сөз өнерінің озық дәстүрлерімен дүниежүзілік әдебиеттің үздік жетістіктерінен үйрене отырып, 30-жылдардың орта шенінде - ақ айтулы ақын, республикада әдебиет ісін ұйымдастырушы қайраткерге айналды. Ә.Тәжібаев – поэзияда лирика мен поэма жанрын қатар алып жүрген ақын. Оның қаламынан туған 30-дан астам поэма мен өте көп сандағы өлеңдері сыршылдық, ойшылдығымен, шыншылдық, оттылығымен ерекшеленеді.

Ә. Тәжібаев поэзиясын басқа бірде-бір ақынның туындыларымен шатастыру мүмкін емес. Оның поэзиясы – тың ізденістің, жоғары мәдениеттің, кәнігі шебердің поэзиясы. Ә.Тәжібаев атақты драматург те. Драмалық шығармалар жазуды 30-жылдардың соңына ала бастап, әдебиеттің бұл

күрделі жанрында айтулы туындылар берді. Әдебиеттану саласында да жемісті еңбек етіп, Ә.Тәжібаев талантты ғалым екенін танытты. Оның, әсіресе, поэзия мен драматургия саласындағы зерттеулері терең ғылымилығымен, талдауларының нәзіктігімен тәнті етеді. Ә.Тәжібаев ұзақ шығармашылық ғұмырында тынымсыз ізденіп, үздіксіз еңбектеніп, тұтас бір дәуір шындығын жан-жақты, жоғары көркемдікпен бейнелеген өте мол мұра қалдырды.

Шығармашылық жолын ақындықпен бастаған Әбділда Тәжібаев ақындық өнердің толысуына, халық қажетіне жарауы, өлеңнің үні өшпейтін мәңгі болуы үшін қандай әрекеттер қажет екеніне де оқырман көңілін аудартады. Аламан заманда өмірге келген Әбділда Тәжібаевтың алғаш қызмет еткен жылдарында арнайы мамандықтың базалық білімін алуға мүмкіндіктері бола бермейді. Ақын біраз жыл өз бетінше ізденіп оқудың арқасында қажетті білім нәрін алуына қол жеткізеді. 1928-1929 жылдары Абай атындағы педагогикалық институттан түбегейлі білім алудың сәті түспей-ақ қояды. Мақсат пен мүддеге берік асыл ақын өнерлік зейінді өсіру үшін, жалықпай ізденіске түседі. Өзі білмейтін нәрселерін білетіндерден сұрап, зердені нұрландыруға күш салады.

Жазушы қандай қоғамда өмір сүрсе де, өзінің суреткерлік әлемін қалыптастырып, алдын-ала айнала тіршілік дүниесіне жаратылысқа сол әлем билігінен көз тастайды.

Ақынның ғұмырнамасының жанрлық тегі мен жазылу формасы, баяндау стилі, шығармашылық жолы қаламгер лабораториясының басты екі қыры осылай ашылады. Шығармашылық еңбектің басы мен аяғы немесе шығармашылық еңбектің азабы мен рахаты ақынның көркем мұрасында едәуір бедерлі бейнеленген. Ақынның шығармашылық лабораториясын тануда бұл секілді сәттердің, шығармашылық акт процестерінің маңызы жоғары. Осындай күрделі шығармашылық процесс өзегін ақын “мен әдебиет ғылымында” деген тарауда жан – жақты мазмұндап, талдап айтады.

“Мен қайда жүрсем де, поэзиядан тыс жұмыстардың қандайын істеп жүрсем де ақын екенімді ұмытқан емеспін. Кейде

кенеттен соғатын жел, күтпеген жерде жауатын жауын секілді келетін шабыт тоқталған емес, мені құрғақшылыққа ұрындырған емес. Күндіз қолым тимесе, түн еркі өзімде. Сәтімен келіп қысқа сезімдер қысқа өлеңге лезде айнала салады. Ондай тұста бас – аяғы бүтін екі шумақ өлең жазсам жа жасап қаламын, келістіріп ұйқымды қондырамын.

Жарқырай қалсам жанадан шыққан күн болып,

Ескі күн туса теңелу маған мұң болып.

Жандырып өтсем дүниенің барлық сұмдарын,

Барлық сұмдықтар өртеніп жатса күл болып.

Батпайтын болсам кеш мені зорлап басқанда.

Жарқырай берсем тірліктер үшін аспанда,  
“Қараңғы” деген қап – қара сөзді ұмытып,  
Жасайтын болса, адамдар түннен жасқанбай,

- мен кешкісін отырып өлеңмен осындай ойлар айтқанға да мәзбін....” [1, 101 б.]

Ақынның шығармашылық лабораториясын тану үшін оның шығармашылық еңбегінің сыртқы сипатын байқау да маңызды екенінде сөз жоқ. Өлең үні келе бастағанда, ақын жайбарақат жата алмайды. Шырт ұйқыда жатқанда да, ойына оңтайлы ой оралар болса, орнынан тұрып, шамын жағып, түн жарымда жалғыз отырады. Бірақ өлең, шіркін, оңайлықпен ұстата қоймайды.

Кейде ол ыза болып, орнынан тұрып та кетеді. Орнынан тұрып кеткенімен, өлең тумайды. Туғалы келіп, тумай кеткен өлеңнің өкініші ақынды тыншытпайды, ол түні бойы кірпік ілмей шығады. Кей қаламгерлер жазу үшін күй талғайды, мезгіл мен мекен таңдайды. Ә. Тәжібаев көңіліне өлең оралған шақта, күй де мезгіл де, мекен де талғамайды. Көңілін ой баураған шақта қолына қалам алып, қағазға төнеді. Түн ортасы, шырттай ұйқыда жатса да, ақын осы тәртібінен, осы әдетінен танбайды. Мұны да ақынның шығармашылық лабораториясының бір ерекше қыры деген дұрыс.

Ақын көңілін алаңдатып, жүрегін толқытып туған ой өзегі мен оның өлеңге айналып, көркемдік табуы арасында бірталай шығармашылық сатылар жатыр. Шы-

ғармашылық еңбек процесінің сатылары туралы әдебиеттану ғылымында бірнеше пікірлер бар. Түрлі ғылымдардың зерттеу еңбектерінде де бұл мәселе туралы бір-қатар ойлар жинақталған. Алайда, ақынның шығармашылық лабораториясын, оның шығармашылық еңбегінің психологиясын дәлме – дәл қолға ұстатып, көзге көрсетіп саралап беру оңай емес. Өйткені, өлең – ақынның шығармашылық еңбегінің нәтижесі. Ал еңбектің өзі көңілде болғанымен, көзден таса қала береді. Бұл жөнінде ақын “Әрбір шынайы ақынның өзіндік дүниесі бар”, -деп жазады. Әрине өлеңнің жазылу, жасалу процесінің әр сәтін, әр сатысын анықтап көрсету, зерттеуші айтпағанда, ол өлеңді жасаушы, жазушы ақынның өзіне де қиын. Алайда мұндай қиындық ақынның шығармашылық лабораториясының, оның шығармашылық еңбегінің сатыларын, психологиясын зерттеп, зерделеуге, тануға болмайды деген ойға алып келуге тиісті.

Прозалық шығармалардың жазылу сатыларын, жазушының шығармашылық еңбегінің сатыларын анықтау өлеңнің жасалу процесін анықтаудан оңай екені рас. Әсіресе, жазушының өз шығармасына арқау еткен өмір құбылыстарының тобы белгілі болған жағдайда, зерттелуі бұл реттеу ірі табыстарға жетуі мүмкін.

Ақындық өнердің құпия қырларын мемуарлық шығармасында арқау еткен Ә. Тәжібаевтың шығармашылық лабораториясының көп салалылығы бізге оның ақындық, ғалымдық, қайраткерлік, драматург, әдебиет сыншы екендігі, бұл өнерді игеру жолындағы өмірлік болмысты байыптауындағы деректермен нақтылы оқиғалардың көркемдікпен игерілу жолдарының ғылыми әдістанымдық тәсілдері арқылы сараптай талдауымызға үлкен тірек болды. Қаламгердің “Жылдар, ойлар”, “Есімдегілер” атты ғұмырнамалық шығармаларында ақындық, суреткерлік шеберлікті, өзінің шығармаларын қалай жазатыны туралы айтқанымен, онда нақты, ақынның шығармашылық лабораториясын кеңінен ашуға септігін тигізетін деректер өте мол болып келеді.

Ақынның өз шығармашылығы және басқа ақындардың өнері туралы еңбектері де бұл орайда бағалы мәлімет беретініне сөз жоқ. Ә. Тәжібаев ғұмырнамалық рома-

нында өлең өнері туралы, өзінің бірнеше өлеңінің тууы, жазылу тарихы, қаламгерлік өнері туралы бағалы ойларды, қажетті деректерді ұсынады. Мысалы, “Ойлар” деген өлеңінің туу тарихы жайында былай деп жазады: “Үйге кіре сала жатып едім, қатып ұйықтаппын. Сағат түнгі екіде ұйқым шайдай ашылып, қайта тұрдым. “Ойлар” деген бір ызың маза бермей жүретін. Сол ызың жарыққа келген көбелектей, тағы да оралды жарыққа. Мен еріксіз қаламмен табыстым:

Есімде менің  
Жатыр ғой талай... талайлар...  
Бұлыңғыр түндер,  
Айдарлы алтын арайлар,  
Арайлар түссе есіме,  
Қырандай қалқып,  
Оралар маған көп ойлар... [1, 100 б.]

Өлең бітті. Мен бір үлкен нәрсе тындырғандай қайта жатсам, өте тыныш ұйықтаппын. Ертеңіне өлмейтіндей, мәңгі жасайтын адамдай жасынан – жайнап тұрдым төсектен.

Ақын көңілін оятқан өмір шындығы осындай. Өмір шындығынан ақынның түйген ойы да анық ашылған. Дәлірек айтқанда, ақын ойын тербеген өмір шындығы да бар, ол туралы ақынның шығармашылық қиялының көркем шешімі де анық.

Бірақ, ақынның өз айтуына қарағанда, өлең сол сәтте жазыла салмаған. Көп ойлар келіп, көп ойлар көшкен соң, шаршағанға ұқсайды. Шын өнердің иесіне тән қасиет осындай ойға берілген ақын шын өнерге қатысы жоқ, бірақ өнер атын жамылып, өнерпаз болып жүрген жекелеген адамдар туралы да ойға түскен болуы ғажап емес. Өйткені шын өнер бар жерде, шынайы өнерпаз бар. Ал шын өнер мен

шынайы өнерпаз бар жерде өнер мен өнердің атын сатып жүрген жылпостардың да бары даусыз. Мұндай жайлар ақынды ойға түсірмей, толғандырмай қоймасы анық.

Әбділда Тәжібаев өзі де өмірде көп қиындық, көп қызық көрді. Өмір жолы қиындық пен еңбектен тұратын, таршылықтан ғаламның төрт бұрышына танымал ақын болып аралаған сәттің арасында өмірдің көп те, қайталанбас сабақтары жатыр. Табиғатынан байқампаз да танымпаз зор интеллекті сол жолдарында көп өмірбаянды, көп хикаяттарды көрді, естіді, білді. Жазып үлгермегенін әсірелеп, әрлеп көпшілікке айтумен жүрді. Ө. Тәжібаев көрген – білгенін, шабытын шақырып әсерге бөлегенін, қалт жібермей қадағалап, шығармашылық сан алуан формаға түсіріп, оқушыға тез жеткізуге тырысатын сөздің жақсы мағынасындағы “қомағай” қаламгер. Ең әуелі ойына алған көркем ойын жазбас бұрын оқырманына әңгімелеп, түсіндіре отырып, оқиғаның иінін қандырып алады. Ө. Тәжібаев айтты деген әңгіме еш уақытта қаз қалпында қайталанбайтын. Көрген, білген, естіген әңгімесін әлденеше нұсқада түрлендіріп әңгімелеу – оның шығармашылық дағдысы. Бұл дегеніңіз кез – келген қаламгердің өзіндік психологиялық, шығармашылық қасиеті.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Тәжібаев Ө. Жылдар, ойлар. (Естеліктер мен толғаныстар). – Алматы: Жазушы. - 1976. - 472 б.
2. Дәдебаев Ж. Жазушы еңбегі. – Алматы, 2003. - 340 б.
3. Сүлейменов О. Сөзстан. Алматы: Жазушы – 1987. – 224 б.
4. Атымов М. Қазақ романдарының поэтикасы. —Алматы: Ғылым, 1975. — 312 б.

УДК 811.111

**CORPORA: NATURE AND TYPES**

Zhanuzakova N., Chzhan Y.

The corpus - based approach to linguistics and language education has gained prominence over the past four decades, particularly since the mid-1980s. This is because corpus analysis can be illuminating 'in virtually all branches of linguistics or language learning' (Leech 1997: 9; Biber, Conrad and Reppen 1998: 11). One of the strengths of corpus data lies in its empirical nature, which pools together the intuitions of a great number of speakers and makes linguistic analysis more objective (Mc Enery and Wilson 2001: 103). Unsurprisingly, corpora have been used extensively in nearly all branches of linguistics including, for example, lexicographic and lexical studies, grammatical studies, language variation studies, contrastive and translation studies, diachronic studies, semantics, pragmatics, stylistics, sociolinguistics, discourse analysis, forensic linguistics, and language pedagogy. Corpora have passed into general usage in linguistics in spite of the fact that they still occasionally attract hostile criticism (Widdowson 1990, 2000). The early 1990s saw an increasing interest in applying the findings of corpus-based research to language pedagogy. These works cover a wide range of issues related to using corpora in language pedagogy, e.g. corpus-based language descriptions, corpus analysis in classroom, and learner corpus research (Keck 2004) [9].

So, what is a corpus? According to McEnery & Wilson, loosely defined, a corpus is "any body of text" (McEnery & Wilson, 2001, p. 197), that is, any collection of recorded instances of spoken or written language. This electronic corpus would be a helpful resource for the teacher, as it would be available in the future for the examination of other language aspects. The corpus could also grow by the addition of new assignments, in which case the teacher could trace the learners' development in given areas. This is why 'corpus' is currently understood as "a body of machine-readable text" [8].

The stricter and much more helpful definition of a corpus is "a finite collection of machine-readable texts, sampled to be maxi-

mally representative of a language or variety" (McEnery & Wilson, 2001, p. 197) [8].

Ying Zhang and Lin Liu [11] consider corpus as a body of text or speech that provides a representative sample of a language. The availability of large, online native corpora provides a straightforward tool for making a comparison. Such native corpora as the American National Corpus (ANC), Corpus of Contemporary American English (COCA) and the British National Corpus (BNC) have plenty of examples of fictions, magazines, newspapers and academic writings that demonstrate the frequent patterns and changes in the spoken and written varieties of English. The people recorded in the corpora come from different regions of the countries and incorporate a range of ages, social classes, and gender.

While the learner corpora are collections of authentic texts produced by non-native speakers such as the Chinese Learner English Corpus (CLEC) which consists of one million words of written compositions by 5 types of learners: senior middle-school, tertiary college English (band 4), tertiary college English (band 6), tertiary majors in English (1st and 2nd years), tertiary majors in English (3rd and 4th years) and is annotated with grammatical tags (automatically) and error tags (manually).

Inevitably, corpora are becoming increasingly popular within linguistics to evaluate existing natural language systems, investigate the occurrence of linguistic features and the production of probabilistic models of language. Besides, access has become fairly easy on standard small computers, user-friendly software is available for most normal tasks, websites are accumulating fast, and corpora are almost part of the pedagogical landscape (Sinclair, 2004) [11].

The discussions suggest that corpora appear to have played a more important role in helping to decide what to teach (indirect uses) than how to teach (direct uses). While indirect uses of corpora seem to be well established, direct uses of corpora in teaching are largely confined to advanced levels like higher educa-

tion. Corpus-based learning activities are nearly absent general TEFL classes at lower levels like secondary education. Of the various causes for this absence, perhaps the most important are the access to appropriate corpus resources and the necessary training of teachers, which are viewed as priorities for future tasks of corpus linguists if corpora are to be popularized to more general language teaching context.

While there are a wide range of existing corpora that are publicly available (Xiao 2008), the majority of those resources have been developed 'as tools for linguistic research and not with pedagogical goals in mind' (Braun 2007). As Cook (1998: 57) suggests, 'the leap from linguistics to pedagogy is far from straightforward.' To bridge the gap between corpora and language pedagogy, the first step would involve creating corpora that are pedagogically motivated, in both design and content, to meet pedagogical needs and curricular requirements so that corpus-based learning activities become an integral part, rather than an additional option, of the overall language curriculum. Such pedagogically motivated corpora 'should not only be more coherent than traditional corpora; they should, as far as possible, also be complementary to school curricula, to facilitate both the contextualization process and the practical problems of integration' (Braun 2007: 310). The design of such corpus-based learning activities must also take account of learners' age, experience and level as well as their integration into the overall curriculum [9].

Given the situation of learners (e.g. their age, level of language competence, level of expert knowledge, and attitude towards learning autonomy) in general language education in relation to advanced learners in tertiary education, even such pedagogically motivated corpus-based learning activities must be mediated by teachers. This in turn raises the issue of the current state of teachers' knowledge and skills of corpus analysis and pedagogical mediation, which is another practical problem that has prevented direct use of corpora in language pedagogy. However, as the integration of corpus studies in language teacher training is only a quite recent phenomenon (Chambers 2007), 'it will therefore at least take more time, and perhaps a new generation of teach-

ers, for corpora to find their way into the language classroom' (Braun 2007: 308) [9].

If these two tasks are accomplished, corpora will not only revolutionize the teaching of subjects such as grammar in the 21 century as Conrad (2000) has predicated, they will also fundamentally change the ways we approach language education, including both what is taught and how it is taught. As Gavioli and Aston (2001) argue, corpora should not only be viewed as resources which help teachers to decide what to teach, they should also be viewed as resources from which learners may learn directly [9].

Corpora come in many shapes and sizes, because they are built to serve different purposes [1]. There are two philosophies behind their design, leading to the distinction between *reference* and *monitor* corpora. Reference corpora have a fixed size; that is, they are not expandable (e.g., the British National Corpus), whereas monitor corpora are expandable; that is, texts are continuously being added (e.g., the Bank of English). Another design-related distinction is whether a corpus contains *whole texts*, or merely *samples* of a specified length. The latter option allows a greater variety of texts to be included in a corpus of a given size.

In terms of content, corpora can be either *general*, that is, attempt to reflect a specific language or variety in all its contexts of use (e.g., the American National Corpus), or *specialized*, that is, aim to focus on specific contexts and users (e.g., Michigan Corpus of Academic Spoken English), and they can contain *written* or *spoken* language. Corpora can also represent the different varieties of a single language. For example, the International Corpus of English (ICE) contains one-million-word corpora representative of different varieties of English (British, Indian, Singaporean, etc.). Corpora may contain language produced by *native* or *non-native* speakers (usually learners). Finally, corpora can be *monolingual* (i.e., contain samples of only one language), or *multilingual*. Multilingual corpora are of two types: they can contain the *same text-types* in different languages, or they can contain the *same texts translated* into different languages, in which case they are also known as *parallel corpora* (Hunston, 2002; Kennedy, 1998; McEney & Wilson, 2001; Meyer, 2002) [4].

One of the most important general characteristic of corpora is their reliability. A chief condition for corpus reliability is granted by the authenticity of the texts it includes, as well as by the careful choice of authorship. In this respect, the corpus is made up only of authentic scholarly work, manuals, course books, *etc.* written by native speakers of the language they represent. Thereby, both the quality of the content and that of the languages involved are safely assured. Additionally, the size of the corpus is of utmost importance. The more sizable a corpus is, the more relevant data it will generate. Isolated search results might not be relevant and can be contradicted if a more sizable corpus is used for data retrieval. Last, but not least, the corpus is machine held. The electronic format is just an implicit condition nowadays since it is the automatic data processing that enables users to obtain substantial information about search items. No manual analysis could ever compensate for the advantages that electronic corpora can provide when accessed by means of specific electronic tools. As for accessibility, such a corpus should be freely on-line accessible and it should also be an open, monitor corpus to be constantly added and updated. Other features of the corpus, such as user-friendliness, timeliness and ethical issues are to be taken into account [2].

The corpus lends itself not only to in-class applications, but also to individual ones, thus fostering autonomous learning outside the classroom setting and beyond the time-limited institutional instruction schedule.

The corpus-based approach enables students to mine language descriptions in a self-directed way [10] and to develop their reading and writing skills, while understanding how languages – either individually or contrastively – are used in the particular register they deal in.

The main benefit that we can derive from corpora stems from the possibility to view language in larger stretches and thus retrieve contextualized information of various kinds. This can be partly achieved with the help of electronic tools, named concordancers. The reason why corpora are preferred to dictionaries for terminology clarification is that corpora exhibit the search term in as many contexts as are available in the corpus. But corpora seem to be even more valuable for the

retrieval of information about language use and usage than about specialized terminology. The authentic use of words or lexical clusters is illustrated at its best when enlisted in several concordance lines. For example, in the case of the sentence extract: ... *their efforts to prevent such incidents to happen again*, the key words *prevent*, *incidents* and *happen* have been searched for together to check their collocational validity. The corpus revealed the versions *prevent an incident happening* and *prevent an incident from happening*, but not *prevent an incident to happen* [5].

Corpora can also clarify ambiguity and indicate semantic differences when different prepositions join the same verb or noun and can reveal grammatical information relative, for instance, to the count ability of nouns, agreement, contrastive structures, *etc.* The possibility of clarifying between false friends has also been demonstrated [6]. Synonymy and polysemy actually entail a choice of the right lexical items, whose use is best illustrated in their co-text. These, as well as many other language data, would be otherwise obtained from several various dictionaries or reference books with less effectiveness and more time consumption.

Automatic frequency lists can also be helpful. For instance, the difference between *There are not any ...* and *There are no ...* has been verified in a corpus by means of a frequency list. The results showed that the latter version is much more frequent (therefore preferred) than the former, entailing also a syntactic and cohesive difference [5].

What is more, the compilation of a corpus, hard as it might be, is worthwhile since it can constitute the root for a plurality of investigation purposes beyond the initial ones.

Corpora have a distinct advantage in enabling learners to achieve language awareness and sensitivity. Corpora are capable of supplying a comprehensive description of language. The large amount of storage of texts gives enough resources to shed light on remarkable aspects of language. Such national corpora as ANC, BNC and COCA are electronically stored and processed and available on-line, which can be used to do statistical analysis and hypothesis testing, checking occurrences or validating linguistic rules within a specific language territory.

Being provided access to authentic interaction, learners are highly motivated when making a close observation of how the target language is used in certain contexts. The convergence between teaching and text corpora facilitates EFL learners' autonomous learning.

Work on data-driven learning (DDL) has been proved extremely influential and ground-breaking in showing the relevance of corpus analysis techniques to the wide and varied audience of language teachers and learners around the world. Teaching is to be learner-centered and learners are encouraged to discover the foreign language, taking responsibility for their own learning, i.e. to elicit autonomous findings by employing concordance lines from a reference corpus, which helps to develop learning capacities and establish a non-authoritarian learning environment. In turn, autonomy and responsibility are conducive to increased motivation to learn and consequently to increased learning effectiveness. Through the analysis of large corpora of authentic language with the help of sophisticated concordance software, learners do no longer have to rely on the intuitions of prescriptive scholars but can inductively draw their own conclusions, which seems to be a highly desirable goal in the age of "learner autonomy" (Kettleman & Marko, 2002) [7]. Thereby, doing corpus analysis can develop linguistic awareness and encourage learning autonomy.

Learner corpora allow us the possibility of investigating learners' distinguishing features. Describing learner language is a primary objective and a most important approach to the study of second language acquisition (Ellis, 1997) [3]. Corpora are eligible for collective comparisons in terms of the frequency of given words and phrases, the internal and external structures of phrases and the composition of sentences containing key words. Therefore, corpora make it easier to study the features of the learner language and to illustrate how and in what aspects they differ from the native speakers' typical features.

Text corpora, providing empirical data concerning language usage, compensate for

the lack of authenticity of EFL teaching materials and the limitedness of the teachers' language sensitivity.

Thus, a corpus-based EFL teaching makes the teaching objective much more specifically targeted, and the teaching syllabus together with the wordlist much more reliable [11].

#### **REFERENCES**

1. Andrews, S. (1994). The grammatical knowledge/ awareness of native-speaker EFL teachers: What the trainers say. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.), *Grammar and the language teacher* (pp. 69-89). New York: Prentice Hall.
2. Mona Arhire, Mihaela Gheorghe, Doru Talabă. *A Corpus-based Approach to Content and Language Integrated Learning*, 2014.
3. Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
4. Costas Gabrielatos. *Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?* 2005.
5. Hunston, S. (2014). *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge: CUP.
6. Imre, A. (2013). *Traps of Translation. A Practical Guide for Translators*. Brasov: Transilvania University Press.
7. Kettemann, B. and Marko, G. (2002) *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi.
8. Mc Enery, T. and Wilson, A. (2001) *Corpus Linguistics* (2<sup>nd</sup> edition). Edinburgh: Edinburgh University Press.
9. Tony Mc Enery, Richard Xiao. *What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning*, 2011.
10. Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner independence. In M. Lewis (ed.). *Teaching collocation: Further development in the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications, pp. 28-46.
11. Ying Zhang & Lin Liu. *A Corpus-Aided Approach in EFL Instruction: A Case Study of Chinese EFL Learners' Use of the Infinitive*, 2014.

УДК 811.111

**CORE CONCEPTS OF AN INTEGRATIVE TRANSACTIONAL ANALYSIS**

Goncharov A.

Eric Berne's writings over a 15-year period outlined what he considered the important concepts in transactional analysis theory. He had many brilliant ideas that had a remarkable influence on both the general practice of psychotherapy and the culture as a whole. His ideas and terminology regarding strokes, games, script, ego states, and contracts are now part of the common lexicon and are echoed both in popular publications and in the general psychotherapy literature.

Writings by Berne (1957/1977, 1961, 1972) on the concept of ego states give specific definitions and descriptions of "archaic Child ego states" (Berne, 1961, pp. 226-227) and the intrapsychic effects of an "influencing Parent ego state" (Berne, 1972, p. 444). These writings focus on the intrapsychic dynamics of ego states. Later, in seminar discussions, Berne shifted to behavioral and transactional descriptions of ego states. Yet he recognized that his theoretical work on ego states, and specifically the development of clinical methods for working with both archaic regression and intrapsychic influence of Parent ego states, was incomplete (Berne, 1961). He left it for future generations of transactional analysts to challenge, refine, and further develop transactional analysis theory and clinical practice (Berne, 1972).

Berne identified and even developed many of the early core concepts in transactional analysis, but he did not expand on or refine many other concepts, sub theories, or treatment interventions. He also wrote very little on clinical methods. Berne (1966) cited eight therapeutic operations that were psychoanalytic in origin, and he provided some rudimentary examples of his therapeutic exchanges with clients (Berne, 1961). He actively encouraged others to write about their clinical experience, to develop theory, and to refine the core concepts of transactional analysis. In fact, the Eric Berne Memorial Scientific Award and the Eric Berne Memorial Award were created for that very purpose: to encourage the development and refinement of transactional analysis theory and methods. Since

1972, the articles for which these awards were given have expanded the core concepts of transactional analysis and enriched both the theory and clinical practice.

Berne either did not realize how profound some of his ideas were, or he simply did not develop some concepts. For example, the concept of stimulus or sensation, recognition, and structure hungers (Berne, 1961) could have provided a metatheory—that is, a transactional analysis theory of motivation. However, Berne (1966) merely simplified it into a taxonomy of time structure, and his original glimpses into the significance of "hungers" as a system of motivation were thus lost. Consequently, transactional analysis theory has, until recently, lacked an adequate explanation of motivation (Erskine, 1995/1997d).

Toward the end of his life, Berne (1972) wrote a book on scripts that was actually published posthumously: *What Do You Say After You Say Hello?: The Psychology of Human Destiny*. In it he primarily examined the childhood origin of such unconscious life plans. He was interested in how the life script (formed by parental programming, injunctions, modeling, fairy tales, and decisions in childhood) influenced later adult behavior and current important relationships, determined the nature of fantasies and selected memories, and affected general health in adult life. However, other than providing cognitive awareness, Berne did not describe therapeutic methods for the treatment of these unconscious, destructive beliefs, feelings, and behavioral patterns as manifested in the adult client.

Over the last 25 years, a long series of articles have defined an integrative transactional analysis. Beginning in 1975 with "The ABC's of Effective Psychotherapy," Erskine (1975/ 1997a) identified how transactional analysis could be integrative of the client's personality when addressing the cognitive, affective, and behavioral domains during psychotherapy. Affective, cognitive, behavioral, and physiological domains represent examples of where the client is open or closed to contact, and they provide the clinician with an

awareness of avenues for therapeutic direction. This integrative concept was also central in “The Racket System: A Model for Racket Analysis” (Erskine & Zalcman, 1979) and “Script Cure: Behavioral, Intrapsychic, and Physiological” (Erskine, 1980/ 1997b). Ware (1983) and Joines (1986) expanded the concept of identifying where clients are open or closed to contact and applied it to standard diagnostic categories. In addition, Cornell (1975, 1997) espoused the importance of integrating touch and neo-Reichian body therapies with transactional analysis.

Recent writings in integrative transactional analysis have focused on principles of psychotherapeutic practice and a theory of motivation (Erskine, Moursund, & Trautmann, 1999). The transactional analysts who are writing and practicing from an integrative perspective have based their theoretical foundations solidly on Eric Berne's concepts and have also turned to other theories and writers for challenge, validation, and cross-fertilization of ideas (Bary & Hufford, 1990; Christoph-Lemke, 1999; Clark, 2001; Gobes, 1990; Guistolise, 1996; Korol, 1998; Little, 1999; Loria, 1991; Lourie, 1996; Matze, 1991; O'Reilly-Knapp, 2001a, 2001b; Putnam, 1996; Salinger, 1996; Small, 1996; Spitz, 1996).

**Integrative Concepts**

Several theoretical models illustrate the fundamental concepts of integrative psycho-

therapy. The conceptual constructs, theories, sub theories, and interrelated ideas are organized into three classes of theory: motivation, personality, and methods. A theory of motivation provides both a comprehensive understanding of human functioning and a met perspective that encompasses and unifies the theories of personality and methods. The biological imperatives of stimulus hunger, structure hunger, and relationship hunger provide such a theory of human motivation.

Classical transactional analysis writings have not emphasized a theory of motivation that explains human functioning while providing an organizing frame for understanding both theories of personality and methods. Steiner's (1974) writings on strokes and English's (1977, 1987, 1988) writings on “existential patterns” that emanate from survival, expressive, and quiescence drives are early attempts to provide a transactional analysis theory of motivation.

Four visual models illustrate the theories of personality in an integrative transactional analysis. The concepts of internal and external contact and interruptions to contact are represented in the self-in-relationship model (Figure 1). This model identifies the cognitive, affective, behavioral, and physiological domains as well as the interpersonal space of contact with others. It provides an avenue for therapeutic direction (Erskine & Trautmann, 1993/1997b).

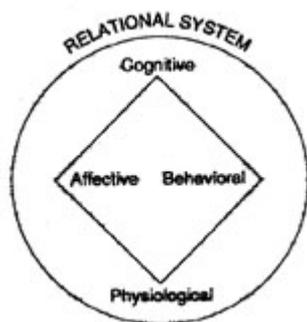


Figure 1. The Self-in-Relationship System

The model of the script system (Figure 2) and Berne's (1961) original model of ego states illustrate the core concepts of life script and ego function. Each of these models is a clinical tool that can be used to identify both behavioral manifestations and intrapsychic

processes of contact disruption, life script, or ego state conflicts. The conceptual model of ego states (Figure 3) illustrates the dynamics of a Parent ego state's internal influence on a dependent Child ego state fixated in a previous developmental period of time. The script sys-

tem further elaborates on the intrapsychic components of an archaic system of survival reactions, conclusions, and decisions that are designed to repress archaic needs and feelings. The behavioral display, internal physiological

experiences, fantasies, and reinforcing memories confirm the script beliefs and maintain interruptions to contact (Erskine & Zalcman, 1979).

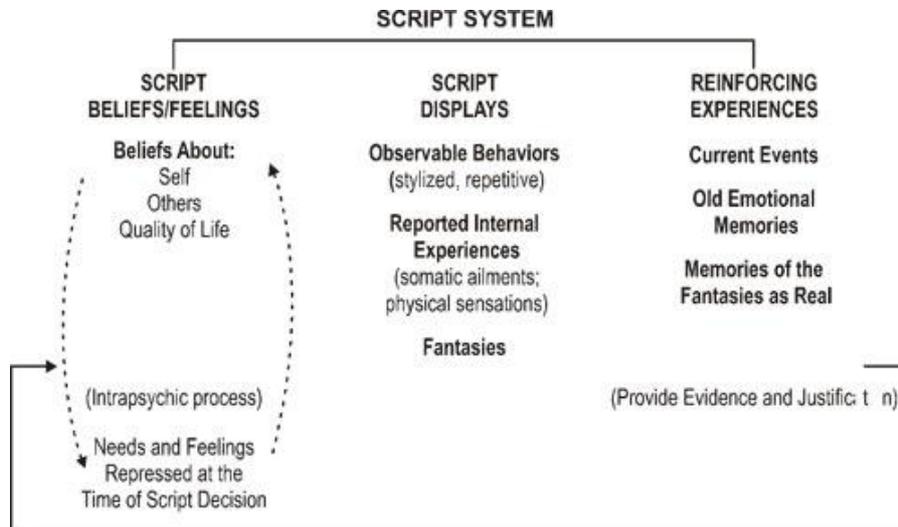


Figure 2. The Script System

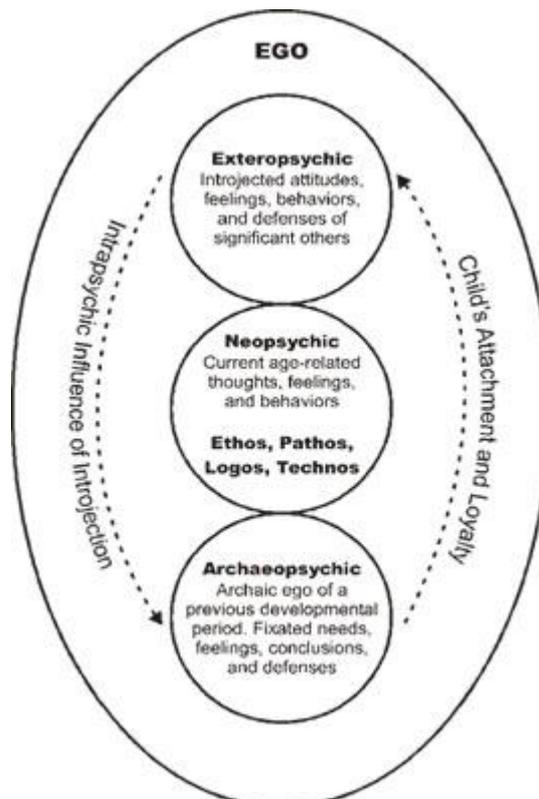


Figure 3 States of the Ego

The theory of methods is based on the premise that script cure occurs in the contactful, healing relationship between client and

therapist. The "Keyhole" (Figure 4) is a visual diagram of the theory of methods. This theory and model emphasizes contact with self (an

intrapyschic process) and external contact-in-relationship (an interpersonal process). Inquiry, attunement, and involvement are categories of many therapeutic transactions and comprise “sets of contact-facilitating, relationship-oriented methods” (Erskine & Traut-

mann, 1996/1997a, p. 22). The concepts of inquiry, attunement, and involvement represent an array of methods that are central to the therapeutic relationship and crucial for reorganization of personality that leads to script cure.

**METHODS OF PSYCHOTHERAPY**

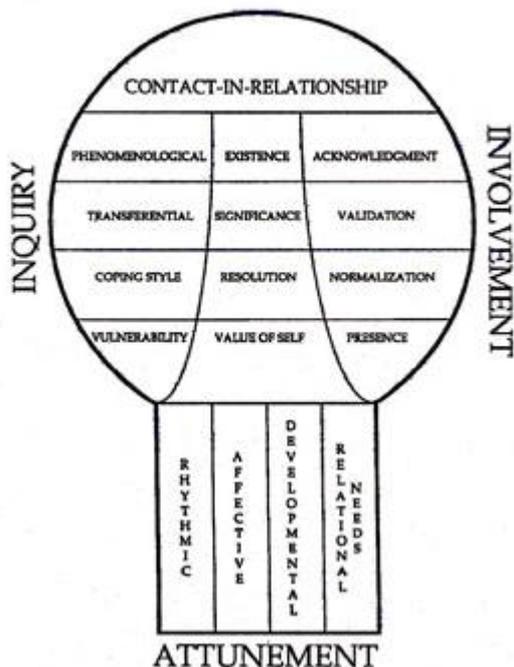


Figure 4 Methods of an Integrative Psychotherapy

Integrative transactional analysis thus has a coherent theory of motivation, personality, and methods that provides theoretical consistency and unifies the link between motivation and personality and also gives direction to therapeutic methods.

**Fundamental Principles**

The central philosophical orientation-the fundamental principles-of integrative psychotherapy include:

- Acknowledging that people are relationship seeking and interdependent through out life;
- Affirming the innate value of human beings;
- Normalizing the functions of psychological processes;
- Committing to positive life change;
- Focusing on internal and external contact as essential to human functioning;

- Emphasizing the developmental process of the individual;
- Recognizing the significance of the therapeutic relationship.

These principles guide integrative transactional analysts in their therapeutic methods by providing a value system about therapeutic process and, especially, the relationship of the client with the therapist.

**Motivation, Contact, and Relationship**

Acknowledging that people are relationship seeking gives meaning to a theory of motivation that describes the human being's need for stimuli, structure, and relationship. Berne (1963) wrote: “A striving for intimacy underlies the most intense and important operations” (p. 159). Integrative psychotherapy has integrated Berne's concepts of the hungers within a contact-and-relationship framework. Attention is given to the biological impera-

tives of stimulus, structure, and relationship hungers as a theory of motivation.

*Stimulus:* “Stimuli operate both internally and externally and provide the informational feedback system that leads to the satisfaction of basic needs” (Erskine, 1995/ 1997d, p. 12).

*Structure:* “Structure hunger is the drive to organize experience . . . [an] innate drive to form perceptual patterns and configurations . . . that create meaning and predictability and . . . organize the continuity of experience over time” (Erskine, 1995/ 1997d, p. 12).

*Relationship:* “Satisfaction of relationship hunger depends on the awareness of relational needs (internal stimulus), what the individual believes about self and others in the interpersonal relationships (structure), and the behavior of the other person in the relationship (external stimulus)” (Erskine, 1995/1997d, p. 13).

All three hungers are important since disruption in any one may cause overcompensation in at least one of the others. For example, a person who does not have a meaningful relationship may use over structure to compensate for the lack of relationship. Berne (1961) wrote that “stimuli are necessary in order to assure the integrity of the neophytes and the archeopsyché. If the flow [of stimuli] is cut off or flattened into monotony, it is observed that the neopsyché becomes disorganized... and finally archeopsyché function becomes disorganized as well” (p. 83).

Contact is also an important part of a theory of motivation. Focusing on internal and external contact is viewed as essential to human functioning. Internal contact consists of “sensations, emotions, ideas, fantasies, wants, and needs” (Erskine, Moursund, & Trautmann, 1999, p. 4). Relationship with others is also an important component of motivational theory. One of the major premises of integrative psychotherapy is that the need for relationship is “a primary motivating experience of human behavior, and contact is the means by which the [relational] need is met” (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 20). Contact with self (all of our sensations, feelings, memories, thoughts, wants, needs, desires, fantasies) and with others (our relationships) are affected by how open or closed we are to contact. Defensive protections keep us closed

off to contact; dissolving of the defenses opens us to contact. The therapeutic relationship then provides both an opportunity for dissolving the defensive positions built on archaic beliefs and decisions and a focus on living in the now by achieving satisfaction of today's relational needs with family and friends.

Relational needs are included in the theory of motivation. “Relational needs are the needs unique to interpersonal contact” (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 28). These relational needs are considered in two domains: the here and now and the archaic ego. When life experiences have been integrated (Adult ego state), then relational needs are based on the here-and-now relationship. In contamination of the Adult ego through either archaic fixations (Child ego states) or introjections (Parent ego states), present adult needs are compromised. In the therapeutic relationship, unintegrated Parent and Child fragments are addressed through an understanding of how the archaic needs-needs unrequited in early relationships -are enacted in the transference. Relational needs-that is, needs important throughout the life cycle-include: the need for security, where protection is experienced in the relationship; validation, affirmation, and significance within relationship; acceptance by a stable and dependable other person; confirmation of one's personal experience by the other; self-definition, where one's uniqueness can be expressed and accepted by another; the need to impact another; the need to have the other initiate; and the need to express love (pp. 28-31).

### Personality Organization

Ego states, transference, and the script system are the principle concepts identified within a theory of personality in integrative transactional analysis. The archaic Child ego states and the interjected Parent ego states are viewed as separate states of the ego that have not become integrated through life experiences. Defensive mechanisms stabilize and protect the individual, but this stability restricts the spontaneity, intimacy, and flexibility so essential for growth.

Knowledge of ego defense mechanisms is integral to understanding ego state functioning and how ego states are activated. It is because of the fixation of defense mechanisms

that the archaic (Child) or interjected (Parent) aspects of ego remain separate states and do not become integrated into neopsychic (Adult) awareness. (Erskine & Moursund, 1988, p. 23)

These developmental fixations are analyzed by taking into consideration “a four-part correlation of the behavioral, social, historical, and phenomenological determinants of ego states” (Erskine, 1991/1997e, p. 136).

Transference transactions are identified within the perspective of ego states as a manifestation of either an archeopsychic or extero-psychic ego state where there is an intrapsychic conflict between two or more of the ego states (Erskine, 1991/1997e, p. 139). Transference is viewed as:

1) The means whereby the client can describe his or her past, the developmental needs that have been thwarted, and the defenses that were erected to compensate;

2) The resistance to full remembering and, paradoxically, an unaware enactment of childhood experiences [the repeated relationship];

3) The expression of an intrapsychic conflict and the desire to achieve [the satisfaction of relationship needs and] intimacy in relationships [the therapeutically needed relationship]; or

4) The expression of the universal psychological striving to organize experience and create meaning. (p. 143)

The script system reflects the script-driven responses and the patterns of transference transactions that emerge in the therapeutic relationship. Working with script within the script system allows the therapist to focus on three dimensions: behavioral, intrapsychic (affective and cognitive), and physiological. The focus is always on where the person is open or closed to contact. The script system addresses the intra psychic beliefs and feelings, behaviors, fantasies, memories, and physiological experiences.

The script system... provides a model for understanding the systematic dynamics among the intrapsychic, behavioral, and physiological dimensions of life script. The script system diagrams how the intra psychic reactions (defensive conclusions and decisions) and introjections that form the core of the life script are organized as script beliefs; how these core beliefs are manifested in be-

havior, fantasy, and physiological tensions; and how an individual structures his or her perceptions and interpretations of experience to provide the reinforcement of script beliefs. (Erskine, 1994/1997c, p. 57)

The reorganization of personality occurs in the integration of affective, cognitive, and physiological intrapsychic processes with manifested behavior through a contactful, therapeutic relationship.

### **Inquiry, Attunement, and Involvement**

The processes of inquiry, attunement, and involvement are categories of specific methods. Each of these categories are “sets of contact- facilitating and relationship-oriented methods” (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 22).

*Inquiry:* “The process of inquiry involves the therapist being open to discovering the client's perspective while the client simultaneously discovers his or her sense of self with each of the therapist's awareness- enhancing statements or questions” (p. 22).

*Attunement:* “Attunement is a two-part process: It begins with empathy-that is, being sensitive to and identifying with the other's sensations, needs, or feelings-and the communication of the sensitivity to the other person” (p. 24).

*Involvement:* “Therapeutic involvement that includes *acknowledgment, validation, normalization, and presence* diminishes internal defensive processes” (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 31).

Inquiry, attunement, and involvement are central to the theory of methods and provide a framework for conceptualizing the principle methods of integrative psychotherapy. The theory of methods affirms the innate value of human beings and recognizes the significance of the therapeutic relationship.

The goal of an integrative transactional analysis is for the client, in the relationship with the therapist, to discover and understand intrapsychic processes and defensive mechanisms. Empathic therapeutic inquiry, attunement, and involvement allow the client to enact the psychic process and its defenses in the therapeutic relationship. The intrapsychic functions of predict ability, identity, consistency, and stability are considered in helping the client move out of old defenses and distur-

tions. The therapeutic relationship is used as the “between” space, that is, between the old protective patterns and a new way of relating (Erskine, Moursund, & Trautmann, 1999, p. 239).

Sensitivity to the client's developmental level of psychological functioning is an important part of the methodology. Attunement to the developmental level means being aware of and responsive to the client's behaviors and experiences at the level of regression. “The purpose of the developmental focus is to respond to the client at the age level at which there was a lack of contact-in-relationship, when fixations occurred in the representational system of self, others, and the quality of life” (p. 27). The age of the client's experiences is considered in order to acknowledge, validate, and normalize these experiences. “Through an inquiry into the history, expectations, coping, choices, decisions, and vulnerabilities, phenomenological, transference, and defensive levels of experience may come to the foreground” (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 23). The unrequited needs of childhood fixated in figure or ground, and the defenses enacted as compensation become the focus of psychotherapy.

As the client experiences acknowledgment and validation in the therapeutic relationship, what was not given to that person in the early experience may come to the foreground. The relationship with the therapist triggers an awareness of the lack of relationship in the original trauma or neglect. The juxtaposition reaction is described as intense emotional responses sparked by the therapist's contact with the client (Erskine & Trautmann, 1996/1997a, p. 33). The phenomenon of juxtaposition “occurs when there is, for the client, a marked contrast between what is provided in the therapeutic relationship and what was needed and longed for but not provided in previous relationships” (Erskine, Moursund, & Trautmann, 1999, pp. 151-152). A conflict is created out of the need for contact and the realization of the missing relationship. Understanding the phenomenon of juxtaposition may assist the therapist in identifying interruptions in contact and the client in understanding what was needed.

Disruptions in contact also occur in the ruptures or interruptions of the therapeutic

relationship. Examining the ruptures or interruptions may provide client and therapist with information and understanding about archaic failures and remnants that affect relationships today. Repair in the therapeutic relationship provides for the exploration of the relationship failure in the now and, ultimately, for a better understanding of the repetitive, archaic failures (Erskine, 1994/1997c).

Another avenue to cognitive, affective, behavioral, and physiological awareness is in a supportive regression. Within such a regression, the client, in the presence of the therapist, can explore his or her original fixations and introjections. In this process, “a client can re-examine relationships, access and change old decisions, and heal the cumulative trauma of childhood through enacting and experiencing in fantasy what was not available in reality” (Erskine, Moursund, & Trautmann, 1999, p. 63). The purpose of the regression is to identify conflicts in earlier developmental levels, to provide an opportunity to explore historical and phenomenological experiences, and to identify what patterns continue in present relationships.

Confrontation is a specific method used to bring into awareness a discrepancy between contradictory thoughts and behaviors. In this particular process, the focus is on the client's defensive position and the implications of this defensiveness for present-day relationships (O'Reilly-Knapp, 2001a, 2001b). For the client to face such defenses and the purpose of such protections, a strong therapeutic relationship is crucial. Also important is an empathic confrontation that takes into account respect for and sensitivity to the client's position. An integrative transactional analysis article by Clark (1991) proposed empathic transactions in “regulating the intensity and directness of transactions during different phases of treatment” (p. 92). In an established therapeutic relationship, confrontation can be very useful.

Another method that warrants attention is free association. Free association is similar to the psychoanalytic method in that the client is invited to say whatever comes into his or her mind. The one exception is that free association within integrative transactional analysis involves the therapist in relationship with the client. This is done by having the therapist as a witness to the client's free associations

and as an active partner in selectively expressing what he or she thinks and feels. The therapist's presence allows for underscoring, elaborating, and clarifying, all of which leads to inquiring and validating and thus acknowledging the significance of the client's experience.

The last component to be included is body work, a major dimension of script cure. The treatment goal in body script work "is to energize the body tissue that was inhibited and rigidified in the repression of the unmet needs and primal feelings" (Erskine, 1980/1997b, p. 154). Physiological reactions can be observed, such as in tightening of the body musculature and changes in breathing patterns. Internal experiences that are not readily observable can be accessed by inquiring into the person's phenomenological experience. Working directly with body structures may include touch, muscle massage, altering breathing patterns, and encouraging and/or inhibiting movements (Erskine, 1980/1997b). The physiological domain must be aligned with the other three domains -the cognitive, affective, and behavioral. When integrated, these dimensions of human functioning help the person to live more fully in the present.

Berne gave transactional analysts a strong foundation on which to build and to develop further his ideas. Integrative transactional analysis has taken Berne's ideas on hunger and developed a theory of motivation-the biological imperatives of stimulus hunger, structure hunger, and relationship hunger. Ego states and intrapsychic processes, life script, and contact and interruptions to contact are central to a theory of personality. The processes of inquiry, attunement, and involvement are categories of specific methods that are contact facilitating and relationship oriented. The categories of methods are manifestations of the theory of methods: healing is in the contactful, therapeutic relationship.

The theory of motivation, theory of personality, and theory of methods are represented by four models. The model for the theory of motivation is represented by the dynamic balance of the biological imperatives of stimulus, structure, and relationship hungers. The model of personality is represented in the self-in-relationship diagram, Berne's conceptual ego state model, and the script system. The "Keyhole" -which represents the interplay

of inquiry, attunement, and involvement-is a schematic of the theory of methods. Congruence and unity between the integrative transactional analysis theories of motivation, personality, and methods assist the psychotherapist in understanding human beings, in normalizing the functions of their psychological processes, and in healing through relationships.

Just as Berne criticized the theory and methods of Freudian psychoanalysis, he also challenged those with whom he worked to refine and add to the theory and methods of transactional analysis. We, in following Berne's style of criticism and challenge, invite others to refine and add to the theory of transactional analysis. The task for all of us, no matter what school we identify with - the San Francisco school of transactional analysis, redecision therapy, the Cathexis school of transactional analysis, or integrative transactional analysis- is to help our clients reach an optimal level of well-being. As our clients achieve script cure and grow to understand and appreciate their own uniqueness, may we, too, continue to develop and refine our theories and methods.

#### **REFERENCES**

1. Bary, B. B., & Hufford, F. M. (1990). The six advantages to games and their use in treatment. *Transactional Analysis Journal*, 20, 214-220.
2. Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psycho therapy: A systematic individual and social psychiatry*. New York: Grove Press.
3. Berne, E. (1963). *The structure and dynamics of organizations and groups*. New York: Grove Press.
4. Berne, E. (1966). *Principles of group treatment*. New York: Grove Press.
5. Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny*. New York: Grove Press.
6. Berne, E. (1977). Ego states in psychotherapy. In E. Berne, *Intuition and ego states: The origins of transactional analysis* (P. McCormick, Ed.) (pp. 121-144). San Francisco: TA Press. (Original work published 1957)
7. Christoph-Lemke, C. (1999). The contributions of transactional analysis to integrative psychotherapy. *Transactional Analysis*.

- Journal*, 29, 198-214.
8. Clark, B. D. (1991). Empathic transactions in the deconfusion of child ego states. *Transactional Analysis Journal*, 21, 92-98.
9. Clark, F. (2001). Psychotherapy as a mourning process. *Transactional Analysis Journal*, 31, 156-160.
10. Cornell, W. (1975). Wake up "sleepy": Reichian techniques and script intervention. *Transactional Analysis Journal*, 5, 144-147

УДК 811.111 : 808.03

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Нурпеисова А.Б.

На протяжении всей истории существования истории переводоведения практика перевода, стремясь как можно лучше справиться с возложенными на неё задачами, следовала нормам языка и нормам культуры, существовавшим в обществе, хотя они и менялись в зависимости от времени и места. По мнению А.Д. Швейцера, важнейшим элементом системы культуры являются социокультурные нормы перевода, «представляющие собой совокупность наиболее общих правил, определяющих выбор стратегии перевода и отражающих те требования, которые общество на том или ином этапе своего развития предъявляет к переводу» [15].

Типология переводов текстов каждого конкретного функционального стиля строится на фундаменте специфики данного стиля как набора языковых средств. Среди научных, газетных, научно-популярных и художественных переводов, именно последний – самый динамичный фактор культурного развития.

Художественное литературное произведение является семантическим, структурно-коммуникативным завершённым единством и обладает, как и любой другой текст, связностью, целостностью и коммуникативной завершённостью, имеет ряд особенностей, отличающих его от других, не художественных текстов. При переводе художественного текста в речевой деятельности, как утверждает Р.К. Миньяр-Белоручев, невозможно опираться в большей мере на репродукцию, поскольку художественный перевод, по его словам, является речевым творчеством [9, с. 176].

Необходимо заметить, что специфи-

ческую черту художественной литературы составляет индивидуальное своеобразие творчества писателя, которое находит свое языковое выражение в системе использования языковых категорий, образующих в своей взаимосвязи единое целое с содержанием и являющихся носителями национального своеобразия и исторической окраски.

Так, по мнению И.С. Алексеевой, при переводе художественного текста для выявления этой индивидуальной специфики необходим полный стилистический анализ подлинника, включающий не только определение значимых черт стиля, но и характеристику их частотности [1, с. 257-258].

Основная трудность при переводе художественного текста связана с адекватной передачей стилистических и экспрессивных характеристик оригинала. Наиболее приемлемой трактовкой адекватности перевода применительно к художественному тексту представляется идея эффекта, выдвинутая Ю. Найдой. В основе этой идеи («теория динамической эквивалентности») лежит мысль о том, что основная задача переводчика состоит в том, чтобы вызвать у читателя перевода то же впечатление, которое возникает у него (переводчика) от оригинала. При этом отход от эквивалентности в буквальном смысле оправдан, и переводчик может использовать различные приемы трансформаций с целью вызвать у читателя соответствующее впечатление.

Как известно, адекватным переводом может быть лишь тот перевод, который точно передает не только смысл, но и экспрессивно-стилистические особенности подлинника; перевод должен выполнять

ряд функций: содержательно - информационную, эстетическую и т.д. [12, с. 24].

В данной работе за основу принимается положение о существовании двух основных единиц стилистической системы языка: функционального и экспрессивного стиля. Термин «функциональный стиль» понимается как «совокупность языковых средств, используемых в определенной среде общения и с определенной целью. Вместе с тем – это и определенные закономерности отбора и группировки языковых средств, потенциально закрепленных за какой-либо сферой человеческой деятельности» [2, с. 11]. Экспрессивный стиль выделяется на основе определенных эмоционально-ситуативных критериев и определяется как «традиционная совокупность языковых средств для экспрессивного уровня общения – нейтральный стиль, сниженный стиль» [10, с. 96].

В английском языке обычно выделяются три основных лексических пласта английского вокабуляра: нейтральная лексика или общепризнанная литературная лексика (характерная для нейтрального стиля), специальная литературно-книжная лексика с поэтизмами, архаизмами, терминами, варваризмами, авторскими неологизмами (высокий стиль) и, наконец, нелитературная лексика с профессионализмами, просторечием, диалектизмами, жаргонизмами и т.д. (сниженный стиль). Последний, а именно просторечие, представляет значительные трудности при переводе.

Просторечие является составной частью любого национального языка и широко распространено в устной речи, откуда часто проникает в литературный язык. Определение просторечия дается и в русской, и в английской лингвистических теориях: «Просторечие – одна из форм национального русского языка, которая не имеет собственных признаков системной организации и характеризуется набором языковых форм, нарушающих нормы литературного языка. Такое нарушение норм носители просторечия (горожане с невысоким уровнем образования) не осознают, они не улавливают, не понимают различия между нелитературными и литературными формами» [3]. В западноевропейской лингвистике термином «Просторечие» обозначают

конгломерат отклонений от «стандартного» языка: сленгизмы, модные фразы, прозвища и т.п. Стилистическая окрашенность просторечия делает его средством экспрессии в художественных произведениях и в общеупотребительном литературном языке.

В отличие от русского просторечия, употребление которого по большей части зависит от уровня образованности и территориального расположения лиц, использующих сниженную лексику, под английским лексическим просторечием понимается сложная лексико-семантическая категория – определенный фрагмент национального состава языка, т.е. известным образом упорядоченное и обладающее общей структурой иерархическое целое, представляющее собой совокупность социально детерминированных лексических систем (жаргоны, арг) и стилистически сниженных лексических пластов («низкие» коллоквиализмы, сленгизмы, вульгаризмы), которые характеризуются существенными различиями и расхождениями в основных функциях и в социолексикологическом, прагматическом, функционально-семантическом и стилистическом аспектах.

Просторечие широко используется в литературном языке в экспрессивно или шутливо окрашенных контекстах, при живом воспроизведении разных жизненных событий и ситуаций. Просторечие свободно и сознательно вводится писателями в художественную литературу и таким образом приобретает свойства эстетически значимой категории, что характерно для русских и английских писателей.

Для изучения специфических особенностей просторечия и стилистически сниженной лексики и ее переводов нами были выбраны короткие рассказы О. Генри, М. Твена, С. Ликока.

Было выявлено, что для названных авторов характерны следующие стилистические приемы: изгнание стилистических шаблонов, борьба с гладким «средним» стилем, ирония над «высоким» стилем. Отсюда широкое пользование жаргона в воровских новеллах О. Генри (slang), подчеркнутое игнорирование «литературности» у М. Твена, комические по своей необычности и неожиданности неизменно

снижающие сравнения и т.д.

Надо отметить, что основной стилистический прием М.Твена (сказывающийся и в диалогах, и в самой сюжетной конструкции) – столкновение очень далеких, друг с другом как будто не связанных и в этом смысле неожиданных слов, понятий, предметов, чувств, ситуаций.

Наиболее характерны для произведений О. Генри, М. Твена и С. Ликока использование в своих рассказах сниженной лексики (М. Твен: Cubs (The Judge's «Spirited Woman») – юнец; huzzy (A Medieval Romance) – дерзкая девчонка (женщина легкого поведения) (табу, сл.); fantods (Journalism In Tennessee) – тоска; О. Генри: Truck («The Pimienta Pancakes») – жратва; 'coon' («On Behalf of the Management») – негр; hot air («The Lady Higher up») – болтовня, треп; a dead ringer («The Enchanted Profile») – похожий, как две капли воды; вылитый; С. Ликок: dumb-belled – выставять себя дураком, болваном; hog's food-свиное пойло)

К стилистически маркированным (сниженным) образованиям в литературном языке относят тот фрагмент лексики, который в традиционной англоамериканской терминологии определяется как сленгизмы общего сленга и «низкие» коллоквиализмы – два фиксируемых в словарях лексических пласта с размытой границей между ними.

Сленг – это практически открытая подсистема ненормативных лексико - фразеологических единиц разговорно - просторечного языка, его стилистическая разновидность, или особый регистр, предназначенный для выражения усиленной экспрессии и особой оценочной окраски (обычно негативной) [13, с. 14]. Сленгизмы являются знаками специфического речевого самовыражения, экспрессивной самореализации и социальной принадлежности. Сленговые выражения отличаются от нейтральной лексики литературного стандарта этикостилистической сниженностью разного качества: от шутливо-иронической, непринужденной экспрессии обиходного общения до уничижительной экспрессии и резко отрицательной эмоциональной оценки при сугубо фамильярном общении. Например, в рассказах О. Генри: «And we had in a way flew the flume with that fizzy wine I speak of;

so I never let on». («Christmas by Injunction», О. Генри). – И мы с ним успели порядком нагрузиться этой самой шипучкой. Нет, я ничего ему не сказал (пер. Т. Озерской). В данном примере переводчик использовал просторечие для адекватного перевода сленгового выражения flew the flume и сохранения необходимой экспрессивности.

Приведем следующий пример, в котором переводчик очень удачно подобрал эквивалентный сленгизм для передачи необходимого смысла: Pike Garvey was little known in the settlements, but all who had dealt with him pronounced him «crazy as a loon». («A Blackjack Bargainer», О. Генри). – Пайка Гарви мало знали в поселках, но все, кто хоть когда-либо имел с ним дело, единогласно заявляли, что он «спятил» (пер. М. Лорие). Заметим, что в данном случае сленговое выражение заключено в кавычки. Кавычки, как известно, рассматриваются в качестве средства выражения коннотации номинативных единиц, синтаксических единиц, а также как знак в системе средств выражения коннотации текста. Кавычки как обязательный знак ставятся и в том случае, когда в текст вводятся просторечное слово, жаргонизм или даже арго, т.е. лексика, находящаяся за пределами литературного языка. Это стилистическое несоответствие можно обозначить как слововведение сниженного типа. Кавычки выступают и в роли средства выражения коннотации на уровне текста, но опосредованно, через оформляемые ими слова в составе предложений, т.е. имеет место ситуация, когда единицы предшествующих уровней, употребляясь в единицах высшего уровня, привносят в их семантическую структуру присущие им свойства и признаки. В отдельных контекстах без использования кавычек при словах невозможна адекватная передача нужного смысла. Заключение в кавычки может служить графическим оформлением окказионализмов, что мы можем видеть на примере перевода сленгового выражения «dumb-belled» в рассказе С. Ликока «How to Live to be 20», которое на русский язык переводиться как «выставлять себя дураком, болваном»; переводчик Д. Лившиц использовал прямое значение данного слова «заниматься гантельной гимнастикой», но использовал окказиона-

лизм в целях адекватного перевода: He was, of course, a pioneer, but the fact that he dumb-belled himself to death at an early age does not prevent a whole generation of young men from following in his path («How to Live to be 200», С. Ликок). – Правда, он был пионером в этом деле, но тот факт, что он «загантелил» себя до смерти в столь раннем возрасте, отнюдь не предостерегает – увы! – все наше молодое поколение от повторения его пути (пер. Д. Лившиц).

Обратимся теперь к следующему примеру из рассказа М. Твена, в котором мы видим перевод сленгового выражения на русский язык при помощи фразеологической единицы: The inveterate liars of the Semi-Weekly Earthquake are evidently endeavoring to palm off upon a noble and chivalrous people another of their vile and brutal falsehoods with regard to that most glorious conception of the nineteenth century, the Ballyhack railroad («Journalism In Tennessee», М. Твен). – Закоренелые лгуны из «Еженедельного Землетрясения» опять, по видимому, стараются втереть очки нашему рыцарски-благородному народу, распуская подлую и грубую ложь относительно величайшего предприятия девятнадцатого века – Баллигэкской железной дороги (пер. Н. Дарузес). Выражение palm off на русский язык переводится как всучить, отфутболивать, но для придания большей экспрессивности и эмоциональной оценочности переводчик использовал эквивалентное фразеологическое выражение.

Необходимо заметить, что экспрессивное воздействие сниженных, грубых или табуированных просторечных единиц почти всегда сопровождается форсированием эмоций, речевой аффектацией, т.е. эмоциональным самовыражением говорящего. В данном случае очень интересен пример из рассказа М. Твена «A Medieval Romance»: «What, huzzy! Is this my reward for the august fortune my brain has wrought for thee?» («A Medieval Romance», М. Твен) – Что, дерзкая девчонка? И это награда мне за ту высокую судьбу, которую я уготовил тебе (пер. Н. Емельяникова). Сленговое выражение huzzy имеет одно-единственное значение в словаре как женщина легкого поведения и помечено как табуированное выражение, но автор в данном случае ис-

пользовал более нейтральное выражение дерзкая девчонка.

При передаче экспрессивной функции, отражающей отношение отправителя к тексту, задача переводчика состоит в том, чтобы сохранить экспрессивный эффект оригинала. При этом следует учитывать, что внешне однотипные стилистические средства подлинника и языка перевода могут не совпадать по степени экспрессивности. Переводчик должен иметь это в виду и в случае необходимости заменять их другими.

Следует подчеркнуть, что нестандартные элементы литературного языка имеют определенный коммуникативный статус и языковую ценность, прежде всего как общепринятые экспрессивные средства стилистически сниженной речи, отражающие в какой-то мере функционально-стилистическое варьирование словарного состава национального языка. При этом они имеют все признаки разговорности, отражая психологию среднего носителя языка и ситуации повседневной жизни, имеют спонтанный характер выражения, характеризуются эмоциональностью, образностью, фамильярностью. Например, I singlefoots up beside him («The Pimienta Pancakes», О. Генри) – я поравнялся с ним (пер. М. Урнова); в сленге имеется несколько сложных образований со вторым элементом foot, означающих движение какого-либо характера; например, to pussyfoot – тихо, незаметно подкрасться, to hotfoot – поспешить и т.д. В данном случае в оригинале используется сленговое выражение, которое теряет свое значение при переводе и становится нейтральным.

Небезынтересен пример из рассказа О. Генри «The Enchanted Profile», в котором мы видим, что переводчик снова обращается к нейтральной лексике при переводе сленгового выражения: «Isn't Ida a dead ringer for the lady's head on the silver dollar?» («The Enchanted Profile», О. Генри) – Ведь Ида вылитая женская головка на серебряном долларе! (пер. Н. Дарузес).

В середине XX в. переводчики, как правило, прибегали к использованию нейтральной лексики при переводе сленга. Например: Fantods («Journalism In Tennessee», М. Твен, пер. Н. Дарузес) – Тоска; Grub-

stakes («Christmas by Injunction», О. Генри, пер. Т. Озерской) – ссуда. Выбор нейтральной лексики обусловлен экстралингвистическим фактором; переводчики, несмотря на наличие нестандартной просторечной лексики в языке оригинала, стремились перевести ее лексемами, принадлежащими к нейтральному пласту. Лишь в некоторых случаях переводчики прибегали к использованию эквивалентных просторечных форм.

Рассмотрим следующий пример из рассказа М. Твена: «Confound these Indians!» I said. («Niagara», М. Твен) – «Пропади они пропадом, эти индейцы, – сказал я себе» (пер. Э. Кабалевская). В данном примере мы снова видим перевод сленгизма при помощи сниженной лексики, которая используется в словаре с пометой вульгаризм.

Далее обратимся к примеру, который представляет для нас несомненный интерес, так как мы видим два случая перевода английских лексем с использованием просторечий I'll venture to say I've eaten more hog's food («Self-made Men», С. Ликок). – Да уж кому-кому, а мне частенько приходилось уписывать свиное пойло (пер. Д. Лившиц). В данном примере слово to eat, которое относится к нейтральной лексике, было переведено на русский язык сленгизмом, и относительно нейтральное английское выражение hog's food, которое образовано от сленгизма hogwash, также было переведено на русский язык при помощи сленга.

Анализ языкового материала позволил выявить, что сниженная лексика наиболее часто используется в рассказах О. Генри и М. Твена, чем у С. Ликока, причем, в рассказах М. Твена мы можем встретить слова, которые помечены в словаре как вульгаризмы и табуированные слова, относящиеся к самому сниженному пласту лексики. В рассказах С. Ликока, как правило, используется более нейтральная лексика, вследствие чего они менее экспрессивны и эмоционально окрашены.

Сравнение английского варианта с русским переводом на примере рассказов О. Генри, М. Твена и С. Ликока показало, что, как правило, переводчики стараются использовать нейтральную лексику для пе-

ревода сленгизмов. Но в функциональной системе перевода также имеется экспрессивное просторечие, и переводчики удачно использовали элементы просторечной лексики для наиболее адекватной передачи смысла высказывания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. - СПб., 2004.
2. Беляева Т.М., Хомяков В.А. Нестандартная лексика английского языка / Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. 135 с.
3. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кошаева Е.Ю. Русский язык и культура речи / Ростов н/Д.: Высший балл, 2002.
4. Генри О. Избранные произведения: в 2 т. - М.: Гослитиздат, 1954. Т. 1. 478 с.
5. Генри О. Избранные произведения: в 2 т. - М., 1954. Т. 2. 582 с.
6. Гиндлина И.М. Экспрессивные словообразовательные средства в художественной речи и способы их передачи при переводе. - М., 1999. 16 с.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. - М.: ЭТС, 2002.
8. Ликок С. Юмористические рассказы. М.: Художественная литература, 1967. 455 с.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996.
10. Рыжкина О.А. К вопросу об анализе и переводе экспрессивной лексики (на материале английского и русского языков) // Экспрессивность лексики и фразеологии: сб. науч. тр. Новосибирск, 1983. - С. 94-108.
11. Твен М. Собрание сочинений: в 12 т. - М.: Гослитиздат, 1961. Т. 10. - 734 с.
12. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. - М., 2000.
13. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб., 2000.
14. Хомяков В.А. Структурно - семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. - Вологда, 1974. 103 с.
15. Швейцер А.Д. Перевод как акт межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Вып. 444. М., 1999. С. 180-187.
16. Henry O. Selected Stories / O. Henry. - М.: Progress Publishers, 1977. 376 p.

УДК 811.111

**ПЕРЕВОД СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ  
НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

*(на материале романа Д. Лоуренса «Lady Chatterley's lover»)*

Нурпеисова А.Б.

Сопоставительные исследования в области разговорной лексики и фразеологии представляют собой одно из постоянно развивающихся направлений современной лингвистики. К настоящему времени в сфере сопоставительной стилистики накопилось значительное количество работ. Тем не менее, поле для ее изучения всегда остается, так как в центре внимания исследователя оказывается понятие нормы, которое в разных языковых традициях различно и исторически подвижно.

Как известно, перевод стилистически окрашенной лексики в силу своей национальной специфичности, семантического богатства, принадлежности к определенному стилю, эмоциональной насыщенности вызывает трудности, поэтому изучение способов перевода разговорной и стилистически сниженной лексики на русский язык также остается актуальным.

Предмет данного исследования - стилистически сниженная лексика в произведении Д. Лоуренса «Lady Chatterley's lover» и его переводов на русский язык, выполненных И. Багровым и М. Литвиновой, В. Чухно и Т. Лещенко-Сухомлиной. Основными идеями, развитыми и развиваемыми в работах по стилистике и теории перевода таких ученых, как Ш. Балли, М.М. Бахтин, С.С. Беркнер, В.В. Виноградов, В.С. Виноградов, В. Г. Гак, И. Р. Гальперин, Н.К. Гарбовский, Е.А. Земская, В.Н. Комиссаров, Дж. Кэтфорд, О.С. Сиротина, Ю.С. Степанов, А.В. Федоров, В.А. Хомяков и др.

Разговорно окрашенная лексика характеризует сферу своего употребления как обиходно-бытовую [1, с. 454]. Она состоит из разнородных с точки зрения стилистической окрашенности элементов, характеризующихся разной степенью сниженности.

Еще более интересным с точки зрения выбора переводческой стратегии при передаче территориальных диалектов представляется анализ не одного, а не-

скольких переводов одного и того же литературного произведения, герой или героиня которого говорят на диалекте или употребляют его в своей речи. В качестве иллюстрации мы выбрали роман Д. Г. Лоуренса «Любовник леди Чаттерлей» (в переводе И. Багрова и М. Литвиновой «Любовник леди Чаттерли») и три его перевода, выполненные И. Багровым и М. Литвиновой (И. Багров перевел главы I – X, а М. Литвинова – главы XI – XIX), В. Чухно и Т. Лещенко-Сухомлиной. Очевидно, что все эти переводчики, работая с романом, наряду с трудностями, неизбежными при переводе любого произведения, в первую очередь столкнулись с проблемой передачи стилистически сниженной лексики.

Весь роман написан на литературном английском языке, с некоторыми вкраплениями просторечия, но один из главных героев, лесник Меллорс, а также его мать, дочь и соседский почтальон говорят на дербиширском диалекте, на что в книге есть два прямых указания:

“How could they make him an officer when he speaks broad Derbyshire?” (p. 86)

Hilda looked up at him. “Why do you speak Yorkshire?” she said softly. – “That! That’s non Yorkshire, that’s Derby.” (p. 231)

При переводе первого из этих высказываний только один переводчик сохранил указание на географическую принадлежность диалекта, а два других решили его опустить:

– Как ему могли дать чин, если он и говорит-то как простой мужик? (перевод И. Багрова) (с. 141)

– Но как его могли сделать офицером, если он говорит на этом ужасном дербиширском наречии? (перевод В. Чухно) (с. 128)

– Как они могли произвести его в офицеры, когда он говорит на таком ужасном простом наречии? (перевод Т. Лещенко-Сухомлиной) (с. 116)

Что касается второго высказывания,

то в данном случае уже два переводчика сохранили указание на географическую принадлежность диалекта, а один все-таки решил его опустить:

Хильда пристально посмотрела на него. – Почему вы говорите на этом солдатском жаргоне? – мягко спросила она. – Это не солдатский, это здешний, сельский. (перевод М. Литвиновой) (с. 384)

Хильда посмотрела на него и тихо спросила: – Скажите, почему вы говорите по-йоркширски? – Я? Так вить это не по-йоркширски, а по-дербиширски. (перевод В. Чухно) (с. 331)

Хильда посмотрела на него. – Почему вы говорите по-йоркширски? – спросила она мягко. – Это не Йоркшир, это Дерби [...]. (перевод Т. Лещенко-Сухомлиной) (с. 305).

Таким образом, русскоязычные читатели переводов В. Чухно и Т. Лещенко-Сухомлиной получают ту же информацию о географической принадлежности диалекта, что и читатель англоязычный; для читателя перевода И. Багрова и М. Литвиновой данная информация оказывается потерянной. Возможно, это и не влияет на полноту восприятия перевода, но представляется непонятным, почему переводчики вдруг превратили территориальный диалект не просто в диалект социальный, а в его узкую

Проанализируем последовательно три перевода романа. Первый анализируемый нами перевод – перевод И. Багрова и М. Литвиновой.

Переводчики, как и И. Бернштейн, осуществляли компенсацию потерь при передаче территориальных диалектов на разных уровнях текста: на лексико-фразеологическом, синтаксическом, а также морфологическом уровнях.

На лексико-фразеологическом уровне текст перевода изобилует разговорными, просторечными и грубо-просторечными словами и выражениями. Например: баба, раззява, балдеть, гробить (себя), лалакать, мельтешить, надобиться/надобно, наладиться (в значении повадиться), понести (в значении забеременеть), потрафить, прознять, сдаваться (в значении казаться), смекать, спутаться (в значении связаться), трескаться (в значении есть), ровно (в значении совершенно), чуток, малость, чего (в

значении зачем), коли (в значении если), батюшки, ба, ох, ну-ка, дескать, неужто, вишь (в значении видишь ли), (это) ж (надо), (ты) ж (посмотри), уж (не знаю), (кто) б, лады (в значении ладно), никак (в значении кажется).

Употребляются следующие фразеологизмы: вертеться/крутиться под ногами, все что душеньке угодно, глаз да глаз нужен, кажется – перекрестись, не лыком шить, поди разбери, пора и честь знать, семь бед – один ответ, то густо – то пусто, чин чинарем, эка невидаль и др.

Также переводчики использовали много слов с уменьшительными суффиксами (выше мы уже упоминали, что просторечие богато словами, образованными этим способом): бабонька, девонька, душенька, кралечка, ласонька, работенка, гладенькая, миленькая, помаленьку, потихоньку, хорошенько, чуток.

На уровне морфологии компенсация происходит, например, в случае неправильного, с точки зрения стандарта, употребления падежей местоимения что:

[...] but I canna tell yer.” (p. 54) – Только чего мне говорить-то? (с. 89)

“I mean as ’appen [...]” (p. 88) – Чего же понимать-то? (с. 145)

“[...] Ah know nob’du as ma’es keys round ’ere.” (p. 84) – Чего-то я не знаю, кто б из местных ключ мог смастерить (с. 138).

На уровне синтаксиса компенсация осуществлялась следующим образом:

1) употребляются восклицательные предложения (которые характерны для разговорной речи):

“Nay, you mun ax ’er,” [...] (p. 54) – А поди разбери! Спросите у нее сами! (с. 89)

2) переводчики часто членили предложения (короткие предложения, как уже отмечалось, более свойственны русской разговорной речи):

“Nay, you mun ax ’er,” [...] (p. 54) – А поди разбери! Спросите у нее сами! (с. 89)

“I mean as ’appen Ah can find another pleece as’ll du for rearin’ th’ pheasants. If yer want ter be ’ere, yo’ll non want me messin’ abaht a’ th’ time” (p. 88) – Чего же понимать-то? Я найду, где фазанов растить. И я под ногами у вас вертеться не буду [...] (с. 145).

“On’y as ’appen yo’d like the place ter

yersen, when yer did come, an' not me messin' abaht" (p. 88) – Стоит вам только захотеть – и сторожка ваша, приходите когда хотите. Я не буду под ногами крутиться. (с. 145).

"Won't folks be thinkin' somethink, you comin' here every night?" (p. 116)

- А что люди подумают? Дескать, чего это она наладилась сюда по вечерам? (с. 192)

"Tha loved me just now, wider than iver tha thout tha would. But who knows what'll 'appen, once tha starts thinkin' about it!" (p. 166) – Сейчас ты любишь.

Но ведь у тебя и в мыслях не было, что полюбишь. Чего о будущем-то гадать. Начнешь думать, сомневаться... (с. 277-278)

3) в переводе в большом количестве встречаются неполные предложения:

"Why, are yer back a'ready!" (p. 56) - Никак уже возвратилась? (с. 92)

"Am Ah t' light yer a little fire?" (p. 82) – Может, чуток подтопить? (с. 134)

"[...] I niver meant nuthink. [...]" (p. 90) – Ничего такого и в мыслях не держал (с. 147)

"What's amiss wi' thee then? [...]" (p. 186) – Что морду воротил? (с. 311)

Все вышеизложенные способы компенсации являются чрезвычайно частотными и используются многими переводчиками. Однако И. Багров и М. Литвинова использовали еще один способ, а именно: передачу фонетических искажений речи при помощи графики: леди Чатли (вместо Чаттерли), пожалте (вместо пожалуйста), тыщи (вместо тысячи), те (вместо тебе).

В. Чухно, так же, как и И. Багров и М. Литвинова, использовал в своем переводе способ передачи фонетических искажений речи при помощи графики: леди Чатлей (вместо Чаттерлей), штоль (вместо что ли), кажная (вместо каждая), вить (вместо ведь).

Что касается перевода романа, выполненного Т. Лещенко-Сухомлиной, то можно с уверенностью утверждать, что переводчица практически не использовала прием компенсации при передаче территориального диалекта. За исключением всего нескольких разговорных слов, таких, как: девчонка, нету, немножко, чего (в значении

зачем), чтоб, б (вместо бы), хоть (вместо хотя), речь героев передана переводчицей при полном соблюдении литературной нормы. Вообще данный перевод изобилует буквализмами, переводчица не только практически дословно переводит текст оригинала, но и сохраняет полностью английский синтаксис и даже пунктуацию. Читатель может понять, что некоторые герои говорят на диалекте только благодаря словам автора: «... он произнес свои слова на грубом, простонародном наречии» и т.п.

Если же анализировать два предыдущих перевода, то можно сделать следующие выводы. Во-первых, из приведенных выше примеров следует, что в рамках перевода одного высказывания компенсация осуществлялась на разных уровнях, чаще всего сразу на нескольких, а не на каком-то одном (т. е. была горизонтальной контактной).

"Won't folks be thinkin' somethink, you comin' here every night?" (p. 116) - А что люди подумают? Дескать, чего это она наладилась сюда по вечерам? (с. 192) (Компенсация осуществляется на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях.)

"Why, are yer back a'ready!" (p. 56) - Никак уже возвратилась? (с. 92) (Компенсация осуществляется на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях.)

"Am Ah t' light yer a little fire?" (p. 82) – Может, чуток подтопить? (с. 134) (Компенсация осуществляется на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях.)

"[...] Or 'appen Ah'd better gi'e 't yer termorrer, an' clear all th' stuff aht fust. [...]" (p. 88) – А то, может, оставить его у себя до завтра, чтоб попервой убраться в лачуге и выкинуть оттудова всякую дрянью? (с. 132) (Компенсация осуществляется на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях.)

Во-вторых, на наш взгляд, можно говорить о том, что диапазон способов применения приема компенсации И. Багровым и М. Литвиновой гораздо шире, чем диапазон В. Чухно. В отличие от него переводчица очень часто обращалась к синтаксическим способам, в то время как В. Чухно основной упор сделал на лексику, то есть

на лексико-фразеологический уровень. Герои в его переводе говорят преимущественно правильно, «нейтрально» строят предложения, насыщая их при этом разговорной, просторечной или грубо - просторечной лексикой.

Из анализа разобранных примеров следует также, что при передаче территориальных диалектов чаще всего компенсация осуществляется на уровне лексики, однако чем качественней перевод, тем больше в нем будут задействованы единицы других уровней. Что касается видов компенсации, то чаще всего прием вертикальной компенсации применяется при передаче фонетических особенностей территориальных диалектов, так как использовать фонетические особенности языка перевода большинству переводчиков представляется нецелесообразным. Из приведенных выше примеров видно, что переводчики практически не передавали такие особенности при помощи единиц фонетического уровня. В некоторых случаях это делал В. Чухно, и на примере его перевода видно, что иногда выбор такой стратегии приводит к русификации.

Из анализа также следует, что в первую очередь переводчики применяют прием контактной компенсации (как горизонтальной, так и вертикальной), однако отметим, что И. Багров и М. Литвинова применяли также прием дистантной компенсации, то есть передавали элементы территориального диалекта, утраченные при переводе и в других местах текста, а именно там, где герои говорят на стандартном языке. Вот пример дистантной вертикальной компенсации: "(Being a game-keeper, no! So long as I'm left alone.) But when I have to go messing around at the police station, and various other places, and waiting for a lot of fools to attend to me... oh well, I get mad..." (p. 157) – (Неприятно? Отнюдь. При условии,

что я сижу здесь в лесу и до меня никому нет дела.) А вот ежели приходится торчать в присутственных местах и ждать, когда тебя одарит своим вниманием всякая сволочь, тогда я... Тогда я бешусь... (с. 263) В данном случае речь идет о компенсации на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях (использование при переводе сниженных лексических единиц, неполных предложений).

Вот пример дистантной горизонтальной компенсации:

But I've got to work, or I should die. (p. 157) – Но мне надо работать, иначе я с тоски подохну (с. 264). (Компенсация применяется на лексико-фразеологическом уровне, и сниженным «подохнуть» передается нейтральное «die»).

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что проведенный нами анализ показал, что именно регулярное, а не разовое употребление самых разных стилистически сниженных высказываний на разных уровнях текста (и на уровне морфологии, и на уровне синтаксиса, и на лексико - фразеологическом уровне) воссоздает в переводе необходимый стилистический эффект текста оригинала. В качестве способа воспроизведения диалектной речи в переводе преимущественно используется просторечие (опять же на всех уровнях текста).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. - М., 2006.
2. Lawrence D. Lady Chatterley's lover. Penguin Classics, 2006.
3. Лоуренс Д.Г. Любовник леди Чаттерли. - М.: Транзиткнига, 2006.
4. Лоуренс Д.Г. Любовник леди Чаттерлей. - М.: Эксмо, 2005.
5. Лоуренс Д.Г. Любовник леди Чаттерлей. - М.: Ритм, 1992.

УДК 811.111 : 378.012

**К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
ГАЗЕТНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ**

Герсонская В.В.

Современный язык – сложное комплексное образование, которое непрерывно меняется и развивается, главным образом, за счет эволюционирования функциональных стилей, которые, с одной стороны, взаимопроникают друг в друга, с другой, приобретают все более специфичные черты, прежде всего, за счет развития отдельных жанров. Для тех, кто работает в любой профессиональной сфере, знание функционального стиля, ей присущего, чрезвычайно важно, так как стиль является нормой речевого поведения. Эта задача еще более сложна для тех, кто не является носителями языка, так как в период информатизации общества развитие языка еще больше ускорилось, и сведения об атрибутах стиля, полученные из теоретических источников, часто оказываются несколько устаревшими. В случае английского языка существует еще возможность того, что в разных вариантах английского языка, лингвистические элементы, составляющие основу того или иного функционального стиля, могут различаться. Наиболее нестабильный в этом отношении и самый бурно развивающийся в последнее время стиль – публицистический, и лингвостилистические особенности отдельных его жанров представляют несомненный интерес, как с точки зрения теоретической лингвистики, так и с прикладной.

В данной статье выполнен обзор теоретической литературы, в которой рассматривается один из наиболее экспрессивных и быстро развивающихся подсистем современного языка, подстиль газетных объявлений и рекламы, и излагаются выводы о некоторых изменениях, произошедших в текстах данного жанра в первое десятилетие XXI века, сделанные в результате анализа 145 текстов объявлений газеты *The New Straits Times*.

В современной стилистике под газетным объявлением понимают «*краткое сообщение автора адресату, переданное в устном или письменном виде через средств-*

*ва массовой информации о каком-либо факте, который имел, имеет или будет иметь место в действительности, с целью побудить адресата к каким-либо действиям*» [1]. Тексты жанра «газетное объявление» обладают основными характеристиками текстов массовой информации (т.е. опосредованностью СМИ, ограниченным объемом, стереотипностью) и, в силу преобладания в них информативной и воздействующей функций, принадлежат к публицистическому стилю и к текстотипу, имеющему жесткую композиционную структуру, состоящую из трех основных комплексов - апеллирующего, текстового и финального [2].

Газетные объявления, помимо двух основных функций – воздействующей и информационной, имеют и ряд специфических функций, таких как социальная, экономическая, защитная, саморепрезентативная. Социальная функция текстов газетных объявлений заключается в том, что они способствуют коммуникационным связям в обществе, формируют общественное сознание, содействуют улучшению качества жизни. Саморепрезентативная функция включает в себя отражение личностных характеристик и качеств автора как физического лица, как языковой личности и как участника институционального общения. Защитная функция текстов газетных объявлений проявляется в его защищенности. Так, например, закрытыми объявлениями, как правило, оказываются такие тематические группы текстов, которые имеют отношение к табуированию предмета продажи, что связано с этическими нормами, принятыми в той или иной культуре. Экономическая функция газетного объявления выражается в том, что размещение текстов объявлений в газетных выпусках способствует продвижению товаров и услуг, что основано на экономической природе газеты как представителя сферы массовой информации [2]. Считают, что такое разнообразие функций газетных текстов вытекает из

самой сущности газеты, предназначение которой - в максимально короткий срок на ограниченном пространстве передавать в письменном виде как можно большее количество разнообразной информации, вызывать интерес у каждого адресата, не имея при этом личного контакта, с целью повлиять на поведение, вкусы, мнения.

Письменные рекламные тексты состоят из собственно текста и изобразительного ряда, функция которого - привлечь внимание читателя. Текст рекламы рассчитан на самый широкий круг читателей. Вместе с тем, в организации текста, распределении информации и определенной стилистической окраске возможно определить ее более узкую направленность на определенную группу людей. Так, реклама может быть предназначена для людей определенного возраста и финансового положения. Более узкая приоритетная направленность рекламы выражается как в содержании и композиции, так и в особых лексических и синтаксических средствах. Например, в рекламе для пожилых людей встречаются устаревшие слова и обороты, еще входящие в общенациональный фонд языка, однако уже малоупотребительные.

Современный рекламный текст активно использует приемы художественной литературы и, несмотря на то, что в рекламе автор не указывается, многие тексты несут отпечаток индивидуального авторского стиля и несет эстетическую информацию. Коммуникативно задание рекламы может быть сформулировано так: сообщить реципиенту новые достоверные сведения (когнитивная информация), обеспечить надежность усвоения сведений реципиентом, воздействуя на его эмоции и память (эмоциональная информация), усиливая надежность удовольствием, которое реципиент получает от текста (эстетическая информация) и заставить его выполнить определенные действия (оперативная информация). Только в этом случае реклама может выполнить свою прагматическую функцию [3].

Объем когнитивной информации в рекламе не очень большой. Она включает название фирмы, точное наименование товара, его технические характеристики, цену, контактную информацию, обозначение

сроков поставки, процент скидки и т.д. Данная информация передается при помощи нейтральной однозначной лексики и с помощью цифр [4].

Как правило, языковые средства, оформляющие когнитивные, эмоциональные и эстетические компоненты рекламного текста, выступают на фоне письменной литературной нормы языка, однако, этот рекламный вариант имеет в себе и многочисленные черты устной речи, поэтому в рекламе встречаются отклонения как в сторону низкого, так и в сторону высокого стиля. В целом, лексика и синтаксис объявлений крайне не являются стандартизированными. В объявлениях допускается использование сленга [3]. Расчет на массового потребителя диктует запрет на использование в рекламе редких специальных терминов, грубого просторечия, диалектизмов. Эти средства могут применяться в рекламе только в орнаментальной функции, т.е. для украшения и дополнительной маркировки места производства продукта.

Передача эмоциональной информации осуществляется, в основном, эмоционально-оценочными средствами, которыми сопровождается характеристика продукта. Положительная оценка, преобладающая в таких текстах, выражается прилагательными, существительными и наречиями с семантикой высокой степени качества, часто, гиперболизированной, для выражения которой используются как грамматические средства, так и просторечные и жаргонные слова и выражения, а также лексика высокого стиля и количественные разговорные гиперболы [5]. Носителями эмоциональной информации являются модные слова и иностранные слова и выражения, которые льстят самолюбию читателя, показывая, что он не отстает от моды. При этом иностранные слова могут подчеркивать международный статус рекламного текста, отражать колорит страны происхождения товара. Включаемые в рекламный текст известные изречения на иностранном языке импонируют читателю, поскольку рассчитаны на его высокую образованность, таким образом, его восприятие рекламного текста сопровождается дополнительными положительными эмоциями.

Синтаксис также является мощным

средством передачи эмоциональной информации, передавая ее при помощи стилистической инверсии, риторических вопросов и восклицаний, апозиопесиса, синтаксического повтора [4].

В целом, повтор на любом текстовом уровне является наиболее характерным стилистическим средством рекламного текста. Фонемный и морфемный повторы являются дополнительным средством выделения когнитивных компонентов – чаще всего названий товаров и фирм. Лексический повтор выполняет много функций – он может напоминать о ведущих когнитивных компонентах, передавать взволнованный тон текста или подчеркивать синтаксический повтор. Повтор однородных членов предложения служит как для всесторонней характеристики товара, так и для нагнетания эмоционального напряжения; повтор элементарных предложений одинаковой структуры чаще всего применяется для создания эффекта неожиданности, который также создается употреблением контрастной лексики (высокой/ грубой, нейтральной/просторечной) [5]. Все вышеперечисленные средства создают и эстетическую информацию текста. В стилистике современного английского языка указывают на то, что в современной рекламе оперативная информация эксплицирована очень сильно. Это выражается в том, что формы повелительного наклонения используются крайне редко, а побуждение выражается соответствующей лексикой.

С целью комплексного изучения текстов объявлений представляется целесообразным провести ряд их классификаций. Многие авторы представляют свое деление, и по-разному классифицируют газетные объявления. Подходы к классификациям могут быть разными. Например, с точки зрения их временной отнесенности выделяются объявления, констатирующие свершившийся факт, относящиеся к настоящему неопределенному времени и предваряющие возможность его свершения. По тональности общения тексты объявлений можно разделить на официальные, ритуально-скорбные, возвышенно-торжественные, дружеские, нейтральные, жалобные. В современной англоязычной газете мы можем различить два основных вида

газетных объявлений: классифицированные (*classified*) и неклассифицированные (*non-classified*) [3]. В газетах данная классификация текстов объявлений по тематическому принципу существует уже много лет.

В классифицированных объявлениях различные виды информации расположены по разделам в соответствии с тематикой. Неклассифицированные объявления представляют собой разнообразие форм языка и тематики, т.е. они не объединяются в группы, а существуют сами по себе. Тексты газетных объявлений также подразделяют на четыре группы:

- 1) объявления-информативы, фиксирующие некое положение вещей (*о рождении, смертях, помолвках, находке предметов быта и животных, брачные*);
- 2) объявления-экспрессивы (*этикетные, некоторые рекламные*);
- 3) объявления-директивы (*приказы, инструкции, советы, реклама товаров*);
- 4) объявления-декларативы, которые своей публикацией в газете осуществляют констатирование некоего факта или производят действие (*объявляют конкурс, набор в группу и т.д.*) [5].

В классифицированных рекламных объявлениях отмечается преимущественное употребление нейтральной лексики. Эмоциональные слова встречаются нечасто. Также для них характерны эллиптические предложения и, в целом, стереотипная форма выражения. Для классифицированных рекламных объявлений типично отсутствие артиклей и некоторых средств пунктуации.

Следующий пример – классический для британской классифицированной рекламы:

- *TRAINED NURSE with child 2 years seeks post London preferred. – Write Box C. 658, The Times, E.C. 4.*

В неклассифицированной рекламе нет ограничения по количеству печатных знаков и места, которое она может занимать на газетной странице, поэтому в ней активно используются экспрессивные и образные средства всех текстовых уровней, стилистически окрашенная и культурно-маркированная лексика, разнообразные средства шрифтового варьирования, изо-

бразительный ряд. Отмечая тенденции, произошедшие в объявлениях такого типа в конце XX века, Алексеева И.С. также констатирует отход от употребления в текстах повелительного наклонения [6].

Например, в следующем примере экспрессивность достигается за счет лексических повторов:

*A bank's business is with other people's money, so we want people whose integrity is beyond question. Money is a very personal business, so we want people who like people. Banking is work that calls for accuracy, so we want people who can work accurately. Our staff has to have integrity, personality, accuracy. We want them to have imagination too* [3].

Вышеуказанный пример показывает только один из стилистических приемов создания газетного объявления, но выявить общие тенденции в неклассифицированных объявлениях крайне сложно, так как они почти всегда носят черты авторского стиля.

Для определения специфики современных газетных объявлений мы рассмотрели тексты Малазийской газеты *The New Straits Times* [7-10], стиль которой полностью соответствует британскому стандарту.

Прежде всего, мы определили количество и соотношение газетных объявлений разных типов. Мы выявили, что неклассифицированные газетные объявления встречаются по всему тексту газеты. Так как они занимают, как правило, от четверти до полной страницы или, в некоторых случаях, весь газетный разворот, количество их сравнительно невелико. Например, в выпуске газеты от 15.10.2008 - 41 неклассифицированное газетное объявление. Для классифицированных газетных объявлений выделено специальное место - вкладыш в середине газеты. Классифицированные объявления разделены по рубрикам. В данной газете - 11 основных рубрик: Announcement, Food/ Entertainment, Travel Guide, Education/ Instruction, Services/ Merchandise, Business Services, Properties, Vehicles, Notices, Jobs, Tender Tributes, которые разделены на 251 подрубрику. Рассмотрев неклассифицированные газетные объявления рекламного и информационного характера, мы пришли к выводу о том, что фак-

тически во всех из них присутствует изобразительный ряд, поддерживающий и привлекающий внимание текстовую информацию, активно используется цветное и шрифтовое варьирование, экспрессивная пунктуация, частотно разделенная информация на чисто рекламную и информативную. Стилистически, почти все тексты принадлежат к нейтральному стилю с вкраплениями книжной и экспрессивной лексики. Удельный вес элементов высокого стиля, прежде всего, зависит от темы объявления и его целевой аудитории. Несмотря на замечания лингвистов о том, что повелительные предложения в современной газетной рекламе фактически не используются, мы отметили, что так или иначе, они присутствуют почти во всех рекламных текстах. В результате сравнительного анализа объявлений газеты *The New Straits Times* сданными теоретических источников мы пришли к выводу о том, что в настоящее время существенные изменения произошли в классифицированных объявлениях. Так, расширился тематический ряд классифицированных объявлений. В настоящее время выделяют 11 рубрик, которые включают 251 подрубрику и более.

Форма изложения в каждой подрубрике стереотипна, однако, во многих подрубриках объявлений-директивов и информативов допустимы существенные отступления от общепринятых стандартов.

Стиль объявлений варьируется от нейтрального до официально-книжного в зависимости от рубрики.

В объявлениях-декларативах с официальной тональностью возможно использование терминов, клише и грамматических структур официально-делового стиля.

Констатирующие и предваряющие объявления-информативы по своим лингвистическим характеристикам фактически соответствуют неклассифицированным газетным текстам, так как стереотипность в них почти полностью отсутствует.

В классифицированных объявлениях в настоящее время возможно использование изобразительного ряда и других экспрессивных графических средств.

В апеллятивной части рекламных объявлений стали вновь использовать по-

велительные предложения.

В целом, наблюдается проникновение лингвостилистических характеристик неклассифицированных газетных объявлений в рубрики. В классифицированных текстах отдельной тематики наблюдается использование экспрессивных средств всех текстовых уровней.

Выводы, к которым мы пришли в результате исследования, указывают лишь на некоторые из новых характеристик, появившихся в газетных объявлениях в последнее время, и данный вопрос требует дальнейшего, более подробного изучения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): учеб. пособие для вузов. – Л.: «Просвещение», - 1981. – 295 с.
2. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка: учебник 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Высшая школа», 1977. – 276 с.
3. Скребнев Ю.М. Основы функциональной стилистики английского языка: учебник для ин-тов и фак. ин.яз. – 2-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», - 2003. – 221 с.
4. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С. Стилистические аспекты перевода. – М.: «Академия», 2010. - 176 с.
5. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.: «Академия», 2008. – 320 с.
6. Алексеева И.С. Текст и перевод. Вопросы теории. – М.: Междунар. отношения, 2008. – 184 с.
7. The New Straits Times, 13/08/2005
8. The New Straits Times, 15/10/2008
9. The New Straits Times, 17/10/2008
10. The New Straits Times, 28/12/2010

УДК 811.111

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

Ларина М.В.

Изучение языка, как родного, так и иностранного – личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии, общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения (при этом знание отдельных элементов языка само по себе не может быть отнесено к понятию «владение языком как средством общения»). Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции, которая была выдвинута в число центральных категорий коммуникативной лингвистики и лингводидактики.

Анализ современной научной литературы позволяет говорить о коммуникативной компетенции как о междисциплинарном феномене, в определении которого

отсутствует четкая стандартизация. Причинами неопределенности толкований данной лингводидактической категории, да и границ самого понятийного поля, можно назвать:

а) терминологические особенности словосочетания «коммуникативная компетенция» за счет специфической атрибутивности первого элемента;

б) многоаспектность рассматриваемой категории, которая, с одной стороны, характеризуется самостоятельностью ее составляющих, с другой – в совокупности представляет собой ансамбль личностных качеств, типов поведения, индивидуализации протекания коммуникативного акта;

в) особенности перевода данного термина: в отечественном научном сознании английское «communicative competence» обозначается как «коммуникативная компетенция» и как «коммуникативная компетентность». Нечеткость границ тер-

мина приводит к наличию многочисленных дефиниций: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность, вербальная коммуникативная компетентность, коммуникативные способности, коммуникативные умения и др.

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность).

В понятие коммуникативной компетенции включаются навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию. В данное понятие включаются когнитивные, аффективные и интенциональные факторы. Приобретение коммуникативной компетенции индивидом становится доминирующей целью обучения. Центр внимания педагогов переносится со структуры или системы языка (как это имело место в структурной лингвистике) на структуру речи, отличающейся ситуативностью и национально-культурной спецификой.

С точки зрения теории речевой деятельности, составляющими коммуникативной компетенции были названы компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании. Данные виды компетенции формируются на базе лексической и грамматической компетенций, входящих в ядро языковой компетенции. Компетенция в говорении дополняется произносительной компетенцией, компетенция в письме – орфографической компетенцией, компетенция в аудировании – умением различать звуча-

щие знаки, компетенция в чтении – умением различать графические знаки.

Функциональный подход к языку позволил говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции – грамматической, социолингвистической, дискурсивной (дискурсивной), стратегической компетенциях.

Понятие грамматической компетенции характеризует степень овладения лингвистическим кодом языка (знания вокабуляра, правил произношения и орфографии, словообразования и структуры предложения). Социолингвистическая компетенция – это способность пользоваться языковыми средствами с учетом темы, ролей участников общения и окружения, или конкретно заданной ситуации общения, а также знания правил поведения, принятых в данном языковом коллективе. Дискурсивная (дискурсивная) компетенция трактуется как способность порождать дискурс, т.е. использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки (местоимения, союзы, наречия и другие грамматические средства), как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте. Обладание стратегической (или компенсаторной) компетенцией предполагает использование вербальной и невербальной коммуникативных стратегий с целью компенсации недостатка знаний грамматического кода, при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения или паузы в коммуникации.

Дискуссия в общепринятом смысле происходит от латинского *discussio* - рассмотрение, исследование. Дискуссия – это вид спора, в рамках которого рассматривается, исследуется, обсуждается какая-либо проблема с целью достичь взаимоприемлемого, а по возможности и общепринятого решения. Дискуссия часто рассматривается как метод, активизирующий процесс обучения, изучения сложной темы, теоретической проблемы. Разговор двух или более

человек всегда имеет что-то от дискуссии: разногласия, противоречия постоянно присутствуют в нашей жизни. Необходимость находить общий язык, приходиться к согласию – обязательное условие существования человеческого общества. Дискуссия – это процедура выработки общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива.

Выделяют два основных значения слова "дискуссия":

1. Способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе.

2. Метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счет активного включения обучаемых в поиск решения.

Данная методика увеличивает включенность учащихся в реализацию групповых решений путем возложения и принятия ответственности; повышает эффективность работы учащихся и заинтересованность путем предоставления им возможности проявить компетентность.

Метод дискуссии как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку. В том числе при профессионально-ориентированном обучении, главным образом потому, что он позволяет использовать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике. Следовательно, формирование коммуникативной компетенции, то есть способности к межкультурному взаимодействию, маловероятно без знания иностранных языков. Также процесс обучения иностранному языку можно актуализировать путем выявления проблем в учебном процессе. Проблемная подача материала, как известно, способствует повышению эффективности процесса обучения, поскольку это придает тонус мыслительной деятельности, к самостоятельному поиску информации и стремлению к анализу и обобщениям.

Дискуссия как разновидность устной речи возникает тогда когда сталкиваются точки зрения на одну и ту же проблему, в связи, с чем можно утверждать что «дискуссионная речь» позволяет формировать специальные дискуссионные умения и разви-

тия речи в целом при обучении иностранному языку.

Для активного и плодотворного участия в дискуссиях выдвигаются определенные требования для участников:

- быть компетентным в обсуждаемом вопросе;

- уметь работать с информацией на разных носителях, чтобы оперативно дополнить свои знания недостающей информацией;

- иметь навыки общения в группах, участия в полилогах, т.е. обладать коммуникативными умениями;

- быть толерантным к чужому мнению, не навязывая собственного мнения, стараясь понять позицию партнеров;

- уметь принимать совместные коллективные решения.

В дискуссии вырабатывается общее коммуникативное умение отстаивать в дискуссиях свои позиции. П.Б. Гурвич и Е.В. Шантарин выделили следующие основные специфические дискуссионные умения:

- дать определение явлению (дефинировать), а в плане контраргументации потребовать дефиницию от противника и оспаривать ее правильность;

- привести яркие примеры в целях аргументации или контраргументации и оспаривать значение примеров, приведенных противником;

- приводить в качестве доказательств сравнение по аналогии или по контрасту и оспаривать правомерность аналогий и контраста противника;

- построить правдоподобные «гипотетические случаи» для обоснования своего мнения и доказать неправдоподобность таких случаев, приведенных противником;

- препарировать факты и явления, абстрагируясь от отдельных их сторон, условий и т.д.;

- оперировать аксиомами и общепринятыми истинами, доказывая неуместность их употребления противником;

- классифицировать - расчленять, объединять, группировать явления и факты;

- учитывать специфику условий (фактор времени, места, направленности, характера и др.) и опровергать противника со

ссылкой на игнорирование этой специфики;

- рассматривать дебатруемый вопрос как единство противоречий, т.е. все-сторонне, и доказать узость, односторонность рассмотрения его противником;

- видеть перспективу развития явлений и учесть противника в игнорировании перспективы;

- подтверждать свои высказывания ссылкой на источники, доказывать их достоверность, требовать указания источников противником и оспаривать их достоверность;

- отталкиваться в своих выступлениях от противоречий в выступлении противника;

- предвосхищать невысказанные аргументы противника (умение антиципировать).

Голубкова О.А. выделяет следующие виды дискуссий:

- 1) тематическая дискуссия – обсуждаемые вопросы связаны с темой урока;

- 2) биографическая дискуссия – ориентирована на индивидуальный прошлый опыт участника;

- 3) интеракционную – когда обсуждаются структура и содержание отношений, складывающихся «здесь и теперь», например, в условиях взаимодействия группы.

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие формы дискуссии:

1. Круглый стол - беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.

2. Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4-6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.

3. Форум - обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа выступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

4. Симпозиум - более формализованное обсуждение, в ходе которого участники

выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

5. Дебаты - явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников - представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), - и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

6. Судебное заседание - обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

7. Техника аквариума - особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

8. Мозговой штурм – обсуждение, при котором участникам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастических. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Таким образом, при использовании дискуссий в учебной практике вузов, в частности при формировании иноязычной коммуникативной компетенции, необходимо учитывать специфику данного метода. Дискуссия на занятиях иностранного языка как процесс учебного курса отличается от дискуссий, проходящих в реальной жизни, например, в политике, в науке, прежде всего своими целями. Здесь не столько важно найти решение какой-то проблемы, а сколько приобрести определенные навыки, применить и закрепить уже имеющиеся знания и умения в ходе обсуждения, то есть дискуссионное занятие выполняет обучающую функцию.

Групповая организация работы учащихся приводит к укреплению межличностных отношений: решение проблемных задач производится, как правило, в группах небольшого и среднего размера. В ходе дискуссии они учатся взаимодействовать друг с другом, находить точки соприкосно-

вения, приходиться к согласию по каким-то вопросам, вырабатывать общую стратегию и тактику, иногда уступать и идти на компромисс. Исключительно важным умением, формирующимся на занятии-дискуссии иностранного языка, является умение слушать своего оппонента, и понимать. Умение слушать – это необходимое условие правильного понимания позиции оппонента, верной оценки существующих с ним разногласий, существенный элемент культуры дискуссии. Процесс овладения иностранным языком будет эффективным, если он приобретет характеристики естественного процесса овладения языком и максимально приблизится по своим основным параметрам к условиям управляемого овладения языком в естественной языковой ситуации.

Подводя итоги, хотелось бы отметить некоторые преимущества использования дискуссии как метода формирования иноязычной коммуникативной компетенции по сравнению с дискуссией на родном языке в плане развития коммуникативной компетенции: само изучение иностранного языка дисциплинирует, организует, способствует развитию логического мышления, повышает самоконтроль. Дискуссия на любом языке является универсальным средством обучения межличностному общению. Таким образом, дискуссионный метод не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является движущей силой к познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у учащихся культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее

знаний для усвоения новых.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). – М., 2003. – 24 с.
2. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. – № 1. – С. 25-35.
3. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – 4-е изд. – М.: «Дело», 2002. – 480 с.
4. Махновская Н.И. Обучение дискуссии и дискуссионной речи студентов - филологов. – М., 2005.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. - М.: «Эксперимент», 1995.
6. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – СПб., 2010. – № 121. – С. 197-201.
7. Леонтьев А.А. Психолого - педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». - М., 1998. – 24 с.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – Педагогика, 1975. – 368 с.

УДК 811.111 : 37

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОСРЕДСТВОМ  
КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ МНОГОСЕРИЙНЫХ АНИМАЦИОННЫХ  
ФИЛЬМОВ**

Самойлова-Цыплакова И.М.

Одним из самых популярных языков в Европе можно по праву назвать английский. Этот язык на данный момент является официальным языком представительства Европейского Союза, а также достаточно часто используется для ведения различного рода переговоров на самом высоком уровне. Кроме того, данный язык регулярно используется для реализации бизнес - проектов, как на государственном уровне, так и на международном. В ходе обсуждения подобных проектов именно знание английского языка является единственным средством для коммуникации между представителями разных стран и национальностей. Следовательно, значимость международного языка с каждым годом возрастает, соответственно, возникает необходимость использования более интенсивных и эффективных методов в обучении иностранного языка, в частности, английского.

В последние годы проблема аудирования все более привлекает внимание психологов, психолингвистов и методистов. Ведется серьезный теоретический поиск в изучении этого сложного процесса. Однако до настоящего времени выход в практику преподавания невелик. Аудирование как рецептивный навык устной коммуникации имеет единую физиологическую и психологическую природу с экспрессивной устной речью. Каждая из этих сторон устной речи имеет свою специфику, предполагает разные умения, требует специальных приемов и разной методики для их решения. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией [1, с. 45].

Проблема обучения аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения английскому языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний, и недооценка аудирования может крайне отрицательно ска-

заться на языковой подготовке школьников. Также известно, что аудирование - очень трудный вид речевой деятельности. Несформированность аудитивных навыков является часто причиной нарушения общения. В целом, аудирование как действие, входящее в состав устной коммуникативной деятельности, используется в любом устном общении, подчиненном производственным, общественным или личным потребностям.

Также аудирование как обратная связь у каждого говорящего во время говорения позволяет осуществлять самоконтроль за речью и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме речевые намерения. И, конечно же, аудирование может представлять собой отдельный вид коммуникативной деятельности со своим мотивом, отражающим потребности человека или характер его деятельности. В такой роли оно выступает, например, при просмотре фильма, телепередачи, прослушивании радиопередачи и т.п. [2, с. 75].

Объект исследования состоит в обучении аудированию учащихся средних классов общеобразовательных школ

Предмет исследования представляет особенности использования короткометражных видеофильмов при обучении аудированию учащихся средних классов общеобразовательных школ.

Цель исследования заключается в разработке комплекса упражнений при обучении аудированию на английском языке на примере использования короткометражных анимационных фильмов в средних классах общеобразовательных школ.

Гипотеза исследования заключается в том, что изучение английского языка будет более эффективным с использованием короткометражных анимационных фильмов в сочетании с разработанным комплексом упражнений, составленным и использованным в соответствии с педагогической ме-

тодологией.

Исходя из объекта, предмета, цели исследования и выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи:

1) рассмотреть аудирование как вид речевой деятельности;

2) изучить индивидуально-возрастные особенности и трудности обучения аудированию в средних классах общеобразовательной школы;

3) выявить особенности обучения иностранному языку с использованием видеоматериалов;

4) разработать комплекс упражнений по формированию навыков аудирования с опорой на короткометражный анимационный фильм.

Актуальность исследования заключается в том, что некоторые вопросы, связанные с использованием видеофильмов при формировании навыков аудирования в средней школе недостаточно изучены и требуют более детального внимания и методической разработки.

Новизна исследования состоит в изучении теоретических и методологических особенностей использования короткометражных анимационных фильмов при обучении аудированию на иностранном языке в средних классах общеобразовательных школ и разработке данной методики.

Теоретическая значимость данной работы состоит в систематизации теоретического материала по методике обучения аудированию с применением видеофильмов.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности использования материалов данной работы на уроках английского языка в средних классах общеобразовательной школы.

Основными методами исследования являются:

- анализ и синтез научно-методической литературы;

- включенное наблюдение;

- изучение и обобщение передового опыта учителей;

- проектирование фрагментов урока;

В качестве материала практической части исследования был выбран многосерийный короткометражный анимационный фильм.

Аудирование - процесс восприятия состоит из анализа и синтеза разноуровневых языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), в результате чего происходит преобразование воспринятых звуковых сигналов в смысловую запись (т.е. наступает смысловое понимание) [3, с. 128].

В современной программе по иностранным языкам в качестве основной цели обучения аудированию выдвигается развитие у учащихся способности понимать на слух:

- иноязычную речь, построенную на программном материале с допущением некоторого количества незнакомой лексики в условиях непосредственного общения в различных ситуациях общения;

- учебные и аутентичные аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание.

Из всего вышесказанного можно выявить и трудности при обучении аудированию. Самыми актуальными на сегодняшний день остаются следующие:

- 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, пауз, а также возможные нарушения артикуляции; различные диалекты иностранного языка);

- трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала (использование: большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прецизионных слов) [3, с. 51].

В основе аудирования как любого процесса лежат определенные психофизиологические механизмы: восприятие, узнавание и понимание.

К механизмам восприятия относят механизм внутреннего проговаривания,

оперативной и долговременной памяти, идентификации (сличения), антиципации (вероятностного прогнозирования).

Именно от способности удерживать в памяти воспринятые отрезки речи зависит процесс понимания аудиотекста, возможность его интерпретации. Слуховая оперативная память удерживает слова и словосочетания пока не произойдет осмысление прослушанной информации.

В способности удерживания в голове отрезки аудиозаписи зависит процесс понимания аудио текста и возможность его интерпретации. Как известно, слуховой прием информации невозможен без участия внутреннего проговаривания. Или другими словами процесс «внутреннего проговаривания», когда звуковые образы переходят в артикуляционные [4, с. 63].

В процессе восприятия речи на слух идет сличение с чувствами и эмоциями, которые хранятся в нашей памяти. Сличение очень тесно связано с прошлым опытом человека.

Исследования показали, что еще до начала прослушивания артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Такая преднастройка – основа для действия механизма антиципации или прогнозирования, который дает возможность по началу слова или фразы предугадать их конец

Технические средства обучения - совокупность технических устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно-воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации [3, с. 21].

ТСО объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся. Использование видеоматериалов служит не только для преподнесения знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации, следовательно, успешно выполняет все дидактические функции.

Использование видеоматериалов основано преимущественно на наглядном восприятии информации. Для эффективного обучения аудированию важен выбор аудиотекста. Существует ряд требований к

текстам для аудирования: воспитательная ценность, интересный сюжет, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастному уровню развития ученика и конкретным целям обучения на разных этапах, аутентичность текста. Для обучения аудированию в школе используются аутентичные, полуаутентичные и учебные тексты.

Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить работу над текстом на три этапа:

1) До прослушивания. Предварительная инструкция создает мотивационную и организационную установку, мобилизует на активную работу.

2) Во время прослушивания. Демонстрация видеофильма сопровождается активной учебной деятельностью зрителей - обучаемых.

3) После прослушивания. Главная задача, которая стоит перед учителем на данном этапе - это проверка понимания учащимися содержания фрагмента, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств.

Для практической разработки нашего исследования нами был выбран мультипликационный сериал американского детского телеканала Nickelodeon «Эй, Арнольд!» (англ. Hey Arnold!).

Несомненными достоинствами мультипликационных фильмов являются их:

- аутентичность;
- информативная насыщенность;
- концентрация языковых средств;
- эмоциональное воздействие на обучаемых и др.

Следует отметить и дополнительные преимущества:

- простая лексика;
- доступный для понимания на слух язык;
- повторяющиеся фразы;
- обучающий сюжет;
- небольшая длительность.

Выбранный вид видеоматериалов как вида обучения аудированию на иностранном языке на среднем этапе отличается уникальностью, что несет в себе нестандартный подход. Следовательно, можно отметить и такую особенность как повы-

шенный интерес. Еще одним аргументом в пользу анимационных фильмов является красочность и приближенность к детям. Кроме того, детский мультфильм также отличается определенной моралью, которая прослеживается в сюжете.

Не все анимационные фильмы несут в себе какую-то смысловую нагрузку, поучительные моменты из жизни или воспитание моральных ценностей. Очень важно подобрать именно такой анимационный фильм, чтобы после просмотра учащиеся чему-то научились. Приобретенные навыки могут охватывать абсолютно любую сферу деятельности: умение дружить, нести ответственность за свои поступки, любить и бережно относиться к окружающей среде и т.п. Существует большое количество развивающих мультипликационных фильмов, направленных на развитие умений и навыков: изучать иностранный язык, знакомиться со способами выживания на дикой местности, развивать эрудит и т.п. Так, например две серии анимационного фильма, которые были продемонстрированы, несут в себе еще и воспитательный характер.

Работа с фильмом включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный [5].

Преддемонстрационный этап. На данном этапе учащиеся знакомятся с требованиями и настраиваются к предстоящей работе.

Вступительная беседа. Перед непосредственным показом фильма учащимся предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора учащимися, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на определение последовательности и динамики поведения и взаимодействия персонажей, задания на оценку и характеристику содержащейся в фильме информации.

Догадка по заголовку/новым словам/возможным иллюстрациям. Учитель может предложить учащимся догадаться о примерном содержании фильма по заголовку, по незнакомой лексике, которую предварительно объяснил, или по иллюстрациям. Мы предложили учащимся подумать и предположить, что подразумевает под собой заголовок "Eggstory".

Работа с ассоциограммой. Учащимся было предложено определить круг всех возможных ассоциаций, которые у них вызывает слово "jealousy". Все предложенные идеи фиксировались преподавателем на доске. Наиболее популярными вариантами были такие слова, как: love, badfeeling, weakness, sin и т.д.

Использование ассоциограммы является эффективным приемом актуализации лексических единиц, касающихся тематики видеоматериала, а также способствует развитию механизма вероятностного прогнозирования обучаемых.

Использование средств наглядности. Учителем были отобраны изображения, которые также являются кадрами данного анимационного фильма. При демонстрации данных изображений была реализована попытка развития такого механизма аудирования как вероятностное прогнозирование, так как обучаемым было предложено предугадать возможное содержание фильма с опорой на картинки.

Разминка. Перед тем как приступить к просмотру анимационного фильма, можно предложить учащимся прослушать песню на иностранном языке. На каждой парте будет лежать текст песни с пропущенными словами. Задача учеников вставить эти слова.

Демонстрационный этап. На этом этапе мы разработали упражнения, которые будут выполняться учениками в ходе просмотра анимационного фильма.

Напишите имена героев. Данное упражнение, связанное с именами героев. В процессе просмотра ученикам нужно было записать все имена главных героев.

Найдите фразу. Ученики должны определить реплики героев. Сами фразы непосредственно написаны на доске. Задача учеников просто указать имя героя, сказавшего ту, или иную реплику.

Определите взаимосвязи. Ученики читают утверждения и пытаются определить, что их объединяет (тема, проблема, ключевое слово). В данном случае все пять выражений объединяет такие слова, как семья и брак. Учащиеся помимо догадки рассуждают и делятся своим мнением по каждому из высказываний.

Ассоциации. Учащиеся по очереди

берут карточки со словами. Задача придумать какой-либо вопрос к слову, которое написано на карточке. Например, слово "star" "Who is your favorite Hollywood star?"

Вставьте реплику в диалог. Учащимся предлагается прослушать фрагмент диалога или монолога и вставить пропущенные слова или реплики. Далее учащиеся читают диалог по ролям. Так же, как вариант, учеников можно разделить на пары и предложить им разыграть данные диалоги или продумать продолжение диалогов.

Последемонстрационный этап. На данном этапе ученики будут работать с упражнениями, опираясь на информацию, которую они получили при просмотре анимационных фильмов.

Проверка правильности предложенных ранее учащимися идей относительно содержания сюжета анимационного фильма. Вновь обращая внимание на доску, учащиеся установили уже подтвердившиеся (не подтвердившиеся) предположения. Это в определенной степени способствует проверке понимания содержания фильма, а также дает возможность компенсировать некие информационные пробелы у тех обучаемых, у которых они имеются.

Работа с незнакомыми словами. Мы взяли упражнение на запоминание слов, связанных с внешностью и характером героев.

Также можно предложить заполнить таблицу, вставляя слова с описанием внешности, интересов и характера героев. К каждому герою должно быть написано равное количество слов.

Далее представлены задания, развивающие критическое мышление у учеников:

1) высказывание своего мнения и предоставления оценки фильму в устной, а также и в письменной форме;

2) восстановление хронологии событий (ученикам раздаются карточки с предложениями, их задача прочитать их и выстроить в правильном порядке);

3) подтверждение/ опровержение утверждений (true/ false statements) (учащимся было предложено десять утверждений, касающихся содержания фильма, правдивость или ложность которых необходимо было установить);

4) обсуждение проблемного вопроса;

5) «решение проблемы с помощью совета (данным упражнением мы формируем умение высказывать свои предположения и мысли, а также давать советы на английском языке; в предложенных анимационных фильмах существуют свои проблемы, и ученикам стоит подумать и дать совет);

6) пересказ текста с прерыванием (учащийся выходит к доске (или с места) и начинает пересказывать сюжет анимационного фильма. Задача остальных учащихся, в какой-то момент вежливо перебить рассказчика, используя устойчивые выражения;

7) тест (учащимся будет предложен тестовый опрос, включающий как открытую, так и закрытую формы, где помимо проверочной функции в тест будет включен блок вопросов, при помощи которых ученик сможет выразить свою точку зрения о просмотренном видеоролике).

Таким образом, используя короткометражные анимационные фильмы, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке английского языка:

- совершенствовать умения аудирования;

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных учителем или кем-то из учащихся;

- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного английского языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;

- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интере-

сующих всех и каждого [4, с. 33].

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого - поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения.

Разработанная нами система упражнений с применением анимационных фильмов, направленная на формирование умения умения аудирования, включала в себя задания для трех этапов аудирования: преддемонстрационный, демонстрационный и после демонстрационный этапы. Данная система упражнений соответствовала цели работы, индивидуальным и психологическим особенностям учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей. – М., 2003. - 192 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей (под. ред. В.М. Филатова) / Серия «Среднее профессиональное образование». – Ростов н/Д, 2004. - 416 с.
3. Елухина И. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики. Иностранные языки в школе. – М.: «Просвещение», 1989. – 263 с.
4. Kudryavtsev R. Обучение аудированию с опорой на видеоматериалы в средних классах средней школы // Режим доступа: [http:// 2 dip. ru/ аудирование\\_ в\\_ средних \\_ классах/12323/](http://2.dip.ru/аудирование_в_средних_классах/12323/) (Дата обращения: 14.03)
5. Kovaleva V. Система упражнений для обучения аудированию // Режим доступа: [http:// 5ballov. qip.ru/ preview/38838/ ? kursovaya-obuchenie- audirovaniyu](http://5ballov.qip.ru/preview/38838/?kursovaya-obuchenie-audirovaniyu) (Дата обращения: 29.05)

УДК 811.111

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Кызыкеева А.Б.

Модернизация системы казахстанского образования приводит к тому, что современной целью обучения иностранному языку и культуре является сейчас не усвоение определенной системы знаний, умений и навыков, а подготовка к реальной межкультурной коммуникации. Термин «межкультурная коммуникация» достаточно широко распространен в современной методической науке, и его трактовка дана весьма четко. Этим термином определяется совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам.

Способность к успешной межкультурной коммуникации называется меж-

культурной компетенцией, которая состоит из языковой компетенции и лингвострановедческой компетенции. Языковая компетенция подразумевает владение достаточным запасом языковых средств, чтобы быть способным осуществлять коммуникацию с носителем иностранного языка. Лингвострановедческая компетенция является более сложным понятием, включающим в себя владение достаточным запасом фоновых знаний, чтобы быть способным осуществлять эффективную коммуникацию с представителем иностранной культуры.

В рамках обучения межкультурной коммуникации содержание культурного компонента приобретает огромное значение. Основой такого обучения является

культура как образ жизни, особенно обычаи и верования определенной группы людей в определенное время. В связи с этим обучении межкультурной коммуникации должно быть основано на концепции диалога культур. Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности ученика, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур ученик опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

Помимо готовности принять иностранную культуру как равную своей, у учеников должно развиваться положительное отношение к реалиям изучаемого языка, которое позволит им при определенной практике осуществлять эффективную коммуникацию с представителями других культур.

Таким образом, современная цель обучения иностранному языку представляет собой «выход» на формирование личности обучающегося, на его готовности, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой иного языкового образа мира [1].

Межкультурная компетенция включает три компонента: знания, умения и отношения. Дидактическое наполнение компонента «знания» имеет особое значение. По мнению В.Г. Альпакова, компонент «знания» не должен включать информацию о культуре страны изучаемого языка или непосредственно иностранный язык. Компонент «знания» должен содержать информацию о том, как разные культуры могут взаимодействовать между собой через их представителей. Рамки культуры опре-

деляются признаками, объединяющими людей в группы (расовая/этническая принадлежность, социальный класс, гендер, место проживания, религия, язык и т.п.). На основании этого культура не будет ограничиваться рамками политических границ страны. Более того, в рамках одной страны каждый человек принадлежит к нескольким типам культур в соответствии с объединяющими признаками. Культура также обладает и характеристиками, к которым ученые относят следующие: культура динамична, культура обладает рамками, культуре можно обучить, культуру можно передавать, культура этноцентрична, культура динамична, культура обладает рамками, единство всех компонентов культуры. По нашему мнению же, при обучении иностранному языку в средней школе компонент «знания» все же должен включать в себя информацию о культуре страны изучаемого языка.

Компонент «умения» состоит из универсальных умений контактировать с представителями разных культур и интерпретировать получаемую информацию, независимо от того, с какой культурой происходит контакт. К умениям межкультурного общения относятся умения инициировать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты и события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп, разрешать культурные конфликты, находить и определять ситуации межкультурных конфликтов, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, выступать в качестве представителя родной страны/культуры.

Компонент «отношения» отражает способность личности к открытости, любознательности, готовности инициировать общение, толерантности, выступать в качестве представителя родной культуры, принимать другую культуру и понимать, что в другой культуре могут быть другие ценности и нормы [2].

В Республике Казахстан основными нормативными документами, регламентирующими процесс обучения иностранному языку в средней школе и определяющими уровень владения иностранным языком,

который должны достигнуть обучающиеся на каждом этапе обучения, являются Государственные образовательные стандарты по иностранным языкам и требования к уровню сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. С целью определения наличия или отсутствия в них компонентов межкультурной компетенции (знания, умения, отношения) нами были рассмотрены следующие нормативные документы Республики Казахстан:

- Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) Республики Казахстан (утвержден постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080) [3];

- Типовая учебная программа по предмету «Иностранный язык» (английский) для 5-9 классов основного среднего образования [4];

- Учебная программа «Английский язык» для 5-9 классов общеобразовательной школы [5].

Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) Республики Казахстан (утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080) выделяет три аспекта требований к уровню подготовки обучающихся, а именно:

- личностные результаты;
- системно-деятельностные результаты;
- предметные результаты.

Компоненты межкультурной компетенции отражаются в «личностных результатах», а именно в «проявлении высокой культуры человеческого общения, соблюдении этических норм» [3] и в «системно-деятельностных результатах» - во «владении развитыми коммуникативными способностями, полиязыковой культурой» [3].

В соответствии с Государственным общеобразовательным стандартом среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования), утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа

2012 года № 1080, обучение иностранному языку в средней школе регламентируется Типовой учебной программой и Учебной программой по предмету «Иностранный язык» для каждого звена обучения. Учебная программа разрабатывается на основании типовой учебной программы, поэтому их содержание во многом дублируется.

Согласно Учебной программе по иностранному языку (5-9 класс) специфика учебного предмета «Иностранный язык», в отличие от других школьных предметов, заключается в том, что предметом обучения являются не только знания языковой системы (фонетические, лексические, грамматические), но и, главным образом, овладение речевой деятельностью на иностранном языке как средством межкультурной коммуникации, в результате чего формируется полиязычная и поликультурная личность [5].

Изучение английского языка как средства воспитания, познания и взаимодействия с другой национальной культурой и ее носителями направлено на дальнейшее развитие навыков владения иностранным языком. Этим обусловлены цели и задачи в обучении английскому языку в средней школе.

К целям учебного предмета «Иностранный язык» (английский язык) в 5-9 классах средней школы относятся:

- формирование полиязычной личности: приобщение к ценностям мировой культуры, углубление знаний о своей родной культуре посредством диалога культур, воспитание гуманистического мировоззрения;

- формирование межкультурно - коммуникативной компетенции и ее составляющих: языковой компетенции – овладение языковыми средствами и правилами их использования в иноязычном общении; речевой компетенции – осуществление иноязычного общения на основе 4-х видов речевой деятельности; социокультурной компетенции; лингвокультурологической компетенции; а также компенсаторной компетенции, предполагающей формирование способности восполнять недостающие лингвистические средства вербальным (синонимы, антонимы, парафраз, дефиниция) и невербальным путем (жесты,

мимика, телодвижения);

- овладение обучающимися культурными нормами, традициями и обычаями народа страны изучаемого языка в сравнении с национальными обычаями родной культуры в пределах общеевропейских уровней (A1, A2);

- формирование способности к правильному лингвокультурологическому общению в учебно-речевых ситуациях;

- использование английского языка не только в коммуникативных целях, но и как средства познания окружающей инофонной картины мира; дальнейшее развитие средствами английского языка когнитивных функций обучаемых: мышления, памяти, внимания, волевых качеств, интереса к дальнейшему овладению иностранным языком и самообразованию;

- формирование специфических учебных умений в овладении английским языком: работать с двуязычными, толковыми словарями, инофонными текстами, словарным и грамматическим минимумом, владеть информационно-коммуникационными технологиями.

В задачи учебного предмета «Иностранный язык» («Английский язык») в 5-9 классах входит:

- дальнейшее развитие межкультурно-коммуникативной компетенции в составе всех ее компонентов в соответствии с общеевропейским уровневым стандартом (уровни A1, A2);

- развитие интеллектуальных и творческих способностей в процессе изучения языков и диалога культур - национальной и страны изучаемого языка;

- осуществление иноязычного образования на основе личностно - ориентированного, компетентностного, системного, лингвокультурологического и проблемного подходов.

Лингвокультурологический подход предполагает приобщение подрастающего поколения к культурному наследию, выработанному человечеством, к его культурному опыту в целях его дальнейшего развития. Для формирования способности и готовности к поликультурному иноязычному общению дидактически эффективны такие задания как направленные на:

- анализ и выделение банка культур-

но маркированных языковых средств для выражения различных коммуникативных намерений: запросить и сообщить необходимую информацию, выразить согласие/несогласие, дать оценку и т. д.;

- формирование умений использовать отобранные языковые единицы в речевых контактах;

- на сопоставление национально-культурных особенностей в родной культуре и культуре народа изучаемого языка;

- на анализ и оценку/ самооценку уровня владения нормами общения с представителями другого лингвокультурного социума и др.

Базовое содержание учебного предмета «Иностранный язык (английский)» отражает межкультурный аспект только в речекоммуникативном разделе (подраздел «Монологическая речь»): «Описание англоязычных стран, жизнь их граждан, государственное устройство, их культуры (в рамках соизучаемой социокультурной тематики), подготовка выступления на английском языке, рассуждение по схеме: тезис + аргумент + резюме, краткое содержание прочитанной или прослушанной информации. Объем монологического высказывания – 12 фраз» [4]. Социокультурный раздел включает в себя «сбор, систематизацию и интерпретацию лингвокультуроведческой и культуроведческой информации, подготовку выступления по культуроведческой тематике, участие в учебных проектах по культуроведческой тематике» [4].

Результаты обучения представлены в Требованиях к уровню подготовки обучающихся и задают систему итоговых результатов обучения, достижение которых является обязательным условием положительной аттестации ученика за курс основной школы.

Согласно Типовой учебной программе по иностранному языку, уровень подготовки обучающихся оценивается с учетом предметных, личностных и системно - деятельностных результатов.

Предметные результаты отражены в двух аспектах: должны знать и уметь. Так, например, учащиеся 9 класса должны знать основные нормы речевого этикета (реплики-клише, наиболее распространенная оце-

ночная лексика), принятые в стране изучаемого языка и уметь рассказывать о себе, своей семье, друзьях, сообщать краткие сведения о своей стране и стране изучаемого языка, при этом реализуется компонент «знания» межкультурной компетенции.

В личностных результатах раскрывается компонент «отношения» межкультурной компетенции, а именно: «учащиеся должны проявлять:

- любовь к Родине и к своему народу;
- уважение традиций и обычаев народов Казахстана и стран изучаемого языка;
- знание, уважение и соблюдение законов своей страны и стран изучаемого языка» [4].

Компонент «умения» межкультурной компетенции раскрывается в системно-деятельностных результатах; они проявляются в умении учащихся применять полученные знания, умения и навыки в повседневной жизни [4].

В Учебной программе по иностранному языку требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся в 9 классе, отражающие межкультурный аспект, сформулированы чуть иначе:

- учащиеся выбирают и адекватно употребляют в стандартных ситуациях общения наиболее распространенные речевые клише, словосочетания, отражающие национально-культурные особенности речевого этикета, свойственных представителям данного социума;

- учащиеся умеют участвовать в беседе-дискуссии, соблюдая социокультурные нормы вежливости, принятые в англоязычных странах, в условиях дискуссионного общения [5].

Как мы видим, вопросы межкультурного взаимодействия постоянно поднимаются в процессе обучения иностранному языку в средней школе.

Что касается результатов обучения, то, например, согласно Типовой учебной программе по иностранному языку, процесс обучения в 9 классе направлен на:

- дальнейшее формирование умений вести комбинированные диалоги в рамках заданной тематики: диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями (объем – 8-9 реплик со стороны

каждого учащегося); правильное использование изученных языковых и речевых средств, реплик-клише речевого этикета, принятого в стране изучаемого языка (диалогическая речь);

- развитие навыков говорения на заданную тему с опорой на ключевые слова, вопросы, план; представления сообщения на заданную тему на основе прочитанного / прослушанного (монологическая речь);

- выражения собственного мнения и отношения, передачи основного содержания прочитанного / услышанного текста с опорой на ключевые слова, объем высказываний – 12-14 фраз (монологическая речь).

Социокультурный материал направлен на расширение и систематизацию знаний об особенностях географического положения, государственного устройства Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, США; особенностями школьного образования и типами школ; с культурным наследием англоговорящих стран и Казахстана; всемирно известными достопримечательностями, выдающимися деятелями культуры Казахстана и стран изучаемого языка [4].

Коммуникативная компетенция в Типовой учебной программе представлена необходимостью «развития навыков представлять свою и страну изучаемого языка, выступать с устным сообщением по заданной тематике, вести дискуссию по заданным темам, уметь задать вопросы, вести учебный диалог» [4].

Как мы видим, формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку отражено во всех нормативных документах, регламентирующих процесс обучения иностранному языку в средней школе, тем самым подтверждая важность и необходимость формирования данного вида компетенции.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.: МГУ, 2000. – 120 с.
2. Апальков В. Г. Методика формирования межкультурной компетенции посредством электронно-почтовой группы. Монография. – М.: МЭСИ, 2011. – 139 с.

3. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) Республики Казахстан (утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080) // Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080#z127> (Дата обращения: 10.03.2015)
4. Типовая учебная программа по предмету «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский) для 5-9 классов основного среднего образования // Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008424> (Дата обращения: 10.03.2015)
5. Учебная программа по английскому языку (5-9 классы) Национальной академии образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан. - Астана, 2010. – 38 с.
6. Об особенностях преподавания основ наук в общеобразовательных организациях (в том числе, реализующих инклюзивное образование) Республики Казахстан в 2014-2015 учебном году. Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2014. – 181 с.

УДК 811.111'36

## THE ROLE OF EXERCISES IN EFL GRAMMAR PRACTICE

Kamzina Zh.

To master a foreign language grammar student must be engaged in activities which are characteristic of the language. The main factors which contribute successful speech activity and form grammatical skills are exercises. They form, develop and improve language skills and abilities. Also good exercises will help greatly to reinforce students' initial desire to learn the language and to sustain their enthusiasm throughout the course. Generally speaking, students need to practice their grammar a lot, but it is only up to the teacher how they will do it. A good teacher should remember that students would do the tasks with pleasure not only as a necessity.

According to G. Rogova exercises may be subdivided into the following characteristics:

- according to the activity they require on the part of the learners (drill and speech);
- according to the place they are performed (class and home exercises);
- according to their form (oral and written) [2].

Exercises may be also subdivided according to basic language skill:

- exercises for developing pronunciation;
- exercises for assimilating vocabulary;
- exercises for developing speaking;

- exercises for developing reading;
- grammar exercises [2].

Exercises for developing pronunciation should help students to acquire correct pronunciation. Special exercises should be provided for the purpose, among them those designed for developing students' skills in discriminating sounds, stress or melody. It is necessary that records and tape-recordings should be applied to such kind of exercises.

Exercises for assimilating vocabulary should help students to acquire habits and skills in using the words when speaking and writing, and recognizing them during listening and reading. Most of vocabulary exercises should be communicative by nature:

- they should provide natural conversation- questions, statements, exclamatory sentences exc.;
- they should be logically connected with students' activity;
- they should reflect students' environment;
- they should stimulate students to use active vocabulary [2].

Exercises for developing speaking at all stages should prepare students to carry on a conversation within the material assimilated. This is possible provided students are taught to use the words and the sentence patterns they

learn in various combinations depending on the situation offered, on the necessity to express their own thoughts. Exercises designed for developing speaking should prepare students:

- to use a foreign language at the lessons for classroom needs;

- to talk about the subjects within students' interests and about the object surrounding them;

- to discuss what they have read and heard [2].

Exercises for developing reading should help students to acquire all the skills necessary to read and understand a text.

Grammar exercises should develop students' habits and skills in using the grammar items to be learned in speaking, reading and writing. The teaching of grammar may largely be carried on through sentence patterns, phrase patterns in word as a pattern, and the ample use of these patterns in various oral and written exercises. Therefore grammar must be subdivided into small fragments, each taught in response to an immediate need. That is why, grammar exercises must be suggested in connection with situations, and remind us of the real usage of grammar forms and structures.

One of the grammar exercises are drills. Drill exercises are based on composing sentences or phrases according to a certain model. Drills are preferably used in whole classes when teachers want to practice some grammatical items. Drills are quick and efficient and allow teachers to correct any mistakes straight away. It can help students commit grammar patterns to memory and provide them with practice in pronouncing new patterns, helping them to become comfortable articulating the target language forms.

Drills fall into three categories:

- mechanical;
- meaningful
- communicative [2].

Mechanical drills require minimal comprehension of content on the part of students and serve only to reinforce patterns. In a "backward build up" drill, for instance, the teacher leads and students usually respond as a whole group.

In contrast, meaningful drills require students to understand the language in order to

respond correctly, but the activity is tightly controlled because only one answer is possible.

Communicative drills encourage students to connect form, meaning, and use because multiple correct responses are possible. In communicative drills, students respond to a prompt using the grammar point under consideration, but providing their own content. For example, to practice questions and answers in the past tense in English, teacher and students can ask and answer questions about activities the previous evening.

According to G.V. Rogova drill exercises are more completed as they require reproduction on the part of the students. In learning a foreign language, drill exercises are indispensable. The learners cannot assimilate the material if they only hear and see it. They must reproduce it both in outer and inner speech. The more often they say it the better they assimilate the material. Drill exercises are also subdivided into 4 groups:

- Repetitive drill;
- Substitution;
- Completion;
- Answering the teachers' questions [2].

In the repetitive drill students pronounce the sentence pattern after the teacher, in imitation of the teacher, both individually and in unison.

For example:

Teacher: They are dancing in the park.

Class: They are dancing in the park.

In such exercises attention is drawn to the correct pronunciation of the sentence pattern as a sense unit, as a statement (sound, melody and stress).

In the substitution drill students substitute the words or phrases in a sentence pattern.

For example:

The children are walking in the street.

The children are walking in the park.

The children are walking in the garden.

In such exercises a student substitutes a phrase, the rest may say unison. Then they may replace the verb in a sentence with another verb. There is one advantage in performing this type of exercises – students consolidate the grammar item without thinking about it. They think of the words, phrases, but not of the form itself, therefore, involuntary memory is at work. Substitution drills are used to fix

grammatical material and develop automaticity in using various grammatical structures in similar situations, this type of exercise is responsible for the formation of very flexible mastering skill all forms of the given grammatical phenomenon.

In the completion drill students complete the sentences the teacher utters looking at the pictures he shows.

Example: Teacher: Look at the picture.

Mike is....

Student: Mike is getting up.

In this exercises attention should be given to the use of "is".

Answering the teacher's questions is characterized in asking questions by a teacher using active vocabulary or the grammar phenomenon is taught. Example:

Teacher: Is Mike is getting up?

Students: Yes he is.

J. Harmer suggests that drills are not very creative practice techniques, because they are often done with the whole class, students are given sentence with a new grammatical item and they are asked for right repetition. It is practiced as long as it is necessary for students to be able to say this structure in a proper way. The aim of drill is to give students rapid practice in using a structural item. Advantage is that the teacher can correct any mistakes, can encourage pupils to concentrate on difficulties [3].

He also describes another three different types of oral practice, which are interaction activities, involving the personality and games. Interaction activities are the ways of language practicing which are more meaningful and more enjoyable. Students often work together in pairs or in groups. They exchange information in the purposeful and interesting way. They are given some materials (text, picture, map) and asked for some tasks when they use the grammatical item that is introduced. Disadvantage should be that the teacher has no control over all students. He, she can't be sure that all students understood the grammar.[3]

As for involving the personality, it is the way when students do the exercise and at the same time talk about themselves. They are asked to discuss things that involve their personality and to use this subject matter as a focus for grammar practice. Chain drill is one way of making a practice drill. It is closely

drill but in more funny and enjoyable way. It is more interesting than usual, because students are asked for speaking about themselves.

Games are surely the most interesting and the most favourite way how to practice grammar. Games are very useful for grammar work. Students are given a new grammatical item through the game [3].

One of the most motivating games are role-playing exercises. According to Oxford English Dictionary, a role play is "the changing of one's behavior to fulfill a social role, the term is used more loosely in three senses that a role play is:

- to refer to the playing of roles generally such as in a theater, or educational setting;
- to refer to a wide range of games including computer role playing games, and more;
- to refer specifically to role playing games [6].

According to the meaning in the dictionary a role play can be used for playing a role in educational setting, such as in classroom. The students in class can practice a role with a specific atmosphere. It can help them to practice their ability in their communication. It is a kind of activities or practices than can be created according to atmospheres intended.

Jeremy Harmer advocates the use of role-play for the following reasons: It's fun and motivating. Quieter students get the chance to express themselves in a more forthright way. The world of the classroom is broadened to include the outside world. Thus, it offers a wider range of language opportunities [3].

Pamela Kris explains that role plays, whether structured or less structured, are important in the communicative approach because they give learners an opportunity to practice communicating in different social contexts and in different social roles [4].

Among oral exercises G.V. Rogova suggests recognition and creative exercises. Recognition exercises are the easiest type of exercises for students to perform. They observe the grammar item in structures and sentence patterns when hearing or reading. Since students only observe the new grammar item, the situations should be natural and communicative. Recognition exercises are indispensable, as students retain the grammar material

through auditory and visual perception. Auditory and visual memory is at work [2].

Creative exercises are the most difficult type of exercises as it requires creative work on the part of the learners. These may be:

- Making statements either on the picture the teacher shows, or on objects. For example, the teacher hangs up a picture and asks his pupils to say or write three or five statements in the Present Continuous.

- Asking questions with a given grammar item. For example, pupils are invited to ask and answer questions in the Past Indefinite.

- Speaking about the situation offered by the teacher. For example, one pupil gives commands to perform this or that action, the other comments on the action (actions) his classmate performs.

- Speaking on a suggested topic. For example, a pupil tells the class what he did yesterday.

- Making dialogues using the grammar item covered orally

- Dramatizing the text read. For example students read the text in persons.

- Telling the story (read, heard).

- Translating into English.

- Participating in free conversation in which students are to use the grammar item they have learned. Through these questions students are stimulated to use item they have learnt [2].

All the exercises mentioned above are designed:

- to develop students' skills in recognizing grammar forms while auditing and reading English texts.

- to accumulate correct sentence patterns in the students' memory which they can reproduce whenever they need these patterns for speaking or writing;

- to help the students to produce sentences of their own using grammar items necessary for speaking about a situation or a topic offered, or writing an essay on the text heard or an annotation on the text read.

Among written exercises sentence transformation exercises are also very helpful. It is an exercise where learners are given one sentence and need to complete a second sentence so that it means the same. The second sentence usually has a prompt.

The following is an example of a transformation question:

Call me immediately he arrives Call me \_\_\_\_\_ he arrives (soon)

Answer: Call me as soon as he arrives

In the classroom sentence transformation exercises involve learners in consciously manipulating language patterns, and can raise their awareness of structure. They are a common test item, where they are used to test discrete items of language, usually structural. Sentence transformation exercises help you expand your usage skills through testing various ways of stating the same idea. The ability to rewrite sentences so that they have the same meaning as the original is often required for many English ESL exams such as Cambridge's First Certificate, CAE and Proficiency. This skill can also help you prepare for the TOEFL examination (Test of English as a Foreign Language). It is also an important skill which can help you improve your understanding of similar English expressions and vocabulary.

Transformational exercises provide an opportunity to develop students' skills of combination, substitution, shortening or widening a set of grammatical structures in speech. This training method is actually merges with the method of using the assimilated grammatical material in speech. In practicing these exercises, teacher should keep in mind two interrelated objectives first of all, to provide memorizing the grammatical material is taught and secondly, to provide development of relevant skills and at the same time open to students a clear speech outlook of using these skills. In this relation even the smallest grammatical exercise should be constructed so that students can immediately feel the benefits of the effort, not only in the knowledge of linguistic theory but in practical use of a foreign language.

Another written type of grammar exercises are multiple-choice exercises, where the aim of students to choose the answer that they think is right from several possible answers that are listed on the question paper. The role of multiple choice exercises in the formation of knowledge and skills is very high. They form students' ability to differentiate similar but not identical grammar phenomena and make them think motivating by choice of the right variant, intensify the work of students

and attract interests not only to teaching material but also to the process of cognitive activity in solving grammar issues. The use of multiple-choice tasks can be effective only in those cases when students are ready for this work, it means that all selected variants should be reviewed and the students need to know the differences.

One of the wide spread written exercises are gap-filling exercises. In language teaching gap filling is an exercise in which students have to replace missing or a suitable words. In the classroom gap-fill exercises are often used to practice specific language point such as items of grammar.

Translation exercises are also widespread type of exercises. Translation may be done from a foreign language into the mother tongue or vice versa. It is important to make students become conscious of the similarities and differences between the mother tongue and a foreign language, since with this knowledge they will be able to acquire the FL in an easier way. The roles of translation exercises in the foreign language classroom are many: first, it helps students to see the link between language usage and use; secondly, it encourages students to see the similarities and differences between L1 and L2, thirdly, through a comparison of the target language and the students' native language, most language learning difficulties are revealed.

Analyzing all possible types of grammar exercises and having considered that grammar exercises may be done both orally and in written form we defined the following oral grammar exercises: role plays, creative and recognition exercises. Written grammar exercises are: sentence transformations, gap-filling and multiple-choice exercises. Drills and translation exercises may be done both orally and in written form.

Having considered, the fact that in different times, approaches and theories have

been proposed by different linguists, various attempt have been to made to conceptualize the nature of methods, we have come to the conclusion, that, all methods and techniques are useful in teaching grammar, and teachers should vary different approaches and find the right approach to each particular situation and use the best and most effective ones understanding the purpose and aim of each method. Great attention is given to exercises as the main grammar teaching materials which contribute successful speaking, form and improve grammatical skills and abilities. The following types of grammar are considered: role plays, creative and recognition exercises, sentence transformations, gap-filling and multiple-choice exercises, drills and translation exercises. Since grammar practice is often done through writing, we defined the most useful written exercises that we will use in our research: drill exercises, gap-filling exercises, sentence transformations, multiple choice exercises and translation exercises.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Brown, H. Douglas. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy/ H. Douglas Brown – 2nd ed, 2001 by Eddison Wesley Longman, Inc.-480p.
2. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке): Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Иностр. Яз. – 2 –е изд., перераб. и доп. – М.: «Просвещение», 1983. – 351 с.
3. Jeremy Harmer. How to Teach English, Edinburg: Pearson Education Limited, 2001
4. Kris, Pamela. A Role Play Activity with Distance Learners in an English Language Classroom, National University of Malaysia.
5. Hornby, AS. Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English, Oxford: Oxford University Press, 1974.

УДК 373.3

## БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ОЙЫН ТҮРЛЕРІН ҚОЛДАНУ

Камзина Ж. К., Болатова Ж.

Бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі білім сапасын арттыру. Осы мәселені шешу - білім беру мазмұнын жаңа шыландырумен, оқу үрдісін ұйымдастыру технологиясы мен әдістерін жетілдіру болып табылады. Қазіргі кезде оқушылардың шет тіліне қызығушылығын, білімге құштарлығын ояту, танымдық белсенділігін арттыру әрбір шетел тілі мұғалімінің міндеті. Шетел тілі қазіргі кезде заман талабына сай көптеген мектептерде 1 сыныптан бастап жүргізілуде, демек бұл оқушы бойында ерте кезеңнен бастап ұлтаралық, мәдениет аралық бірлестікке дайындықтың қалыпташуына тікелей ықпал етеді.

Күнделікті бір сарынды, дәстүрлі сабақпен оқушыларды қызықтыра алмайсың, керісінше жалықтыратыны сөзсіз. Оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын ояту үшін, сабақ барысына жаңалық енгізу қажет. Сол арқылы біз оқушылардың бойында ізденімпаз, шығармашыл, ойлау, ізденіс қабілеттерін қалыптастырамыз. Бастауыш сыныпта ол үшін ойын технологиясын қолданған жөн. Ойын технологиясын сабақта дұрыс қолдана білу керек, себебі санына емес сапасына назар аударған жөн.

Ойын ойнау арқылы балалар өздерін көрсете алады, өзара қарым – қатынасқа түседі, жеңіске деген ұмтылыс пайда болады. Мектепке дейінгі кезеңде ойын – балалардың ең негізгі әрекеті болды. Күнде дәстүрлі сабақ өткізу арқылы, қалаған нәтижеге жете алмайтының түсінікті

Сабақта ойын әрекеті болу керек екендігін аңғарылды. Бірақ қандай деңгейде? Сабақтың қай кезеңінде? Қай кезде жақсы нәтиже береді?

Оқу барысындағы ойындық технологияның орны мен ролі, ойын және оқу элементтерінің үйлесімі көп ретте мұғалімнің педагогикалық қызметімен топтастыруын түсінуіне байланысты.

Бірінші кезекте әрекет ету барысына қарай ойындарды физикалық (қимылдық), интеллектуалдық (ақыл-ой), еңбек әлеуметтік және психологиялық деп бөлу қажет.

Педагогикалық барысының сипатына қарай ойын мынадай топтарға бөлінеді:

- а) оқытып-үйрететін, жаттықтыратын, бақылайтын және жинақтайтын;
- ә) танымдық, тәрбиелік, дамытушылық;
- б) өнімді, шығармашылық;
- в) коммуникативті, кеңес беруші, кәсіби бағдарлы, психо-техникалық және т.б.

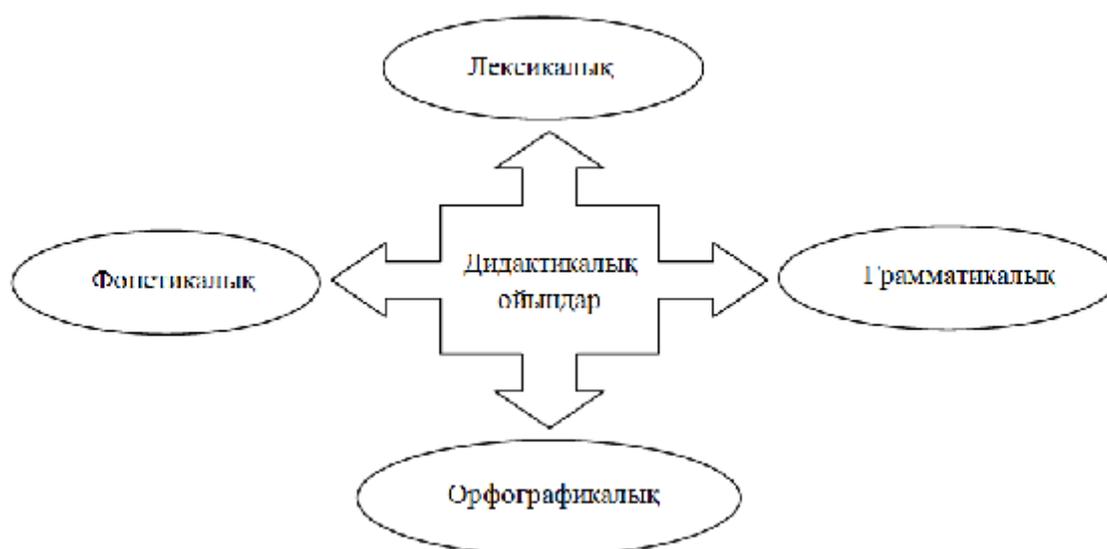
Сабақта қолданатын дидактикалық ойындарды 4 топқа бөлуге болады (сурет 1):

- лексикалық;
- фонетикалық;
- грамматикалық;
- орфографиялық [1., Б. 112].

Оқыту процесінің әр түрлі сатысында ойын түрлері де танымдық мақсатты көздей алады, оқушының жас ерекшелігіне қарай әр түрлі формада қолданылады:

- Оқушылар нақты қызмет тәжірибесін меңгереді.
- Оқушылар тек бақылаушы ғана емес, өздері қатыса отырып қиын мәселелерді өз бетінше шеше білуге үйретеді.
- Оқу процесінде алған білімді нақты істе қолдана білуге мүмкіндік береді.
- Оқушы әрекетіне негізделген оқу көлемін басқарады.
- Уақытты үнемдеуге үйретеді.
- Оқушылар үшін психологиялық жағымды.
- Ойын барысында шешім қабылдау оқушылардан аса жауапкершілікті талап етеді.
- Оқушылар үшін қауіпсіз.

Сонымен қатар ойындар маңызды әдістемелік тапсырмалардың орындалуына мүмкіндік туғызады:



• Балалардың сөйлеу арқылы араласуына психологиялық дайындығын жасауға;

• Олардың тіл материалын көп қайталауына табиғи қажеттілікті қамтамасыз етуге;

• Сөйлеудің жалпы алғанда күтпеген жағдайға дайындығы болып табылатын оқушылардың қажетті сөйлеу үлгісін таңдап алуға жаттықтыруға (2, 70).

Сабақ барысында оқушының тілін дамытатындай, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыратындай ойындарды қолданған тиімді. Мысалы: «доппен ойыны» - балалар допты бір-біріне лақтырып тез заттың атын немесе түсін, яғни жалғастыру керек. «Сұрақ қой» ойынында үстелдің үстінде бірнеше заттар жатады, оқушылар әр затқа сұрақ қою керек, «Затты тап» ойынында мұғалім әлдебір затты газетпен жауып, сұрақтар қою барысында оқушылар ол не зат екенін шешу керек, «Сөз құра» - суретке қарап атын атау және осы сөздің бірінші әрпіне сөз құрау керек, «Дым білмес» ойынында дым білмес тақтадағы сөзді немесе карташыдағы санды дұрыс оқымайды, мысалы: мұғалім 20 санын көрсетеді, ал дым білмес It's twelve десе, сынып түзетіп No, it's twenty деп жауап беру керек, «Түсті ата» ойынында мұғалім қызыл түсті карташы көрсетіп «What color is it?» балалар It's red деп жауап береді. Әр ойын сабақ мақсатына сай қолданыс табады. Бұл ойындар оқушының сөйлеу тілін жаттықтырады, яғни коммуникативтік құзыреттілікті арттырады.

Қимылдары дамуымен қатар ойын барысында өлең, тақпақ жаттайды, мысалы: “colours”, “friends”, “ school”, “family” .

Сонымен қатар оқушы құзыреттіліктерін дамытатындай рольдік, сюжеттік ойындардың да маңызы зор. Ойын үстінде бала сұранысы мен мұғалім тапсырмасы өзара ұштасады. Мысалы: «Our house» ойыны. Топ өздері тұрғысы келетін үйдің сұлбасын сызады немесе суретін салады. Одан кейін осы үйді салу үшін материалдарды анықтап алады. Осылайша ойын өмірмен байланыста болып, оқушы құзыреттілігін дамытуға септігін тигізеді.

Оқу үрдісінде тиімді ойындардың бірі төмендегідей:

1. Рөлдік ойындар.

2. Іскерлік ойындар.

Рөлдік ойындар - интербелсенді әдістердің тиімді бір түрі.

Рөлдік ойындар екіге бөлінеді:

1. Әрбір оқушы рөлде ойнайды.

2. Оқушылардың шағын топтары рөлде ойнайды.

Іскерлік оқу ойындарға келсек, мысалы, сабақ тақырыбы бойынша жазылған сценарийлерге қысқа жағдаяттар ойнау. Ал саяхат ойындарында оқушылар күнделік жүргізеді немесе достары мен туыстарына хат жазады. Блиц оқу ойындары туралы айта кетсек, олар шағын ойындар, оқушылардың нақты біліктері мен дағдыларын дамытуға бағытталады. мынадай түрлері болады: фотосуреттерді баяндау(отбасы мүшелерін, достарын, өз үйінді, бөлменді), сұхбат алу (мерекелер тақырыбы бойын-

ша), шындық детекторы (дұрыс, қате), т.б. Өндірісті ойындарда әлеуметтік және экономикалық маңызы бар күрделі мәселелерді шешуге болады. Мысалы, «Қоршаған орта немесе қоқысты қайта жіберуге болады» деген тақырыптарда. [3].

Мектептегі шетел тілін оқыту әдістемесі бойынша ойындарды екі түрге бөлуге болады. Олар: дайындық ойындары және шығармашылық ойындары. Дайындық ойындарына грамматикалық, лексикалық, фонетикалық және орфографикалық ойындар жатады. Грамматикалық құрылымдарды есте сақтау қиындау және оқушыны жалықтырып жібереді. Сол себептен ойын бұл тапсырманы жеңілдетеді. Мысалы, затты тығып қойып, ағылшын тілінде «Менің көзілдірігім қайда?» немесе «Мынау не?» деп сұрақ қою. Сөз орын да есте сақтау оңай емес болғандықтан, ойын ойнатқан жөн деп есептеймін. Мысалы, «Домино», «Бинго» ойындары, қызықты геометриялық фигураларды сызып, оның әр бұрышына сандарды немесе әріптерді эстетикаға сай, ретсіз жазып қойып, атап беру. Фонетикалық ойындар сөзді дұрыс айтуға арналған. Ал орфографикалық ойындардың мақсаты сөзді қатесіз жазу. Әдеттегідей ойынға оқушылар 2-3 топқа бөлінеді. Бұл ойындарға дайындықтың қажеті жоқ, тек қана оқушыларды ойынның шарттарымен таныстырамын. Бұл ойындарды шығармашылық ойындардың қатарына қосуға болады [3].

Сонымен қатар әртүрі викториналар, жағдаяттар, берейін ринг, рөл ойындарын, мысалы, «Жұлдызды сәт», «Таңғажайып алаңында», «XXI ғасыр көшбасшысы» ойындарын өткіземін. ойындардың бәрі дамыту ойындарына жатады. Ең бастысы, белгілі бір нәтижеге жету үшін сабаққа үздіксіз дайындаламын, көп ізденемін, тиімді жолдарын тауып, оқушыларға дәріс беруге ынтымамын [3].

Оқытушы ойынның жүру барысында оқушылардың түгел қатысуын қадағалаумен қатар оларды ойын үстінде дұрыс шешім қабылдай білуге жетелеуі маңызды болып табылады. Жеке тұлғаны қалыптастыру үстінде оқушы қабілетін зерттеудің тиімділігін де пайдаланған абзал. Біздің мақсатымыз – ақыл – ойын, сезімін, білімін, құзыреттілігін еркін үйлесімділікте

ұстай білетін, өнегелі мінез қалыптастырып, адамгершілік қағидаларды меңгерген тұлға тәрбиелеу. Бұл ретте білім мен тәрбиені ұштастыра отырып оқушылардың бойында өзіне сын тұрғысында қарау түсінігін қалыптастыруға күш салуымыз қажет. Ол үшін әңгіме, пікірталас, және басқа әдіс – тәсілдерді, сондай – ақ ролдік, іскерлік ойындарды енгізіп отырған жөн. Ойын әдісі – оқушының сабаққа деген қызығушылығын оятып, белсенділіктерін арттыра түседі, сонымен қатар оқушылардың сөйлеу - білік дағдыларын қалыптастырады. Ойын әдісі арқылы оқыту олардың, пәнге деген қызығуын арттырамыз, өз ойын, пікірін, көзқарасын білдіруге, екінші бір адамның жауабын тыңдап, оны толықтыруға, жетістіктері мен кемшіліктерін айта білуге жаттығады. Жақсы құрастырылған және де үздік әдіспен ұйымдастырылған ойын практикалық, тәрбиелік және дамытушылық жағынан оқыту тәсілі болып табылады.

Ойынға қойылатын әдістемелік талаптар:

- Ойынның мақсаты нақты болуы керек;
- Ойын тәртібі әбден түсіндірілуі керек;
- Көрнекіліктер мен материалдар алдын ала таныс болуы керек;
- Оқушылар түгел қамтылуы тиіс;
- Дұрыс шешім қабылдауға дайын болу керек [4].

Ағылшын тілі сабағында білім сапасын арттыру мақсатында ойын технологиясын пайдалана отырып, оқушы құзыреттілігі дамиды. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында және Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: «Бастауыш мектептің негізгі міндеті баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту», - деп көрсетілген [5].

Қазір ағылшын тілін білу – уақыт талабы. Осыған байланысты мектеп мұғалімдері 1-4 сыныптарға арнап авторлық бағдарлама жасады. Бағдарламаның мақсаты: оқушыларды әр түрлі соңғы әдістемелер арқылы еркін де сенімді сөйлеуге үйрету, коммуникативті тәсіл арқылы алған білімін өз ортасында, қоғамдық орында

колдануға дағдыландырып, білім деңгейін тереңдету, ағылшын және қазақ елдері туралы ауқымды мағлұмат беру, таныстыру.

Міндеттері:

- оқушының бойына тілдерге деген қызығушылығын, оны үйренуге құштарлығын сіңіру;

- жеке тұлғаның заман талабына сай өмірге икемделуіне бағыттау және оның басқа елдің тілін, мәдениетін, тарихын және әдет-ғұрпын танып білуіне ықпал ету;

- оқушының сезімтал, шығармашыл, әлеуметтік, танымдық және тілдік қабілеттерінің дамуына жағдай жасай отырып, оның жалпы дамуына едәуір үлес қосу;

- бастауыш сынып оқушыларын шетелдік құрдастар әлемімен, әндермен, тақпақтармен, оқулық және ертегі кейіпкерлерімен таныстыра отырып, тілді тез меңгеруге және өздерін еркін сезінуге көмек тигізу.

Оқыту барысында тыңдау, сөйлеу, оқу, жазу дағдылары біртіндеп дамиды. Тыңдауға үйрету мүмкіндігінше барлық сабақтарда жүреді, оқушы мұғалімнің, достарының айтқанын тыңдап түсіне алады. Сөйлеу көбіне жұптық, топтық жұмыстар кезінде іске асады.

Бағдарлама бойынша 1 сыныпта ауызша кіріспе курсы жүреді, оған ең негізгі деген тақырыптар таңдалып алынды. Мысалы: Жанұя, түр-түс, 1-10 дейінгі сан, жануарлар, ауа-райы, спорт, дене мүшелері ең жиі кезігетін етістіктер, модальды етістік, «болу» «бар болу» етістіктерін қолдану. Ал 2 сыныптың бірінші жарты жылдығында өткен сынып материалдарын қайталау болып табылса, екінші жарты жылдықта әріптерді танып, жазуға үйренеді, сөздік қорын кеңейтеді. Келесі сыныптарда тақырып ауқымы кеңіп, грамматикалық материалдар қосылып білім аумағы кеңейе береді [6].

«Заманына қарай адамы» деген сөз бар емес пе? Соны ескерсек, бүгінгі таңда келешектің мықты маманы деп, бірнеше тілді меңгерген жан-жақты адамды ғана айта аламыз. Басқа мемлекеттермен қатарлас ұрпақ тәрбиелегіміз келсе, онда біз-

дің міндет оларға сапалы білім беру және тілді үйрету. Ал, балалар тілді ертерек кездерінде жақсы меңгереді. Сол себептен ағылшын тілін 1 сыныптан бастап оқыту қолға алынды. Бастауыш сыныптың оқушылары барлығын тез қабылдап алатындықтан, оларға ойын түрінде сабақ өткізу өте тиімді әдіс болып табылады. Себебі, осы жаста балалардың негізгі әрекеті ойын екені мәлім. Ойын арқылы балаларды тез ойлауға, еркін сөйлеуге, жылдам әрекет жасауға, есте сақтауға үйретеміз. Жалпы сабақты қызықты етіп өткізу мұғалімге байланысты, сондықтан ұстаздар үшін ағылшын тілі сабағында ойынның бірнеше түрлерін қолданған жөн. Тілді үйрену үшін ойындар көптеген септігін тигізеді. Ойын басарында бала өзін еркін сезініп, барлықтары тең болып тілді үйренуге талпынады. Болашақта өздеріне қандай мамандық таңдаса да, шет елдеріне ойланбастан барып, олармен тәжірибе алмасуларына жағдай дайын болады. Негізінен барлық білім базасы бастауыш сыныпта қаланады. Сол себептен, ағылшын тілін де үйрену осы кезден басталады. Сабаққа кедергі келтірмейтіндей етіп, ойын сабақтарын араластырып отыру қажет. 21 ғасырдың тілі ағылшын тілі екені бәріне аян. «Ойын - бала үшін өмірлік тәжірибе» деп М. Жұмбаев айтып өткендей, өмірге деген дайындығы осы жолдан бастау алады.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М., 2004.
2. Ботағарина Г. Ағылшын тілін оқытудағы бүгінгі белес // Білім, 70-бет, №3, 2006 ж.
3. Ахметов Н. К., Хайдаров Н. Ж. Игра как процесс обучения. – Алма-Ата: «Знание», 1985.
4. Петров А.В. Ойын әрекеті арқылы белсенділікке баулу. 2001.
5. «Білім туралы» Заңы, 2007 ж.
6. Амандықова Г.Н., Мұхтарова Ш.Е., Баймұқанова Б.С. Шет тілін оқыту әдістемесі. – Алматы, 2002.

УДК 372.881.111.1

**ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Шихотова Е.В.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий (ИТ) в высшей школе. К ИТ относятся не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания. Существует множество сайтов по обучению грамматике иностранных языков, которые помогают осваивать грамматику на различных этапах обучения. И в данной статье хотелось бы подробнее описать некоторые из них, которые показали автору статьи наиболее интересными и важными для учебного процесса.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком. Иностранный язык все больше приобретает статус социально-экономического и политического механизма понимания между разными представителями мирового сообщества в различных сферах их жизнедеятельности. Система образования, по мнению многих исследователей, не может быть независимой от общественного политического устройства государства, она во все времена откликалась на социальный заказ. Именно в силу этого, политика государства в последнее время направлена на то, чтобы внедрить ИТ в высшие учебные заведения, привлечь к работе над новыми учебными материалами специалистов в предметных областях, стимулировать компьютерные фирмы к созданию электронной продукции для студентов.

Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял мысль: ИТ в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении студентов, усиливающее и расширяющее возможности их обучающей деятельности. Поэтому разработка методических основ обучения иностранным языкам через ИТ должна базироваться на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, способствующих реа-

лизации основной цели в преподавании иностранных языков – формирование умений и навыков коммуникативной компетенции. Из этого следует, что мультимедийные средства позволяют моделировать условия коммуникативной деятельности; овладеть лексико-грамматическими навыками; индивидуализировать и дифференцировать обучение; повышать мотивацию; увеличить объем языковой тренировки; способствовать выработке самооценки обучаемых; обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности.

Задача преподавателя - в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей и т. д.

Как известно, пригодность технических средств обучения и контроля для использования на занятиях по иностранному языку определяется по следующим критериям:

- во-первых, они должны способствовать повышению производительности труда и эффективности учебного процесса;
- во-вторых, обеспечивать немедленное и постоянное подкрепление правильности учебных действий каждого студента;
- в-третьих, повышать сознательность и интерес к изучению языка;
- в-четвертых, обеспечивать оперативную обратную связь и пооперационный контроль действий всех обучаемых;
- в-пятых, обладать возможностью быстрого ввода ответов без дополнитель-

ного кодирования и шифрования.

Несомненно, Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику, IQ-тесты. В данной статье хотелось бы остановить внимание на обучении грамматике с использованием ИТ. В процессе деятельности с грамматическим материалом у учащихся постепенно накапливаются языковые знания и начинают формироваться грамматические навыки. Под грамматическими навыками понимается автоматизированное использование грамматического материала в продуктивной и рецептивной речевой деятельности [1, 4].

Ознакомление с новым грамматическим материалом не должно занимать много времени. Тем более, если в этом помогает Интернет. Во-первых, преподавателю не нужно тратить время на изготовление различных опорных схем. Во-вторых, для учащихся в Интернете существует много научно-развлекательного материала для дифференцированного обучения. В-третьих, преподавателю не потребуется тратить много времени на учеников для контроля - за него всё "сделает" Интернет. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания учащимися и первичное закрепление [5]. Существует множество сайтов по обучению грамматике иностранных языков, которые помогают освоить грамматику на различных этапах обучения. Рассмотрим несколько сайтов, на которых находится много информации, посвященной грамматике английского языка - Info English ([www.infoenglish.info](http://www.infoenglish.info)) и Using English ([www.usingenglish.com](http://www.usingenglish.com)). Уникальность сайтов в том, что в разделе «Грамматика» представлены правила на русском языке на различные темы с множеством примеров на английском языке. Использование этих сайтов поможет при объяснении грамматических тем на уроках средних и старших классов.

Сайт English tenses with cartoons

([www.englishtenseswithcartoons.com](http://www.englishtenseswithcartoons.com)) был специально разработан для младших и средних этапов обучения, поможет при изучении времен английского языка. Ее значимость и мотивация заключается в том, что к 12 грамматическим временам английского языка представлены красочные мультипликационные видеоролики к правилам и примерам, которые позволяют сделать интереснее процесс понимания и освоения различных тем.

Сайт English Grammar Online ...the fun way to learn English ([www.ego4u.com](http://www.ego4u.com)) может быть использован на занятиях начального и среднего этапа обучения. Также в разделе «Грамматика» можно найти правила с подробными объяснениями и примерами и разноуровневые задания. Красочные таблицы, множество примеров на различные правила помогут ученикам понять темы и правильно выполнять задания.

Сайт Learn English ([www.learn-english.de](http://www.learn-english.de)) содержит большое количество правил по грамматическим темам, а следом за правилами представлены различные упражнения для закрепления полученных знаний.

Сайт Funny English (<http://www.karusel-tv.ru/announce/8686>) поможет учащимся на уроках при начальном обучении грамматике английского языка для самых маленьких учеников. Познавательная программа «Funny English» - самый веселый и легкий способ научиться говорить по-английски.

Сайт You Tube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)) внесет новизну в урок иностранного языка при ознакомлении с новым грамматическим материалом. На этом сайте представлено множество видео-уроков носителей языка по обучению грамматике. Расширенный поиск позволяет найти фрагменты уроков на различные темы.

Основное время отводится автоматизации в ходе выполнения тренировочных упражнений. После того, как введён новый материал, сформулировано правило - инструкция и предъявлен речевой образец, следует этап тренировки учащихся в употреблении этого материала в речи. На этом этапе учащиеся должны развивать не только грамматические навыки, но и коммуникативную компетенцию. Выполняя грамма-

тические задания, студенты расширяют свой лексический запас слов.

English online ([www.abc-english-grammar.com](http://www.abc-english-grammar.com)) - уникальный сайт, который содержит большое количество видеоклипов к различным современным песням, а также текстов к ним. С помощью данного сайта учащиеся могут прослушать видеоклип и выявить в песне грамматические явления, а затем проверить правильность заданий, сравнивая с текстом.

При помощи сайтов Learning English Online ([www.englisch-hilfen.de/en](http://www.englisch-hilfen.de/en)), To Learn English ([www.tolearnenglish.com](http://www.tolearnenglish.com)) и Learn English ([www.learnenglish.de](http://www.learnenglish.de)) у учеников появляется возможность выполнения различных грамматических упражнений для закрепления полученных знаний.

Систематизации и повторение грамматического материала очень важны для закрепления полученных знаний [8].

Для систематизации на раннем этапе обучения учащиеся могут создать свою страничку в Интернете на пример на сайте Народ яндекс ([www.narod.yandex.ru](http://www.narod.yandex.ru)) и вести там "Зайкину тетрадь" или "Мой компьютер", в которую они могут записывать грамматические структуры и их грамматические формы в виде схем, рисунков.

На сайтах ESL Exercises ([www.englishmedialab.com](http://www.englishmedialab.com)), ESL Fun Games for Teachers & Students - Practice & Play ([www.eslgamesworld.com](http://www.eslgamesworld.com)) и Learn- English-Today ([www.learn-english-today.com](http://www.learn-english-today.com)) для повторения грамматики английского языка представлено огромное количество игр, кроссвордов, пазлов.

Следующий этап - это контроль сформированности грамматических навыков. Знание грамматических форм контролируется упражнениями на преобразование одной формы в другую, на заполнение пропусков, выбор из ряда форм нужного ответа, на коррекцию. Большинство упражнений должны носить тестовый характер, поскольку они экономичны по времени, объективны в оценке и имеют массовый характер [7].

На этом этапе помогут такие сайты, как: Learn English ([www.learnenglish.de](http://www.learnenglish.de)), English Grammar 101 ([www.EnglishGrammar101.com](http://www.EnglishGrammar101.com)), English tests for you ([testyourenglish.org](http://testyourenglish.org)) и Английский язык.ru ([www.english.language.ru](http://www.english.language.ru))

Во время выполнения тестов можно просматривать комментарии. В каждом тесте не более 20 вопросов, где нужно ввести форму глагола, задать вопрос, восстановить предложение. Итоговые тесты предполагают сравнение двух и более грамматических явлений. По итогам выполнения задания учащийся получает результат в процентах и может самостоятельно выставить себе оценку в зависимости от установленных преподавателем критериев.

В Интернете опубликовано несколько миллионов мультимедийных файлов на английском языке, содержащих учебно-методическую и научную информацию, что позволяет организовывать оперативную консультационную помощь, моделировать научно-исследовательскую деятельность, проводить виртуальные учебные занятия (семинары, лекции) в режиме реального времени.

В последние годы благодаря развитию мультимедийных технологий появилось большое количество обучающих программ по английскому языку. Среди таких можно назвать "Tell me more", "Лондонский курс английского языка", Reward InterN@tive и многие другие. Каждый мультимедийный курс основан на современной методике интенсивного изучения английского языка, которая строится по принципу погружения в языковую среду. Так, "Tell me more" – интерактивный метод с использованием распознавания речи. С помощью этой технологии можно вести диалоги с компьютером на предлагаемые темы из реальной жизни. «Курс делового общения» из данного интерактивного метода предназначен для тех, кому языковые навыки необходимы для ведения переговоров и деловой переписки.

Если вы хотите работать с текстом (диалогом), программа «Лондонский курс английского языка» не только позволяет читать текст на определенную тему, но и позволит интегрировать в себе такой классический метод, как аудирование и письмо. Программа содержит несколько диалогов на различные темы на английском и русском языках. Студент, пользующийся данной программой, не скован темпом преподавателя, а может сам в интерактивном ре-

жиме прослушать необходимый фрагмент текста произвольное количество раз. Прослушивая данный диалог, студент должен попытаться написать его на английском языке. Данный курс представляет собой эффективное сочетание речевой практики и теории, компьютерный контроль успеваемости, тонкости грамматики и лексики английского языка. Обучающийся легко пополняет свой словарный запас и учится самостоятельно составлять необходимые в повседневном общении фразы. Этому способствует методика обучения английскому языку и разнообразные практические задания.

Reward InterN@tive – мультимедийный курс, который имеет встроенные средства дистанционного обучения через Интернет. Сервисы «Новости», «Форум», «Игры» дают возможность погрузиться в языковую среду и общаться на английском языке уже в процессе обучения. Благодаря услуге Интернета «Учитель» квалифицированный преподаватель может выполнять проверку письменных заданий и осуществлять дистанционный контроль над обучением. Данный курс сочетает в себе преимущества традиционных форм преподавания и прогрессивность новейших информационных технологий. Мультимедийный курс включает в себя четыре уровня: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate. Ключевые особенности Reward полностью отражены в мультимедиа версии:

- более 5000 упражнений, гарантирующие безупречное усвоение всей учебной программы курса;
- обширная грамматическая программа, охватывающая основные категории языка;
- англо-русский словарь активной лексики, структурированный по урокам курса;
- элементы различных культур и лингвострановедческие материалы, включенные в материалы урока.

Основной целью обучения любому иностранному языку является овладение всеми видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением, письмом. Для овладения данными речевыми навыками необходимо знание следующих разде-

лов: лексики, грамматики, фонетики. Мультимедийный курс “Tell me more” содержит все три раздела.

Раздел «Лексика» включает следующие упражнения:

- Словарные ассоциации (позволяет создать свой словарь из слов, представленных в диалоге). Цель упражнения – связать антонимии и синонимы в двух колонках слов.

- Порядок слов (улучшит словарный запас и знание синтаксиса). Цель упражнения – сформировать предложение в окне «Окончательное предложение», пользуясь набором слов. Если подключить распознавание речи в экране настроек, можно перемещать слова, произнося предложение в микрофон.

- Заполнение пробелов (поможет закрепить словарный запас и знания по грамматике). Цель упражнения – закончить предложения, используя слова внизу страницы.

- «Эрудит» поможет увеличить словарный запас и навыки письменного восприятия. Цель упражнения – по буквам составить слово, которое соответствует показанной подсказке.

- Диктант - поможет развить понимание на слух и письменное выражение мыслей. Цель упражнения – внимательно слушать и набирать на клавиатуре текст, который слышите.

- Ассоциации картинка-слово (поможет набрать словарный запас, а также поработать над произношением). Цель упражнения – найти слово, которое лучше всего подходит под картинку на экране.

- Подбор слова (дает возможность попрактиковаться в грамматике и закрепить словарный запас, приобретенный в уроке). Цель упражнения – завершить предложения, используя один из предлагаемых вариантов выбора.

- Кроссворд (позволяет проверить знание слов из пройденного урока, а также понимание на слух.). Цель упражнения – заполнить кроссворд, используя перевод, показанный на экране, или слушая запись слова.

Раздел «Фонетика» содержит основы фонетического строя английского языка, упражнения по проработке каждого звука,

ударений, интонации, скорости и ритмичности речи. Особенностью является сочетание визуальной и аудио информации; нажав на кнопку «Speak /говорите», можно записывать свой голос и сравнивать с эталоном, произнесенным носителем языка.

Раздел «Грамматика» представлен теоретическим материалом и упражнениями по отработке навыков письменной речи: тесты с использованием техники множественного выбора (с единственным либо несколькими вариантами правильных ответов); тексты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю); лингвистические игры (кроссворды, ребусы), диктанты. Многие эти упражнения уже описаны нами в разделе «Лексика» [10]

Конечно, мультимедийные программы не смогут дать полноценный курс английского языка, но наверняка разовьют лексический уровень языка и научат анализу грамматических явлений.

Важным аспектом использования ИКТ для обучения лексики и грамматики на уроках иностранного языка является использование электронных словарей. Наш университет тесно сотрудничает с издательством Macmillan. Поэтому у наших студентов есть возможность пользоваться данным ресурсом. Macmillan English Dictionary for advanced learners - хороший англо-английский словарь для изучающих английский язык. Словарь написан для студентов продвинутого уровня. «Продвинутым» уровнем в данном случае считается владение базовым словарным запасом в 2-2,5 тысячи слов.

Словарь содержит грамматическую секцию с большим количеством грамматических упражнений.

В каждой секции даны упражнения на какую-то грамматическую тему. Для самоконтроля предлагается кликнуть на кнопку check, и будет показано, какие предложения выполнены с ошибками, а какие правильно.

Для получения правильных ответов предлагается кликнуть на кнопку answer. Грамматические темы объединены в группы: артикли, пунктуация, порядок слов в предложении, исчисляемые и не исчисляемые существительные и т.д.

Исходя из изложенного выше, можно сделать заключение, что современность предъявляет все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере.

Использование Интернет-ресурсов при формировании грамматических навыков весьма привлекателен для преподавателей: Интернет помогает им лучше оценить способности и знания учащихся, побуждает искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения, дает простор для педагогического творчества. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его, играя роль инструмента, который при грамотном использовании значительно повышает эффективность педагогического процесса.

Конечно, на уроках иностранного языка нельзя использовать ИТ постоянно, так как есть множество других задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении. Но и недооценивать роль таких занятий нельзя. Именно компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.
2. Гребенев И.В. Методические проблемы компьютеризации обучения в школе // Педагогика. - №5. – 1994.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 5. –С. 9-15.
4. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика. – М., 2005. – 368 с.
5. Цатурова И.А., Петухова А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. – М.: «Высшая школа», 2004. – 96 с.
6. Азимов Э.Г., Вильшинецкая, Е.Н. Материалы Интернета на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. -

2001. - № 1. - С. 12
7. Полякова Т.Ю. Английский язык для диалога с компьютером. - М.: «Высшая школа», 1997. - С. 90.
8. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменко М.А. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование. - 1998. - №5. - С. 39
9. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. -2001. - № 2. - С. 21-25
10. Лиферов, А.П., Степанов Н.А. Образование Будущего: глобальные проблемы - локальные решения. - М.: «Педагогический поиск», 1996. - С. 156

УДК 371.134:811.111:001.895

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мельникова Т.А.

Многие учителя впервые сталкиваются с понятием мультимедийные средства, когда начинают работать с компьютером, оснащенным специальным оборудованием, которое позволяет работать с такой информацией, как, например, текст, изображения – движущиеся и неподвижные, звук и пр. Кроме того, устройства записи и воспроизведения видео - изображений, фото и звука также относятся к мультимедийным средствам. При правильной работе с подобными средствами и технологиями процесс обучения иностранному языку и формирования межкультурной компетенции становится гораздо легче, быстрее, интереснее и, соответственно, эффективнее.

Для достижения максимального эффекта применения мультимедиа на уроках английского языка необходимо следовать определенным правилам и рекомендациям. Исходя из выше описанной информации, анализа опыта передовых специалистов, можно говорить о целесообразности применения мультимедийных средств в образовании как средства формирования межкультурной компетенции [1, с. 65].

При работе с презентацией необходимо сопровождение ее красивыми, яркими изображениями и анимацией, так как в таком случае они становятся визуально более привлекательными, по сравнению с обычным текстом на слайде. Во-первых, это способствует установлению должного эмоционального уровня и повышению эффективности обучения. Учащиеся визуально

воспринимают информацию лучше, процесс запоминания становится легче. Соответственно, если презентация посвящена теме «История страны изучаемого языка», фамилии выдающихся людей, значимые исторические события, традиции, передаваемые из поколения в поколение на протяжении развития и становления государства, будут отлично сочетаться с фотографиями или иллюстрациями, относящимися к определенному периоду или передающими визуально исторические лица. При этом учащиеся могут «переместиться в пространстве» и посмотреть изучаемые в рамках темы экспонаты музеев, памятники археологии, не покидая класса [2, с. 149].

Презентации могут применяться в контексте различных стилей обучения. Безусловно, составление презентаций требует большой подготовки по подбору материала, оформления презентации, структуризации отобранного материала и пр. Сначала учащиеся могут выступать только в роли зрителей, а потом постепенно стать активными участниками процесса.

В нашем случае целью использования презентаций может быть кросс-культурная, то есть презентации могут быть подготовлены и использованы на уроке таким образом, что учащиеся будут усваивать не только иноязычную речь, но и определенные знания о культуре страны изучаемого языка.

Учащиеся при самостоятельной подготовке презентаций могут проводить мини

исследования, сравнивая элементы своей культуры с иноязычной культурой. Таким образом, в презентации можно включить небольшие исследования по теме с привлечением материалов сети Интернет. Тематиками, предлагаемыми для подготовки презентации, могут быть следующие:

- кумиры молодежи;
- туризм;
- «Битлз»;
- семейные праздники;
- роль СМИ в жизни граждан и пр. [3, с. 94].

Презентуя информацию по теме, учащиеся могут провести сравнение и привести примеры из иноязычной культуры.

Для снятия усталости после предыдущих уроков и для восстановления работоспособности целесообразно использование музыки и песен, которые содержат богатый аутентичный материал. Исполнение песен на уроках способствует снятию трудностей аудирования, развитию навыков восприятия иноязычной речи на слух в другом контексте, развитию произношения, грамматики, пополнению словарного запаса учащихся [1, с. 52]. При этом можно говорить и об ознакомлении учащихся с элементами культуры страны изучаемого языка.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что прием работы с песней на уроке английского языка имеет множество преимуществ:

- подростки в любой стране живут музыкой, поэтому целесообразно использовать песенный материал для формирования знаний о предпочтениях в музыке подростков других стран, что впоследствии может способствовать отсутствию недопонимания в процессе межкультурного общения;
- с помощью песен можно проследить образ мышления представителей иноязычной культуры;
- большинство песен написаны разговорным языком, поэтому происходит ознакомление со стилем общения в другой культуре;
- многие песни затрагивают злободневные проблемы общества, поэтому при работе с песней закладываются основные стереотипы и знания о уже существующих

проблемах в обществе, которые впоследствии можно определить темой разговора в представителем иноязычной культуры [4, с. 192].

При работе с песней с целью формирования межкультурной компетенции предлагаем следующие виды работ:

- прослушивание песни на понимание основной идеи;
- определение темы/проблемы;
- обсуждение данной темы/ проблемы в родной культуре;
- сравнение темы с иноязычной культурой;
- определение различий/ сходств по данной теме между разными культурами;
- обсуждение предполагаемых способов решения проблемы/ проблемной ситуации и пр.

Несомненно, важным при формировании межкультурной компетенции видом работы с мультимедиа является работа с картинками. Здесь уже учитель может варьировать задания, как его душе угодно. Работу с картинками можно сочетать со всеми видами работ [5, с. 97]. Разнообразные картинки и фотографии оказывают визуальное воздействие на учащихся. Если песни просто передают информацию, содержащую в себе кросс-культурный компонент, то картинки визуально показывают, как выглядит то или иное явление. Например, при работе над темой «Достопримечательности» только с помощью наглядных изображений изучаемых произведений искусства возможно сохранение внешнего вида этих произведений в памяти у учащихся. Тогда как простое описание не сможет максимально точно передать все особенности того или иного монумента, и впоследствии учащийся может и не узнать тот монумент, который ему уже якобы знаком [6, с. 152].

Варианты работы с наглядными изображениями:

- сопоставление изображения с ситуацией, которая может произойти в месте на картинке/ фотографии;
- в зависимости от изучаемой темы поставить изображения в правильном порядке согласно, например, диалогу представителей разных культур;
- сопоставление картинки/ фотогра-

фии с описанием;

- описание ситуации по представленному изображению (например, какие чувства испытывают люди при разговоре, где они могут находиться, о чем говорить, в рамках какой ситуации возможен подобный эпизод и пр.);

- сопоставление фотографий известных личностей разных стран с их описанием;

- составление карт местностей, описываемых в материалах урока;

- определение основных психологических, эстетических отличий между представителями разных культур;

- соревнование в командах – кто назовет большее количество пословиц или поговорок, соответствующих ситуациям на предложенных изображениях и пр.

Все картинки/ фотографии должны быть яркими, красочными, максимально приближенными к реальности, так как это способствует гораздо более быстрому усвоению информации, большей концентрации внимания учащихся к выполнению задания. Кроме того, многие учащиеся являются визуалами, а для них, как известно, намного легче восприятие информации посредством изображения.

Возможные виды упражнений:

- перевод заголовка;

- ознакомление с межкультурным комментарием;

- интерпретация аббревиатур;

- группировка слов по смыслу, тематике, формальным признакам;

- создание ассоциативных рядов;

- определение значений слов по словарю;

- запись ключевых слов, фраз;

- заполнение пробелов, пропусков;

- составление предложений с межкультурными маркированными единицами;

- ответы на вопросы; ознакомление с некоторыми пословицами, фразеологизмами, отражающими идею, содержащуюся в материале, и подбор соответствия к ним на родном языке;

- тестовые задания;

- интерпретация вспомогательной информации дополнительных материалов (таблицы, графики, статистика, рисунки, фото, вывески, открытки, приглашения и

т.д.);

- обсуждение;

- заполнение пробелов, пропусков в тексте;

- составление плана;

- тестовые задания;

- перевод, подбор эквивалентов;

- группировка слов, фрагментов;

- формулирование основной идеи;

- ответы на вопросы;

- заполнение таблиц;

- реконструкция материала.

- преобразование материала (видеоинтервью - письменное интервью - рассказ);

- продуцирование текста (пересказ, резюме, описание и т. д.);

- решение проблемных задач (отбор информации с определенной целью, анализ, аргументация, опровержение, доказательство, выделение существенного, главного);

- проектные задания (доклады, сообщения по тематике и т. д.);

- ролевые игры;

- драматизации.

Для организации работы с применением мультимедиа мы рекомендуем придерживаться следующих правил:

При работе с презентацией большое внимание следует уделять самостоятельной подготовке презентации по теме в группах, при распределении заданий необходимо включать отражение кросс-культурных особенностей, во время просмотра презентаций или непосредственно после рекомендуется проводить сравнительный анализ поведения представителей разных культур и т.д.

При работе с глобальной сетью Интернет важным моментом является поиск информации и выбор правильной информации, учащиеся могут обсуждать результаты поиска в блоге, которые может вести учитель, при этом учитель может использовать как индивидуальную, так и групповую работу и т.д. [7, с. 149].

При работе с видеоматериалами и песней очень важен выбор материала по теме обсуждения, чтобы при выполнении упражнений можно было выполнить сравнение с родной культурой, также учителю следует обращать внимание на отработку и

запись ключевых фраз и выражений, которые могут использоваться в определенных ситуациях, происходящих в чужой культуре, создание ассоциаций, ответы на вопросы и составление предложений с межкультурным содержанием также должны приниматься во внимание и т.д.

При работе с картинками, фотографиями качество изображений должно быть максимально высоким, что будет способствовать большему уровню заинтересованности, а соответственно и ускоряется процесс формирования межкультурной компетенции и т.д.

При работе с играми и виртуальными экскурсиями должно быть максимальное воссоздание реальной ситуации, места событий, обязательно необходима четкая формулировка ролей, учащиеся должны следовать определенным моделям поведения и т.д. Таким образом, учащиеся могут почувствовать себя в другой среде, не находясь в ней, попытаться вести себя так, как бы это сделал представитель иноязычной культуры.

Теперь приведем примеры вариантов заданий с применением мультимедийных средств, которые, на наш взгляд, являются эффективными в процессе формирования межкультурной компетенции школьников:

- определите проблему, содержащуюся в материале;
- сравните ситуацию с ситуацией в родной культуре;
- определите различия/сходства между культурами по теме обсуждения;
- сопоставьте изображение с ситуацией, которая может произойти на картинке вследствие каких-либо причин;
- отреагируйте на высказывание с точки зрения родной и иноязычной культуры;
- опишите ситуацию по картинке (чувства героев, тему их разговора);
- предположите, что ответит представитель иноязычной культуры на заданные вопросы;
- составьте схему местности, описанной в материале;
- покажите диалог между иностранцами в определенной ситуации и т.д.

В современном информационном обществе проблема качества, интенсивно-

сти и доступности образования стоит очень остро. Современные темпы развития таковы, что знания устаревают очень быстро, а потребность в новых знаниях колоссальна, именно этом фактором обусловлена огромная необходимость в использовании мультимедийных средств [2, с. 54]. Ведь использование программ подобного типа на уроках иностранного языка может позволить одновременно искать ответ на множество вопросов, одновременно работать по нескольким направлениям, обрабатывая огромную информацию за минимальное время. При этом существенно меняется положение, как ученика, так и учителя: имеется больше возможностей для организации и развития познавательной и обучающей деятельности. Использование мультимедиа программ помогает обучающимся глубже и разнообразнее познавать окружающий мир, эффективнее развивать свой интеллектуальный потенциал. Для учителя такие программы расширяют возможности использования новых форм организации учебной деятельности учащихся: проектные методы, работа в группе и с партнерами, автономное обучение и т.д. При использовании таких форм организации учебного процесса происходит индивидуализация на более высоком уровне, обучающиеся получают реальные возможности для развития своих творческих способностей, природного потенциала, а отказываясь от использования средств мультимедиа на уроках, педагог теряет возможность точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных [8, с. 96]. Применение обучающих мультимедиа программ на занятиях позволит оптимизировать управление обучением, повысить эффективность и объективность учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя, мотивировать учеников на получение новых знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кашук С.М. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку. – М.: «Высшая школа», 2007. – С. 23
2. Селевко К.Н. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. –

- М.: «Высшая школа», 1998. – 256 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебные пособия. – М.: «Высшая школа», 2000. – 224 с.
  4. Цатурова И.А., Петухова, А.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2004. – 232 с.
  5. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения. – М.: «Высшая школа», 2002. – 193 с.
  6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: «Наука», 1997. – 284 с.
  7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ №2, 3 2000. – 67 с.
  8. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002.- № 2. - С. 28-32
  9. Соловьева И.С. Родная культура как необходимое условие формирования межкультурной компетенции учащихся в процессе изучения иностранного языка // Объединенный научный журнал. – 2006. – № 24. – С. 35-38.

УДК 811.111: 37

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Кызыкеева А.Б.

В педагогической науке понятие «региональный компонент в образовании» определяется как создание системы форм и способов оптимального для данного региона осуществления образовательного процесса [1].

Также встречаются термины «национально-региональный компонент учебного плана» (В.Ю. Михальченко, Т.В. Жеребило) и «регионоведческий компонент» (И. Кочергина).

Словарь социолингвистических терминов В.Ю. Михальченко определяет «национально-региональный компонент учебного плана» как часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное или региональное и своеобразие культуры, особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны... [2].

Словарь лингвистических терминов Т.В. Жеребило дает схожее определение данному понятию, а именно «национально-региональный компонент учебного плана» - это часть содержания образовательного процесса, отражающая национальное или региональное своеобразие культуры. При этом, в процесс обучения вводятся такие предметы, как:

1) родной язык;

2) литература;

3) история;

4) география региона [3].

Что касается обучения иностранному языку, то, по мнению многих педагогов, в нем в настоящее время в меньшей степени, чем в других предметах, учитывается региональный компонент содержания образования. Однако специфика иностранного языка, обновление целей и содержание языкового образования на современном этапе в русле личностно-ориентированной парадигмы образования предполагают включение данного компонента в обучение иностранному языку. Необходимость обучения иностранному языку с учетом регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона. Отсутствие знаний как той, так и другой является причиной недопонимания, источником конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации.

Следует отметить, что в практике преподавания сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается в основном как средство приобщения к культуре страны изучаемого языка. Вследствие этого учащиеся испытывают затруднения при передаче информации о фактах и явле-

ниях, связанных с родной региональной культурой средствами иностранного языка, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации не способны раскрывать и транслировать ее своеобразия, сделать достоянием мировой культуры. В условиях культурного многообразия общего контекста обучения в различных странах встает задача сформировать у учащихся коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка для взаимного культурного обогащения в ситуациях иноязычного общения [4].

Региональный компонент реализуется в региональном аспекте, который отражает региональные особенности родной страны учащихся. Введение регионального компонента в образовательный процесс создает условия для творчества учителя, свободного выбора форм и методов обучения, дифференциации образовательного процесса [5].

Определяя место регионального компонента в обучении иностранному языку, все предлагаемые концепции не предполагают коренной перестройки традиционного содержания обучения иностранному языку или введения новых самостоятельных разделов курса, а включаются как в базовое, так и в дополнительное образование по иностранному языку, находят место в урочной и внеурочной деятельности учащихся. Разумное включение регионального компонента в базовую и дополнительную части обучения иностранному языку учащихся представляется делом общественно значимым, а главное – актуальным [6].

Главными целями внедрения регионального компонента в учебный процесс являются:

- развитие и совершенствование коммуникативной и социокультурной компетенции учащихся;

- расширение, углубление и конкретизация содержательной основы обучения иностранному языку за счёт овладения учащимися определённым объёмом региональных знаний;

- формированию личности учащихся как достойных представителей нового поколения.

Задачами введения регионального компонента в образовательный процесс

при обучении иностранному языку являются:

- создание условий для овладения каждым учащимся способностью понимать и читать несложные аутентичные тексты с целью понимания основного содержания, деталей, извлечения специальной информации о родном крае, быте, культуре, истории, значимости, проблемах народов населяющих регион;

- создание условий для овладения каждым учащимся способностью создавать авторские тексты о своем регионе, быте, культуре, истории, значимости, проблемах народа, живущего в родной стране или регионе;

- создание условий для формирования выпускника - умелого хранителя, пользователя и создателя социокультурных ценностей и традиций региона [6].

Все более актуальным в современных условиях демократического развития страны, стремящейся к более широким контактам в мире, становится изучение иностранных языков. Многие отмечают важность обучения иностранному языку как средству общения для понимания учащимися общности мирового культурного процесса и осознания особой роли в нем культуры каждого народа.

В настоящее время делаются попытки целенаправленного использования регионального компонента на уроках иностранного языка, что способствует стимулированию интеллектуальной и эмоциональной сферы личности учащихся.

Интеграция культуры региона с изучением иностранного языка может осуществляться путем включения краеведческой информации из разных областей (истории, географии, литературы, искусства, а также истории науки и философии) в курс предмета «Иностранный язык». Данный интегративный подход целесообразен для расширения кругозора учащихся, при этом создается концентрация материала вокруг определенной темы, совершенствуются языковые возможности учащихся. Тематический способ усвоения краеведческой информации помогает систематизировать полученные сведения из разных наук и создать целостную картину истории и современной жизни своего региона.

Еще одно направление интеграции региональной культуры с изучением иностранного языка выражается в творческом переосмыслении полученной краеведческой информации, в умении конкретизировать и анализировать исторические и современные тенденции развития своей страны.

Смысл преподавания иностранного языка на современном этапе – это введение учащихся в мир родной и иноязычной культур, развитие мышления учащихся средствами языка. Речь идёт не только об усвоении иной культуры, но и об осмысленном понимании менталитета родного народа.

Понимание родной культуры чрезвычайно важно в процессе становления личности, формирования мировоззрения в культурном развитии детей, расширении их кругозора, а также способствует воспитанию патриотизма, помогает детям поддерживать интерес к изучению истории, быта, традиций народов, населяющих регион, область, город, учит человеколюбию и толерантности, что так важно на данном этапе развития общества.

Если учащиеся обладают знаниями о традициях, обычаях, ритуалах, истории и быте своего региона, то им легче научиться представлять родную культуру на иностранном языке. Поэтому сегодня необходимо уделять большое внимание изучению регионального компонента на уроках иностранного языка.

Опираясь на присущий детям интерес и любовь к природе, к родному городу или селу, использование регионального компонента содержания образовательного процесса может помочь в воспитании у учащихся стремления жить и работать в своём регионе.

Этой цели и служит привлечение материала регионального компонента при изучении иностранного языка. На уроках иностранного языка можно вводить фрагментарно интересный краеведческий материал, который поможет учащимся ближе познакомиться с культурой, историей, литературой, традициями и обычаями народов родной страны. Работа с краеведческим материалом требует тщательного подбора материалов, позволяющих учащимся по-

знакомиться с историей родного края и страны изучаемого языка, культурными и научными достижениями народов родной страны и успехами представителей иноязычных стран.

Региональный компонент содержания образовательного процесса может использоваться и для повышения мотивации к изучению иностранного языка, главное знать, когда и как его применять. Например, для учащихся начальной ступени можно использовать краеведческую информацию занимательного характера (народные сказки, инсценировки на основе этих сказок или адаптированные рассказы).

Для учащихся средней ступени, для которых характерна активизация познавательной мыслительной деятельности, а также склонность к рассуждениям и анализу предоставленной информации, наиболее удачно было применение таких способов работы, как создание проблемных ситуаций, сравнение и анализ, изучение жизни и творчества известных людей региона.

Для учащихся старших классов характерен повышенный интерес к обсуждению различных политических, нравственных и этических проблем, поэтому уместным будет применение таких способов работы как споры, пресс-конференция, брифинги, экскурсии, проекты.

Использование регионального компонента при обучении иностранному языку способствуют формированию у учащихся представлений о менталитете и культуре своего края через культуру стран изучаемого языка. Знакомство с культурой стран изучаемого языка происходит путем сравнения имевшихся ранее знаний и понятий с вновь получаемыми знаниями о своей стране, о своём крае, о своём городе, о самих себе. Сравнивая зарубежного сверстника и себя, чужую страну и свою страну, свой край, учащиеся учатся выделять общее и специфическое, что способствует объединению, сближению, развитию понимания и доброго отношения к стране изучаемого языка, её людям и традициям, к своему краю, городу, к самим себе. Сравнение требует от учащихся проявления своего мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу в рамках изучаемой темы, что мотивирует и

стимулирует, стремление постоянно увеличивать объём и углублять знания о своём родном крае, городе. Процесс обучения в таком случае становится для учеников развивающим, требующим от них интеллектуальных поисковых усилий.

Основу содержания регионального компонента обычно составляют знания учащихся о своём регионе, полученные ими при изучении школьных учебных предметов гуманитарного и естественного циклов. Это географические, исторические, биологические, литературные, искусствоведческие и др. сведения о своём крае, городе. Учащиеся могут создавать по данным темам видеоролики, проекты, буклеты, презентации и т.д.

В выборе тем для регионального компонента следует опираться на основные сведения о родном крае. Основная информация о регионе может включать в себя:

- название региона, его основных центров; национальность и языки населения, проживающего в регионе; границы и приграничные области; названия и протяженность главных водных магистралей; основные климатические особенности; главные природные богатства; ведущие отрасли промышленности и сельского хозяйства края; транспорт;

- природные памятники, заповедники; экологические проблемы местности; названия наиболее распространенных в крае животных, дикорастущих растений, культивируемых овощей, фруктов;

- время возникновения первого поселения на территории края; крупные исторические события; выдающиеся личности, жившие или посетившие местность; названия исторических мест, памятников культуры;

- писатели, поэты, журналисты, жизнь и творчество которых связано с краем, их творческое сотрудничество с коллегами из стран изучаемого языка; названия и краткое содержание произведений краеведческой литературы; наиболее распространенные в регионе легенды, сказания; названия краевых газет и журналов;

- художники, артисты, музыканты, жившие и творившие в данной местности, их основные произведения; названия наиболее известных в регионе театров, киноте-

атров, выставок, конкурсов; народные промыслы и предметы их производства; праздники, обряды, обычаи, песни.

Чтобы избежать однообразия в построении уроков региональной направленности, следует по возможности широко использовать различные средства активизации речемыслительной деятельности учащихся: привлекать в качестве речевой зарядки песни, стихи, цитаты, пословицы и поговорки по региональной проблематике. При работе над новой лексикой эффективно составление кроссвордов. На всех занятиях желательно иметь разного вида наглядность: фотографии, слайды, репродукции картин, книжные иллюстрации, видеоклипы и видеофильмы. В обобщающий урок можно включить викторину, контрольные тесты, задания обобщающего характера, выполняемые в форме соревнования.

Региональный компонент можно вводить в образовательный процесс с помощью игровых интерактивных методов. К ним можно отнести:

- ролевые игры;
- имитационные игры;
- театрализованные уроки;
- уроки-аукционы;
- уроки – концерты;
- уроки – экскурсии [7].

Региональный компонент можно активно использовать и во внеклассной деятельности, таким образом, сочетая и обучение иностранному языку и внеклассную работу. Региональный компонент в содержании образования способствует формированию личности ученика как достойного представителя города, района, региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций. Для гармоничного развития современной личности необходимо приобщение к сокровищам национальной культуры, что также возможно посредством иностранного языка.

Работа по введению регионального компонента в процесс обучения иностранному языку в средней школе требует соблюдения определенных принципов таких как: минимизация, учет региональной специфики, отбор регионально значимых предметов речи, последовательное предъ-

явление информации, коммуникативность [8].

Принципы минимизации необходимы для проведения процедуры ограничения как тематического, так и предметного содержания курса. Тематический минимум должен отражать основные области изучения регионоведения, а в предметное содержание следует включать только те предметы речи, которые позволяют сформировать наиболее полное и распространенное представление о регионе. При обучении иностранному языку на среднем этапе с учетом тем, рекомендуемых Типовой программой по иностранному языку, региональный компонент традиционно ограничивается такими темами и предметами речи, которые характеризуют культурную жизнь и историю данного региона.

Принцип учета региональной специфики важен на всех этапах работы, но наибольшее значение он имеет для отбора регионального содержания курса. Региональная специфика складывается из совокупности естественных или исторически сложившихся особенностей, которые отличают данную часть страны от другой, как например, географическое положение или история региона. Учет этих специфических особенностей позволяет произвести дальнейшее уточнение предметного содержания для конкретного региона. Это уточнение может складываться из дополнения, исключения или замены отдельных предметов речи в зависимости от их актуальности для отдельной местности. Для другого региона изменения могут коснуться других предметов речи, но очевидно, что для каждого региона должен производиться их отдельный, специфичный отбор с учетом региональной специфики. При этом необходимо придерживаться еще одного важного принципа, а именно, принципа отбора регионально значимых предметов речи, которые отражают уникальность региона, его неповторимый характер [8].

Раскрытие содержания отдельных тем и предметов речи может происходить по-разному. Это может быть последовательное или проблемное информирование учащихся. При последовательном информировании происходит постепенное, шаг за шагом, предъявление и раскрытие содер-

жания, при проблемном – учащимся самим приходится искать скрытый смысл получаемой информации. Очевидно, что проблемное информирование намного сложнее и возможно только на продвинутом этапе работы с региональным материалом. На начальном этапе предпочтителен принцип последовательного предъявления информации [8].

Опора на принцип последовательности определяет содержание следующего коммуникативного принципа. Последовательное изложение информации оформляется определенными видами текста. Их «цепочка» должна раскрывать основное содержание отдельного предмета речи, например, для монологической речи это будут сообщения, описания, повествования с последовательной хронологией событий, то есть такие тексты, которые реализуют информативно-познавательную функцию общения.

Использование регионального компонента при обучении иностранному языку повышает эффективность педагогического процесса, предусматривает возможность введения содержания, связанного с традициями, культурой региона, требует учета возрастных особенностей учащихся, уровня их языковой подготовки, разработки программ и адаптации краеведческого материала, применения творческих приемов развития личности учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
2. Словарь социолингвистических терминов. - М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006.
3. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. - Назрань. 2010.
4. Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) // РЯШ. – 1993. - № 4 – с. 16-19.

5. Осиянова О.М. Национально - культурный компонент содержания обучения англ. яз. в начальной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. – 237 с.
6. Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка. // РЯШ. – 1994. - № 4. – С. 11-14.
7. Никитенко З.Н., Осиянова О.М. О со-  
держании национально-культурного компонента в обучении англ. яз. младших школьников // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 7-10.
8. Палаткина Г.В. Мультикультурное образования: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.

УДК 811.111 : 37

## **TEACHING STUDENTS' DIALOGICAL SPEECH THROUGH ROLE PLAYS**

Yezhitskaya S.M., Prygova A.I.

Statistically, the English language takes the second place after Chinese according to the number of people speaking it. It is a language of international relations, negotiations and business. English is a means for connecting nations and people. Not surprisingly, learning the English language is one of the priorities of the Kazakhstani educational system, as it goes within the President's trilingual policy. In his speech within Kazakhstan developing Strategy 2050, in regard to English, the President stressed that this language is necessary to represent the country on the world stage. "Out of 10 million books, which are published in the world, 85% are in English. The latest data in science and information technology is published in English. Today 3,500 foreign companies operate in Kazakhstan. We need a language to communicate and cooperate with them,"- stated the President [1].

Thus, we need to know English to provide communications and to be able to converse. That is why, the Foreign Language discipline is peculiar, therefore, learners are aimed at not just acquiring knowledge of the language system, that includes grammar, lexis and phonetics, but also mastering the speech activity in a foreign language as a means of intercultural communication, that results in forming a multilingual and multicultural personality. A student should be able to orient in a lack of language resources and solve communicative problems. Forming communicative competence is one of the aims of the Foreign language discipline.

According to the Study program for the

major "Foreign Language: 2 foreign languages", students should master speaking and dialogical skills properly. The students should be able to use a combined dialogue (combination of different types of dialogue) in the process of communication on the basis of new topics and expanded vocabulary in situations of formal and informal communication, using arguments, emotional and evaluation tools. They should easily engage in everyday conversations, exchange information, clarify it, seek briefings, express their attitude towards stated and debated issues. Another ability to acquire is to talk when discussing books, films, television and radio programs and to adapt to the individual and cultural features of a communication partner. Moreover, the students should relate nonverbal means (gestures, facial expressions, posture, etc.) with the communication situation. The volume of their dialogues should be up to 15-20 replicas from each communicant.

In addition, the students should be able to discuss relevant issues of the conversations, following the rules of speech etiquette. They should be ready to participate in polylogs and discussions in compliance with the speech norms and rules adopted in the countries of the studied language, querying and sharing information, expressing and arguing their point of view, asking an interlocutor and clarifying his or her views and perspectives, taking lead in the conversation, making explanations and supplements, expressing emotional attitude to that being expressed, discussed, read or seen [2].

All these mean that students should be

prepared to face a real life communication situation and be ready to react and communicate adequately in it.

The main function of a language is to provide communication: to express and receive information. So, language is not as much about rules and grammar it is mostly about interacting, speaking and conversing. A person is meant to know language when he/she can communicate in this language efficiently. However, there always is a problem for students to communicate fluently because of so called language barrier which is mostly present in speaking. Students can be perfect at reading, listening and grammar but they will fail to speak and improvise in an unprepared situation. Some other problems of meaningful speaking are in asking for information, breaking in, presenting the information in order to define the main problem, expressing negative attitude politely, saying tactfully, changing the subject, guessing, expressing arguments, etc. [3].

This means that the great importance belongs to developing students' ability to communicate in a dialogue. Dialogue is a conversation between at least two people who share their views, opinions and replicas answering questions and giving responds. There are several types of dialogues according to the aim of the conversation and message transmitting. They are as follow:

- notification message;
- question message;
- motivation message;
- agreement message;
- question and answer to the question;
- question and counter-question;
- greeting – greeting;
- goodbye message;
- thanking – respond message.

In general, dialogue speech has a number of peculiarities, namely, diversity of types and topics; situational character that means it depends on the situation and has spontaneous nature. Also interlocutors mostly use short statements and often simplified grammar that need to be paid special attention in the English teaching class. Some other features are limited time, use of conversational clichés, anticipation mechanism [4].

Actually, the process of conducting a dialogue involves four stages:

- 1) Production of utterance;
- 2) Reception of utterance;
- 3) Evaluation of utterance;
- 4) Response to utterance.

Reception of utterance and response to it are anticipated by speakers/writers even before they happen, because when one speaks one is already speaking in ways that take into consideration how another one will react or respond. Indeed, at some level, the mere act of speaking presupposes a respondent and therefore it already responds. Dialogue happens, then, not just as a verbal back-and-forth. It also happens as a complex feedback system inherently social in character [5].

As a matter of fact, the dialogue is a product of at least two persons. Therefore, in this view, dialogic speech, unlike monologic speech, happens impromptu and is not prepared in advance. Often, this becomes the main difficulty for the majority of students, as they fail to improvise and use their knowledge in a practical situation.

Another difficulty in dialogical speech is that a student should not only react but also give a stimulus in his turn for his companion. Other way it will be only a series of questions and answers, and the dialogue will be far from natural one. Dialogue plays a central role because it is a medium through which participants are able to share their conceptions, verify or test their understanding, and identify areas of common knowledge or difference [3].

To teach dialogical speech is difficult as a dialogue needs alternate use of students' abilities to understand the speaker and then to express their own thoughts and ideas. Dialogic speech is mainly of situational character. The linguistic nature of dialogic speech lies in the process of exchanging replications, which are coherent in structural and functional character. The basic goal of dialogic speech teaching is developing the abilities and skills which enable to exchange replications. Other necessary skills are to be good at listening while receiving information and be fluent at speaking to reply. This should be two way communication, not an examination.

The most common notion in the literature studied is that for mastering any language it is necessary to develop speech skills through different training exercises and speech practice. The foreign authors distinguish two basic

stages of dialogic speech teaching. The first is training of abilities to exchange replications during communicative exercises. The second is developing the skills by training the capability to perform exercises of creative nature during a group dialogue, conversation or debate [6].

Oral speech in the classroom should be always stimulated and encouraged. Teachers often try to develop students communicative skills through the exercises directed to memorizing and grinding the words, paradigms and grammar rules but the attention also should be paid to training the components of communication, not only to translating some speech patterns from one language to another. There are dialogues offered by the text book which are recommended to be learnt by heart. Students learn them like a poem, however, after they are not able to use the same models in their spontaneous speech. Students have difficulties in using the speech items they have learnt in communicative patterns. Therefore, such types of activities are not efficient in activating speaking skills.

For developing spontaneous communicative skill students need a series of synthetic exercises which can reproduce communicative model in the required situation or context. In this context, modern interactive techniques become definitely relevant and efficient. One of such techniques is role play games that provide the atmosphere close to real life situation, provoke students' creative and performing skills and encourage them to speak. Such kind of communication activities gives students practice in using the language under controlled conditions.

Role-playing games is one of the main methods that ensure active participation, involvement, experimentation and discovery in learning. It gives students the opportunity to go through all the stages of the learning cycle, including the learning through training, performing some tasks, the embodiment of theory into practice, repetition (review) and feedback. It is a very flexible method that can be used to put into a lesson something real and practical. Role-playing games are used in many situations, contributing to the development of interpersonal skills. For example, in conversation, conflict resolution, in the work relating to people, and develops students' confidence in

them [7].

Role playing is a kind of game methods based on the simulation of social roles in the process of solving educational and professional goals. In the conditions of role-playing game learner faces situations that are not typical for his\her real activities and roles, and where he\she is forced to change their communication skills. Effectiveness of the training is provided by the fact that a person is better able to absorb the knowledge, skills and abilities in situations, when he\she has to accept a social role, previously not known to him / her. Moreover, being in someone else's role reduces psychological tension and increases creativity [8].

Thus, role plays can be successfully implemented in teaching dialogical skills, because in a role play both language and other communication methods are used in the game in a way that learning becomes an integral part of the task. Acting out scenes from everyday life, especially those situations in which a new lexical material is involved, students get the opportunity to use the language in a free and entertaining manner. These activities develop fluency. To help students to speak on different topics, teachers may give them topical patterns, provide special worksheets and essential vocabulary lists, so all the students can be involved into conversation. Later the students will be able to transfer the patterns on their topics.

Role-playing games help to develop communicative skills. In many situations a communicative task is the goal, which is assigned in the specific conditions of communication, from which it is clear who is speaking, to whom, about what, under what circumstances and why. Most of the communicative tasks are based on dramatization. Intensive methods made sketches and role plays pretty common. It is because dramatization is an accurate model of the true communication, which saves its main features. Therefore, role plays provide safe environment, where participants can practice or rehearse new language models, practice their speaking skills, making mistakes without being afraid or embarrassed, without terrible consequences. This is practice without troubles. And any role play is a great possibility to provide experiments and put theory into practice [7].

As a role playing game can be structured or spontaneous it can help not only to train grammatical or lexical patterns, but also make students give impromptu speeches. The participants should not only speak according to their roles and the goal of their communication, but also react to the partner's lines, show understanding, empathy, mercy using special vocabulary and change behavior and relationships via discovering other points of view, roles or feelings.

Another positive aspect of a role play is an opportunity to receive feedback and discuss all the advantages and drawbacks of the conversation and find the ways to avoid disadvantages in future talks. In addition, role play games provide an opportunity to rehearse a real situation from the participants' life or an event which they can face once. This helps to get students prepared to a communication situation, form their awareness about it and practice to dialogue in it.

Unfortunately, we can point out some impediments of role playing games in teaching. First of all, participants can feel inconvenient because of the necessity to act a role in front of the audience, lack of confidence in their abilities to perform the role, lack of information about the role or situation. Also, passivity may occur if only few people take part in a game, but others only watch. The problem can be solved if observers are given concrete tasks, instructions or question, they have to answer in the end. As we stated that feedback is a good way to work on drawbacks, the quality of feedback can depend on the observing skills of participants and some offences can occur if the feedback was indelicate or, on the contrary, observers can be afraid to insult his \her feelings and will not give fair respond [9]. That is why, teacher should provide good, friendly atmosphere, in which everyone will be free to act. The participants also should be thought to accept constructive critics and consider it as a motive for further improvement.

In spite of these negative aspects we can add some more advantages. For example, a role play is an interesting and unusual type of teaching exercises, which is not only useful in training dialogic speech, but also can help developing interpersonal and intrapersonal skills. Thus, it helps to improve the feeling of empa-

thy, initiative and responsibility and develop self-confidence. Due to its game nature a role play disposes indifference and helps to remove barriers in the classroom, consequently, the group becomes united. Also, students get more in-depth understanding of the course material and gain necessary skills for in-and-out-of-classroom communication. Overall, using role plays in teaching, teachers train students to be able to use their newly learned knowledge for the solution of important problems [9].

Indeed, many of the things we do in our everyday life are related with language. For instance, we talk about our favorite hobbies, we have interviews, we purchase a service, we talk about our feelings, we suffer a disease and complain about it, we give health advice, we recommend a product or buy something, we describe places and so on. While learning a language students should be given an opportunity to try themselves in a communicative situation close to real life without learnt scenarios and written lines. Students should be able to meet a foreigner in their local city and explain him the direction to the hotel; or come to a foreign country and be able to make purchases or book a flight ticket. This can be successfully achieved if the students get the ability to "go through" such situation, which can be provided by a role play game. All the essential vocabulary, small-talk phrases and special lines for responding and emphasizing will be better learnt through practice. In methodological aspect: role plays as a task based focus are a part of a language teaching method centered in actions, because it considers the students learning the language as members of a society that has tasks that need to be done within a series of specific circumstances, in a specific environment and inside a specific field of action. Therefore, language is closely related to tasks, so language teaching should incorporate those tasks and aim to produce the language for those specific tasks [10].

Moreover, in a role playing lesson there is increased involvement on the part of the students, who become not passive recipients of the instructor's knowledge. Rather, they take an active part. Poorman (2002) observes that "true learning cannot take place when students are passive observers of the teaching process".

In addition, the educational advantages from using role-play in teaching include the

following ideas. It encourages individuals, while in role, to reflect upon their knowledge of a subject. As such, role-play is an excellent teaching method for reviewing material at the end of a course of study. It gives life and immediacy to academic material that can be largely descriptive and/or theoretical. Also, a role play can encourage students to empathize with the position and feelings of others - something that, in the normal process of teaching, is likely to be missed [11].

To achieve good result at teaching dialogical speech through role plays a teacher should structure the lesson, typically involving the following steps:

1. Preparing. On this stage students should review the essential vocabulary, and remember the real-life situation related to the content, and discuss the context of the role play.

2. Modeling and eliciting. This step allows demonstrating the stages typically involved in the transaction, eliciting suggestions for how each stage can be carried out, and teaching the functional language needed for each stage.

3. Practicing and reviewing. On this stage students are assigned their roles and they practice the role play using cue cards or worksheets to provide language and other support.

During the lesson the teacher should comply with the following principles:

1) Organizing spatial environment reasonable and adequate to gaming activity. The playing field must liberate the student, rather than create additional difficulties.

2) A player should be given an opportunity to express him/herself in different roles according to individual (intellectual and creative) abilities.

3) Teaching interaction should be provided in the conditions of "normalization", i.e. in strict compliance with the norms and rules formulated by the teacher.

4) Decision-making teaching requires a sufficiently strong compliance of the regulations and the availability of the element of uncertainty in the information, and the development of progressive (based on an objective criteria) approaches to collective decision-making.

5) Compulsory participation of all students in the whole cycle of gaming sessions.

Following these principles will make the lesson, based on role playing game method, effective and productive.

Drawing up a conclusion, it is necessary to emphasize that a role play game is an efficient tool in teaching dialogical skills. Students can better practice their dialogue speeches in a role play due to its numerous advantages, namely, providing favorable atmosphere for creativity and ability to be someone and play a role; enhancing students' interest and motivation and improving the efficiency of a lesson; providing the situational context with a necessity to solve a task. Thus, a Role playing-based lesson aimed at developing dialogical skills is quite efficient and reflects the general concept and need of modern Kazakhstani teaching. It can become that "qualitative 'breakthrough' in the English language studying" which the President spoke about in his speech. "Eventually, it will provide every Kazakhstani citizen with new boundless opportunities in life" and such a modern technique will benefit the whole communication process.

#### **REFERENCES**

1. [www.strategy2050.kz](http://www.strategy2050.kz)
2. Study program for the major "Foreign language: 2 foreign languages". - Almaty, 2011.
3. Kuznetsova A., Sozaeva Ye. The Development of Oral Dialogical Speech Skill in the Intermediate Level
4. <http://www.mindomo.com/>
5. Scholtz A. Speech-Act Theory, Dialogical Theory, Democracy, for "Persuasion in Ancient Greece"
6. Vida Asanavičienė, Nijolė Žegūnienė. Priorities of Dialogic Speech Teaching Methodology at Higher Non-Linguistic School, 2010
7. Pfeiffer and Jones, "Annual guidebook for teachers", 1983
8. Morry van Ments, "The Effective use of Role-Play", London, 1999
9. ICMA/ USAID, Project "Development of local self-government in Kazakhstan", Guidebook "Teacher's teaching", 2004
10. <http://www.hablayapanama.com/> 11. Lori Jarvis, Kathryn Odell, and Mike Troiano. Role-Playing as a Teaching Strategy, 2002.

УДК 811.111

**STUDENT-CENTERED APPROACH TO STUDENTS' LEARNING**

Graf M.

This article is student-centered approach as one of the main areas for learning considered. There are the main points of student-centered approach such as what is student-centered approach, how can you realize it, learning content and principles in this article. It is given ideas and statements of different authors, studying such learning.

The notion of social and creative man's essence as an individual claims in pedagogy personality or student-oriented approach. It indicates the orientation of the design and implementation of the educational process on the individual as the target, subject and the result is the main criterion for its effectiveness, requires the recognition of the uniqueness of the individual, his intellectual and moral freedom and also the right to respect. Thus, in the one hand, student-centered learning is a learning, in which the objectives and content of training formulated in state educational standards and learning programs and it acquires personal meaning for the student, developing motivation to learn. On the other hand, this learning allows the students to modify the objectives and learning outcomes in accordance with their individual abilities and communication needs. Student-centered approach is based on taking into account the individual characteristics of students who are considered as a person having its own characteristics, aptitudes and interests. It is noted that for each student is typical of one or another form of activity on mastering a foreign language. Such learning involves self students in the learning process, which is often expressed in defining the goals and objectives of the course by the trainees in the choice of methods, which are preferred for them, based on existing knowledge of students, on its experience; account of socio-cultural characteristics of students and their way of life, encouraging the desire to be "himself"; account of the emotional state of the students as well as their ethical and moral values; purposeful formation of educational abilities characteristic of a student's learning strategies. Student-centered approach involves a redistribution of roles of the teacher and the

student in the learning process: the restriction of the leading role of teachers, assigning it functions assistant, consultant and advisor.

Technique of student-centered approach is quite a long time. Such eminent psychologists as A.N. Leontiev, J.S. Yakimanskaya, K. Rogers wrote about the impact of the school on the formation of individual students. For the first time, the term "student-centered approach" was used Rogers. He talked about this method of learning as a fundamentally new, which allows students to not only learn, but to learn to be happy and get rich information material to develop their imagination. Student-learning approach provides free learning, in which students from the first days at school are in a friendly atmosphere with an open, caring teacher who helps you learn what you want and like. (Bondarevskaya E.V. «The value of student-centered learning», 1995).

Rogers describes the educational process of the two main concepts: «teaching» and «learning». Rogers (1995) argues that: «Learning is the process of teacher impact on students and the teaching is a process of development of intellectual and personal characteristics of students as a result of their own activities.» (p.25). It means that there are following settings of teachers using student-centered approach. They are: openness of teacher to interpersonal communication with students, teachers' inner confidence in each student, in his capacities and abilities and the ability to see the world through the eyes of a student. According to Rogers, training should be held for a personal growth and development. A teacher, sticking of such facilities may have a positive influence on personality development of students.

The next necessary condition is the use of common teaching methods such as reading and the use of resources to create special conditions to facilitate the use of these resources by students, the creation of a variety of feedback between teacher and students. Finally, individual and group contracts with students t. e. a clear fixation volume ratio of educational work, its quality and assessments on the basis

of a joint discussion, the organization of the learning process in different age groups of pupils, organization of groups of free communication in order to increase the level of psychological culture of interpersonal communication.

S. Rubinstein supported K. Rogers' views. He claims that personality is not formed first, and then begins to act: it is formed, acting in the ordinary course of activity. «Mental personality traits are formed and developed in the course of business». (Bondarevskaya E.V. «The value of student-centered learning», 1995). S. Rubinstein said that in the process of education and learning is necessary to study and take into account the individual characteristics of students, it is necessary to find an individualized approach for each student. S. Rubinstein (1995), writes that: «There is nothing more natural for the child, how to develop, shape, become what he is in the process of education and training.» And further: "The child is developing, growing up and learning, rather than evolving and brought up and trained. This means that education and training are included in the process of development of the child, not only are built over it."» (p. 10).

According to K. K. Platonov student-centered approach is the principle of personal conditioning of all mental phenomena of man, his activities and individual psychological characteristics. Researchers O.V. Bondarevskaya, V.V. Serikov (1995), understand the personal approach as a certain style of communication for all participants in the educational process; as one of the explanatory principles to help the development of specialist; as a special education process that ensures the formation of personal features of the future specialist. (p.9). Taking as a basis the idea of V.V. Serikova about the nature of the personal approach, it can be argued that in the preparation of future teachers in the system of distance learning should: (Bondarevskaya E.V. «The value of student-centered learning», 1995).

- a) Include the value-semantic components in the learning content;
- b) Purposefully form of professionally significant personal property of the student;
- c) Model the pedagogical situations that require students to develop a method of per-

sonal experience and behavior;

- d) To carry out the differentiation of pupils according to their personal qualities (p. 9).

Thus, this approach seeks to identify opportunities of becoming a distinctive personalities, the development of man's essential powers, interacting with people, nature, culture, and civilization is to investigate the hierarchy of personal self-development purposes, the allocation of specific educational content, based on which develop personality qualities and the basic components of personality of the future teacher.

Student-centered approach is closely connected with the attempt of what we mean by the category of "personality". The analysis of the literature convinces us that the concept of "person" is one of the central problems in philosophy, ethics, sociology, psychology and pedagogy. Works B.G. Ananeva, A.G. Asmolova, L.I. Bozovic, A.S. Zapesotsky, A.N. Leontiev, V.I. Slobodchikova, Serikova V. Va re the theoretical foundation that allows to explore the concept of "person" systematically, consider the process of formation, social conditioning interests, goals, personality.

In philosophy, the term "person" is associated with the deep essence of the human race and the most significant individual characteristics of a specific person. Modern Philosophical Dictionary (1983), gives the following definition: "Personality - a man with his socially determined and individually marked qualities" that as a representative of society determines freely and responsibly on their position among other (p.208). In today's philosophical and cultural aspect: «Personality is a unique and at the same time infinite being equal potentials historically evolving culture» (p. 132). In pedagogy a person considered as a subject directed formation and problems of identity formation within the educational process were resolved through disclosure mechanisms and capacities focused guide this process. This has led to a paradigm shift in national education and found the reflection in essence, principles and technologies of personality-oriented education. In psychology, personality acts as a complex and multifaceted phenomenon, forming "a new psychological dimension." according to A.N. Leontiev.

The specific content of the concept of

"personality", shared by many researchers, is that personality is a particular quality or characteristic of a person (an individual). Personality characterizes a person from his social connections and relations and it means a special way of human existence as a member of society, as a representative of a particular social group.

Thus, in pedagogy student-centered learning is called education providing development especially those personality traits that help a person to become master of your life, take it to an active, responsible, "author" position on the basis of conscious self-focused. It can be considered student-centered learning as one of the varieties of developmental education. According to the V.V. Davydov, V.V. Repkina education may be regarded as developing if it is built on the basis of the dominant activity of a particular age period, which determines the origin and development of appropriate mental structures. The specifics of student-centered education is focus on the priority development of the student subjectivity, to run the mechanisms of age-appropriate self-development while other concepts put at the center of intellectual development.

I.S. Yakimanskaya considers the student as the subject of knowledge and proposes to build training based on its learning experience, his abilities and interests, giving him the opportunity to realize themselves in knowledge, in training activities and academic behavior. And for this it is necessary to teach him ways of thinking and learning activities, thus ensuring his intellectual development. Therefore it is important that the teacher is advisor for students, but he doesn't give them the whole prepared information.

V.A. Petrovsky believes that the student-centered approach has a number of principles: variation, the synthesis of intelligence, passion and action, as well as priority start. (Amonashvili S.H. «Personality-human manner pedagogical process»). It explains these principles as follows:

1) Variability: use is not the same type, but different models of training depending on the individual characteristics of children and their experience. The responsibility for this principle lies of adults.

2) Synthesis: a technology that involves students in the process of cognition, joint ac-

tion and emotional development of the world.

3) Start: involvement of children in such activities that they enjoy, closer, more preferably, to create favorable conditions for the further study of a foreign language.

Nonetheless the authors note that in the process of development of the individual need to focus on the development of students' cognitive sphere (sensation, perception, memory and thinking). Also, the authors raise the question of what the pupil should be the subject of full training activities.

Considering this fact the entire institution changed the approach to its activities, revised its work. Nowadays, The essence of the modern educational system, student-oriented paradigm "is to abandon the concept of" encyclopedic ", where the main indicators of education a person believes only the volume of its knowledge. Education is built on the principles of student-centered approach artistic and aesthetic education promotes the development of self-development because it is based on the identification of its individual characteristics as the subject of cognition and action. Priority recognizes the right of everyone to choose their own path of development. Student-centered approach is characterized by its focus on existential satisfaction of human needs, it means, the needs and the meaning of his life and personal existence: freedom and free choice, your outlook, behavior, self-reliance and personal responsibility, self-development and self-realization, self-determination and creativity that is why student-centered learning is Leading the strategic direction of the school system in the world today. Implementation of student-centered approach is possible with using student-centered pedagogical techniques and rethinking teacher professional positions. According to Yakimanskaya and O. Yakunina, you can select multiple items which must be taken by the teacher into account the development of personality - oriented lesson:

*Relying on personal experience.* When you are organizing student-centered lesson, the professional position of the teacher is to know and respect the student any statement on the content of the topic. The teacher must consider not only what kind of material he will tell, but what the substantive characteristics of the material are possible in the subjective experience of students. It is necessary to con-

sider what should be done to discuss the children's "version" in an equal dialogue. How to compile these "versions", identify and support those which are most adequate scientific content, which are relevant to the topic of the lesson, the goals and objectives of education.

It will cause that students will strive to be "successful", they will speak on the affected subject, offer, its options without fear of contradiction. (Yakimanskaya I, Yakunin O. «Personality - oriented lesson: planning and technology implementation, 1998)

*Knowledge of psychophysical characteristics.* Selection of didactic material to the student-centered lesson requires teachers not only his knowledge of objective difficulties, but also the knowledge of individual preferences of each student to work with this material. He should have a set of teaching cards which allow the student to work with the same content as the software requirements, but pass it with word, sign-symbol or picture. The student should be given the opportunity to express individual creativity in the work with the material. A set of such material should be used flexibly during the lesson, without it he would not student-centered in the true sense of the word. It may be different levels cards for English lessons with different tasks for particularly students. Thus, it helps students to express their individuality in the classroom and involve it in teaching process.

*Equal partners.* How to build an educational lesson on communication so that the student can chose his most interesting job content, type and shape, and thus the most actively manifest itself?

The teacher should attribute to the frontal method of work only give information in the classroom, but to the individual - all forms of individual, group (pair) work. It is important to pre-design all the possible types of communication, all forms of cooperation between students with regard to their optimal personal interaction in preparation for the lesson, which is connected with subject to academic pursuits.

*Priority of assessment, knowledge and skills.* The implementation of student-centered learning is a complex and painful process in the modern school. Implementation of student-based learning is possible when it will rethink of all participants in the educational process

and compliance with all the necessary conditions. Student-based lesson allows not only find the approach to each student, but it also allows to exercise self-esteem and put the marks their classmates.. (Yakimanskaya I, Yakunin O. «Personality - oriented lesson: planning and technology implementation», 1998).

The special role in the student-oriented approach is the knowledge of the meaning «the teacher». The teacher will not be able to conduct their work in line with the student-centered approach, not knowing the psychological characteristics of students because children are very different. It means that One is very active in the classroom, the other knows the answer, but is afraid to answer, one has problem with discipline, the other has problem with auditory memory. Thus, the teacher should base its work by studying their students, studying their personality. Indeed, personality is a kind of law man's own being, behavior and relationships with the world, and its level of development characterized by the ability to maintain and protect the sovereign space of individuality. Goal setting of personal development of pupils has important characteristics in the sense that traditional pedagogy personal development of the student, is not as a goal but as a means to achieve some other purpose - assimilation, discipline, communion. Personality plays only the role of the mechanism. The result was important in education. Action which person have to make. there should be a pedagogical support, which expresses the essence of the humanistic position of the teacher in relation to children. Amonashvili is expressed its essence in three principles of pedagogical activity: "to love their children, to humanize the environment in which they live, to live in his childhood the child." (Yakimanskaya I, Yakunin O. «Personality - oriented lesson: planning and technology implementation, 1998). Developing educational and learning process requires that a personality has become the teacher. His relationship with the children should be based on personal, not formal business approach. The first function is to "teach children to learn", develop their personality mechanisms of self-awareness, self-regulation and in the broadest sense means the ability to overcome their own limitations, not only in the educational proc-

ess, but also in any human activity. The second function involves the development of a child "the ability to think and act creatively," the formation of a child's personality creativity through creative and productive activities. In the new educational space picture of the world and the child's personality are built in the joint activity of a child with adults and peers. The child has the right to seek, error and small creative discoveries. In this process, the search for truth is a transition from alienated knowledge through personal discovery to personal knowledge. The teacher not only teaches and educates, he stimulates the student as to the psychological, social and moral development, creates the conditions for its self-motion.

One of the important means of creating a favorable climate is, in my opinion, praise the student. It can be verbal and nonverbal. Nonverbal promotion techniques: smile, gestures, facial expressions, applause, etc. Teacher praise can be expressed in distributing tokens, cards. The method of sun evaluation, where rays are given as a bonus for a successful response. The winner is the one whose sun is brighter. The maximum account of the special audience and differentiated approach to children with different capabilities, creating conditions for optimal expression is achieved by using a student-centered approach in teaching a foreign language. Learner - centered approach involves organizing equal and respectful pedagogical dialogue with the student in which the student is the subject of its activities. Each activity is based on the specific mechanisms and requires different abilities. Furthermore, it is important to establish a connection between the developing and practical purposes. Developing objective should be seen not so much as broaden their horizons, but as the development of intelligence. Here you can see some examples: Role play is an implementation of health-technology, involving inde-

pendent linguistic behavior when the situation is due to the communication activities of the participants of the game. Activities of pleasure and does not threaten the child's personality, a student. This game will strengthen the role of self-confidence. The use of theater in the classroom showed the effectiveness of this method, especially for the development of skills and unprepared speech. Theatrical performances in the classroom are the strongest motive to language learning, they help create a language environment close to nature. Teacher is extremely important to organize the necessary educational support for preserving the health of their students. Support the child means to believe in him. Genuine support must be based on emphasizing the abilities of the child, its positive sides. Finally, in order to support a child, you must: be based on the child's strengths, not to emphasize his mistakes, to emphasize the temporary nature of his failures, optimism teach a child to take the child's identity, provide more autonomy.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М., 2002.
2. Бондаревская Е.В. Ценности личностно-ориентированного образования // Педагогика. - 1995.- №4.
3. Якиманская И., Якунина О. Личностно – ориентированный урок: планирование и технология проведения. – М., 1998
4. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. - М.: «Советская энциклопедия», 1983. - 839 с.
5. Blickle G. (1996) Personality traits, learning strategies and performance. *European Journal of Personality*, p 337-352
6. W. Ray Crozier (1997) individual learners: Personality differences in education.

УДК 811.111 : 37

**METHODS AND APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE  
THROUGH INDEPENDENT STUDY**

Sinelnikova S.

Today's students have very high demands for their education. They want it to be interesting, effective and not boring. They do not want it to be boring and monotonous. Students often want to have unforgettable lessons and understanding teacher. Thus we introduce this paper to show the importance of independent study approach where students are surrounded by the atmosphere of English language. It is very important to create the atmosphere where they will not feel themselves alone and get angry that the teacher seems to be "outside the lesson". So, we provide information for these approaches and introduce ideas how to improve the lessons using this approach. The methods can be widely used for learning new vocabulary. Studying grammar shall be accompanied by examples of the teacher. Students must analyze grammar examples given by teacher and compare different forms of verbs and make logical conclusions. Tertiary education must intentionally include instruction on the development of independent learning skills. Independent learning skills are one of the secrets to success in tertiary level learning, and the importance of such skills is acknowledged in the graduate learning outcomes and capabilities

The increasing of English Language Learners autonomy has become a very important demand in universities and English Language Schools. Thus, the teachers besides the organizing high quality education process now have the new task to help EFL to adjust in new educational conditions. In this reason, the problem of forming and development of new ways for mastering language in independent way is of current interest.

Most researchers distinguish two approaches for mastering grammar and lexicology: teacher guided and independent study. Guessing the words form the context and forming the abilities to work with the dictionaries to check the guessed words and modeling the situations where new grammar can be analyzed by the students through the examples is the typical representation of the above men-

tioned approach.

The main advantage of this strategy is that it can be used particularly at any stage of English Language Learning. It is especially effective for education of self-beginners, helping them to reduce the time for developing their vocabulary.

For centuries, people have attempted to learn foreign/second languages through formal education. The methods and approaches employed have changed through the years, having been impacted by advancements in the theories and psychology of learning.

The cognitive approaches pay attention to spoken communication as well, although usually the development of students' speaking abilities is preceded by different visual or listening stages. The most typical of these approaches is the Silent Way, which encourages real talking after a period of students' developing an understanding of, and familiarization with, the target language material.

The Communicative Approach is directly connected to all of manifestations of verbal, spoken communication and it tries to use verbal communication in all its possible forms. Communicative approach uses a great number of the elements of spoken communication. We also observe an extremely important phenomenon: All the methods, except communicative ones, assign primary importance to elements of the speech itself: grammar, structure, pattern, phonetics, and syntax. Only the communicative approach made studying the language elements secondary. Whether this method is good or bad brings us to a different topic, but for now we can state that this shift brings the communicative approach closer to communication than other methods.

We know that communicative approaches (including The Natural Approach, Cooperative Language Learning, Content-Based Teaching, Task-Based Teaching, TPR) emphasize negotiation of meaning, social contexts of learning, interaction among students, information gap activities, cooperative learn-

ing, and role-playing. Grammar is an important part of the program, but it does not drive the curriculum. Language is not studied for the sake of language but for true communication. The main principle of communicative teaching is: learn a language by using it to communicate. [1, p 32]

For all of that the communicative approaches do not teach on the basis of principles of communication. The problem is that communicative approaches use only superficial, non-essential elements of spoken communication or speech. All other methods use this or that manifestation of spoken communication as well. But all the methods including the communicative one do not reflect the core of spoken communicational process in teaching foreign languages. As a result, they consider neither the special nature of speech nor the specific principals of speech that are important for language learning.

The fact that the Communicative Approach declares the interaction between the student and the teacher or between pairs or groups of students as its key does not mean that it connects this interaction with inner elements of the phenomenon which exists undependably from language and which is called spoken communication or speech. It is similar to saying that we teach language on the principal of philosophy only because we use some philosophical stories; or on the principal of mathematics because we presented biographies of famous mathematicians. The same is true with communication. The fact that we use role playing, dialogues, cooperative learning, and negotiations (which are the forms of speech) in our teaching doesn't mean that we teach language on the basis of essential inner elements of speech.

Basic assumptions about why and how people learn, shape the way in which languages have been taught.

Next approach was known as suggestopedia, which was developed by Bulgarian psychiatrist-educator who wanted to eliminate the psychological barriers that people have to learning. It uses drama, art, physical exercise, and desuggestive-suggestive communicative psychotherapy as well as the traditional modes of listening, speaking, reading, and writing to teach a second language. The influence of the science of suggestology is

clear in this method that calls class meetings "sessions" [2, p. 125].

In this method, the classroom atmosphere is crucial. Creating a relaxed, nonthreatening learning environment is essential for its success. The goal is that students will assimilate the content of the lessons without feeling any type of stress or fatigue.

Classrooms are equipped with comfortable seating arrangements and dim lighting in an effort to provide an inviting and appealing environment. Soothing music is employed to invite relaxation and allow students to feel comfortable in the language classroom. The use of the native language is also allowed, especially to give directions and to create that welcoming atmosphere. Based on the belief that how students feel about learning will make a difference in the learning process, Suggestopedia takes into consideration the affective domain. It could be said that the philosophy of the little engine that could - "I think I can, I think I can, I know I can" [3, p 147] is one of the basic underlying principles of Suggestopedia. If the students feel they can learn, they will.

The communicative approach to language teaching is based on several theoretical premises:

1. The communication principle: Activities that involve communication promote the acquisition of language.
2. The task-principle: Activities that engage students in the completion of real-world tasks promote language acquisition.
3. The meaningfulness principle: Learners are engaged in activities that promote authentic and meaningful use of language [4, p. 148]

The main goal in this approach is for the learner to become communicatively competent. The learner develops competency in using the language appropriately in given social contexts. Much emphasis is given to activities that allow the second language learner to negotiate meaning in activities that require oral communication in the second language.

In the communicative approach, it is important to create an "information gap" between speakers. Thus, the need to communicate is authentic because communication must take place to narrow the gap and accomplish the task (i.e., "I/we have what you need, and

you have what I/we need to complete our task”). The task cannot be completed individually; partners must work together to successfully complete the assigned task.

Classroom activities must be varied and must include interactive language games, information sharing activities, social interactions, need for impromptu responses, and the use of authentic materials, such as the newspaper for oral discussions on current events.

Developed by Caleb Gattegno, the Silent Way requires that the teachers remain silent much of the time, thus its name. In this method, students are responsible for their own learning. Based on the belief that students are initiators of learning and capable of independently acquiring language, the Silent Way provides a classroom environment in which this can take place. The teacher models once, and the students are then given the opportunity to work together to try to reproduce what has been modeled [5, p. 212].

Beginners are initially taught the sounds of the new language from color-coded sound charts. Next, teachers focus on language structures, sometimes using colored, plastic rods to visually represent parts of words or sentences. As students begin to understand more of the language, they are taught stories using the rods as props. At all stages of the method, the teacher models as little as possible, and students try to repeat after careful listening with help from each other. The teacher leads them toward correct responses by nods or negative head shakes (Ibid).

The Silent Way is a fairly complex method that requires the teacher to receive extensive training in the use of the methodology. Students also need to be

well versed in the use of the charts and the rods to participate effectively in the lessons. Because, according to research, teachers speak from 65 percent to 95 percent of the time in traditional classrooms, it is difficult to find teachers who are comfortable with the required “silence” of the Silent Way, thus limiting the number of teachers available to teach employing this method.

As it can be seen from above, during all periods the scholars tried to find new creative approaches leading to improvement of teaching and make students interested in the studied subject.

According to James Scrivener, the most effective way to understand how to teach is simply to watch other people teaching. Observing different classrooms he found that some lessons were boring, and other were completely excellent. In those “excellent” classes there were no specific tasks, anyway all the students were involved in work and showed better results [6, p. 238]

The secret of that specific excellent atmosphere was that teachers let their students learn by themselves. Those teacher did not apply traditional teaching, they did not give direct recommendations and instructions to their teachers, otherwise they organized their classroom in a way where students can do something, recall what happened, reflect on that, draw conclusions from the reflection and use those conclusions to inform and prepare for future practical experience. The role of teacher in this learning cycle is to maintain information, counseling, instructions, demonstration, support, explanation, feedback, teaching and guidance, each information only after the first step of students is done.

It is thought that giving people opportunities to do things themselves may be much more important. It is necessary to give students opportunity to practice as much as they can. In traditional approach, the teacher doing a lot for his students, e.g. explaining things and giving explanations, may be over-helpful. The more teachers do themselves, the less space for learners there will be for learners to do the things.

One fundamental assumption of this approach is that people learn more by doing things themselves rather than being told about them. This suggests, for example, that it may be more useful for a learner to work with others and role-play ordering meal in a restaurant (with feedback and suggestions of useful language) than it would be to listen to a fifteen-minute explanation from the teacher how to do it correctly.

The second assumption is that learners are intelligent, fully functioning humans, not simply receptacles for passed-on knowledge. Learning is not simply a one-dimensional intellectual activity, but involves the whole person (as opposed to only their mental processes such as thinking, remembering, analyzing, etc). Given the opportunities, they will be able

to make important decisions for themselves, to take responsibility for their learning and to move forward (although their previous educational experience may initially predispose them to expecting that you, the teacher, need to do all that for them).

Thus, the implementation of independent study is essentially important at the first year of study in higher education. Independent learning skills are one of the secrets to success in tertiary level learning, and the importance of such skills is acknowledged in the graduate learning outcomes and capabilities. We contend that developing independent learning skills has the capacity to increase the psychological well-being of first year university students.

Importantly, independent learning 'is a goal, not a starting point' and students, peers, academics and tertiary institutions are all involved in the journey [7, p. 356].

There are many different definitions and descriptions of the term 'independent learning'. The terms 'self-directed learning' and 'learning how to learn' are sometimes used interchangeably with independent learning [8, p. 367].

As it was said above, the independent study approach is quite new and interesting. Among main advantages, such as being effective and meeting the requirements of majority of the students, it also has some disadvantages and weak points, e.g. sometimes it is difficult to draw learners attention to what is going on and make them to participate in discussions, tasks and committees. This may happen due to psychological and education gaps between students, thus the main task is to correctly form the groups of the same speaking, grammar and general comprehension level.

The second problem is that some of the students are quite passive and they want to be simply explained the rules, without having

language experiments and tasks for comparison and analyzing them. Thus, teacher's task is to create easy-going atmosphere, where all the students can step in the guessing words and comparing grammar. To make them interested in reading part, the teacher should give out individual tasks for the understanding of the text or discussion questions with other students.

## REFERENCES

1. Approaches and Methods in Language Teaching by Jack C. Richards and Theodore S. Rogers (1986)
2. Principles of Language Learning and Teaching by Douglas Brown's (1994)
3. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-86.
4. Brookfield, S.D. (2006). *The Skillful Teacher: On Trust, Technique and Responsiveness in the Classroom* (2nd ed), Jossey-Bass.
5. Knight, P. (1996) Independent Study, independent studies and core skills' in higher education. in: Tait, J and Knight. P. eds. (1996). *The management of independent learning*. London: Kogan Page in association with SEDA.
6. Krieger, L.S. (2011).
7. Freeman and Freeman, 1998.
8. Ashford. S.J., & Cummings, L.L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 370-398.
9. Zimmerman (1986, p. 308),
10. Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. and Faraday, S. (2008) *Independent Learning Literature Review*. London: DCSF (RR051)

УДК 811.111 : 43

**WAYS OF TERM FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE**

Oskolkova A.A.

Terms can be defined as linguistic designations of specialized concepts [5, p. 80]. They are more precise than non-terms and belong to systems of terms that correspond to concept systems. Traditionally, terms are associated with nouns, even though adjectives, verbs, and adverbs may also be terms. Term formation mainly follows the same rules as does general language vocabulary.

Term formation can be carried out in a specific environment, e.g. in a research laboratory, in a manufacturing company, at a conference, in a small enterprise, etc. Usually, term formation is influenced by the subject field in which it carried out, by the nature of the persons involved in the process of designation, by the stimulus causing the term formation, and of course, by the phonological, morpho-syntactical and lexical structures of the language.

According to Sager, two types of term formation can be distinguished in relation to pragmatic circumstances of their creation: primary term formation and secondary term formation [2, p. 5]. Primary creation accompanies the formation of a concept and is monolingual. Secondary term formation occurs when a new term is created for an existing concept in the following two cases:

1) as a result of the revision of a term in the framework of a single monolingual community, e.g. creation of a term in the concept of a normative document (standard) or rebaptism of a term as a result of the discovery of a new entity in the same subject field (e.g. "telephone" is now referred to as "fixed telephone" following the discovery of the "mobile telephone");

2) as a result of transferring knowledge to another linguistic community in which a corresponding terms needs to be created.

Primary and secondary term creation are governed by different motives and show the following differences:

1) in the case of primary term formation of a term there is no pre-existing linguistic entity, even though appropriate term formation rules exist. With secondary term formation,

there is always an already existing term, which is the term of the source language, and which can serve as the basic for secondary formation;

2) primary formation is often quite spontaneous, whereas secondary formation is more frequently subject to rules and can be planned.

Terms are the linguistic representation of concepts. However, contrary to the situation prevailing in general language, where the arbitrariness of the linguistic sign is fully acceptable, special languages endeavor to make the process of designation systematic, based on certain specified linguistic rules, so that terms reflect the concept characteristics they refer to as precisely as possible. The aim of systematization of these principles is to achieve transparency and consistency in linguistic representation of knowledge. The following general linguistic schemes serve both of these principles:

1) use of nouns derived from verbs with specific endings to designate concept which mean procedures and methods, e.g. "slic-ing", "recycle-ing", "evapora-tion", etc;

2) use of nouns derived from adjectives, as opposed to adjectives more frequently occurring in general language, in order to designate properties, qualities and states, e.g. "elasticity", "conductivity", "shallow-ness", etc;

3) use of identical endings when terms are formed to name species or new parts in the same subject fields: "hard-ware", "soft-ware", "share-ware", "free-ware";

4) use of regular patterns of complex terms, which reflect the hierarchical relations between concepts, e.g. the terms "lift bridges", "swing bridges", "folding bridges" all designate types of "movable bridges".

Other more general recommendations which should be observed when connecting concepts to terms:

- linguistic appropriateness: proposed terms should follow familiar and established patterns of meaning which are in use, e.g. the term "atomic energy" is confusing because it implies that this is energy produced by atoms, as opposed to the term "nuclear energy" which

is semantically and scientifically more precise;

- linguistic economy: terms should be concise, in order to facilitate communication in situations which are not purely scientific, e. g term “bank” as opposed to more lengthy terminological “data bank”;

- derivability: terms formation allowing for potential derivatives, should be chosen according to what is possible in a given language, e.g. in telecommunication terminology, the choice of the term “bit” allowed for the systematic formation of some hundreds of complex terms, such as “bit error”, “8-bit coding”, etc. [5, p. 89].

According to E. Mantzari and K. Valentis (cc) the following methods of term formation are applied and recognized in the English language:

- 1) creating new forms;
- 2) using existing forms [2, p. 4].

New terms can be formed by using existing forms by the following ways: conversion, terminologization, transterminologization.

Conversion, one of the principal ways of forming terms in English is highly productive in replenishing the English word-stock with new words. The term conversion, which some linguists find inadequate, refers to the numerous cases of phonetic identity of word-forms, primarily the so-called initial forms, of two words belonging to different parts of speech. This may be illustrated by the following cases: “a loan - to loan”; “to deposit - a deposit”; “cost - to cost”; “control - to control”, etc.

It will be recalled that, although inflectional categories have been greatly reduced in English in the last eight or nine centuries, there is a certain difference on the morphological level between various parts of speech, primarily between nouns and verbs. For instance, there is a clear-cut difference in financial English between the noun “charge” and the verb “to charge”- each exists in the language as a unity of its word-forms and variants, not as one form “charge”. It is true that some of the forms are identical in sound, i.e. homonymous, but there is a great distinction between them, as they are both grammatically and semantically different. If we regard such word-pairs as “to charge - charge”, “margin - to margin”, “fund - to fund” from the angle of

their morphemic structure, we see that they are all root-words. On the derivational level, however, one of them should be referred to derived words, as it belongs to a different part of speech and is understood through semantic and structural relations with the other, i.e. is motivated by it. It would appear that the noun is formed from the verb (or vice versa) without any morphological change, but if we probe deeper into the matter, we inevitably come to the conclusion that the two words differ in the paradigm. Thus it is the paradigm that is used as a term-building means. Hence, we may define conversion as the formation of a new terms through changes in its paradigm.

It is necessary to call attention to the fact that the paradigm plays a significant role in the process of term formation in general and not only in the case of conversion. Thus, the noun “debitor” is formed from the word ‘to debit’ not only by the addition of the suffix “-er”, but also by the change in its paradigm. However, in this case, the role played by the paradigm as a word-building means is less obvious, as the word-building suffix “-er” comes to the fore. Therefore, conversion is characterized not simply by the use of the paradigm as a word-building means, but by the formation of a new word solely by means of changing its paradigm. Hence, the change of paradigm is the only word-building means of conversion. As a paradigm is a morphological category conversion can be described as a morphological way of forming words. The most common productive form of conversion in financial English is verb to noun conversion, such as: “to increase-an increase”, “to judge-a judge”. Another productive form of conversion is noun to verb conversion: an invoice-to invoice, “a cost-to cost”.

Terminologization is a very productive way of term formation. It is transition of everyday word into a term, when a non-characteristic linguistic unit from common language is used for special purposes. Terminologization deals with the semantic way of term formation, i.e. creating new terms by means of scientific or technical reconsideration on the base of metaphorization or metonymization of the meaning of well-known words. The general common words with the simplest semantic structure are used more often in terminologization than other ones. It

sometimes occurs as an extension of everyday word meaning when the words used in different context acquire new connotations and new meaning, e.g. in the lexical structure of the term “confrontation” the primary meaning was “quarters, collation and comparison”. Lately this word was used in military term combination (confrontation of armed forces) and acquired the meaning “contiguity of armed forces”. Now the word “confrontation” has acquired the meaning “collision”, “opposition”.

The changes in everyday words meaning can follow three direction:

a) the appearance of the new meaning of everyday word on the base of reconsideration on the earlier existed word meanings. Thus, one of the terminological meaning of the word “elementary” in combination “elementary particle” is “basic, fundamental particle” (one of the general meaning of the word “elementary”-“simplest, simple”);

b) the transferring the name on the base of association. As a result, terminology meanings of the following words have appeared : “Google wallet, targeted tweeter”, “Open MAMA”, “Red Hot Summit”, “Harlem Sheik technology”, etc.;

c) the appearance of new terms after the names of new inventions of devices: “Apple i Watch”, “Android Beam”, “Gigabit WI-FI”.

The process of terminologization of everyday words can follow one of the patterns:

a) a simple usage in terminology system: “a sun ray”- “a geometry ray”;

b) a terminology derivation: “conductivity physics”, “the property of power of conducting heat”, “superconductivity”;

c) an assimilation of foreign words or borrowings from other languages: “Haeman-gioma”, “ablaut”, “diphthong”;

d) borrowings from other terminology system: “a virus of flu” and “a computer virus”, “military attack” and “heart attack”.

The secondary terminologization includes determinologization and transterminologization. Determinologization of terminological vocabulary is a process of transition of terms from a certain special, professional sphere to the sphere of general use. Such determinologized terms are not deprived with literary and official elements. These kinds of terms can be met and in the colloquial speech.

Contemporary researchers prove that there is no clear borderline between scientific-technical categorization and classification where meanings of words and utterances show a high degree of ambiguity. But different types of meaning and parallel processing at different fields are highly productive in coping with any communicative situation. Usually narrow professional words are not highly distributed in literary language: i.e. the sphere of their use remains limited. Moreover, the speech of representatives of one or another professionals is often colloquial. That is why secondary terminologization of professional words and expressions appear quickly: terms existing in the boundaries of one terminology system pass to another one. In a new sphere of knowledge such terms can modify the meaning, so the reader cannot understand them in the sense he knew them before. But sometimes the clear division between these factors is practically impossible to be conducted. This process is called transterminologization, while the term which obtain other semantic meaning are called transterms, e.g., term “reaction” represents the different concept in the different fields.

The objective process of transterminologization consolidates the influence of such factors as scientific, technological, economic development of countries, mass media, political situation in the world, extension of multilateral cooperation in the economics and science. Verbal speech, systematic transmissions of proper themes on radio and television promote the process of determinologization and transterminologization of professional and technical terms. But the main reason of transterminologization is the tendency to economize language material.

#### **REFERENCES**

1. Cabre M.T. Terminology: Theory, Methods and Applications. - Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. - 245 p.
2. Mantzari, K. Valeontis. The Linguistic Dimension of Terminology: Principles and Methods of Term Formation // Access mode: <http://www.project2007.hau.gr/>
3. Rey A. Essays on Terminology. - Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. - 221 p.
4. Packeiser K. The General Theory of Termi-

nology: a Literature Review and a Critical Discussion. - Copenhagen: Copenhagen Business School, 2009. - 83 p  
5. Wright S.E., Budin G. Handbook of termi-

nology management. - Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. - 207 p.

УДК 811.111

## ИЗМЕНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ ПРОТИВ СЕКСИЗМА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гулиева Э.А.

В языкознании последних лет оформилось целое течение, получившее название "гендерная лингвистика". А.В. Кирилина выделяет несколько направлений исследований в гендерной лингвистике.

1) социолингвистические гендерные исследования;

2) феминистская лингвистика;

3) собственно гендерные исследования, изучающие языковое поведение обоих полов;

4) исследования маскулинности;

5) психолингвистические исследования (в рамках этого направления проводятся работы в области нейролингвистики, изучения онтогенеза речи, сюда же относится и биодетерминистское направление, исследующее когнитивные особенности и различия между мужчинами и женщинами и их проявления в речи);

6) кросскультурные, лингвокультурологические исследования, включающие гипотезу гендерных субкультур [9, с. 36].

Идеи политической корректности тесно связаны, прежде всего, с "феминистской лингвистикой" или "феминистской критикой языка", основная цель которой - избавить язык от пережитков патриархального общества. Среди круга проблем, интересующих феминисток, не последнее место занимает проблема "сексизма" языка. Многие исследователи сходятся во мнении относительно сексистской направленности форм английского языка, наличия в нем дискриминации по половому признаку. В английском языке вот уже в течение нескольких столетий существуют нормы, согласно которым слова, обозначающие лиц мужского пола, занимают главенствующее место, а слова, обозначающие лиц женско-

го пола, - второстепенное. Д. Спендер в книге "Язык, созданный мужчиной" (Man Made Language) отмечает, что такая практика отсутствовала вплоть до начала XVI века. В 1533 году Томас Уилсон предложил взять за правило ставить на первое место слово, обозначающее представителя мужского пола в сочетаниях "муж и жена", "брат и сестра", "сын и дочь". Языковая традиция, ставящая женщину в подчиненное положение, прослеживается до сих пор. "Рассмотрите любое количество пар слов - master/ mistress, bachelor/ spinster, governor/ governess, courtier/ courtesan и т.п. - и вы увидите, что слова, обозначающие мужчину, несут оттенок силы и власти, а женщину - оттенок подчиненности", - отмечает Б. Брайсон [2, с. 426].

По свидетельству Ф.М. Смит, при семантическом анализе 517 лексических единиц выяснилось, что слова, обозначающие мужчину, превысили слова, обозначающие женщину, в три раза. Однако количество слов женского рода с негативными коннотациями (напр. fishwife, call girl, old maid) оказалось больше подобных слов мужского рода (например, fall guy, hangman, madman) на 20 % [8, с. 37]. Негативная оценка прослеживается и в некоторых идиоматических выражениях. Когда о мальчике или мужчине говорят: he runs (thinks, fights) like a girl (woman) - "он бежит (думает, дерется) как девочка (женщина)", то это равносильно оскорблению. Лицо женского пола в идиоматических выражениях типа she runs (talks, thinks) like a man "она бежит (говорит, думает) как мужчина" характеризуется положительно. Л.В. Мерзлякова объясняет широкое распространение идей антисексизма и политкор-

ректности в английском языке, прежде всего, отсутствием грамматической категории рода на формальном уровне. Флективные языки (в том числе и русский) с хорошо развитой системой оппозиций в системе категории рода не представляют интереса для движения политкорректности, так как мужской и женский пол в них представлены четким противопоставлением форм мужского и женского рода [12, с. 140].

Тем не менее, некоторые авторы полагают, что в грамматических формах русского языка также отражена дискриминация по половому признаку. По мнению В.А. Масловой, "само слово женщина имеет негативное происхождение: все слова, кончающиеся на *-щина* в русском языке, имеют негативную коннотацию (презрение или пренебрежение) - деревенщина, казенщина, групповщина, чертовщина [11, с. 124]. Отрицательная оценка присутствует в некоторых существительных женского рода, образованных при помощи суффикса *-ш(а)*, которые характерны для разговорной речи: докторша, командирша, профессорша и др.

Основной целью реформы в английском языке является преодоление сложившихся в течение столетий стереотипов, отражающих общественный статус представителей мужского и женского пола. Гендерные стереотипы представляют собой культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов и их отражение в языке. Гендерная стереотипизация фиксируется в языке, тесно связана с выражением оценки и влияет на формирование ожиданий от представителей того или другого пола определенного типа поведения [9, с. 68].

По мнению М.И. Румянцевой, своеобразным оправданием такой реформы служит теория языкового детерминизма Сепира-Уорфа, согласно которой «язык является важнейшим орудием мышления и восприятия действительности, мышление члена некоторой этнической и культурной общности зависит от языка и только от него». По отношению к данной теории выделяются две группы исследователей: те, кто считает, что именно язык создает и подкрепляет неравенство полов и те, кто рас-

сматривает язык лишь как проявление этого неравенства и считает наивным полагать, что лингвистическая реформа может радикально изменить отношение к женщине в обществе [13, с. 87]. Главная проблема заключается в том, насколько кардинальной должна быть реформа. Критики политкорректности отмечают, что коренные преобразования могут привести к искажению грамматической структуры языка, формировавшейся в течение столетий. Несмотря на эти доводы, в современном английском языке уже наметились тенденции по преодолению сексизма.

1 тенденция. Подвергаются изменениям, например, слова и устойчивые сочетания, содержащие компонент *man*. Слово *man*, как известно, совмещает семемы "человек" и "мужчина", что вызывает образ равнозначности двух понятий.

Сторонники языковой реформы предлагают заменить слово *man* в тех случаях, когда оно употребляется в значении "человек", то есть, не маркировано по признаку пола. К. Миллер и К. Свифт считают более корректным в предложениях типа *Man must work in order to eat* заменять *man* латинским *Homo Sapiens*: *Homo Sapiens must work in order to eat* [6, с. 47].

Однако наибольшие трудности создает морфема *man*, используемая в большом количестве сложных слов: *barman, policeman, fireman* и многих других. Именно такие слова чаще всего подвергаются корректированию. Как пишет Д. Боллинджер, в 1977 году Министерство труда США пересмотрело около трех тысяч из тридцати тысяч названий профессий. Например, слова *bus boy, foreman, salesman, boom man* и *bobbin man* были заменены соответственно на *dining room attendant, supervisor, salesperson, log-sorter* и *bobbin winder tender* [1, с. 94].

Самые активные феминистки пытаются искоренить элемент *man (men)* даже в тех словах, где он не обладает самостоятельным значением. Феминистка Бина Голдфилд назвала свою книгу *The Efemci-pated English Handbook*, где неологизм *efemci-pated* образован от слова *emancipated* "эмансипированный". Б. Голдфилд предлагает *femtal* вместо *mental* "душевнобольной" (в случае психических отклонений у

женщин), *abdofem* вместо *abdomen* "брюшная полость" [Goldfield, 1983: 105]. В другом руководстве по корректному словопотреблению предлагается заменить глагол *to manage* "руководить" словом *to womage* в тех случаях, когда руководство осуществляется женщиной [7, с. 57].

При этимологическом анализе выясняется, что *to emancipate* происходит от латинского *emancipate* "освободить от рабства или опеки", *mental* - от латинского *mens* "ум, разум", а глагол *to manage* восходит к латинскому *manus* "рука".

Термины *efemscipate*, *femtal*, *womage*, *abdofem* можно отнести к авторским неологизмам или окказионализмам, то есть словам, образованным по непродуктивным моделям и используемым только в условиях данного контекста.

Вторая тенденция по изменению норм языка касается употребления местоимения *he* (*his*, *him*) в некоторых синтаксических конструкциях, например, в предложениях типа *If a person wishes to succeed, he must work hard* или предложениях типа *Everybody should do his work*. В современном английском языке отсутствует местоимение единственного числа, которое могло бы одновременно относиться к мужскому и женскому роду, поэтому в традиционной английской грамматике в таких случаях предписывается употреблять местоимение мужского рода *he* (подразумевается понятие "естественного рода", связанное с делением предметов на мужские, женские или неодушевленные).

В учебнике Джона Киркби «*New English Grammar*» говорится следующее: "мужской род соответствует общему имени, которое содержит и мужское, и женское наименования, например: *Any person who knows what he says*". В 1850 году специальный акт английского парламента постановил использовать местоимение *he* для обозначения обоих полов в подобных случаях.

На протяжении долгого времени ведутся попытки устранить это "сексистское" правило. Р. Фриман и Б. Мак Элхинни приводят в пример несколько вариантов предлагаемых изменений:

1) опустить местоимение мужского рода, например: *The average student is worried about his grades* > *The average student is*

*worried about grades*;

2) изменить число (единственное на множественное), например: *Each student can select his own topic* > *Students can select their own topics*;

3) заменить местоимение *he*, *his* на *one*, *one's*: *Everyone should do his best* > *One should do one's best*;

4) использовать *he or she*, *his or her* (в устной речи или на письме) или *s/he* (на письме): *Each student will do better if he has a voice in the decision* > *Each student will do better if he or she (s/he) has a voice in the decision*;

5) использовать *their*, если подлежащее – неопределенное местоимение, например: *When everyone contributes his own ideas, the discussion will be a success* > *When everyone contributes their own ideas, the discussion will be a success*.

Что касается употребления *their* с антецедентом в единственном числе, то многие социолингвисты склонны называть его *their* единственного числа [4, с. 225].

Помимо вышеперечисленных примеров, предлагается заменить местоимение *he* другим словом. Чарльз Конверс (Charles Converse) еще в 1859 году предлагал ввести слово *thon*, образованное путем стяжения слов *that one*, например: *If Harry or his wife comes, I will be on hand to greet thon* или *Each pupil must learn thon's lesson*. Неологизм *thon* был впервые зарегистрирован в словаре Фанка и Уэгнолла «*New Standard Dictionary*» в 1913 году наряду с местоимением *he'er* (*his'er* в притяжательном и *him'er* в объектном падежах), введенным феминисткой Эллоу Флэгг Янг (Ella Flagg Young) [6, с. 117].

Современные нововведения включают *ve* (*vis* в притяжательном и *ver* в объектном падежах), изобретенные издателем газеты "Everywoman" Вардой Уан, которые заменяют местоимения *he*, *his*, *him* и *she*, *hers*, *her*, например: *A teacher must learn to listen. Ve must respect vis students' opinions. They must be important to ver*. Мэри Орован предлагает местоимение *co*, чтобы заменить *he* и *she*, *him* и *hers*, *co* в притяжательном падеже и даже возвратное местоимение *coself* вместо *himself* и *herself* [7, с. 55]. К настоящему времени насчитывается несколько десятков эквивалентов замены

he в данной грамматической конструкции. В справочнике *The American Heritage Book of English Usage* приводятся варианты местоимений, предложенные в разные годы.

Анализ содержания современных английских толковых словарей (*The American Heritage, Encarta, Macmillan, Merriam-Webster*) показывает, что подавляющее большинство предложенных нововведений в них не фиксируется, за исключением местоимения *s/he*.

В области словообразования настоятельность феминисток вызывает суффикс *-ess*, наблюдающийся в довольно большом количестве слов, обозначающих людей женского пола: *mistress, poetess, actress* и несущий оттенок второстепенности и подчиненности. Суффикс *-ess* перешел в английский язык из французского после норманнского завоевания Англии. До этого, в древнеанглийском языке лиц мужского пола обозначал суффикс *-eg* (или *-ere*), женского - *-ster* (*-estere*). Слова *webster, seamster* относились к женскому роду. После норманнского вторжения в английский язык вошли французские слова с суффиксом *-ess*: *countess, duchess, princess*, а в дальнейшем этот суффикс начали присоединять к исконным англосаксонским словам: *shepherdess, goddess* и др. Суффикс *-ster* стал обозначать лиц мужского пола, а *-ess* - женского [6, с. 43].

Во избежание ненужных различий по половой принадлежности *-ess* предлагается либо опустить: *actress > actor, authoress > author, heiress > heir, poetess > poet*, либо заменить слово целиком: *stewardess > flight attendant, headmistress > head teacher*.

3 тенденция. Наконец, последнюю группу слов, подвергнувшихся изменениям, составляют формы обращения. Здесь наиболее важным для достижения равноправия женщин явилось введение обращения *Ms* [miz], которое ставится перед фамилией женщины, не указывая на ее семейный статус. Первое использование слова *Ms* датируется началом 50-х годов XX века. Обращение *Ms* зафиксировано в словаре *The American Heritage School Dictionary* в 1972 году, а к 1976 году было включено в большинство толковых словарей, издающихся в США, включая *Merriam-Webster, Random House, Doubleday* и дру-

гие. Как отмечает Т.В.Ларина, в устной речи формула *Ms* + фамилия широкого распространения не получила, однако в письменной речи является нормой [10, с. 232].

Некоторые радикальные феминистки предлагают полностью отказаться от традиционных *Mr, Miss, Mrs* и даже *Ms* в пользу *Person*, сокр. *Pn* (например, *Pn. Smith*), дабы окончательно исключить указание на принадлежность к мужскому или женскому полу. Однако обращение *Pn*, в отличие от *Ms*, не вошло в широкое употребление.

Ф. Фрэнк и Ф. Эншен в книге "Language and the Sexes" попытались обобщить наиболее распространенные изменения в языке применительно к "женскому вопросу".

1. Замена слов *girl* на слово *woman* при обращении к совершеннолетним лицам женского пола.

2. Замена слов *Miss* и *Mrs*, носящих отпечаток семейного положения, словом *Ms*, которое так же, как и слово *Mr*, не обозначает семейного положения человека.

3. Замена компонента *-man* на *-person* в большом количестве сложных слов, например, замена слова *chairman* на *chairperson, congressman* – на *congressperson* и т.д., или использование нейтральных слов, таких, как *chair* или *representative*.

4. Исключение ненужных различий по принадлежности к тому или иному полу, проявляющихся в словах типа *poetess* и *sculptress*.

5. Замена слова *man* на слово *human being* или на другие слова в контекстах, где имеются в виду все люди (собирательный образ человека).

6. Предложения, направленные на исключение "ложного" употребления местоимения *he*. Некоторые предполагают ввести нейтральные по отношению к полу местоимения *thon*, чтобы заменить *he* в ситуациях, когда речь идет о лицах любого пола, например: *A doctor should be careful that thon does not misdiagnose*.

Другие предпочитают использовать выражения *he or she* или изменение категории числа в тексте, например, *Doctors should be careful that they do not misdiagnose*.

7. Предложение, касающееся исклю-

чения местоимения *he* и признание правильности употребления местоимений *they* и *their* с неопределенными местоимениями *someone* и *everybody*. Сторонники этой позиции предпочитают вариант *Everybody should button their coat* вместо *Everybody should button his coat*.

8. Исключение из деловой переписки таких приветствий, как *Dear Sir* или *Gentleman*. Предлагается несколько других вариантов, в том числе без всяких приветствий.

Проанализировав изменения, направленные против сексизма английского языка, Ф.Фрэнк и Ф. Эншен отмечают, что "большинство изменений в английском языке, за которые ратуют феминистки, относится к лексическому составу, в синтаксисе предлагаются лишь единичные нововведения" [3, с. 82].

Таким образом, можно сделать вывод, что в аспекте идей антисексизма, категория политической корректности реализуется на словообразовательном, лексическом и синтаксическом уровнях языковой системы.

На словообразовательном уровне категория политической корректности представлена словами, образованными при помощи морфемы *person*, немаркированной по признаку пола: *businessperson*, *chairperson*, *spokesperson* и др. опущением суффиксов *-ess* и *-ette* во избежание указаний на половую принадлежность: *actress* > *actor*, *heiress* > *heir*, *poetess* > *poet* и др.

На лексическом уровне категория политической корректности представлена формой обращения *Ms* (не указывающей на семейный статус женщины).

На синтаксическом уровне категория политической корректности проявляется в виде замены местоимения *he* (*his*) в конструкциях, когда пол существительного не

указан: *Everyone must do his work well* > *Everyone must do his/her work well*. *Everyone must do their work well* и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bolinger D. *Language: The Loaded Weapon*. - Longman, London-NY, 1984. - 214 p.
2. Bryson B. *Made in America*. - Minerva, London, 1995. - 450 p.
3. Frank A., Anshen F. *Language and the Sexes*. - NY, 1983. - 120 p.
4. Freeman R., Mc Elhinny B. *Language and Gender // Sociolinguistics and Language Teaching* - Cambridge University Press, 1996. - pp. 220 – 229
5. Goldfield B. *The Efemcipated English Handbook*. - Westover Press, NY, 1983. - 165 p.
6. Miller C, Swift K. *Words and Women*. - Anchor Books, NY, 1977. - 147 p.
7. Pei M. *Doublespeak in America*. - Hawthorn Books, NY, 1973. - 216 p.
8. Smith P.M. *Language, the Sexes and Society*. - Basil Blackwell, L., 1985. - 211 p.
9. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. - М.: Институт социологии РАН, 1999. - 189 с.
10. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. — М.: Изд-во РУДН, 2003. — 315 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. - М.: Академия, 2001. - 208 с.
12. Мерзлякова Л.В. Языковой аспект политкорректности // Вестник ОГУ. - 2002. - № 6. - С. 137 - 140.
13. Румянцева М.И. Тенденции изменений в современном английском языке под влиянием теории феминизма // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. - Тюмень, 1997. - С. 85 - 90.

УДК 811.111 : 808.5

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭВФЕМИЗМОВ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ТЕОРИИ  
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ

Гулиева Э.А.

Фундаментальная цель политической корректности – преодолеть существующие виды дискриминации, к которым относятся:

- 1) расовая и этническая дискриминация;
- 2) дискриминация по половой принадлежности;
- 3) дискриминация по социальному статусу (люди с низким доходом или непрестижной работой);
- 4) возрастная дискриминация;
- 5) дискриминация по состоянию здоровья (люди с физическими или умственными отклонениями);
- 6) дискриминация по внешнему виду;
- 7) дискриминации по сексуальной ориентации.

К эвфемизмам, соотносящимся с политической корректностью, можно отнести и идеологические эвфемизмы, которые используются с целью избежать негативных последствий в политике и экономике.

Эвфемизмы можно поделить на две большие группы и классифицировать следующим образом:

I. Эвфемизмы, которые напрямую отражают идеи политической корректности, используемые для исключения различных видов дискриминации. Данную группу целесообразно разделить на несколько подгрупп.

1. Эвфемизмы, исключаящие расовую и этническую дискриминацию.

Главной задачей новых слов и выражений является не оскорбить лиц, относящихся к этническим меньшинствам, представителей других рас и национальностей, и наряду с этим подчеркнуть самобытность и равноправный статус вышперечисленной категории людей, например: Jewish person вместо Jew "еврей", member of the African diaspora "представитель африканской диаспоры" вместо Negro "негр", indigenous person "коренной житель" вместо Indian "индеец", people "народ" вместо tribe "племя". Слова foreign и foreigner "ино-

странный", "иностранец" в обиходе англоговорящих представителей носят негативный характер (the faculty of modern languages "факультет современных языков" вместо the faculty of foreign languages "факультет иностранных языков"). В связи с этим вместо данного слова предпочтительнее использовать эвфемизмы alien "незнакомец", newcomer "приезжий".

2. Эвфемизмы, направленные на повышение статуса женщины и исключение проявлений сексизма в языке: использование словосочетания flight attendant "сопровождающий полет" вместо steward, stewardess "стюард, стюардесса", policeman заменяется на police officer.

3. Эвфемизмы, созданные для исключения дискриминации по социальному статусу. Представители правительства, различного статуса нередко стремятся смягчить насущную проблему касательно социального, имущественного неравенства. Как результат, они прибегли к помощи эвфемизмов, которые бы завуалировали это, не привлекая к себе особого внимания. Рассмотрим изменения, произошедшие со словом the poor "бедные": в печати его заменили на the needy, the ill-provided "необеспеченные", далее пришли на замену the deprived "лишенные благ", потом the socially deprived "социально обездоленные", the underprivileged "малопривилегированные", далее - на the disadvantaged "попавшие в менее благоприятные обстоятельства" и, в конце концов, остановились на слове low-income "малообеспеченные" [6, с. 113].

В эту группу также относят эвфемизмы, поднимающие престиж отдельных профессий. Garbage collector "мусорщик" переименовался garbologist, sanitation engineer "инженер по санитарии", janitor "дворник" – environmental hygienist "специалист по гигиене окружающей среды" [4, с. 144]. Привычное слово, используемое для обозначения работника кладбища, undertaker "гробовщик" по истечении времени заме-

нилось словом *morticians*, а чуть позже и вовсе *funeral directors* "сотрудники похоронного бюро" [7, с.87]. В современном русском языке можно отметить такую же тенденцию: "оператор машинного доения" вместо "доярки", "оператор на бойне" вместо "мясника", "контролер" вместо "надзирателя", "исполнитель" заменяет слово, обозначающее человека, приводящего смертные приговоры в исполнение [5, с. 400].

4. Эвфемизмы, исключаяющие возрастную дискриминацию. За последнее десятилетие возникло слово для обозначения людей почтенного возраста – *middlescence* (по проведению аналогии со словом *adolescence*) "период жизни от 40 до 65 лет". "Период жизни от 65 и более" заменили на *third age*. С целью избежать использования слова *old* "старый, престарелый", введены следующие эвфемизмы: *senior citizen* "человек старшего поколения", *mature* "зрелый", *golden-ager* "человек золотого возраста".

5. Эвфемизмы, направленные против дискриминации по состоянию здоровья. Эти эвфемизмы нацелены на повышение статуса людей с физическими недостатками, умственными отклонениями, неизлечимыми болезнями: *differently abled* "с иными возможностями", *physically different, physically challenged* "обладающий иными физическими возможностями" вместо *cripple* "калека", *invalid* "инвалид", *speech impaired* "лишенный речи" вместо *mute* "немой", *aurally inconvenienced* "лишенный возможности слышать" вместо *deaf* "глухой", *visually challenged* "лишенный зрения" вместо *blind* "слепой". Людей, зараженных вирусом СПИДа называют *person living with AIDs* (сокр. *PLWA*), умственно неполноценных – *learning disable* "испытывающие затруднения в обучении", *mentally challenged* "испытывающие умственные затруднения", а слово *disease* "болезнь" заменяют на *condition* "состояние". К изменениям в русском языке по тому же принципу можно отнести следующие выражения: "люди с ограниченными возможностями", "люди с задержками в развитии".

6. Эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду. Эвфемизмы данной группы применяются в речи

с целью не обидеть людей, не соответствующих принятым стандартам, нормам внешнего вида, фигуры, черт лица, а поддержать достоинство таких людей. К примеру, эвфемизм *hair disadvantaged* "страдающий недостатком волос" является заменой грубого *bald* "лысый", эвфемизм *vertically challenged* "человек с нестандартными вертикальными пропорциями" вместо "очень высоких или низких людей", *person of size* "человек крупных размеров", *big-boned* "ширококостный", *full-figured* "полный" звучит куда более безобидно, нежели *fat, obese* "толстый, тучный".

7. Эвфемизмы, связанные с защитой окружающей среды, животного мира и т.п. ставящие превыше всего интересы живой природы в том виде, в каком они представляются человеку "Биоцентризм" ставит интересы любого живого организма, живой природы превыше всего в том виде, в каком они представлены человеку. Данное направление призывает не рассматривать нашу планету только лишь как источник ресурсов для человека. Так, например, словосочетание *wild animals* "дикие животные" превращается в *free-roaming animals* "свободно передвигающиеся животные". Прибегая к помощи эвфемистических замен, власти камуфлируют свои действия, далекие от одобрения со стороны борцов за охрану природы. Вместо *deforestation* "вырубка лесов" периодически можно слышать *vegetation manipulation* "манипуляция растительностью", вместо разрешения на отстрел животных вводится термин *wildlife management* "управление живой природой".

II. Эвфемизмы, так или иначе соотносящиеся с идеями политической корректности. В отличие от эвфемизмов, призванных исключить разного рода дискриминацию, такие лексические единицы используются с целью смягчения негативных факторов, а в отдельных случаях и для манипуляции общественным мнением.

1. Эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических факторов. В течение XX века термин *economic crisis* "экономический кризис" был вытеснен словом *slump* "падение", затем *slump* было заменено на *depression* "депрессия", что вызвало новый эвфемизм – *recession* "отступление". Современные выражения со значением

"экономический кризис" включают period of economic adjustment "период стабилизации экономики", period of negative economic growth "период отрицательного роста", meaningful downturn "значительный спад". Чтобы смягчить негативный эффект слов firing и laying off "увольнение", возникли эвфемизмы downsizing "уменьшение размеров (кадров)", redundancy elimination "устранение избытка". В русском языке к подобным эвфемизмам относятся выражения "либерализация цен", "свободные цены" (что в действительности часто подразумевает повышение цен), "сокращение штата" ("массовое увольнение").

2. Эвфемизмы, направленные на прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий. Стремление избегать прямых выражений в сфере политики отмечал еще английский писатель и публицист Д.Оруэлл. В романе-антиутопии "1984" Оруэлл представляет "новояз" (newspeak) - особый язык, созданный с целью обмана и манипуляции общественным сознанием. В эссе "Политика и английский язык" (1946) Д.Оруэлл делает глубокий анализ особенностей речи политиков: "... political language has to consist largely of euphemism, question-begging and sheer cloudy vagueness. Defenseless villages are bombarded from the air, the inhabitants driven out into the countryside, the cattle machine-gunned, the huts set on fire with incendiary bullets: this is called pacification... Such phraseology is needed if one wants to name things without calling up mental pictures of them" [3]. "Язык политиков вынужден состоять по большей части из эвфемизмов, голословных фраз и туманной неопределенности. Беззащитные деревни подвергаются бомбардировкам, их

жители выгоняются на улицу, скот расстреливается из пулеметов, дома поджигаются с помощью зажигательных пуль - все это называется умиротворением... Такая фразеология нужна тогда, когда кто-то желает называть вещи, не вызывая в сознании их зрительного образа". Желание создать положительный имидж вооруженных сил также приводит к изменениям в словоупотреблении. Так, например, Военное министерство (War Department) было заменено Министерством обороны (Department of Defence) [1, с. 37].

Во многом выбор лексических средств зависит от того, какое отношение к денотату нужно сформировать у слушателя или читателя. Как пишет исследователь политического дискурса Е.И. Шейгал, «концептуальная система политической идеологии организована вокруг архетипной оппозиции «свои-чужие» [8, с.25].

Британская газета "Гардиан" (The Guardian) опубликовала список выражений, использовавшихся в британской прессе применительно к двум сторонам, воевавшим в Персидском заливе, где отчетливо прослеживается дихотомия "свои - чужие". При характеристике действий "своих" (США и Великобритании) использовалась нейтральная лексика: takeout, eliminate "сбивать, устранять" launch first strikes preemptively "наносить упреждающие удары", тогда как при описании аналогичных действий "чужих" (Ирака) преобладала лексика с отрицательной коннотацией: destroy, kill "уничтожать, убивать", launch sneak missile attacks without provocation "наносить коварные ракетные удары" [2, с. 106].

Вышеизложенную классификацию можно представить в виде таблицы:

**Классификация эвфемизмов в аспекте политической корректности**

<b>эвфемизмы, непосредственно отражающие идеи политической корректности</b>	<b>эвфемизмы, соотносящиеся с идеями политической корректности</b>
<i>1. эвфемизмы, исключаящие расовую и этническую дискриминацию: англ. Member of the African Diaspora, Jewish person</i>	<i>1. эвфемизмы, отвлекающие от негативных экономических факторов: англ. Period of negative-economic growth, to downsize; рус. либерализация цен</i>
<i>2. эвфемизмы, созданные с целью повышения</i>	<i>2. эвфемизмы, направленные на</i>

<p><i>статуса женщины и исключения проявлений сексизма в языке: англ. domestic partner, flight attendant</i></p>	<p><i>прикрытие антигуманной политики государства, особенно агрессивных военных действий: англ. limited air strike, inoperative combat personnel, collateral damage</i></p>
<p><i>3. эвфемизмы, созданные для исключения дискриминации по социальному статусу, англ. low-income, economically disadvantaged, sanitation engineer; рус. малоимущий, неимущий</i></p>	
<p><i>4. эвфемизмы, исключающие возрастную дискриминацию, англ. senior, golden ager, middle-sense; рус. люди старшего поколения</i></p>	
<p><i>5. эвфемизмы, направленные против дискриминации по состоянию здоровья: англ. physically challenged, visually challenged, learning disable; рус. люди с ограниченными возможностями</i></p>	
<p><i>6. эвфемизмы, направленные против дискриминации по внешнему виду: англ. full-figured, vertically challenged, hair disadvantaged</i></p>	
<p><i>7. эвфемизмы, связанные с защитой окружающей среды, животного мира: англ. animal companion, free-roaming animals</i></p>	

Принимая во внимание особенности вышеперечисленных групп эвфемизмов применительно к теории политической корректности, мы можем определить эвфемизмы как слова или сочетания слов, используемые: а) для смягчения дискриминационного или оскорбительного эффекта, вызываемого прямым наименованием, б) для сокрытия негативной сущности обозначаемого. Эвфемизмы можно рассматривать как одно из средств выражения категории политической корректности на лексическом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bolinger D. Language: The Loaded Weapon. - Longman, London-NY, 1984. - 214 p.
2. Macauley R. The Social Art: Language and Its Uses. - Oxford University Press, NY - Oxford, 1994. - 221 p.
3. Orwell G. Language and Politics // www.assumption.edu/
4. Pei M. Doublespeak in America. - Hawthorn Books, NY, 1973. - 216 p.
5. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985 - 1995). - М.: Языки русской культуры, 2000. - С. 385 -405.
6. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. - М.: «Высшая школа», 1988. - 239
7. Швейцер А.Д. Литературный язык в США и Англии. - М., 1971. - 200 с.
8. Шейгал Е.И. Культурные концепты политического дискурса // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. - Пятигорск, 2002. - С. 24 - 26.

1. **Болатова Жансая Болатқызы** – студентка. Область научных интересов – вопросы изучения языков.
2. **Герсонская Валентина Владимировна** – старший преподаватель, магистр образования. Область научных интересов – вопросы преподавания иностранных языков и техники перевода.
3. **Гончаров Антон Романович** – преподаватель, магистр педагогических наук. Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
4. **Граф Мария Владимировна** – магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
5. **Гулиева Эльза Абасгулу кызы** – магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
6. **Едильбаева Гульжан Бакытбековна** – старший преподаватель, магистр филологических наук. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
7. **Ежитская Светлана Михайловна** – старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
8. **Жанузакова Надия Ахметказиевна** – магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
9. **Камзина Жаннур Калибековна** – преподаватель. Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
10. **Котова Лариса Николаевна** - доктор филологических наук, доцент. Область научных интересов – лингвокультурология и функциональная лингвистика.
11. **Кызыкеева Алма Бакытбековна** – старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов – методика изучения английского языка.
12. **Ларина Марина Владимировна** - старший преподаватель, магистр иностранных языков. Область научных интересов – методика преподавания иностранных языков.
13. **Мельникова Татьяна Александровна** – преподаватель, магистр иностранного языка. Область научных интересов – методика изучения иностранного языка.
14. **Нурпеисова Амина Бакытбековна** - магистрант КАСУ. Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
15. **Нурланова Әсем Нурланқызы** - старший преподаватель, кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Педагогике и психологии». Область научных интересов – история казахской литературы.
16. **Осколкова Анна Александровна** – старший преподаватель, магистр иностранного языка. Область научных интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
17. **Прыгова Алина Ильинична** - магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
18. **Самойлова-Цыплакова Инна Михайловна** – магистр образования, старший преподаватель КАСУ, магистр иностранных языков. Область научных

- интересов - подготовка педагогических кадров, вопросы иностранной филологии.
19. **Сеишлханова Жырмызы Кабрашитқызы** – преподаватель колледжа КАСУ. Область научных интересов – казахская филология.
  20. **Синельникова Славяна Игоревна** - магистрант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка». Область научных интересов – вопросы изучения иностранного языка.
  21. **Соегов Мурадгелди** – академик Академии наук Туркменистана, профессор, доктор филологических наук, главный научный сотрудник Национального института рукописей Академии наук Туркменистана. Область научных интересов - лингвистические аспекты текста и дискурса.
  22. **Тургумбаева Нурсулу Каирдыновна** - преподаватель, магистр филологических наук. Область научных интересов – актуальные вопросы филологии.
  23. **Хамбар Галия** - студентка КАСУ. Область научных интересов – вопросы изучения языков.
  24. **Храбан Татьяна Евгеньевна** - аспирантка Горловского института иностранных языков, преподаватель Киевского Военного суворовского лицея имени Ивана Богуна. Область научных интересов – вопросы преподавания языков и языкознания.
  25. **Чжан Елена Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент ВАК. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.
  26. **Шихотова Елена Витальевна** - преподаватель КАСУ, магистр педагогических наук. Область научных интересов – вопросы преподавания языков.

**АННОТАЦИЯЛАР  
ТҮРКМЕН ЖӘНЕ КӘРІС ТІЛДЕРІНДЕГІ ТҰРАҚТЫ ТІРКЕСТЕР  
ПРИЗМАСЫ АРҚЫЛЫ КӨРІНЕТІН ӘЛЕМНІҢ ЖАЛПЫ ФРАГМЕНТТЕРІ  
ТУРАЛЫ**

Соегов М.

Автор түркмен және кәріс тілдерінің ерекшеліктерін қарастырады. Тілдерді зерттеуде әлем бейнесіне ерекше назар аударылады.

**ЖАЙ СӨЙЛЕМНІҢ СЕМАНТИКА-СИНТАКСИСТІК ҚҰРЫЛЫМЫНЫҢ  
КОММУНИКАТИВТІК ҚИЫНДЫРТАРЫ ТУРАЛЫ**

Котова Л.Н.

Мақалада синтаксис пен коммуникация мәселелері қарастырылған. Әсіресе, жай сөйлем синтаксисіне ерекше назар аударылады.

**ГЕШТАЛЬТТАРДЫҢ КОНЦЕПТУАЛДЫ ТАЛДАУЫНЫҢ ӨЗІНДІК  
ЕРЕКШЕЛІГІ**

Храбан Т.Е.

Автор орыс тілінің лексикасы мен фразеологиясының мәселелерін қарастырады. Аталмыш мәселенің психологиялық аспектісіне мән беріледі.

**АССОЦИАТИВТІК САРАПТАМА КОНЦЕПТ ТАЛДАУЫНЫҢ ҚҰРАЛЫ  
РЕТІНДЕ**

Храбан Т.Е.

Автор ассоциативтік сараптамасын концепт талдауының құралы ретінде қарастырады. Аталмыш мәселе бойынша әдістерге мысал келтіріледі.

**ЕРЕШКЕ ТАҒДЫРЛЫ ТҮРКМЕННІҢ ТУУЫНА 120 ТОЛУЫНА**

Соегов М.

Автор жазушының шығармашылық тағдырының тарихи аспектілеріне тоқталады. Шығармашылықты мен өмірбаянынан мысалдар келтіріледі.

**Ш. ҚҰДАЙБЕРДІҰЛЫ ЖӘНЕ М. ӘУЕЗОВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ  
ТҰТАСТЫҚ**

Нұрланова Ә.Н.

Автор Ш.Құдайбердіұлы мен М.Әуезов шығармашылықтарындағы үндестік мәселесін қарастырған.

**АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ – ҚАЗАҚ МОРФОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗІН  
САЛУШЫ**

Сеілханова К.К.

Автор қазақ морфологиясының даму, қалыптасу жолдарын қарастырады. Қазақ морфологиясының дамуындағы А.Байтұрсынұлының рөліне тоқталады.

**АБАЙДЫҢ ҚҰРМЕТІНЕ ҚОЙЫЛҒАН ШЕТЕЛДЕГІ ЕСКЕРТКІШТЕР –  
АБАЙДЫ ШЕТЕЛДЕ НАСИХАТТАУДЫҢ КӨРІНІСІ РЕТІНДЕ**

Тургумбаева Н.К.

Автор Абай мұрасына тоқталған. Әсіресе, ақынның шет елдерде танылу мәселесіне ерекше көңіл бөлінеді.

**Ә. ТӘЖІБАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ШЕБЕРХАНАСЫ**

Едильбаева Г.Б., Хамбар Г.

Мақалада Ә.Тәжібаев шығармашылығының ерекшеліктері қарастырылады.

**КОРПОРАТИВТІК ЛИНГВИСТИКА: СИПАТЫ МЕН ТҮРЛЕРІ**

Жанузакова Н., Чжан Е.

Мақалада ағылшын тіл білімінің мәселелері қарастырылады. Әсіресе, корпоративтік лингвистика мәселелеріне ерекше көңіл бөлінеді.

**ИНТЕРАКТИВТІ ТРАНСАКТИЛІ ТАЛДАУДЫҢ НЕГІЗГІ АСПЕКТІЛЕРІ**

Гончаров А.

Автор интерактивті трансактілі талдаудың негізгі аспектілерінің мәселелерін қарастырады. Мақалада мысалдар берілген.

**ТӨМЕНГІ ЛЕКСИКАНЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН ОРЫС ТІЛІНЕ  
АУДАРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІГІ**

Нурпеисова А.Б.

Автор аударма танудың ерекшеліктеріне тоқталады. Әсіресе, төменгі лексика мәселелеріне ерекше көңіл аударылады.

**ТӨМЕНГІ СТИЛИСТИКАЛЫҚ ТӨМЕНДЕТІЛГЕН ЛЕКСИКАНЫ  
АУДАРУ (Д. Лоуренса «Lady Chatterley's lover» романының материалы  
негізінде)**

Нурпеисова А.Б.

Мақалада аударма танудың аспектілері қарастырылады. Әсіресе, жекелеген шығармалардың лексикасы қарастырылады.

**АҒЫЛШЫН ТІЛДІ ГАЗЕТ ХАБАРЛАНДЫРУЛАРЫНДАҒЫ СТИЛЬДІК  
ӨЗГЕРІСТЕР МӘСЕЛЕСІНЕ**

Герсонская В.В.

Автор орыс тілінің стильдік ерекшеліктерін қарастырады. Бұл мақаладағы мысалдар ағылшын тіліндегі газеттерден алынған.

**ШЕТ ТІЛІН ҮЙРЕНІП ЖҮРГЕН СТУДЕНТТЕРДЕ КОММУНИКАТИВТІ  
ҚҰЗЫРЕТТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ДИСКУРСТЫ ҚОЛДАНУ**

Ларина М.В.

Автор шет тілін үйреніп жүрген студенттерде коммуникативті құзыреттерді қалыптастыруда дискурсты қолданудың әдістемелік мәселелерін қарастырады.

**ОРТА СЫНЫПТАРДЫҢ ОҚУШЫЛАРЫН АЙТЫЛЫМҒА  
ҚЫСҚАМЕТРАЖДЫ КӨП СЕРИЯЛЫ АНИМАЦИЯЛЫҚ ФИЛЬМДЕР  
АРҚЫЛЫ ҮЙРЕТУ**

Самойлова-Цыплакова И.М.

Мақалада ағылшын тілі сабақтарында коммуникативтік технологияларды қолдану мәселесі көтеріледі. Әдістемеге мысалдар келтірілген.

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ОРТА МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ ШЕТЕЛ  
ТІЛІН ОҚЫТУ МАҚСАТЫНДАҒЫ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ  
КОММУНИКАЦИЯ**

Кызыкеева А.Б.

Автор мәдениет аралық коммуникацияны шет тілін оқыту мақсатында қарастырады. Педагогикалық әдістемелерден мысалдар келтіріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІ ГРАММАТИКАСЫН ҮЙРЕТУДЕГІ ЖАТТЫҒУЛАР  
ТҮРЛЕРІ**

Камзина Ж.

Мақалада ағылшын тілі грамматикасын үйрету мәселелері қарастырылады. Жаттығуларға мысалдар кетірілген.

**БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ОЙЫН  
ТҮРЛЕРІН ҚОЛДАНУ**

Камзина Ж. К., Болатова Ж.

Автор бастауыш сыныптағы ағылшын тілін оқытудың ойындық технологияларына тоқталады. Әдістемелерге мысалдар келтіріледі.

**ҚАЗІРГІ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНА ОТЫРЫП  
ГРАММАТИКАҒА ОҚЫТУ**

Шихотова Е.В.

Автор шетел тілін оқыту үдерісіндегі қазіргі заманғы технологияларды қарастырады. Мысалдар келтірілген.

**МӘДЕНИЕТ АРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА  
АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ  
ҚҰРАЛДАРДЫ ҚОЛДАНУ**

Мельникова Т.А.

Мақалада мәдениет аралық құзыреттерді қалыптастыруда ағылшын тілі сабақтарында мультимедиялық құралдарды қолдану мәселесі қарастырылған. Мысалдар келтіріледі.

**ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ АЙМАҚТЫҚ КОМПОНЕНТ**

Кызыкеева А.Б.

Мақалада ағылшын тілін оқытудың мәселелері қарастырылады. Аймақтық компоненттен мысалдар келтірілген.

**ИАЛОГТЫҚ СӨЙЛЕУДІ ОҚЫТУДАҒЫ РӨЛДІК ОЙЫН**

Ежитская С.М., Прыгова А.

Автор рөлдік ойындарды шет тілін оқытудың әдістемесі ретінде қарастырады.

**ОҚЫТУДАҒЫ ТҰЛҒАЛЫҚ-БАҒЫТТАЛҒАН ТӘСІЛ**

Граф М.

Автор педагогика мәселелеріне тоқталады. Әсіресе, оқытудағы тұлғалық - бағытталған тәсілге ерекше назар аударылады.

**СӨЗ ШЕҢБЕРІНДЕ ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ**

Синельникова С.

Мақалада студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. Нақтылы оқыту әдістері қарастырылады.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ТЕРМИНЖАСАМНЫҢ ТҮРЛЕРІ**

Осколкова А.А.

Мақалада ағылшын тіліндегі терминжасамның түрлері мәселесі қарастырылады. Сөз тудырушы модельдердің мысалдары келтіріледі.

**АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ СЕКСИЗМГЕ ҚАРСЫ БАҒЫТТАЛҒАН  
ӨЗГЕРІСТЕР**

Гулиева Э.А.

Автор ағылшын тіліндегі гендерлік өзгешеліктерді қарастырады. Мысалдар келтіріледі.

**САЯСИ ТҮЗУЛІГІ ТЕОРИЯСЫНА СӘЙКЕС ЭВФЕМИЗМДЕРДІҢ  
ЖІКТЕЛУІ**

Гулиева Э.А.

Мақалада эвфемизмдерді жіктеу мәселесі қарастырылған. Сондай, ак олардың саяси түзулігі сөз болады.

**АННОТАЦИИ  
ОБ ОБЩИХ ФРАГМЕНТАХ КАРТИНЫ МИРА, ВЫРИСОВЫВАВШИХ  
СКВОЗЬ ПРИЗМУ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ТУРКМЕНСКОМ И  
КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Соегов М.

Автор рассматривает особенности туркменского и корейского языков. Особое внимание уделяется картине мира в исследовании языков.

**О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ СЕМАНТИКО-  
СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

Котова Л.Н.

В статье автор рассматривает вопросы синтаксиса и коммуникации. Особое внимание автор уделяет синтаксису простого предложения.

**СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ГЕШТАЛЬТОВ (НА  
ПРИМЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АБСТРАКЦИЙ *ДОБРО* / *ЗЛО*  
ЛЕКСИЧЕСКИМИ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

Храбан Т.Е.

Автор рассматривает вопросы лексики и фразеологии русского языка. Отдельный аспект делается на психологической составляющей данного процесса.

**АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА  
КОНЦЕПТА**

Храбан Т.Е.

Автор изучает вопросы ассоциативного эксперимента как инструмента анализа концепта. Приводятся примеры методик по данному вопросу.

**К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ТУРКМЕНА НЕОБЫЧНОЙ СУДЬБЫ  
(ИЛИ ОБ АДЬЮТАНТЕ ВЕРХОВНОГО ГЛАВНОКОМАНДУЮЩЕГО  
РОССИЙСКОЙ АРМИИ – ПИСАТЕЛЕ-БЕЛОЭМИГРАНТЕ ИЗ МЕХИКО  
СИТИ)**

Соегов М.

Автор рассматривает исторические аспекты творческой судьбы писателя. Приводятся примеры из творчества и биографии.

**СХОДСТВО ТВОРЧЕСТВА Ш. КУДАЙБЕРДИЕВА И М. АУЭЗОВА**

Нурланова Ә.Н.

Автор изучает вопросы казахской литературы на примере творчества двух известных писателей. Особое внимание уделяется сходству и различию их творчества, вопросам преемственности и интеграции.

**АХМЕТ БАЙТУРСЫНОВ - ОСНОВАТЕЛЬ КАЗАХСКОЙ МОРФОЛОГИИ**

Сеилханова К.К.

Автор рассматривает исторические аспекты возникновения и развития казахской морфологии. Особое внимание уделяется роли в этом процессе А. Байтурсынову.

**ПАМЯТНИКИ АБАЯ, ВОЗВЕДЕННЫЕ ЗА РУБЕЖОМ, КАК  
ПРОПАГАНДА КАЗАХСКОГО ПОЭТА**

Тургумбаева Н.К.

Автор изучает особенности наследия творчества Абая Кунанбаева. Особое внимание уделяется пропаганде его творчества за рубежом.

**ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ А. ТАЖИБАЕВА**

Едильбаева Г.Б., Хамбар Г.

В статье рассматриваются особенности творчества А. Тажибаева. Особое внимание автор уделяет вопросам биографии.

**КОРПОРАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА: СВОЙСТВА И ТИПЫ**

Жанузакова Н., Чжан Е.

В статье рассматриваются вопросы лингвистики английского языка. Особое внимание уделяется корпоративной лингвистике.

**КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ТРАНСАКТНОГО  
АНАЛИЗА**

Гончаров А.

Автор изучает вопросы интегративного трансактного анализа. Статья проиллюстрирована примерами.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

Нурпеисова А.Б.

В статье автор рассматривает аспекты переводоведения. Особое внимание уделяется вопросам перевода сниженной лексики.

**ПЕРЕВОД СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ  
ЯЗЫК***(на материале романа Д. Лоуренса «Lady Chatterley's lover»)*

Нурпеисова А.Б.

В статье автор рассматривает аспекты переводоведения. Особое внимание уделяется вопросам перевода сниженной лексики в отдельно взятом произведении.

**К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ  
ГАЗЕТНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ**

Герсонская В.В.

Автор изучает особенности стилистики русского языка. Примеры в данной статье приводятся из англоязычных газетных объявлений.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ,  
ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

Ларина М.В.

В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативной компетенции на уроках английского языка. Приводится пример методики с использованием дискуссии как вида работы.

**ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОСРЕДСТВОМ  
КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ МНОГОСЕРИЙНЫХ АНИМАЦИОННЫХ  
ФИЛЬМОВ**

Самойлова-Цыплакова И.М.

В статье приводится пример использования коммуникативных технологий на уроках английского языка. Рассматривается одна из методик обучения аудированию.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РЕСПУБЛИКЕ  
КАЗАХСТАН**

Кызыкеева А.Б.

Автор рассматривается вопросы межкультурной компетенции в целях обучения иностранному языку. Приводятся примеры методик и педагогических технологий.

**ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА**

Камзина Ж.

В статье изучаются вопросы обучения грамматике английского языка. Приводятся примеры упражнений.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Камзина Ж. К., Болатова Ж.

Автор изучает использование игровых технологий на уроках английского языка в начальных классах. Приводятся примеры методик.

**ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Шихотова Е.В.

Автор изучает современные технологии в процессе обучения иностранному языку. Приводятся примеры методик по обучению грамматике английского языка.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ  
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ**

Мельникова Т.А.

В статье рассматриваются современные технологии в процессе обучения иностранному языку. Приводятся примеры методик при формировании межкультурной коммуникации.

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ  
ЯЗЫКУ**

Кызыкеева А.Б.

В данной статье изучаются вопросы обучения английскому языку. Приводится пример методик применения регионального компонента в обучении.

### **РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

Ежитская С.М., Прыгова А.

Авторы рассматривают ролевую игру как методику обучения иностранным языкам. Особое место занимает использование диатонической речи в обучении.

### **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ**

Граф М.

Автор рассматривает вопросы педагогики и её подходов. Особое внимание уделяется студенто-ориентированному подходу в обучении.

### **МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ СРС**

Синельникова С.

В статье рассматриваются вопросы организации и проведения самостоятельной работы студентов. Приводятся конкретные методики обучения.

### **СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Осколкова А.А.

В данной статье изучаются вопросы образования терминов в английском языке. Приводятся примеры словообразовательных моделей.

### **ИЗМЕНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ ПРОТИВ СЕКСИЗМА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Гулиева Э.А.

Автор изучает вопросы гендерных различий в английском языке. Приводятся примеры методик по данной теме.

### **КЛАССИФИКАЦИЯ ЭВФЕМИЗМОВ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ТЕОРИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ**

Гулиева Э.А.

В данной статье рассматриваются вопросы классификации эвфемизмов. Также рассматриваются вопросы теории политической корректности.

**ANNOTATIONS**

**THE GENERAL DETAILS OF THE PICTURE OF THE WORLD THROUGH  
THE STABLE STATEMENTS IN THE TURKMEN AND THE KOREAN  
LANGUAGES**

Soegov M.

The author considers the peculiarities of the Turkmen and the Korean languages. Particular attention is paid to the picture of the world in the study of languages.

**ON COMMUNICATIVE COMPLICATIONS OF SEMANTIC AND  
SYNTACTIC STRUCTURE OF A SIMPLE SENTENCE**

Kotova L.N.

The author considers the issues of syntax and communication. Particular attention is paid to the syntax of a simple sentence.

**SPECIFICS OF CONCEPTUAL ANALYSIS OF GESTALT (ON THE  
EXAMPLE OF REPRESENTATION OF ABSTRACTION GOOD / EVIL BY  
LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL MEANS OF THE ENGLISH  
LANGUAGE)**

Hraban T.E.

The author considers the issues of vocabulary and phraseology of the Russian language. A separate attention is paid to the psychological component of this process.

**ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A TOOL FOR ANALYZING CONCEPT**

Hraban T.E.

The author considers the issues of the association experiment as a tool for the analysis of the concept. Examples of teaching techniques on the matter are given.

**ON THE 120TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF THE TURKMEN WITH  
UNUSUAL DESTINY (OR ABOUT THE ADJUTANT OF THE SUPREME  
COMMANDER OF THE RUSSIAN ARMY - THE WRITER-WHITE  
EMIGRANT FROM MEXICO CITY)**

Soegov M.

The author considers the historical aspects of the creative destiny of the writer. The examples of the creativity and biography are given.

**CREATIVITY SIMILARITIES OF SH. KUDAIBERDIEV AND M. AUEZOV**

Nurlanova A.N.

The author considers the issues of Kazakh literature on the example of creative collaboration of two well-known writers. Particular attention is paid to the similarities and differences of their work, the issues of continuity and integration.

**AHMET BAYTURSYNOV- THE FOUNDER OF THE KAZAKH  
MORPHOLOGY**

Seilkhanova K.K.

The author considers the historical aspects of the emergence and development of the Kazakh morphology. Particular attention is paid to the role of A.Baitursynov in this process.

**ABAY MONUMENTS ERECTED ABROAD AS A PROPAGANDA OF THE  
KAZAKH POET**

Turgumbaeva N.K.

The author considers the particular heritage of Abay's creativity. Particular attention is paid to the promotion of his work abroad.

**CREATIVE WORKSHOP OF A. TAZHIBAEV**

Yedilbayeva G.B., Khambar G.

The article discusses the features of creativity of A. Tazhibaev. Particular attention is paid to issues of biography.

**CORPORA: NATURE AND TYPES**

Zhanuzakova N., Chzhan Y.

The article considers the linguistics of English. Particular attention is paid to corporate linguistics.

**CORE CONCEPTS OF AN INTEGRATIVE TRANSACTIONAL ANALYSIS**

Goncharov A.

The author considers the issues of integrated transactional analysis. The article is illustrated by examples.

**PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF REDUCED VOCABULARY  
FROM ENGLISH INTO RUSSIAN**

Nurpeisova A.B.

The author considers the aspects of translation. Particular attention is paid to the translation of a reduced vocabulary.

**TRANSLATION OF STYLISTICALLY REDUCED VOCABULARY INTO THE  
RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE NOVEL OF D. LAWRENCE «LADY  
CHATTERLEY'S LOVER»)**

Nurpeisova A.B.

The author considers the aspects of translation. Particular attention is paid to the translation of a reduced vocabulary in a particular product.

**ON THE ISSUE OF STYLISTIC CHANGES IN THE ENGLISH LANGUAGE  
NEWSPAPER ADVERTISEMENTS**

Gersonskaya V.V.

The author considers the particular style of the Russian language. The examples in this article are given from the English language newspaper advertisements.

**USING DISCUSSIONS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF STUDENTS LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Larina M.V.

This article considers the development of communicative competence at the English lessons. An example of teaching technique with the use of discussion as a form of work is given.

**TRAINING LISTENING THE MIDDLE SCHOOL STUDENTS OF  
SECONDARY SCHOOLS BY SHORT ANIMATED TV SHOWS**

Samoilova-Tsyplakova I.M.

The article has an example of the use of communication technologies at the English lessons. One of the teaching techniques to teach listening is given.

**INTERCULTURAL COMPETENCE FOR TEACHING FOREIGN  
LANGUAGES IN HIGH SCHOOL IN KAZAKHSTAN**

Kyzykeeva A.B.

The author considers the issues of intercultural competence for the purpose of teaching a foreign language. Examples of methods and teaching techniques are given.

**THE ROLE OF EXERCISES IN EFL GRAMMAR PRACTICE**

Kamzina Zh.

The article deals with the issues of learning English grammar. Examples of exercises are given.

**THE USE OF GAMING TECHNOLOGY AT ENGLISH LESSONS IN  
PRIMARY SCHOOL**

Kamzina Zh.K., Bolatova Zh.

The author considers the use of gaming technology at English lessons in primary school. Examples of teaching techniques are given.

**TEACHING GRAMMAR USING MODERN INFORMATION  
TECHNOLOGIES**

Shikhotova E.V.

The author studies the modern technologies in the process of learning a foreign language. Examples of methods of teaching English grammar are given.

**USING MULTIMEDIA AT ENGLISH LESSONS DURING THE FORMATION  
OF INTERCULTURAL COMPETENCE**

Melnikova T.A.

The article considers the modern technologies in the process of learning a foreign language. Examples of teaching techniques in the formation of intercultural communication are given.

**REGIONAL COMPONENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE**

Kyzykeeva A.B.

In this paper the author considers the English language training. An example of the application of methods of regional component in education is given.

**TEACHING STUDENTS' DIALOGICAL SPEECH THROUGH ROLE PLAYS**

Yezhitskaya S.M., Prygova A.I.

The authors considers the role play as a method of teaching foreign languages. A special place is given to the use of diatonic speech learning.

**STUDENT-CENTERED APPROACH TO STUDENTS' LEARNING**

Graf M.

The author considers the issues of pedagogy and its approaches. Particular attention is paid to a student-centered approach in learning.

**METHODS AND APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE  
THROUGH INDEPENDENT STUDY**

Sinelnikova S.

The article deals with the organization and conduct of students' independent work. Specific teaching techniques are given.

**WAYS OF TERM FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE**

Oskolkova A.A.

In this paper are studied the formation of the terms in English. Examples of word-formation models are given.

**CHANGES AIMED AGAINST SEXISM IN THE ENGLISH LANGUAGE**

Guliyeva E.A.

The author considers the issue of gender differences in English. Examples of teaching techniques on the subject are given.

**CLASSIFICATION OF EUPHEMISMS APPLIED TO THE THEORY OF  
POLITICAL CORRECTNESS**

Guliyeva E.A.

This article considers the classification of euphemisms. The issues of theory of political correctness are considered.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕКСТА И ДИСКУРСА**

ОБ ОБЩИХ ФРАГМЕНТАХ КАРТИНЫ МИРА, ВЫРИСОВЫВАВШИХ СКВОЗЬ ПРИЗМУ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ В ТУРКМЕНСКОМ И КОРЕЙСКОМ ЯЗЫКАХ  
Соегов М. .... 3

О КОММУНИКАТИВНОМ ОСЛОЖНЕНИИ СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ  
Котова Л.Н. .... 9

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ГЕШТАЛЬТОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АБСТРАКЦИЙ ДОБРО / ЗЛО ЛЕКСИЧЕСКИМИ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)  
Храбан Т.Е. .... 15

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА КОНЦЕПТА  
Храбан Т.Е. .... 21

К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ТУРКМЕНА НЕОБЫЧНОЙ СУДЬБЫ (ИЛИ ОБ АДЪЮТАНТЕ ВЕРХОВНОГО ГЛАВНОКОМАНДУЮЩЕГО РОССИЙСКОЙ АРМИИ – ПИСАТЕЛЕ-БЕЛОЭМИГРАНТЕ ИЗ МЕХИКО СИТИ)  
Соегов М. .... 27

**ВОПРОСЫ КАЗАХСКОЙ ФИЛОЛОГИИ**

Ш. ҚҰДАЙБЕРДІҰЛЫ ЖӘНЕ М. ӘУЕЗОВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ ТҮТАСТЫҚ  
Нұрланова Ә.Н. .... 32

АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ – ҚАЗАҚ МОРФОЛОГИЯСЫНЫҢ НЕГІЗІН САЛУШЫ  
Сеілханова К.К. .... 35

АБАЙДЫҢ ҚҰРМЕТІНЕ ҚОЙЫЛҒАН ШЕТЕЛДЕГІ ЕСКЕРТКІШТЕР – АБАЙДЫ ШЕТЕЛДЕ НАСИХАТТАУДЫҢ КӨРІНІСІ РЕТІНДЕ  
Тургумбаева Н.К. .... 40

Ә. ТӘЖІБАЕВТЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ШЕБЕРХАНАСЫ  
Едильбаева Г.Б., Хамбар Г. .... 45

**ВОПРОСЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

CORPORA: NATURE AND TYPES  
Zhanuzakova N., Chzhan Y. .... 49

CORE CONCEPTS OF AN INTEGRATIVE TRANSACTIONAL ANALYSIS  
Goncharov A. .... 53

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
Нурпеисова А.Б. .... 61

ПЕРЕВОД СТИЛИСТИЧЕСКИ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
(на материале романа Д. Лоуренса «Lady Chatterley's lover»)  
Нурпеисова А.Б. .... 66

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ**

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ОБЪЯВЛЕНИЯХ Герсонская В.В. ....	70
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСКУССИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК Ларина М.В. ....	74
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОСРЕДСТВОМ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ МНОГОСЕРИЙНЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ Самойлова-Цыплакова И.М. ....	79
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН Кызыкеева А.Б. ....	84
THE ROLE OF EXERCISES IN EFL GRAMMAR PRACTICE Kamzina Zh. ....	89

**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ОЙЫН ТҮРЛЕРІН ҚОЛДАНУ Камзина Ж. К., Болатова Ж. ....	94
ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Шихотова Е.В. ....	98
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ Мельникова Т.А. ....	103
РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Кызыкеева А.Б. ....	107
TEACHING STUDENTS' DIALOGICAL SPEECH THROUGH ROLE PLAYS Yezhitskaya S.M., Prygova A.I. ....	112
STUDENT-CENTERED APPROACH TO STUDENTS' LEARNING Graf M. ....	117
METHODS AND APPROACHES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGE THROUGH INDEPENDENT STUDY Sinelnikova S. ....	122

**ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

WAYS OF TERM FORMATION IN THE ENGLISH LANGUAGE Oskolkova A.A. ....	126
---	-----

ИЗМЕНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ ПРОТИВ СЕКСИЗМА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА  
Гулиева Э.А. ....129

КЛАССИФИКАЦИЯ ЭВФЕМИЗМОВ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ТЕОРИИ  
ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ  
Гулиева Э.А. ....134

**АВТОРЫ НОМЕРА** .....138

**АННОТАЦИИ** .....140

**СОДЕРЖАНИЕ** ..... 152

Республиканское научное издание

# **Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

## **Выпуск 2 ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ**

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

Ответственный за выпуск К.Н. Хаукка  
Верстка В.М. Матвиенко  
Технический редактор Т.В. Левина

Отпечатано в Казахстанско-Американском Свободном Университете

---

Подписано в печать 10.09.2015	Формат 60x84/ <sup>1</sup> / <sub>8</sub>	Объем 19,4 усл.печ.л.
14,1 уч.-изд.л	Тираж 1000 экз.	Цена договорная

---