ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КЫРГЫЗСКО-РОССИЙСКИЙ СЛАВЯНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина

ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА КРСУ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА»

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА И ДИАЛОГ КУЛЬТУР (В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЯЗЫКАМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ)

Материалы международной научной конференции, приуроченной к 85-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Кыргызской Республики, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева

г. Бишкек, 18 февраля 2022 г.

Бишкек 2022

УДК 80/81
ББК 81
А 43

Ответственный редактор
О.Л. Сумарокова, д-р истор. наук,
зам. директора Института русского языка КРСУ

Редакционная коллегия:
М.Дж.Тагаев, д-р филол. наук, профессор,
директор Института русского языка КРСУ,
А.Э. Гатина, канд. филол. наук, доцент,
заведующая кафедрой русского языка КРСУ,
И.А. Пешехонова, ст. преподаватель кафедры русского языка КРСУ

Рекомендовано к изданию Институтом русского языка ГОУВПО КРСУ

А 43 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА И ДИАЛОГ КУЛЬТУР (В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЯЗЫКАМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ): мат. межд. научн. конф., приуроченной к 85-летию со дня рождения Засл. деятеля науки Кыргызской Республики д-ра филол. наук, проф. А.О. Орусбаева. г. Бишкек, 18 февраля 2022 г. / отв. ред. О.Л. Сумарокова. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2022. – 282 с.

ISBN 978-9967-19-877-7

В настоящем сборнике представлены материалы международной научной конференции «Актуальные проблемы билингвизма и диалог культур (в аспекте взаимодействия русского языка с языками Центральной Азии)», посвященной 85-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки КР, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева.

В статьях исследователи отмечают актуальность и всеобщую значимость научной деятельности ученого, а также дают экспертную оценку различным аспектам билингвизма в Центральной Азии.

Сборник предназначен широкому кругу читателей.

УДК 80/81
ББК 81
ISBN 978-9967-19-877-7
© ГОУВПО КРСУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Тагаев М.Дж., Молдомамбетова А.С., Алтыбаева З.Ч. Вопросы билингвизма и диалога культур в Кыргызстане в свете научного наследия профессора А.О. Орусбаева.....7
Абдуллаева Г.С., Абдуллаев С.Н. Поддержка родных языков через масштабирование этнокультурализма в сфере образования.....15
Абдуллаева Г.С., Абдуллаев С.Н. Многоязычное образование как фактор взаимодействия культур в Иссык-Кульской области.....18
Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А. Предикативное воплощение концепта «Свобода» в казахском, русском и английском языках.....21
Абдуманапова З.З. К вопросу о языковой личности в полиязычной образовательной среде Кыргызстана.....27
Абылкасымова Р.Т. Роль государственного языка в профессиональном обучении.....31
Айтматова Г.А., Каримова Т.У., Маматазиз кызы Бегимай. Об источниках пополнения молодежного и студенческого языка на юге Кыргызстана.....40
Айылчиева Д.Т. Полярные пословичные когнитемы и их реализация в провербиальном пространстве языка.....45
Амандыкова А.А. Внешность человека через призму пищевого кода культуры.....50
Артыкбаева Г.Э., Орусбаева Д.Н. Стратегии работы с текстом для оценивания компетенций читательской грамотности в исследовании PISA.....59
Асанова Д.Н., Кноль М.В. Явления межъязыковой интерференции в обучении английскому языку.....68
Ахметова Н.А., Иманалиева Т.И. Методы обучения языку с применением веб-квестов и использованием кейс-стади.....73

Балтабаева Э.М., Калмурзаева А.А. Когнитивный анализ теологического концепта «тенгри» в провербиально-ментальном пространстве.....78
Бисерова А.Х., Суркеева В.Б. О проблеме речепорождения билингвов.....83
Боколова С.Д., Иманалиева Т.И., Оторбаева Г.Д. Метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов).....87
Болотакунова Г.Ж., Тойчуева Дж. Р. От семинаров к пособиям.....91
Буряченко Е.С., Буряченко Т.И. Практические примеры обучения русскому языку как неродному в формировании культуроведческой компетенции.....97
Вальваков Р.В., Жолобова Е.И. Экологическое воспитание на уроках английского языка в старших классах средней школы..... 101
Гатина А.Э. Функциональное направление реализации темы «Функционирование русского языка в Кыргызстане» на кафедре русского языка КРСУ.....107
Губашева А.С., Мани Г.А. Два языка – два крыла государства.....116
Губашева А.С., Мани Г.А. Языковые аспекты диалога культур как общность пространства и времени, сопереживания и понимания другой культуры.....119
Гхош Г. Формирование билингвальной языковой личности (на примере непрямых речевых формул приветствия и прощания).....122
Джумаза М.В. К вопросу о фонеме в слоговых языках в сопоставительно-типологическом плане.....127
Дорцуева Н.И. Когнитивные исследования на кафедре русского языка сквозь призму диалога языков и культур.....134
Душеева К.А. Некоторые вопросы методики обучения русскому языку в кыргызских классах.....139

Закиров А.З. Законы квантитативности и вопросы билингвизма в контексте региональной стратификации (на примере Кыргызстана).....142
Ибрагимова А.А. Изучение фонетических изменений в тюркских языках.....146
Имазов М.Х. Типы двуязычия и многоязычия и проблемы сохранения и защиты языков.....151
Иманкулова Б.М. Сопоставительный анализ личных местоимений в кыргызском, русском и арабском языках.....157
Каменева М.Б. Ключевые тексты русской и мировой культуры в заголовках русскоязычных СМИ Кыргызстана.....164
Лазариди М.И. Мифологическое сознание ненцев: вербализация концептов «жизнь» и «смерть» в творчестве А. Неркаги.....169
Мамонтов А. С., Шрея. К вопросу о роли языка в процессе формирования межкультурной компетенции» (на материале русско-индийских сопоставлений).....178
Матраимова Г.О., Муса кызы Жылдыз, Сулейманов О.М. Возрастные психологические особенности младшего школьного возраста.....183
Матраимова Г.О., Муса кызы Жылдыз, Оморова А.А. Общие рекомендации по планированию и проведению урока в начальной школе.....186
Мискичекова З.Я. Репрезентация этнокультурной лексики тюркского происхождения в творчестве писателя-билингва Ч. Айтматова.....190
Нарынбаева Б.Б. Фразеологическая картина мира кыргыза (Кыргыздын дүйнөсүнүн фразеологиялык сүрөтү).....195
Орусбаева Д.Н. Организация самостоятельной работы на уроках английского языка для формирования ключевых компетентностей учащихся.....202
Пазылова А.Т., Сабирова В.К. Образы кыргызов в очерке Ильи Эренбурга «Киргизы».....210
Рахманова Г.А. Активизация познавательной деятельности учащихся с помощью информационных технологий.....214

Садыков Т. Простые формы прошедшего времени в турецком языке (Түрк тилиндеги өткөн чактын жөнөкөй формалары.....220
Сарсембаева А.Ж. Из опыта преподавания русского языка в казахской аудитории при дистанционной системе обучения.....228
Сейитбекова С.С. Обучение чтению.....231
Соронкулов Г.У., Уркумбаева Р.А. О пушкиноведческих «штудиях» Л.А. Шеймана.....236
Сыргак кызы Мээрзат, Турдуев К.Т. Темпоральные лексемы в русском и киргизском языках.....242
Тогтоомурат Жангул. Современные инновационные технологии в образовании.....245
Уюкбаева М.И. Когнитивные особенности активной билингвистики.....249
Хавваза Ф.Н. Дунганский язык: типы двуязычия.....251
Ху Юйпинь. Понятийная характеристика лингвокультурного типажа «токсичный человек» в русском и китайском языках.....256
Чепекова Г.С. Телеурок как дополнительный ресурс при обучении русскому языку как второму.....262
Чинлода М.С. Метафора как средство познания и вхождения в образный мир арабской культуры.....266
Эсенгулова Г.Т. Деривационное поле концепта «богатство» в русском, кыргызском и турецком языках.....272

Сведения об авторах.....278

М.Дж. Тагаев,
А.С. Молдомамбетова, З.Ч. Алтыбаева

ВОПРОСЫ БИЛИНГВИЗМА И ДИАЛОГА КУЛЬТУР В КЫРГЫЗСТАНЕ В СВЕТЕ НАУЧНОГО НАСЛЕДИЯ ПРОФЕССОРА А.О. ОРУСБАЕВА

Статья подготовлена к 85-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки КР, доктора филологических наук, профессора А.О. Орусбаева. В ней анализируется ряд научно-практических и проблемных аспектов функционирования государственного и официального языков в Кыргызстане, которые нашли отражение в трудах профессора А.О. Орусбаева и сохранили актуальность для современной филологии и социолингвистики. Значительное место в статье отведено проблеме функционирования русского языка в современных условиях, необходимости внедрения правильной языковой политики в Кыргызстане.

Ключевые слова: языкознание, профессор, сопоставительная типология, двуязычие, государственный язык, официальный язык.

Абдыкадыр Орусбаевич Орусбаев, видный ученый в области языкознания, профессор, доктор филологических наук, действительный член Международной академии информатизации, оставил глубокий след в науке Кыргызстана. Он был выдающимся специалистом в области русистики, социолингвистики, сопоставительной типологии и экспериментальной фонетики. На основе социолингвистических исследований и экспериментов им описаны сферы применения русского, кыргызского и других языков на территории Кыргызстана.

Ученый преподавал в Алжире (1976), занимался исследованиями в Германии (Перич-Айхштэт, 1999–2000), проводил учебные занятия со студентами-русистами Пекинского университета (1995), в Курском и Мичуринском пединститутах (1980-е гг.).

Обладая солидным опытом научной, педагогической и научно-организаторской работы, А.О. Орусбаев занимал должность заместителя директора по науке ИЯЛ АН КР, проректора по научной работе Фрунзенского педагогического института русского языка и литературы, был членом Научного совета Отделения литературы и языка Президиума АН СССР. Ученый был одним из организаторов создания Кыргызско-Российского Славянского университета, в течение многих лет работал деканом гуманитарного факультета.

А.О. Орусбаев – автор около 300 научных и научно-

публицистических статей, восьми книг, среди которых «Русский язык как этнокоммуникативный компонент двух- и многоязычия в Кыргызстане», «Языковая жизнь Киргизии», «Природа языковых конфликтов» и ряд других.

«Я правильный человек», – говорил о себе А.О. Орусбаев [8]. Правильный – это значит ответственный и порядочный во всем: по отношению к работе, коллегам, науке, обществу, семье и детям. Родился он и вырос в селе Калиновка, расположенном недалеко от города Токмака на берегу речки Шамси. Сейчас это село Кошой, но большинство местных жителей по-прежнему называют его Калиновкой.

Была у него заветная юношеская мечта – стать летчиком. Но ей не суждено было сбыться из-за состояния здоровья. Верно говорят, что человека формируют среда, его окружение. Село Калиновка, где провел отроческие годы будущий ученый, было интернациональным: здесь бок о бок дружной семьей жили кыргызы, русские, татары, чеченцы, карачаевцы, узбеки, для которых языком общения, близким и понятным каждому, был русский. Благодаря этому обстоятельству уже в это время А.О. Орусбаев понял великое назначение русского языка и русской культуры – объединять людей разных национальностей, открывать перед ними новые горизонты.

Отсюда становится понятным его жизненный выбор профессии учителя русского языка и литературы, переросшего в ведущего ученого-лингвиста страны, ставшего человеком-данакером[1], стремившимся сплотить в едином смысловом пространстве Кыргызстана разные языки и культуры .

Особое место в научном наследии А.О. Орусбаева занимают вопросы билингвизма и взаимодействия культур. Несмотря на то что он многие годы своей жизни посвятил вопросам экспериментальной лингвистики, в частности, экспериментально-фонетическому исследованию ударения в слове и во фразе, ученый получил широкую известность в научном мире благодаря своим фундаментальным работам по изучению процессов функционирования и сфер употребления национальных языков Кыргызстана и их культурно-языковых связей с русским языком. Вот что пишут его коллеги, подготовившие вступление к сборнику статей, посвященного к 70-летию ученого: «Особенно ярко научное дарование Абдыкадыра Орусбаевича проявилось в исследовании социолингвистических проблем и вопросов дву- и многоязычия» [9, 3]. Основные его идеи относительно роли русского языка в формировании

[1] Данакер с кырг. – объединитель, примиритель.

и развитии двуязычия и многоязычия в Кыргызстане получили отражение в его монографии, вышедшей в свет в 2003 году [7].

Прошло 30 лет со времени самостоятельного и независимого развития Кыргызстана. За этот период в стране произошли значительные качественные изменения почти во всех сферах человеческой жизни: в экономическом укладе, социально-политическом устройстве общества и общественных процессах (трудовая миграция – внешняя и внутренняя), международных и общественных отношениях, ценностях и приоритетах и др. Благодаря естественному приросту сменилось население страны, ныне большинство его составляют люди, мировоззрение которых сформировалось в постсоветскую эпоху. Все эти трансформации не могли не отразиться на языковой ситуации в стране, на функционировании языков как в общественной практике, так и на индивидуальном ментально-языковом сознании людей разных национальностей.

Время и люди за этот исторический отрезок времени поменялись, но мысли А.О. Орусбаева приобрели еще большую актуальность для сегодняшней реальности, несмотря на то что они явились отражением языковой ситуации той, еще советской, эпохи. Основной их пафос в том, что «софункционирование и взаимная замена языков в различных сферах употребления, воспитание любви к родному слову, национальной культуре, уважения и интереса к инонациональным культурам и языкам – вот основа гармонизации национально-языковых отношений, на которой должна строиться идеология языкового регулирования» [7, 4]. Ключевое слово в этом высказывании – «гармонизация», которая крайне необходима в выстраивании взаимоотношений между языками и культурами, функционирующими в Кыргызстане. Между тем языковые проблемы за годы суверенного развития Кыргызстана несколько обострились, как и во всех странах постсоветского пространства. На наш взгляд, целесообразно происходящие языковые процессы рассматривать с точки зрения двух типов интересов: 1) интересов титульной нации и государства; 2) интересов отдельно взятой языковой личности.

Как показывают результаты социолингвистических исследований, с учетом этих позиций в сознании граждан Кыргызстана сложились два типа отношений к языкам: 1) эмоционально-патриотическое; 2) утилитарно-прагматическое. Наличие таких разных подходов вызвано тем, что интересы отдельно взятой языковой личности в отношении употребления языков могут не совпадать с интересами титульной нации и задачами государственного строительства.

С одной стороны, большинство респондентов воспринимает кыргызский язык как близкий и понятный и выражает согласие с тем, что его ресурсы следует преумножать, расширять функциональные возможности государственного языка, внедряя во все сферы человеческой деятельности. Такая позиция вызвана эмоционально-патриотическим отношением к родному языку и к своей стране. Вполне естественно, этот подход становится острием языковой политики, проводимой государством. При этом роль русского языка, несмотря на его огромное значение в жизни государства и его граждан, как правило, отходит на второй план, из-за чего создаются некоторые коллизии во взаимоотношениях с кыргызским языком.

Когда же языковой вопрос начинает непосредственно касаться личных интересов отдельно взятого индивидуума и его близких, берет верх утилитарно-прагматическое отношение: человек начинает объективно оценивать ресурсы и функциональные возможности каждого данных языков. В обществе существует устойчивый нарратив: родной, кыргызский или другой язык он и так знает, а вот русский он должен знать хорошо, чтобы быть успешным в этой жизни. Этот мотив обусловливает стремление многих родителей дать детям русскоязычное образование.

В этой связи необходимо найти ту тонкую грань, которая обеспечила бы гармоничное взаимодействие государственного и официального языков. С одной стороны, язык является одним из важнейших атрибутов государственности и фактором консолидации нации, поэтому любое государство стремится сохранять и развивать язык титульной нации и проводит соответствующую языковую политику. С другой – государство не может не учитывать интересы своих граждан, их желание овладеть мировыми языками, к числу которых относится русский язык, который стал для кыргызстанцев привычным и испытанным средством приобщения людей к передовым знаниям.

Безусловно, для преодоления противоречия между интересами личности и государства нужна взвешенная языковая политика, направленная на гармонизацию отношений между государственным и официальным языками в Кыргызстане. В своей монографии А.О. Орусбаев подвел к мысли о необходимости гармонизации отношений между кыргызским и русским языками [7, 92].

Благодаря тому что Новая Конституция 2021 года сохранила статус-кво между кыргызским (государственным) и русским (официальным) языками в Кыргызстане создаются объективные предпосылки для

проведения языковой политики, направленной на гармонизацию отношений между этими языками. Конституционное признание русского языка отражает действительную языковую ситуацию и подчеркивает функциональную значимость русского языка в Кыргызстане на текущий момент. В этой связи осветить вопрос о том, как изменились роли русского и кыргызского языков за 30 лет суверенного развития страны и как они взаимодействуют ныне в различных сферах человеческой деятельности, дискурсивной практике и ментально-языковом сознании людей. Необходимость согласованного взаимодействия языков в общественной практике и языковом сознании людей приводит нас к мысли о важности развития билингвизма и конструктивного диалога культур.

При решении этих вопросов мы исходим из того, что история, традиции этноса, изменение характера деятельности людей, а также окружающая среда, жизненные мотивы личности и ее утилитарные потребности определяют приоритеты в выборе одного или нескольких языков в качестве инструмента для общения и познания мира.

Билингвизм – явление исключительно антопоцентрично и имеет прямое отношение к деятельности человека. В этой связи он представляет собой факт внешней лингвистики, который изучает отношение системы языка и его взаимодействия с внешним миром. В.В. фон Гумбольдт писал: «Расчленение языка на слова и правила – это лишь мертвый продукт научного анализа. Опредение языка как деятельности духа совершенно правильно и адекватно уже потому, что бытие духа вообще может мыслиться только в деятельности и в качестве таковой» [3, 70].

Отсюда следует, что язык как деятельность служит задачам удовлетворения человеческой деятельности и является ее непосредственным отображением. Вслед за А.Е. Карлинским мы выделяем следующие виды человеческой деятельности: 1) экзистенциально-хозяйственную; 2) когнитивную; 2) коммуникативную [4, 215]. Язык стремится в меру своих возможностей и ресурсов обеспечить все названные виды деятельности человека. Однако не каждый язык в силу своего историко-культурного развития и ограниченности своих научных и научно-образовательных ресурсов становится способным в должной мере удовлетворять потребности человека, особенно в эпоху глобализации, когда научные знания, информация и технологии в течение короткого времени становятся достоянием многих народов. Зачастую случается так, что языки малых народов, к каким относится кыргызский, не успевают переработать огромный массив знаний в полном объеме и качественно

удовлетворять когнитивные потребности личности, особенно на переднем крае науки, в ее новых направлениях и технологических решениях. В этой ситуации носитель языка вынужден обращаться к помощи других языков, чаще всего к мировым, которые аккумулировали в своих формах богатейший арсенал знаний. Таким образом, стремление языковой личности к развитию и совершенствованию является основой мотивации к овладению другими языками. Причем «главным мотивом изучения и использования языка, – как отмечает В.Г. Костомаров, – служит популярность, авторитет страны, говорящей на нем и чем-то опередившей другие» [5, 52]. Для многих кыргызстанцев таким языком является русский, а такой страной – Россия, где миллионы граждан нашей страны зарабатывают себе на хлеб.

Антропоцентричный характер билингвизма подчеркивается тем фактом, что местом взаимодействия языков является индивидуальное человеческое сознание, его мозг, в котором контактирует родной и благоприобретенный язык. На уровне индивидуального языкового сознания языки, как правило, благополучно соседствуют. Языковая личность по своему усмотрению может использовать тот или иной язык в той сфере, где он проявляет наибольшую эффективность. Как правило, языки малых народов обслуживают экзистенционально-бытовые и коммуникативные потребности людей между членами этнического коллектива, а научные и научно-образовательные запросы личности, главным образом, удовлетворяются путем использования русского, благоприобретенного языка (термин В.Г. Костомарова). Таким образом, содружество контактирующих языков, в нашем случае – кыргызского и русского – создает синергетический эффект, ибо, говоря словами великого Ч. Айтматова, «билингвизм стыкует разные языки и, стало быть, разные формы мышления и, стало быть, разные мироощущения, а это, как всякое явление на стыке науки и культур, создает новый уровень сознания...» [2, 561].

Вместе с тем мы должны подчеркнуть роль родного языка в жизни человека. Ч. Айтматов писал: «Мы не перестаем удивляться чуду родной речи. Только родное слово, познанное и постигнутое в детстве, может напоить душу поэзией, рожденное опытом народа, пробудить в человеке первые истоки национальной гордости, доставить эстетическое наслаждение многомерностью и многозначностью языка предков» [1, 112]. Эту же мысль проводит известный лингвист В.А. Маслова, утверждая, что «только родной язык хранит культурную память народа, формирует исконное для нации чувство мировосприятия

и миропонимания, а также духовной близости между людьми одного этноязыкового сообщества» [6, 92]. Вместе с тем вслед за Л. Гумилевым отметим, что для консолидации нации гораздо важнее национальное самосознание, чем язык. Поэтому молодые люди, окончившие школы с русским языком обучения, ощущают себя кыргызами, узбеками, уйгурами, дунганами и др., как и выпускники школ с национальными языками обучения. И потому не следует бояться того, что они утратят связи с родным языком и культурой, случится у молодого поколения культурно-языковой сдвиг в сторону ценностей второго языка. Конечно, изменения, скорее всего, произойдут, как это случается в жизни каждого поколения, но они поднимут на новый уровень взаимоотношения между родным и изучаемым языком.

Важно отметить, что двуязычие с компонентом «русский язык» в Кыргызстане не насаждалось, а развивалось естественным образом. «Оно зародилось, – как пишет А.О. Орусбаев, – за несколько десятилетий до Октябрьской революции, со времени появления и обустройства здесь первых русских переселенцев. Характерной особенностью двуязычия того периода было то, что оно формировалось как русско-киргизское двуязычие» и было обусловлено прежде всего прагматическими целями – необходимостью в совместном хозяйствовании и установлении добрососедских отношений с кыргызами [7, 113].

В настоящее время в языковом сообществе Кыргызстана на основе принципа фамильного сходства с компонентами «киргизский + русский язык» можно выделить несколько типов языковых личностей – лингвокультурных типажей [10, 13]:

1) жители сельских регионов, характеризующиеся субординативным билингвизмом, – это монолигвы, использующие в повседневной жизни преимущественно кыргызский язык;

2) билингвы с доминирующим родным языком – это в основном студенческая и рабочая молодежь, прибывающая из регионов, их характерной чертой речевой деятельности является наличие кодовых переключений между кыргызским и русским языками;

3) билингвы с доминирующим русским языком – это главным образом лица, обучавшиеся в школах с русским языком обучения, у которых в ментально-языковом сознании произошел культурно-языковой сдвиг в сторону русского языка и культуры (это в основном те, чьи родители говорили на русском языке, кто с детства посещал детские сады с воспитанием на русском языке, окончил русскоязычную школу и вуз и продолжил на этом языке профессиональную деятельность);

4) русскоязычные монолингвы – это представители славянской и других национальностей, для которых родным языком является русский язык;

5) узбекоязычные трилингвы – это узбекские школьники, изучающие четыре языка: узбекский, кыргызский, русский и английский;

6) мультилингвы, владеющие, кроме родного и русского языка, еще одним из западных языков, чаще английским.

Как видно, билингвальный ландшафт многонационального Кыргызстана весьма разнороден. Ведущим типом двуязычия является кыргызско-русское двуязычие, которое, несмотря на несколько десятилетий самостоятельного развития страны, остается актуальным для многих ее граждан. Русский язык, составляя основной компонент двуязычия, продолжает оставаться языком межнационального общения и представляет собой одну из скреп, благодаря которой сохраняется единство народа Кыргызстана.

Данный факт делает исследования, посвященные билингвизму в Кыргызстане как никогда актуальными. В этом отношении научное наследие профессора А.О. Орусбаева – бесценный источник и база для будущих исследований билингвизма, являющегося основополагающей чертой молодого поколения людей XXI века.

Литература

1. *Айтматов Ч.Т.* Чудо родной речи // Статьи, выступления, диалоги, интервью. – М., 1988. – С. 109–116.

2. *Айтматов Ч.Т.* Языковой космос // Ч.Айтматов. Полное собрание сочинений. В 10 т. Т. 8. / Сост. Акматалиев А., Ыйсаева Н. – Бишкек, 2018. – 315–322.

3. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию / пер. с нем., под общ. ред. Г.В. Равмишвили; послесл. А.В. Гульги и В.А. Звегинцева. – М., 2000.

4. *Карлинский А.Е.* Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: дис. ... д-ра филол. наук. – Алма-Ата, 1980.

5. *Костомаров В.Г.* Памфлеты о языке: родном, благоприобретённом и русском языке в Евразии. – М., 2017.

6. *Маслова В.А.* Язык и народ: этногенерирующая функция языка // Языки в диалоге культур: к 70-летию профессора М.Дж. Тагаева / отв. ред. Г.П. Шепелева. – Бишкек, 2017. – С. 90–94.

7. *Орусбаев А.О.* Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия в Кыргызстане. – Бишкек, 2003.

8. *Орусбаев А.О.* Я – правильный человек. – Бишкек, 2017.

9. От редакционной коллегии // Язык и жизнь в динамике: К 70-летию А.О.Орусбаева / отв. ред. Г.П. Шепелева. – Бишкек, 2003. – С. 3–4.

10. *Тагаев М.Дж.* Лингвокультурные типажи в языковом сообществе Кыргызстана // Функционирование русского языка в контексте взаимодействия с киргизским языком и культурой: международная конференция, посвященная 20-летию КРСУ (г. Бишкек, 22 февраля 2013 г.). – Бишкек, 2013. – С. 11–17.

Г.С. Абдуллаева, С.Н. Абдуллаев

ПОДДЕРЖКА РОДНЫХ ЯЗЫКОВ ЧЕРЕЗ МАСШТАБИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРАЛИЗМА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обсуждаются вопросы поддержки родных языков учащихся посредством использования плюрилингвального метода образования. Предпосылкой этому служит взаимодействие институтов этнокультурализма и учреждений образования. Статья предназначена для лингвистов, учителей и работников этносферы.

Ключевые слова: плюрилингвальный метод образования, трансъязычие, этническая самобытность, этнокультурное разнообразие, Ассамблея народа Кыргызстана.

Целью настоящей статьи является обсуждение возможности активизации этнокультурных процессов в Прииссыккулье через взаимодействие с учреждениями образования. Генеральным направлением при этом остается поддержка родных языков в контексте современного трансъязычия. Считается, что Иссык-Кульская область служит визитной карточкой Кыргызстана. На побережье Иссык-Куля происходили и происходят многочисленные важные мероприятия и события. В 2022 году областной центр, город Каракол, должен стать культурной столицей СНГ. В культурной жизни Прииссыккулья это будет, безусловно, событием неординарным. Среди прочих привлекательных черт города важно позиционировать динамичность процессов этнической самобытности, дружбы народов и культурного разнообразия. Это, конечно, обусловлено в первую очередь вовлечением в данные процессы молодого поколения. Сегодня во многих регионах

СНГ поняли, что важны не статичные «дома дружбы», а привязанные к образовательным учреждениям мобильные этнокультурные центры, которые обеспечивают преемственность поколений, мобилизуют на ниве культуры широкие массы граждан – родителей и их детей. Российские вузы уже давно плодотворно используют этот этнокультурный сегмент кластера «школа – вуз», позволяющий находить талантливых абитуриентов.

В городе Караколе традиционно нередки праздники этнокультурного характера. Это и Нооруз, и Масленица, и Сабантуй, и Машрап. Все они отражают дух и природу национально-культурных сообществ и ассоциаций, которые объединены под крышей Ассамблеи народа Кыргызстана – это уникальная массовая общественная организация, своего рода «народный парламент». Это первая такого рода самобытная организация на пространстве СНГ, вызванная к жизни вызовами постперестроечного времени. По ее примеру стали создаваться народные ассамблеи в других странах Содружества. Но, к чести Ассамблеи народа Кыргызстана, они все выдержали ту модель и парадигму жизнедеятельности, которые были заданы именно в Кыргызстане. Эти евразийские процессы проанализированы нами [1, 14]. В отличие от других «народных парламентов» в названии отечественной ассамблеи слово «народ» дано в единственном числе – Ассамблея народа Кыргызстана. В этом заложен смысл единения разных по культуре и языку, но единых по гражданской идентичности этносов нашей республики.

23 сентября в городе Караколе прошел фестиваль «Единый народ – сильная страна», посвященный представлению генеральной миссии АНК. Фестиваль был приурочен к 30-летию независимости Кыргызстана, 120-летию Ж. Абдрахманова, К. Тыныстанова, Х. Карасаева, Дню государственного языка. Фестиваль продемонстрировал, что этнокультурное разнообразие – это важный ресурс развития страны, потенциал которого еще далеко полностью не востребован. Участники праздника сошлись во мнении, что этническое и гражданское должны взаимно дополнять друг друга и служить идее развития сильного и единого Кыргызстана.

23 сентября в Кыргызстане отмечается День государственного языка. В 2021 году эта дата сопровождалась 120-летием двух выдающихся отечественных языковедов – К. Тыныстанова и Х. Карасаева. В Караколе есть школа, в которой они учились. В этой школе с многонациональным контингентом учащихся имели место много традиций преподавания

языков. Продолжаются ли они сегодня? К сожалению, не так, как хотелось бы. А ведь это готовый живой музей, который может оказывать действенное влияние на подрастающее поколение – завтрашний день Прииссыккулья и всей страны.

Как известно, вот уже более 30 лет в обществе внедряется государственный язык. Изменения на сегодня ощутимы среди тех граждан, для которых он является родным. Другие этносы пока испытывают затруднения. Следовательно, что-то не так с методикой преподавания кыргызского языка именно как государственного, особенно для молодежи. На Иссык-Куле предлагается идея внедрения прогрессивного плюрилингвального метода преподавания языка [3, 74]. Он позволяет сильно повысить интерес к изучаемому языку через лингвокультурное привлечение к процессу обучения родных языков обучаемых.

Идея поддержана всеми этносами региона. Они обратились с предложением в Министерство образования и науки и другие государственные органы. Научная сторона вопроса тщательно проработана и апробирована силами этнокультурного центра «Ренессанс» на международных конференциях и научных форумах. Установлены контакты с такими научно-педагогическими центрами, как Центр национальных проблем образования Федерального института развития образования РАНХиГС при Президенте РФ (г. Москва), Ташкентский государственный университет языка и литературы имени Алишера Навои, Казанский федеральный университет, Казахский государственный университет международных отношений и мировых языков имени Аблай хана, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова и др. Учитывая положительный опыт такого подхода в Якутии, Татарстане и во многих странах Европы, можно его реализовать и на Иссык-Куле.

Эта инициатива примечательна еще и тем, что в ее развитии отражаются идеи профессора К. Тыныстанова и профессора Е. Поливанова, прямо связанные с местной спецификой нашего многоязычного региона. Уже согласованы треки достижения эффективных результатов с Национальной комиссией по государственному языку при президенте КР. Дело остается за привлечением современных языковедческих кадров, за мастерством нового поколения школьных учителей, которые должны быть поддержаны чиновниками. Если современные языковеды сумеют сделать прорыв в школе, где начинали свой путь в языкознание

К. Тыныстанов и Х. Карасаев, это будет лучшим нерукотворным памятником этим личностям.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что этническое и языковое разнообразие украшает представительный облик Иссык-Кульского региона. Очень важно, что данное обстоятельство носит не декларативный характер, а живой и динамичный благодаря участию в нем всех поколений иссыккульцев. В процессе наблюдений над указанными социокультурными процессами нами описана особая модель институционализации этнокультурализма в лице национально-культурных центров [2, 39]. Ее масштабирование становится возможным благодаря сотрудничеству с муниципальными учреждениями образования. Складываются особые механизмы поддержки родных языков в рамках современного многоязычия в обществе.

Литература

1. *Абдуллаева Г.С.* Ассамблеи народов как актор публичной дипломатии СНГ: модель и изоморфизм структурно-функциональной организации // Сборник финалистов Конкурса молодых международников СНГ им. А.А. Громыко. – М., 2019. – С. 7–16.

2. *Абдуллаева Г.С.* Модельно-правовые вопросы этнокультурализма. – Саарбрюккен, 2016.

3. *Шостак Е.В.* Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т. 9. – 2018. – № 2. – С. 71–84.

Г.С. Абдуллаева, С.Н. Абдуллаев

МНОГОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР В ИССЫК-КУЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассматриваются условия реализации плюрилингвального метода при поддержке родных языков в качестве целевых в образовательном процессе. Излагается опыт средних общеобразовательных учреждений г. Каракола по обучению уйгурскому языку. В татье пропозиции рассматриваются как содержание моделей коммуникативных единиц. Они содействуют взаимодействию языков в учебном процессе.

Ключевые слова: плюрилингвальный метод, диапазон, конструктивное взаимодействие языков, повседневное общение, сопоставление, диалог, взаимодействие.

Предлагаемая статья посвящена задаче продвижения уйгурского языка в качестве родного и средства повседневного общения в контексте плюрилингвального образования, другими словами, проблеме оптимизации функционирования уйгурского языка в Кыргызской Республике, в частности в областном центре Иссык-Кульского региона – городе Караколе. Согласно Конституции Кыргызстана, уйгурский язык может использоваться и развиваться, как и другие языки страны. В условиях реальной языковой практики, особенно в регионах, он используется больше как средство внутрисемейного общения. Решение проблемы расширения диапазона общения видится в поисках путей конструктивного взаимодействия языков. Для этого был выбран плюрилингвальный подход, который, с нашей точки зрения, подразумевает не просто многоязычие, а именно взаимодействие языков.

Задачей статьи является осмысление возможностей плюрилингвального подхода в практике обучения языку(ам).

Новизна предлагаемой исследовательской инициативы заключается в обращении к синтаксическим концептам для того, чтобы использовать их потенциал в лингводидактических целях. Синтаксические концепты в тюркологии еще недостаточно изучены как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Межъязыковое сопоставление синтаксиса обычно проводится на уровне речевых единиц. Как пишет З.Д. Попова, «системное контрастивное описание синтаксических концептов структурных схем разных языков – дело будущего» [2, 30].

Уникальность предлагаемого подхода видится в том, что он позволяет снять элемент противопоставления и изолированности при обращении, в частности, к узбекскому языку. Открываются возможности сопоставления «глубинных структур» преподаваемого языка с другими языками, что стимулирует интерес к взаимодействию в учебном процессе и речевой практике. Сопоставление проводится в разрезе фрагментов языковых картин мира. Это усиливает мотивационную сторону плюрилингвального подхода, который, с нашей точки зрения, предполагает обращение к языкам в аспекте их диалога и взаимодействия. В исследовании применяются следующие методы: дефиниционный анализ терминов, синтез лингвистической и лингводидактической информации, метод моделирования коммуникативных единиц, приемы межъязыкового сопоставления.

Конкретное применение ожидаемых результатов возможно в сфере преподавания узбекского языка как родного, а также в деятельности организаций этносферы (Ассамблея народа Кыргызстана). Первичная экспериментальная апробация предварительно нашла свое отражение в процессе преподавания узбекского языка в многонациональной сш. № 5 г. Каракола. При обращении к конкретным синтаксическим концептам как ментальным коррелятам внеязыковых ситуаций сопоставлялись фрагменты узбекской, русской, киргизской, уйгурской языковых картин мира. Как показали наблюдения, это вызывает очевидный интерес у обучаемых лиц, особенно у носителей родных языков. Оживляются процессы аккультурации. Важно осмысление уникальности каждого языка и очевидной роли родного языка как исторически сформировавшегося средства аккумуляции национального культурного опыта.

Многоязычное и поликультурное образование рассматривается в аспекте поддержки родных языков учащихся в контексте плюрилингвального образования, под которым мы понимаем одновременную работу в контексте нескольких языков, когда умело сопоставляются особенности языков не только как средств общения, но и как способов познания мира.

В данном случае фокусом служит поиск оптимальных путей поддержки и развития родных языков через плюрилингвальное образование на примере средних общеобразовательных учреждений г. Каракола Иссык-Кульской области Кыргызской Республики, где проживают представители многих этносов. Это, в частности, татары, башкиры, уйгуры, узбеки, дунгане, казахи, азербайджанцы, калмыки и др.

Основная суть многоязычного образования заключается в том, чтобы дать возможность получить образование на родном языке как целевом и одновременно овладеть государственным, официальным и иностранным языками [1]. В Кыргызстане принята специальная программа, нацеленная на многоязычное образование. В 2016 году было издано Постановление правительства Кыргызской Республики «О внедрении многоязычного образования на 2017–2030 годы» [3]. Следовательно, когда мы говорим о необходимости поддерживать и изучать родной язык, должны отталкиваться от реалий сегодняшнего дня, т. е. думать в контексте поликультурного и многоязычного образования. Иначе говоря, мы должны стараться не в одной школе, а во многих школах включать родной язык в качестве целевого

в интегрированное обучение русскому языку. И здесь главное – показать, как мыслят и воспринимают мир узбеки, уйгуры, дунгане, татары и представители других этносов, отражая это в своем родном языке. Неизбежно данный процесс будет протекать в сопоставлении с русским языком. При этом надо всегда иметь в виду, что важно избегать механического калькирования и дословного перевода, так как это может приводить к курьезным и даже анекдотическим ситуациям.

Литература

1. *Абдуллаев С.Н., Мушаев В.Н., Озонова А.А.* Вопросы типологии языковых картин мира в тюркских и монгольских языках (оценочные конструкции) // Языки и литературы в поликультурном пространстве: современное состояние и перспективы развития. – Уфа, 2020. – С. 51–57.

2. *Попова З.Д.* Синтаксический концепт и межкультурная коммуникация // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 2. – С. 27–37.

3. Постановление Правительства КР «О внедрении многоязычного образования на 2017–2030 годы» от 30 июня 2016 г. – URL: http://bilim.akipress.org/ru/news:1417210

С.Н. Абдуллаев, Ч.А. Ногоева

ПРЕДИКАТИВНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «СВОБОДА» В КАЗАХСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящей статье обсуждаются вопросы вербализации концепта «Свобода» при использовании глагольных предикатов. Сам концепт понимается в качестве бинарного. Отсюда рассмотрение как глаголов приобретения, так и глаголов лишения свободы. Статья может быть интересной для специалистов по когнитивному языкознанию.

Ключевые слова: предикативные и непредикативные единицы, монопредикативное предложение, полипредикативное предложение.

В нашей работе мы придаем приоритетное значение малоизученным возможностям грамматического воплощения концепта «Свобода». К ним относятся разнообразные способы. Это и глагольно-предикативное

представление концепта, и широкий синтаксический контекст, передающий колорит этносознания. Обращаясь к концепту «Свобода», отдельные авторы специально акцентируют его глагольное представление [3, 1]. Нам представляется, здесь скрыты большие возможности, особенно в типологическом плане. Поясним, почему.Речь идет, по сути, о предикативном воплощении концепта. Что значит «предикативный»? Другими словами, мы сейчас обращаемся представлению концептов на уровне событий или ситуаций. Как известно, в языке существуют предикативные и непредикативные единицы. К числу предикативных относят предложения. Выделяются моно- и полипредикативные предложения. Монопредикативное предложение обозначает одно событие или ситуацию. Полипредикативные предложения обозначают два или более событий и отношения между ними.

Мы начнем свое описание с монопредикативного уровня по направлению полипредикативному. Сразу же отметим, что наше описание носит вербоцентрический характер, поскольку в глаголе-сказуемом, как в зародыше, скрыта вся структура монопредикативного предложения в целом, т. е. представления концепта «Свобода» в контексте целостного события. Именно этим и ценен глагольный способ репрезентации концепта свободы.

Глагол-предикат характеризуется своей конфигурацией семантических элементов, обусловленной валентностными свойствами глагольной лексемы. К ним относятся в качестве основных субъект, объект и различные конкретизаторы [4, 47]. Например, в современном кыргызском языке глагол *күрөшүү – «бороться»* – сопровождается такими семантическими элементами, как *ким? эмне үчүн? ким менен/кимге каршы?) («кто? за что? с кем/против кого?»)*. Этот глагол попадает в группу глаголов достижения свободы [3, 18]. В тюркских и других языках глагольное представление концепта «Свобода» осуществляется при помощи нескольких групп глаголов.

Прежде чем перейти непосредственно к интересующим нас группам глаголов поясним смысловую подоплеку обращения к глагольно-предикативному способу представления концепта «Свобода». Мы считаем концепт «Свобода» бинарным, поскольку в этносознании состояние свободы прочно связано с противоположным состоянием зависимости и несвободы. Более того, сам концепт «Свобода» актуализируется как процесс, направленный от состояния несвободы в сторону состояния свободы, а также и в противоположном направлении.

Со стороны своих валентностных свойств в тюркских языках как глаголы достижения свободы, так и глаголы ее лишения формируют сходную конфигурацию. Они выступают в качестве транзитивных глаголов. Например, в современном кыргызском языке глаголы *камоо – «заключить под стражу» – и азат кылуу, бошотуу – «осовободить, даровать свободу»* – демонстрируют сходную валентность, управляя номинативом и аккузативом.

Актуализация концепта «Свобода» может иметь место и в виде желания достичь свободы, например, в поэзии. Отмеченные ситуациии выражаются в языке предложенческими конструкциями, которые возглавляются глаголами определенных семантических групп. К ним мы и намерены обратиться. Какие это группы?

Вслед за другими исследователями [3, 1] к таким группам мы относим:

1. Группу глаголов обретения свободы.
2. Группу глаголов наделения свободой.
3. Группу глаголов утраты свободы.
4. Группу глаголов лишения свободы.

1. Глаголы обретения свободы – *өчүрүү, чечилип калуу, таштоо, мыйзамсыз аракет жасоо, аскерден кайтуу, кутулуу, бошотулуу, чыгарылуу* и др.

2. Глаголы наделения свободой – *жиберүү, киргизүү, руксат етүү, чечүү, сууруп алуу* и др.

3. Глаголы утраты свободы – *бойсунуу, көнүү, тил алуу, жыгылуу, сөздү эки кылбоо* и др.

4. Глаголы лишения свободы – *камакка алуу, кысуу, туткунга алуу, байлоо, буйрук берүү, руксат бербөө, тыйуу, чек койуу* и др.

Глагольное воплощение концепта свидетельствует, что концепт «Свобода» в кыргызском языке так же, как в других тюркских и английском языках, актуализируется в «пограничных» ситуациях перехода от свободы к несвободе и наоборот или при наличии у человека желания такого перехода. Здесь интересно привести результаты ассоциативного эксперимента, проведенного при сравнении казахского как тюркского языка в сравнительном плане [2, 85–87].

Анализ результатов проведенного свободного ассоциативного эксперимента проводился в трех плоскостях: языковой (русский, казахский), гендерной (мужской, женский), возрастной (от 19 до 25 лет, от 25 до 61 года). Основные, ядерные, значения лексем-репрезентантов концепта в английской, русской и казахской культурах являются общими:

1) возможность поступать так, как хочешь; 2) отсутствие ограничений; 3) нахождение не в заключении, рабстве.

Индивидуальные ассоциаты интерпретационного поля чрезвычайно разнообразны, часто связаны с возрастными различиями. Респонденты в возрасте до 25 лет понимают под словом-стимулом «свобода» *«независимость ни от кого; что хочу, то и делаю; полная свобода действий; заниматься тем, чем хочешь; сам себе хозяин; сама себе предоставлена; нет преград, свободно выражать свои мысли без гонений, быть в гармонии с самим собой, никто не мешает, гулять, веселиться, интересная жизнь, музыка, ярко, весело»*. Иначе говоря, данные реакции характеризуют людей в возрасте до 25 лет инфантильными, эгоистичными, думающими только о своей неущемленности.

Респонденты в возрасте от 25 лет и более характеризуются серьезным отношением к жизни, серьезными взглядами на жизнь *(независимость, демократия, небо, полет, ветер, свобода слова, свобода выбора, свобода действий, равенство, жизнь, братство, деньги, беспрепятственность)*.

У лиц женского пола слово «свобода» ассоциируется *с независимостью, чистым голубым небом, полетом, ветром, простором, птицей, жизнью*. Для женщин важна также *демократия, свобода выбора, свобода действий, свобода слова, свободомыслие, личность, гармония, победа, ура*.

Женщины выделили отдельную характеристику свободы – право человека быть самим собой *(самостоятельность = сама себе предоставлена, сам себе хозяин, сам себе господин, никто не мешает, быть в гармонии с самим собой, заниматься тем, что нравится; өзін-өзіне би, өз бетіме шешім қабылдау, өз қалауын, өз-өзіне жауап беру, өз қалағаның істеу, өз еркімен өмір сүру)*.

Для респондентов мужского пола свобода – это *демократия, независимость, возможность выпить пива после работы, друзья, отдых, свободное от работы время, гулянка, одиночество, единение, путь, дорога, гулять, веселиться, братство*.

Понимание свободы как отсутствие семейных обязанностей встретилось у одного респондента *(холостяцкая жизнь)* в значении «холостой» (женитьба оценивается им как некая несвобода). Респондентами также было упомянуто наличие денег и, следовательно, больших возможностей для человека.

Любопытно отметить, что и американцы, и русские, и казахи

связывают свободу с Америкой: *USA 51, America 34, NewYork 3, eagle 2* (изображен на американском гербе), *July* (4 июля – День независимости США); *США 7, Нью-Йорк 1, Америка; Америка 1, Статуя свободы 1, АҚШ 1, шаттл 1*. Это еще раз подтверждает общепринятый взгляд на Соединенные Штаты, как на страну демократии и свободы.

Свобода в сознании респондентов ассоциируется с демократическими ценностями, независимостью государства *(независимость, тәуелсіздік, равенство, равноправие, теңдік, тәуелсіздік, тәуелсіз ел, тәуелді болу, тең-дік, ой бостандығы, патриотизм, сөз бостандығы, сөз еркіндігі, татулық, демократия, азат ел, әділдік, азамат, бірлігі жарасқан ел, егемндік, егеменді ел, намыс, қарсы тұру, құқық, таңдау құқығы, 16 желтоқсан, желтоқсан құрбандары, жариялаулық)*. Подобное понимание свободы является доминирующим во всех трех сравниваемых лингвокультурах. Чтобы человек обрел свободу, необходимо государству обрести независимость. Вообще государство, воплощающее свободу для опрошенных нами респондентов, – это Казахстан, Родина, Отан, Актобе.

Свобода –это также отсутствие запретов, наличие денег и иногда мир и покой. Англоязычные респонденты, кроме того, назвали свободу анархией и вольностью [3]. В русской и казахской лингвокультурах подобное понимание не представлено.

Ценность свободы велика во всех сравниваемых лингвокультурах, при выделении разных сторон свободы позитивное восприятие доминирует.

«Пассивность» русских и казахских респондентов по отношению к свободе проявляется в том, что они готовы ждать, когда некто дарует им ее.

Анализ паремиологического фонда также подтверждает двойственность концепта «Свобода», существующего во взаимодействии свободы и несвободы. Являясь свернутым воплощением правил поведения и норм морали в обществе, паремии, с одной стороны, показывают ценность свободы для человека, с другой – утверждают необходимость ограничения личной свободы человека ввиду существования нравственных норм и норм человеческого общежития *(Әдептіліктің белгісі иіліп сәлем бергені, жақындықтың белгісі көп кешікпей келгені. Жақсымен жолдас болсаң, Жетерсің мұратқа. Жаманмен жолдас болсаң, Қаларсың ұятқа; Бетің қисық болса, айнаға өкпелеме; Көзің ауырса қолынды тый, Ішің ауырса тамағынды тый; Өз етігің тар болса, дүниенің кеңдігінен не пайда; Қызым, саған айтам,*

келінім, сен тыңда. Атаңа не қылсаң, алдыңа сол келер.Сөзің тәтті болсын, ашуың қатты болсын.Киім пішсең кең піш, тарылтуың оңай).

И в английской, и в русской, и в казахской лингвокультурах признается наличие таких ограничителей свободы, как законы природы, высшие силы, нравственные нормы и материальное неблагополучие. Однако в то время как для русских и казахов характерна покорность судьбе, обстоятельствам и подчинение сильному, носителю английской лингвокультуры свойственны активность в управлении своей судьбой, улучшении своего благосостояния и борьба за свои права.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в русской культуре отношение к свободе имеет двоякий характер: с одной стороны, оказывают свое влияние архаические, коллективистские ценности, с другой – современное российское общество впитывает общие для всей западной культуры либеральные ценности.

Среди казахских паремий доминирует нейтральная оценка свободы (констатация отношения подчинения, несвободы человека; у казахов все предопределено судьбой, человек вынужден соблюдать нравственные нормы и правила поведения, принятые в обществе) (69 %), положительная оценка свободы выражена в 21 % пословиц, отрицательная оценка свободы встречается в 10 % пословиц.

Проанализировав казахский паремиологический ряд, мы обнаружили, что в казахском паремиологическом фонде практически нет пословиц, связанных с ограничением свободы «в четырех стенах», с заточением в тюрьму. На наш взгляд, это связано с социальной историей казахов: у казахов раньше не было тюрем. За убитого человека, за воровство, грабеж взыскивали кун взамен кровной мести. По законам степной демократии, человека, преступившего нормы обычного права, «заключали», поместив его в ограниченное пространство (порой чисто символически, например, очертив вокруг него землю), которое он не смел переступить. Для члена родового сообщества гораздо важнее было отношение сельчан, ибо одним из самых жестоких наказаний считалось изгнание из айыла, рода и т. д. [2].

Сравнивая оценку свободы в пословицах, можно утверждать, что для русского и казахского паремиологического сознания характерна констатация подчиненного положения человека (61 % рус.; 69 % каз.), в то время как среди английских паремий доминирует положительная оценка свободы (52 %). Для казахстанцев характерен скорее пространственный нежели динамичный образ свободы.

Итак, американцы связывают свободу с большим количеством

разнообразных явлений – как актуальных, так и исторических. Американская свобода более «реальна», в большей степени носит правовой характер [3, 21]. Однако у русских и казахов круг представлений о свободе и образов свободы, по нашему мнению, шире *(небо, полет, птица, высота, жизнь, радость, гармония, музыка)*. Кроме того, у современных казахстанцев образная составляющая имеет более бытовой характер *(отдых, комфорт, отсутствие обязанностей)* [2, 86]. Таким образом, концепт «Свобода» часто представлен в виде символа, его сущность состоит в бинарном противопоставлении свободы и несвободы, он актуализируется в ситуациях перехода человека из состояния свободы в состояние несвободы (или из состояния большей свободы в состояние меньшей свободы) и наоборот.

Литература

1. *Гришенкова Е.С., Попова П.Г.* Концептуальное понимание свободы в английском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – С. 153–157.

2. *Жанпеисова Н.М., Жумаханова А.Ж.* Концепт «Свобода» в английской, русской и казахской лингвокультурах // Наука вчера, сегодня, завтра. – 2014. – № 6 (13). – С. 81–87.

3. *Солохина А.С.* Концепт «Свобода» в английской и русской лингвокультурах: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Волгоград, 2004.

4. *Черемисина М.И.* Исследование моделей ЭПП в тюркских языках Южной Сибири // Гуманитарные науки в Сибири. – 1997. – № 4. – С. 56–61.

З.З. Абдуманапова

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КЫРГЫЗСТАНА

В условиях индустриально-инновационного развития страны особую актуальность приобретает необходимость развития и внедрения полиязычной культуры и полиязычного образования в образовательной деятельности. В данной статье рассматриваются природа полиязычного образования, причины, обусловившие его актуализацию в Кыргызстане, проблемы функционирования языков в контексте развития современной языковой личности.

Ключевые слова: полиязычие, языковая личность, языковая ситуация, поликультурная среда, полиязычное образование, многоязычие.

В современном мире в эпоху глобализации вопрос о языке и его значении в обществе был одной из важных государственных задач в связи с процессами самоопределения. Основными проблемами языка являются: использование языка в формальном и неформальном общении, преподавание языка в средних и высших учебных заведениях. На современном этапе целью обучения являются не только знание, но и формирование ключевых компетенций, которые направлены на подготовку студентов к будущей жизни. Они должны быть готовы общаться как устно, так и письменно. Этот процесс должен включать знание нескольких языков.

Сегодня кыргызская образовательная система предусматривает изучение кыргызского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и одного иностранного языка.

Актуальность поликультурного и многоязычного образования определяется универсальной мировой тенденцией к интеграции в экономическую, культурную и политическую сферы. Мы понимаем многоязычное (полиязычное) образование как целенаправленный процесс ознакомления с мировой культурой посредством языков, когда эти языки обучения являются способами достижения сфер специальных знаний, приобретения культурно-исторического и социального опыта разных стран и народов. Современные тенденции многонационального мира отражаются в растущих миграционных процессах, удалении границ и этнодемографической трансформации. С одной стороны, эти процессы способствуют более интенсивному межкультурному и межэтническому сотрудничеству. С другой – существует насущная необходимость этнической самоидентификации [2].

Многонациональный регион – это место, где различные этнические группы, культуры и религии развиваются. Уникальный характер многонационального региона выражается в специфической, исторически сложившейся смеси разных духовных, религиозных, этнокультурных и бытовые традиций, принципов и образов жизни.

Лингвистическая личность – это конкретный человек со своим сознанием, свободой воли, сложной внутренней жизнью и с индивидуальным отношением к социальному окружению, включая людей. По мнению А.А. Леонтьева, «человеческие черты человека формируются его жизнью в условиях общества и культуры, созданной человеком» [4, 112].

Само понятие «языковая личность» было разработано Г.И. Богиным. Он является создателем языковой модели личности,

в которой человек рассматривается с точки зрения его или ее «готовности воспроизводить речи, создавать и получать воспроизведение речи» [1, 88]. В науке она стала популярной благодаря Ю.Н. Караулову, который считал, что языковая личность – это человек, способный создавать и воспринимать тексты, которые отличаются а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения реальности; в) конкретной целью [3, 74].

Ю.Н. Караулов разработал уровневую модель языковой личности, основанную на литературном тексте. По его словам, языковая личность имеет три структурных уровня:

1) вербальный семантический уровень (или семантический структурный, инвариантный), который отражает степень способности лингвистической личности говорить на обычном языке;

2) когнитивный уровень, показывающий актуализацию и идентификацию соответствующих знаний и понятий языковой личности, которые создают коллективную и / или индивидуальную когнитивную область: этот уровень предполагает отражение лингвистической модели жизни, тезауруса и культуры личности;

3) прагматический уровень (высший) содержит раскрытие и характеристики мотивов и целей, которые движутся в процессе развития языковой личности [3, 74].

Но мы всегда должны помнить, что может быть много конкретных языковых личностей, все они отличаются друг от друга по значимости вариаций каждого уровня, состоящего из конкретной личности. Это показывает, что языковая личность – многослойная и многокомпонентная парадигма речевой личности, которая имеет свои индивидуальные черты наряду с общими. В то же время каждая языковая (речевая) личность является языковой – в парадигме реального общения с людьми во время разговора, что связано со многими факторами.

Черты каждой языковой личности характеризуются определенной лексикой, которая имеет ту или иную частоту использования. Данные слова объединяются в соответствии с правилами, принятыми на этом языке, и заполняют абстрактные синтаксические модели. Если такие модели достаточно типичны для представителя этой лингвистической группы (русский, татарский, кыргызский, узбекский, уйгурский и т. д.), словарный запас и способ речи могут указывать на принадлежность личности к определенному обществу. Он также может показать свой уровень образования, тип характера и даже пол, возраст и т. д.

Языковая личность существует в культурной сфере, что отражается на естественном языке в форме общественного сознания на разных уровнях (научном, повседневном), стереотипах и нормах поведения, предметах материальной культуры. Определяющая роль категория культуры принадлежит национальной ценности, которая имеет язык и культуру, и эти ценности являются концепциями значения.

В настоящее время большое внимание уделяется изучению языков людей, проживающих в Кыргызстане. Государственный язык – кыргызский, русский является языком межнационального общения. Новые учебники издаются на трех языках. Это кыргызский, русский и узбекский. Иностранные языки преподаются во всех учебных заведениях. Кыргызский и русский являются основными языками во всех учебных заведениях. Учебный план включает в себя не только русский, но и хотя бы еще один иностранный язык. Эта ситуация говорит о том, что в Кыргызстане сформировался билингвизм и существует тенденция к многоязычному образованию.

По словам Г.В. Палаткина, «основными элементами содержания поликультурного образования являются:

1) культура международных отношений;

2) структурные составляющие культур этносов;

3) структурные составляющие этнопедагогического пространства» [5].

Одной из основных целей полиязычного образования должно стать формирование языковой личности, способной вести активный образ жизни в поликультурной среде. Следует развивать чувство понимания и уважения к другим культурам, способным жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, религий. Изучение разных культур в комплексе будет способствовать культурной идентичности личности, формированию у нее толерантного отношения к представителям разных культур, что является целью поликультурного воспитания.

Литература

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику. – М., 2001.

2. *Ерохина Е.А.* «Местные» и «приезжие»: этническая граница и межэтническое взаимодействие в современном российском мегаполисе // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 2. – С. 72–78.

3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая идентичность. – М., 1987.

4. *Леонтьев А.А.* Психология общения. – Тарту, 1976.

5. *Палаткина Г.В.* Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию в народных традициях // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41–47.

6. *Чан Дин Лам.* Многоязычное образование как важная стратегия развития Казахстана // Успехи современной науки. – 2013. – № 7.

Р.Т. Абылкасымова

РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

В данной научной статье рассмотрена роль государственного языка в профессиональном обучении. Обучение в высшей школе на государственном языке облегчается, если обучающиеся владеют языком на уровне, позволяющем осуществлять обучение по направлениям профессиональной подготовки. Дальнейшее развитие государственного языка должно усилить его функциональные возможности.

Ключевые слова: Кыргызская Республика, государственный язык, профессиональное обучение, обучение в высшей школе на государственном языке.

В Кыргызской Республике государственным языком является кыргызский [1]. Роль государственного языка [1] в профессиональном обучении велика, если учитывать множество факторов и условий, действующих в КР в современных экономических и политических условиях. Обучение в высшей школе на государственном языке облегчается, если обучающиеся владеют языком на уровне, позволяющем осуществлять обучение по направлениям профессиональной подготовки. В данном контексте необходимо рассмотреть динамику изменения числа дневных общеобразовательных организаций по языкам обучения в Кыргызской Республике, а также произвести собственные расчеты относительных показателей, характеризующих качественные параметры динамических изменений, происходящих на уровне общеобразовательных организаций. Распределение числа дневных общеобразовательных организаций по языкам обучения, согласно открытым данным Национального статистического комитета

Кыргызской Республики [3], показывает реальную картину обучения на государственном языке в дневных общеобразовательных организациях страны (см. таблицу 1) [3].

Таблица 1. Динамика изменения числа дневных общеобразовательных организаций по языкам обучения, (единиц)[1]

Показатели	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Всего общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике	**2236**	**2262**	**2265**	**2283**	**2296**
Темп роста (в %)	...	101,2	100,1	100,8	100,6
Средневзвешенный темп роста за весь анализируемый период (в %)	100,7				
Темп прироста (в процентах)	...	1,2	0,1	0,8	0,6
Средневзвешенный темп прироста за есь анализируемый период (в %)	0,7				
Общеобразовательные организации с одним языком обучения	**1685**	**1689**	**1663**	**1672**	**1653**
Кыргызским	1423	1427	1395	1389	1376
Темп роста (в %)	...	100,3	97,8	99,6	99,1
Средневзвешенный темп роста за весь анализируемый период (в %)	99,2				
Темп прироста (в %)	...	0,3	-2,2	-0,4	-0,9
Средневзвешенный темп прироста за есь анализируемый период (в %)	-0,8				
Удельный вес бщеобразовательных организаций, в которых бучение осуществляется на кыргызском языке, в общем числе	63,6	63,1	61,6	60,8	59,9

[1] По данным материалов официального сайта Национального статистического комитета Кыргызской Республики. Открытые данные. Распределение числа дневных общеобразовательных организаций по языкам обучения. – URL: http://www.stat.kg/

Средневзвешенный удельный вес общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, в общем числе общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике за весь анализируемый период (в %)	61,8				
Русским	216	226	-	251	248
Узбекским	43	33	31	29	26
Таджикским	3	3	3	3	3
Общеобразовательные организации с двумя и более языками обучения	**551**	**573**	**602**	**611**	**643**
в том числе:					
Общеобразовательные организации с двумя языками обучения	**497**	**518**	**548**	**552**	**590**
кыргызско-русским	397	409	445	453	484
кыргызско-узбекским	49	52	49	45	48
кыргызско-таджикским	2	2	2	2	2
узбекско-русским	48	54	52	50	56
узбекско-таджикским	1	1	-	1	-
русско-таджикским	-	-	-	1	-
Общеобразовательные организации с тремя языками обучения	**53**	**54**	**53**	**58**	**52**
кыргызско-узбекско-русским	50	51	50	56	50
русско-узбекско-таджикским	3	3	3	2	2
Общеобразовательные организации с четырьмя языками обучения	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
кыргызско- русско-узбекско-таджикским	1	1	1	1	1

Всего общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, а также одним из языков обучения является кыргызский язык	**1922**	**1942**	**1942**	**1946**	**1961**
Темп роста (в %)	...	101,0	100,0	100,2	100,8
Средневзвешенный темп роста за весь анализируемый период (в %)	100,5				
Темп прироста (в %)	...	1,0	0,0	0,2	0,8
Средневзвешенный темп прироста за весь анализируемый период (в %)	0,5				
Удельный вес общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, а также одним из языков обучения является кыргызский язык, в общем числе общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике (в %)	**86,0**	**85,9**	**85,7**	**85,2**	**85,4**
Темп роста (в %)	...	99,9	99,8	99,4	100,2
Средневзвешенный темп роста за весь анализируемый период (в %)	99,8				
Темп прироста (в %)		-0,1	-0,2-	-0,6	-0,2
Средневзвешенный темп прироста за весь анализируемый период (в %)	-0,2				
Средневзвешенный удельный вес общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, а также одним из языков обучения является кыргызский язык, в общем числе общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике за весь анализируемый период (в %)	85,6				

Общее число дневных общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике за период с 2016 года по 2020-й постоянно возрастает, средневзвешенный темп роста этого показателя за весь анализируемый период составляет 100,7 % при средневзвешенном темпе прироста 0,7 %.

Однако число дневных общеобразовательных организаций с одним, кыргызским, языком обучения сокращается в среднем на 0,8 %. Но число дневных общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, а также одним из языков обучения является кыргызский язык, растет с 2018-го по 2020 год включительно в среднем на 0,5 % за период с 2016 года по 2020 год. Так, средневзвешенный удельный вес общеобразовательных организаций, в которых обучение осуществляется на кыргызском языке, а также одним из языков обучения является кыргызский язык, в общем числе общеобразовательных организаций в Кыргызской Республике составляет за весь анализируемый период 85,6 %. Тем не менее средневзвешенный темп роста этого относительного показателя составляет 99,8 % и не достигает уровня 100,0 % при средневзвешенном отрицательном темпе прироста (- 0,2) %.

Основной проблемой осуществления профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе на государственном языке является недостаточность, с одной стороны, специальной и профессиональной литературы на государственном языке, а с другой – квалифицированных преподавателей, свободно владеющих государственным языком, способных обучать с учетом современных требований при подготовке высококвалифицированных кадров, которые должны овладеть профессиональными компетенциями на высоком уровне.

Другой проблемой осуществления профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе на государственном языке является собственно особенность самого языка. Будучи одним из древнейших языков, кыргызский язык не поддается профессиональному сленговому изменению.

Профессиональный сленг в современном мире обеспечивает дальнейшее развитие языка, облегчая взаимодействие в определенной сфере деятельности человека. Ввести профессиональный сленг в кыргызский язык практически не удается. Более того, в кыргызском языке в настоящее время немного неологизмов, что также влияет на дальнейшее развитие и обогащение языка. К тому же в языке достаточно много архаизмов.

Тем не менее, учитывая тот факт, что в 85,6 % дневных общеобразовательных организациях Кыргызской Республики обучают на кыргызском языке или на нескольких языках, одним из которых является кыргызский, можно отметить, что в ближайшем будущем значительная часть выпускников этих общеобразовательных организаций будет обучаться в высших учебных заведениях страны соответственно на кыргызском языке. Кроме того, согласно концепции Национальной Программы развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014 – 2020 годы, утвержденной Указом Президента Кыргызской Республики от 2 июня 2014 года № 119 [3], были определены первоочередные меры и приоритеты развития языковой политики в сфере профессионального образования. В Кыргызской Республике уровень владения языком определяется по Международной шкале уровней владения языком в рамках Общеевропейской шкалы оценки языковой компетенции и предусматривает несколько уровней (см. таблицу 2) [2].

Таблица 2. Параметры уровня владения государственным языком[1]

Шкала уровней владения языком	**Значение уровня**	**Параметры уровня и значение параметров уровня**	
		Параметры уровня	**Значение параметров уровня владения языком**
A	Элементарное владение	A1	Уровень выживания
		A2	Предпороговый уровень
B	Самодостаточное владение	B1	Пороговый уровень
		B2	Пороговый продвинутый уровень

[1] По материалам официального сайта Министерства юстиции Кыргызской Республики. Национальная Программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014–2020 годы, утвержденная Указом Президента Кыргызской Республики от 2 июня 2014 года № 119. – URL: http://cbd.minjust.gov.kg

С	Свободное владение	С1	Уровень профессионального владения
		С2	Уровень владения в совершенстве

Уровень профессионального владения С1 должен позволить расширить сферу использования кыргызского языка в государственном управлении, делопроизводстве, профессиональной коммуникации, а также в системе высшего образования. Но кыргызский язык недостаточно активно применяется в сферах экономики, образования, науки и при подготовке специалистов, поэтому необходимо кардинально улучшить качество преподавания языка в учебных заведениях страны [2]. Возможно, основная трудность в реализации этих намерений заключается в том, что основной упор всегда делается на изучение кыргызского языка как одного из учебных предметов как в дневных общеобразовательных организациях, так и в системе высшего образования, не определяются условия более широкого использования государственного языка, особенно в системе профессионального образования. Решение данной проблемы лежит в плоскости профессионального образования. На этапе высшего образования осуществляется подготовка специалистов и активно формируется их профессиональное мышление [2]. В связи с этим обстоятельством необходимо усилить профессиональную подготовку специалистов нефилологического профиля на государственном языке в учебных заведениях Кыргызской Республики. В рамках профессиональной подготовки обучающихся в высших учебных заведениях необходимо стимулирование использования специальной терминологии на государственном языке, которую они будут в будущем применять в профессиональной сфере своей деятельности. Для этого необходимо:

1) разработать новые учебно-дидактические материалы, основанные на Международной системе оценки уровня владения языком, в соответствии с профилем будущей профессиональной деятельности обучающихся в высших учебных заведениях;

2) создать условия для организации курсов профессионального общения и ведения делопроизводства на государственном языке;

3) обеспечить свободный открытый доступ к учебно-образовательным порталам на государственном языке;

4) обеспечить необходимыми программными продуктами на

государственном языке компьютерные системы высших учебных заведений;

5) обеспечить создание новой и прежде всего инновационной учебно-методической литературы на государственном языке;

6) обеспечить организацию переводов базовой специальной литературы на государственный язык для нефилологических специальностей и профилей высших учебных заведений, средних специальных заведений, средних профессиональных учебных заведений;

7) обеспечить создание условий для свободного открытого доступа к дистанционным формам обучения государственному языку посредством размещения на интернет-портале Министерства образования и науки Кыргызской Республики современных разработок на кыргызском языке, имеющих инновационный характер и направленность, для овладения кыргызским языком всех желающих обучиться государственному языку [4];

8) обеспечить инклюзивную подготовку современных разработок на кыргызском языке, имеющих инновационный характер и направленность, для овладения кыргызским языком на специальных носителях информации для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

9) обеспечить условия для совершенствования технологий преподавания государственного языка;

10) обеспечить условия для стимулирования развития дополнительных форм обучения государственному языку людей из разных возрастных категорий посредством применения интернет-ресурсов;

11) обеспечить увеличение количества и особенно качества выпусков телевизионных программ и передач, а также радиопрограмм, документальных, художественных и анимационных фильмов на государственном языке; обеспечить осуществление качественного перевода и дубляжа других программ с обязательным сопровождением их титрами на государственном языке;

12) обеспечить увеличение количества и особенно качества ауди- и видеокурсов для обучения государственному языку;

13) обеспечить разработку мультимедийных программ, компьютерных программ и игр, направленных на изучение государственного языка [4];

14) обеспечить условия для оцифровки словарей, прежде всего

классических, например: «Кыргызско-русский словарь. Русско-кыргызский словарь. К.К. Юдахин», «Орфографический словарь кыргызского языка. К.Карасаев», «Кыргыз адабий тилинин тарыхы (История кыргызского литературного языка). Б.М. Юнусалиев», «Толковый словарь кыргызского языка», «Этимологический словарь кыргызского языка», «Диалектологический словарь кыргызского языка» и пр.

Вывод. Дальнейшее развитие государственного языка должно усилить его функциональные возможности. Для дальнейшего развития государственного языка необходимо:

1. активно обогащать информационно-образовательные ресурсы кыргызского языка;
2. стимулировать создание приемлемых условий для обучения государственному языку вне учебных заведений страны:
   2.1. через СМИ;
   2.2. через современные интернет-ресурсы;
   2.3. через доступные аудио-, видео-, и мультимедийные ресурсы.
3. осуществить поиск механизмов совершенствования учебно-методических основ обучения государственному языку в трех направлениях:
   3.1. Кыргызскому языку как родному языку.
   3.2. Кыргызскому языку как второму языку.
   3.3. Кыргызскому языку как иностранному языку.

Литература

1. Закон Кыргызской Республики «О государственном языке Кыргызской Республики» от 2 апреля 2004 года № 54. (В редакции Законов Кыргызской Республики от 8 декабря 2009 года № 307, 21 января 2010 года № 8, 6 октября 2011 года № 165, 25 февраля 2013 года № 33, 23 июня 2015 года № 135). – URL: http://cbd.minjust.gov.kg

2. Национальная Программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014–2020 годы, утвержденная Указом Президента Кыргызской Республики от 2 июня 2014 года № 119. – URL: http://cbd.minjust.gov.kg

3. Открытые данные. Распределение числа дневных общеобразовательных организаций по языкам обучения. – URL: http://www.stat.kg/ (дата обращения: 27.11.2021).

4. Программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2021–2025 годы, утвержденная Постановлением Правительства

Кыргызской Республики от 1 октября 2020 года № 510. – URL: http://www.gov.kg/

Г.А. Айтматова,
Т.У. Каримова, Маматазиз кызы Бегимай

ОБ ИСТОЧНИКАХ ПОПОЛНЕНИЯ МОЛОДЕЖНОГО И СТУДЕНЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА ЮГЕ КЫРГЫЗСТАНА

В настоящее время сленг является одной из интереснейших языковых систем современной лингвистики. В статье рассматриваются источники пополнения молодежного и студенческого языка в условиях кыргызско-русского двуязычия, проблемы отражения в молодежном сленге общественных процессов, происходящих в стране и целом в мире. Определяются разновидности молодежного сленга, выявляются особенности использования сленга молодежью юга Кыргызстана.

Ключевые слова: молодежный язык, сленг, социолингвистика, двуязычие.

Судьба языка – тема, которая не может оставить равнодушным ни одного языковеда. Очевидным является то, что в эпоху бурных политических, социальных и экономических тенденций язык способен изменяться прямо на глазах нашего поколения.

В статье об особенностях молодежного дискурса в условиях билингвизма мы отмечали, что язык молодежи является одной из составляющих процесса развития языка, его пополнения, его многообразия [1, 6–11]. Изучение такого материала интересно и в каком-то смысле необходимо, так как этот своеобразный «язык в языке» существует не только в устной речи, но и все чаще и чаще функционирует на страницах газет и журналов, звучит на радио и телевидении.

Поэтому в изучении молодежного сленга могут быть заинтересованы не только лингвисты, но и социологи, психологи, педагоги, родители и общество в целом. Необходимо отметить, что мы опирались на данные и факты, собранные в городе Оше, а именно: у студентов Ошского государственного университета, а также в интернет-сообществах.

Лингвисты выделяют три основных источника пополнения лексики: иноязычные заимствования; аффиксация; метафорика [5, 25]. Нами было выписано около 150 примеров употребления сленгизмов и составлен краткий словарь сленгизмов юга Кыргызстана, среди

которых есть слова, словосочетания и выражения. На первое место по продуктивности выходят иноязычные заимствования, большую часть которых составляют русские и англоязычные. Говоря о сферах заимствования иноязычной лексики, обратим внимание на то, что наиболее распространенной является Интернет. Так же можно отметить СМИ, сферу массовой культуры, технический прогресс. Источником могут служить иностранные языки – как их литературная составляющая, так и просторечная: к примеру, молодежные слова русского языка, используемые в студенческой жизни: *универ* – университет, *препод* – преподаватель, *перваши* – студенты первого курса, *общага* – общежитие, *степка* – стипендия.

Слова, связанные с компьютеризацией, пришли в нашу речь из английского языка, но посредством русского языка: *комп* – компьютер, *сидюшник* – CD-ROMDrive, *Инет* – Интернет, *погуглить* – пользоваться Google.

Часто употребляются слова, связанные с сотовой связью: *сотка* – сотовый телефон, *личка (писать на личку по WhatsApp)* – на личный номер абонента.

Следующий способ – аффиксация, которая как средство весьма продуктивна и с исконно русскими корнями является одним из самых распространенных способов словообразования, представляющих собой присоединение аффикса к основе (*приколоться* – «обращать внимание; цепляться, насмехаться»). Молодежный сленг обходится самыми стандартными суффиксами и префиксами. Например, большинство прилагательных, происходящих от английских корней, образованы с ударным суффиксом *-ов «брендовый»*, «совершенно новый», *хайп – хайпить, хайпер; проколоться – прикольщик; шарить – шарик.* Также наблюдается множество примеров добавления к кыргызским словам русских аффиксов: *кыздарики, бажарики, энешка, эжешка, апашка, аташка, татынашка.* Русский суффикс *-ул* добавляется к кыргызским именам девушек: *Бакуля* (Бактыгуль), *Назюля* (Назгуль или Назима, суффиксы *-ик, -чик* к именам мальчиков: *Максатик, Умарчик* и др.

Слово «мырк», означающее «некультурный, невежественный, непонятливый», обросло новыми словами и выражениями: *мыркымбай, мыркуша, мырковский, мырчонок, МЫРК* – Маврский ЫнтымакРеспублики Кыргызстан. Оно вошло в состав известных выражений: *«Мырк – он и в Африке мырк», «Мырк – это звучит гордо!»* (интернет-ресурс). Этому образу посвящен целый блок в молодежном сериале «Жарайт сити».

Суффикс книжного стиля *-аций* употребляется в разговорной речи: *Махабатизация* (слово «махабат» переводится как любовь, влюбленность) – встречаться с любимым человеком; *безлимитизация* – используется в рекламах сотовых компаний, которые предоставляют своим абонентам безлимитные тарифы на Интернет; слово *«кустуризация»* довольно новое по происхождению, образовано от слова *«кустуруу», «кусуу»* – заставить блевать, которое является метафорой, обозначающей вернуть ворованное или взятое в долг, появилось под влиянием политики нынешнего президента, который обещал простому народу, что «богатеи» вернут ворованное добро в казну.

Другим мощным источником формирования лексического состава сленга является метафорика, или метафора (или семантическое переосмысление), в сленге она позволяет точно и кратко описать особенности внешности, характера, поведения и т. д. Также она позволяет создать яркий запоминающийся образ. В качестве примера можно привести такие слова: *«балык»* – русское русалка – девушка с хорошей фигурой; «*куколка»* – излишне накрашенная девушка. Новое значение появилось у слова *«дух»*, которое раньше означало новых призывников в армию, теперь оно употребляется и в значении слабовольного, трусливого человека вообще. Слово *«таш»* (буквально – «камень») – похвала в адрес парней за стойкость и мужественность. Иногда это слово употребляют и в отношении к девушкам, особенно спортсменкам.

Появились новые названия приложения Google – *өкул ата гугл, гугл аке, гугл жене*, подчеркивая то, что в нем можно найти абсолютно все и получить необходимую помощь, как у родственников.

Интересно употребление слова *«красавчик»*: девушки употребляют его в значении красивый, статный, привлекательный, а молодые люди – в значении молодец, молодчик, т. е. как похвалу за достойный поступок, достойное выступление, за призовые места спортсменов и т. п. *Чимкириками* (буквально – носовые выделения человека, т. е. сопли) молодежь называет людей нерешительных и несамостоятельных. Автором этой метафоры стал экс-президент А. Атамбаев, который в обращении к депутатам ЖК КР обвинил их в слабости принятия решений и назвал их так. Слово *«тортик»* обозначает изнеженный, избалованный богатыми родителями парень, маменькин сыночек.

По сравнению с тремя названными источниками удельный вес остальных источников формирования лексического фонда молодежного

сленга незначителен. Бывают следующие дополнительные источники пополнения: развитие полисемии (*ништяк* – «все в порядке, это неважно, это несущественно, неплохо, великолепно»); антономазия (имя собственное как нарицательное: *Маша, Наташалар* – русская девушка, *Гуличка* – кыргызская девушка, *Мамбет* – человек приезжий, некультурный); усечение корней (*комп* – компьютер, *игнор* – игнорировать, *бро* – братан, *гара* – городской, *заблок* – заблокировать определенный чат в случае нежелания общаться с его хозяином, *админ* – администратор, организатор WhatsApp-группы); универбализация (стяжение: *автомат* – получение оценки автоматически), сложение корней (*кайфоломщик* – человек, прерывающий своим действием состояние «кайфа» у других людей); аббревиация (*чмошник* – морально опущенный человек); замена слова паронимом (фонетическая мимикрия) (*шпора* – шпаргалка); метатеза (перестановка звуков или слогов) (*«сабо самой»* – само собой).

В статье о русской лексике в кыргызской разговорной речи Ф.В. Ахмедова отмечает, что «разговорный кыргызский язык на сегодняшний день пестрит русскими сленговыми словами» и это является «результатом межкультурной коммуникации» [3, 197–203].

Подростки могут перенимать сленговые выражения не только при общении с друзьями, но и заимствуя их из прочитанных модных изданий или запомнившихся понравившихся кинофильмов. В таких кинофильмах, как, например, «Курут», «Мачо» и молодежных телепередачах, как «Жарайт сити», «Эл эмне дейт», широко используются молодежные сленговые выражения. Причем в кинофильмах они смешиваются с криминальным жаргоном, вследствие чего образуются новые сленговые формы. Благодаря юмористу Эмилю Эсеналиеву среди молодежи стало популярно не только слово *«чала спортик»*, означающее «ненастоящий спортсмен», но и слово *«дэң-дэң»*, которое может обозначать абсолютно все.

Самую новую группу составляют слова-сленгизмы, которые связаны с дистанционным обучением. Очень ярким примером, источником этих сленгизмов являются разные телепередачи, сериалы, где показывают анекдоты о дистанционном обучении.

К примеру, интернет-сериал «Дистанционка», снятый Максимом Галкиным, где он играет все роли в стиле театра одного актера. В нем использовано много молодежных слов, употребляемых школьниками старших классов. Например: *дистанционка* – от слова дистанционный, *удаленка* – от слова удаленный, *сечь фишку* – улавливать смысл,

импровиза – сокращенное от импровизация, *шарить* – хорошо разбираться в чем-либо, понимать, *чилить* – отдыхать, бездельничать, *карантикулы* – вынужденные каникулы, связанные с карантинными мерами режимом самоизоляции в новой реальности, *рофлить* – подшучивать над кем-то или чем-то, веселиться, обычно употребляется во время дружеских розыгрышей: «Да ты рофлишь!», *зазумиться* – от названия программы Zoom (видеосвязь) в речи пользователей появились глаголы «зумить», «зумиться», к ним могут прибавляться префиксы: пора пойти *ПОзумить*, надо *ЗАзумиться*, мы уже *ОТзумились*.

Таким образом, можно сказать, что молодые люди разных исторических эпох имеют свой собственный сленг, отражающий все изменения общественной жизни. Способы пополнения молодежного языка различны, среди них самые частотные – иноязычные заимствования, аффиксация, метафорика. Молодежный сленг в Кыргызстане является неким гибридом кыргызского, русского, английского и других языков.

Литература

1. *Айтматова Г.А., Каримова Т.У.* Специфика современного молодежного дискурса в условиях кыргызско-русского билингвизма // Актуальные направления гуманитарных и социально-экономических исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. 1. – Белгород, 2018. – С. 6–11.

2. *Арустамова А.А.* Современный молодежный сленг и особенности его функционирования. – М., 2006.

3. *Ахмедова Ф.В., Каримова Т.У.* Русские слова в кыргызской разговорной речи населения города Ош // Языки в диалоге культур. – Бишкек, 2017. – С. 197–203.

4. *Береговская Н.В.* Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – М., 1996.

5. *Голованова А.И.* Студенческий сленг как функциональная разновидность русского языка. – URL: https://na-zakaz-diplom.ru/o-diplomakh/181-ponyatie-natsionalnogo-i-literaturnogo-yazyka

6. *Лихачев Д.С.* Культура русской речи. – М., 1989.

7. *Нелюбин Л.Л.* Введение технику перевода. – М., 2009.

8. *Носов М.П. Попов С.Ф., Попов Ю.С.* Молодежный сленг. – М., 2001.

9. *Пеллих И.В.* Молодежный сленг как социальная разновидность. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodezhnyy-sleng-kak-sotsialnaya-raznovidnost-rechi

Д.Т. Айылчиева

ПОЛЯРНЫЕ ПОСЛОВИЧНЫЕ КОГНИТЕМЫ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПРОВЕРБИАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЯЗЫКА

В данной статье даются определение термина «когнитема» и ее выявление в паремийных изречениях народов мира. Рассматриваются группы паремий, обладающие инвариантными значениями: «одна рука (нога) не заменит две (руки, ноги)», «много (мало) работников – мало (много) едоков», «когда владельцев больше, чем один, не хватает внимания и заботы», «иметь одновременно два и более предметов (объектов, мест, путей, профессий, целей…) – слишком много для одного человека» и «все имеет две стороны».

Ключевые слова: инвариантность, когнитема, концепт, паремия.

«Когнитема» – понятие, имеющее в первую очередь «прикладное, методологическое значение, формальное средство когнитивного лингвистического анализа, а не элемент модели когнитивной деятельности или гипогсгическая единица хранящейся в памяти информации, которая измерялась в пропозициях, в битах, пакетах, ассоциациях, семантических маркерах. В то же время можно считать, что некоторый аналог когнитемы присутствует в человеческом сознании и памяти» [1, 12]. С точки зрения Б.М. Гаспарова, можно допустить существование когнитем в памяти каждого отдельного человека. Соответственно можно говорить о вычленимости когнитем и в коллективном сознании. В когнитивной модели пословицы когнитемы отражают смысловые связи не только внутри уровней, но и между ними.

Данная группа паремий обладает инвариантным значением *«одна рука (нога) не заменит две (руки, ноги)»*, что реализуется в афоризмах различных народов следующим образом: бир манжа менен бит өлтүрүлбөйт – *одним пальцем вошь не убьешь* (кикую); бир манжа менен кычыктан курт сууруп ала албайсың – *одним пальцем личинки из щели не вынешь* (монго); бир манжа менен жүгөрүнүн данын да көтөрө албайсың – *одним пальцем не поднять и зернышка кукурузы* (тсонга); бир манжа менен чымчый албайсың – *одним пальцем не ущипнешь* (бенгал.); бир кол менен уй сойбойсуң – *одной рукой корову не зарежешь* (суахили); бир колдоп өгөөлөй албайт – *одной рукой не сверлят* (япон.); бир колдоп түйө албайсың – *одной рукой не завяжешь узла* (тадж.); бир кол менен алакан чаба албайсың – *одной рукой в ладоши не ударишь* (азерб.); бир бут бийлей албайт – *одна нога*

танцевать не может (тхонга); бир бутта алыс чуркай албайсың – *на одной ноге далеко не убежишь* (эрзя) и т. д.

В этих примерах подчеркивается орудийное значение конечностей человека, невозможность выполнения определенных видов действий одним пальцем, одной рукой или ногой. При этом во всех примерах концепт «две (руки, пальца, ноги)» присутствует неявно.

К анализируемой группе «количественных» когнитем относится целый ряд других. Среди них особое место занимают паремии, которые объединяются когнитемой *«много (мало) работников – мало (много) едоков»*: ишке көп адам жакшы, ашка аз адам жакшы – *много людей хорошо для работы, мало людей хорошо для еды* (кит.); көп кол жалпы тамакты бузат, бирок жалпы ишти бузбайт – *много рук портят общую трапезу, но не портят общую работу* (гереро); экөөлөп иштеп, жалгыз тамактанган жакшы – *работать лучше вдвоем, а есть лучше одному* (карел.). У киргизов данное значение имеет иной вариант: ашка аз жакшы, ишке көп жакшы – *мало людей лучше для еды, много людей для работы*.

В пословицах противопоставлены концепты «много» и «мало». Первое передается словами *«много», «вдвоем», «көп»*, второе – словами *«мало», «один», «аз»* в словосочетаниях *1) «много людей», «много рук», «работать вдвоем»; 2) «мало людей», «есть одному»*. В кыргызской пословице слова *«аз»* и *«көп»* имеют плотное содержание, включая в свою семантику значение слов *«киши»*, *«адам»*. Последние свободно могут быть вставлены во фразу после слов *«аз»* и *«көп»*, что только расширяет объем афоризма, но не влияет на его смысл.

В пословице гереро нет слова «мало», однако сочетание *«много рук»* участвует в оксюмороне, выражая отрицательные *(много рук портят трапезу, т. е. мало рук не портят трапезу)* и положительное *(много рук не портят работу, т. е. мало рук портят работу)* значения. При этом отрицательная частица не в сочетании с «отрицательным» глаголом участвует в выражении положительного смысла. В целом в пословице значение «мало» представлено имплицитно.

В пословичном фонде народов мира немало изречений, объединяемых когнитемой *«когда владельцев больше, чем один, не хватает внимания и заботы»*. Они также выполняют важную обобщительную функцию, отражая фрагмент жизненного опыта человечества. Приведем примеры:

Эгер аттын эки ээси болсо, ал кырчаңгы болот, эгер кайыкты экөө пайдаланса, ал тешик болот – *если у лошади два хозяина, то она тощая,*

если лодкой двое пользуются, то она протекает (кит.); эки үй бүлө колдонгон кайык тешик болот – *лодка, которой пользуются две семьи, протекает* (кит); чочконун ээси бирөө болсо, жашайт, тогуз болсо ачкадан өлүшү мүмкүн – *свинья, у которой один хозяин, будет жить, свинья, у которой девять хозяев, наверняка сдохнет с голоду* (фин.); эки короону коруган ит ач болот – *собака, охраняющая два двора, не получает еды* (эст.); жалпы талааны дайыма аюлар талкалайт – *общее поле всегда опустошают медведи* (груз.); аңыздын ээси көп болгондо анда эшектер оттошот – *когда у нивы много хозяев, на ней ослы пасутся* (осет.); жайыт жалпы жерде чөп өтө кыска болот – *там, где луг общий, трава совсем маленькая* (норв); жалпы залды шыпырарга эч ким жок – *некому подмести общий зал* (кит.); эки катын болгон үйдө тизеден кир болот – *в доме, где две хозяйки, грязи по колено* (перс.); жалпы кайык чайырланбай калат – *общая лодка остается не просмоленной* (фин.) и т. д. Для обозначения общего владения или владельца в этих паремиях использованы выражения:

1) «у лошади два хозяина», «лодкой двое пользуются», «лодкой пользуются две семьи», «у свиньи девять хозяев»; «собака, охраняющая два двора»; «в доме, где двое хозяйки»;

2) «общее поле», «у нивы много хозяев», «луг общий», «общий зал», «общая лодка».

Во второй группе речь идет об общих участках или общем имуществе, в первой – о количественно определяемых владельцах или предметах владения. Все эти выражения «овеществляют» концепт «когда владельцев больше, чем один».

А концепты «не хватает внимания и заботы», «отрицательный результат» передаются с помощью следующих языковых средств: *(лошадь) тощая, (лодка) протекает, наверняка сдохнет с голоду, не получает еды, опустошают медведи, на ней ослы пасутся, трава совсем маленькая, некому подмести, грязи по колено, остается не просмоленной.* В контексте каждой пословицы эти слова и выражения употреблены мотивированно и вариативно, обозначают нежелательность, необустроенность общих владений. В контексте всей парадигмы пословиц они имеют инвариантное значение «не хватает внимания и заботы». Эта группа паремий раскрывает негативную сущность советской системы хозяйствования.

В ряде паремий встречается когнитема *«иметь одновременно два и более предметов (объектов, мест, путей, профессий, целей…) – слишком много для одного человека».*

Кыргызские паремии: *«эки коенду кууган бирин да кармай албайт»* – «тот, кто гонится за двумя зайцами, не поймает ни одного»; *«бир ок менен эки коен атам дебе»* – «не стремись убить двух зайцев одной пулей»; *«бир ок менен эки коенду атыш өтө оор»* – «слишком тяжело застрелить одной пулей двух зайцев»; *«бир тойдо эки жар болбойт»* – «на одной свадьбе не бывает двух возлюбленных» [4, 232; 2, 130]; *«бир амал менен эки алдай албайсың»* – «дважды не обманешь с помощью одного приема» [2, 125].

Изречения других народов. В них содержатся самые разные наименования. Приобретая обобщенный смысл, они становятся знаками тождественных ситуаций и событий. Приведем отдельные примеры:

а) местонахождение, средства передвижения: «бир учурда буерде да, тиерде да болууга мүмкүн эмес» – *«быть здесь и там одновременно невозможно»* (лат.); «бир эле убакта Франция да, Ломбардияда болууга мүмкүн эмес» – *«нельзя в одно и то же время быть во Франции и в Ломбардии»* (итал.); «бир эле учурда эки тойдо бийлешпейт» – *«на двух свадьбах сразу не танцуют»* (рус.); «эки чатыр үчүн кептер болбо» – *«не будь голубем для двух крыш»* (тадж.); «эки ат минген экиге бөлүккө ажырайт» – *«кто садится на двух лошадей, разорвется на две части»* (суахими); «эки стулга бир учурда отурусу келген жерге жыгылат» – *«кто захочет сидеть на двух стульях сразу, упадет на пол»* (голл.); «бир учурда эки жуп саман башмак кийүүгө болбойт» – *«нельзя обуть сразу две пары соломенных башмаков»* (япон.); «бир эле учурда эки жол менен жүрүүгө болбойт» – *«нельзя идти сразу двумя путями»* (англ.); «эки жол менен кетүүнү каалаган же штанын, же көтүн айрып алат» – *«кто хочет идти по двум дорогам, должен разорвать или штаны или зад»* (лат.); «гиена айрылышта кайсы жолду тандоону билбейт» – *«гиена на распутье не знает, которую из двух дорог выбрать»* (кирунди);

б) намерения, цели, направления: «эки коенду кубалаган бирөөн да кармай албайт» – *«кто гонится за двумя зайцами, не поймает ни одного»* (чеш.); «бир учурда балык кармап, коен уулого болбойт» – *«нельзя одновременно ловить угрей и охотиться на зайцев»* (дан.); «бир учурда эки кептерди тутууга болбойт» – *«нельзя охотиться за двумя голубями одновременно»* (сотхо); «мына пальма, ана пальма – кайсынысынан жалбырак үзүш керек? Мына жол, ана жол – кайсынысы менен кетиш керек?» – *«вот пальма и вот пальма – с которой сорвать лист? Вот дорога и вот дорога, по которой пойти?»* (овамбо); «чымындын алдында эки кесим эт турса, кайсынысына конушту билбейт» – *«если*

перед мухой два куска мяса, она не знает, на какой сесть» (хауса);

в) сходные, различающиеся и противоположные действия: «эч ким эки ишти бир учурда жасай албайт» – *«никто не может делать два дела одновременно»* (англ.); «бир учурда эки милдет аткарууга болбойт» – *«две обязанности не выполнить одновременно»* (кирунди); «эки жерди / үлүштү бир эле учурда иштете албайсың» – *«два надела в одно и то же время не обработаешь»* (кикуйю); «эч ким бир эле учурда согуп ийре албайт» – *«никто не может ткать и прясть одновременно»* (швед.); «бир учурда наабайканада да, тегирменде да болууга мүмкүн эмес» – *«нельзя одновременно находиться и в пекарне, и на мельнице»* (фран.); «бир эле учурда чуркоого да, саара кылууга мүмкүн эмес» – *«нельзя одновременно и бежать, и мочиться»* (карел.); «суу толо оозум менен отту үйлөй албаймын» – *«я не могу с полным ртом воды дуть на огонь»* (порт.); «кызды күйөөгө берип, үйдө алып калууга болбойт» – *«нельзя свою дочь выдать замуж и оставить дома»* (норв.); «кардың да тоюп, наның да бүтүн калышын каалайсың» – *«хочешь, чтобы и желудок был полон, и хлеб цел»* (гагауз.);

г) служба господам: «эч ким эки кожоюнга татыктуу кызмат кыла албайт» – *«никто не может достойно служить двум господам»* (лат.); «эки мырзага кызмат кылсаң, эч кимисине жакпайсың» – *«на двух господ служить – никому не угодить»* (рус.); «ким бир учурда эки падышага баш ийгиси келет?» – *«кто хочет поклоняться одновременно двум королям?»* (кирунди); «эки кудайга табынгандын дини (ишеними) жок» – *«у поклоняющихся двум богам нет веры»* (курд.) и т. д.

В ряде афоризмов общим является значение *«все имеет две стороны»*: «ар нерсенин эки тарабы бар» – *«всякая вещь имеет две стороны»* (кирг., туркм., дат.); «ар кайсы маселенин эки тарабы бар» – *«у каждой проблемы есть две стороны»* (протагор); «бир барак кагаз – анын да арт жана бет жагы бар» – *«лист бумаги – и тот имеет обратную и лицевую стороны»* (япон.); «жаман теңге деле эки тарапка ээ болуш керек» – *«даже плохая монета должна иметь две стороны»* (кит.); «ар бир медалдын эки тарабы болот» – «*у каждой медали есть две стороны»* (пол.); «таяктын эки учу бар» – *«у палки два конца»* (азерб.); «жиптин эки учу бар» – *«у веревки два конца»* (перс.); «сок билектин эки башы (учу) тең жумуру» – *«у песта оба конца тупые»* (чуваш.); «ар кандай жол эки тарапка алып кетет» – *«каждая дорога ведет в две стороны»* (кит.) и т. д.

Как видим, пословицы содержат внутренне противоречивые смыслы. Очень распространена пословица о двух зайцах. Один и тот же язык предъявляет взаимоисключающие утверждения. Например, не

застрелишь одной пулей / стрелой двух зайцев – убить одной пулей / стрелой двух зайцев. Эта антиномия встречается в пословичном фонде разных народов. Второе употребляется в тех ситуациях, когда человек одним действием добивается двух и более целей. М. Ибрагимов приводит три кыргызские пословицы о двух зайцах, из которых одна выражает предостерегающий императивный концепт (*бир ок менен эки коенду атпа* – одной пулей не стреляй в двух зайцев), другая подчеркивает удачу и везучесть человека (*бир ок менен эки коенду атыптыр* – одной пулей убил двух зайцев), третья – нейтральная, отмечает трудность и невозможность осуществления такого действия (*бир ок менен эки коенду атыш өтө оор* – очень трудно застрелить двух зайцев одной пулей) [2, 172].

Литература

1. *Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. Новое литературное обозрение. – М.,1996.

2. *Ибрагимов М.* Кыргыз макал, лакап, учкул сөздөрү. – Бишкек, 2008. Кыргызско-русский словарь: в 2 кн. / под ред. К.К. Юдахина. – Фрунзе, 1985.

3. Энциклопедия афоризмов: XIX век. – Минск, 1999.

4. Энциклопедия новейших афоризмов: XX век. – Минск, 1999.

А.А. Амандыкова

ВНЕШНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПИЩЕВОГО КОДА КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается внешность человека через призму пищевого кода культуры. Изучаются основные этапы лингвистической науки и рассматривается антропоцентрическая парадигма, которая имеет два основных направления.

Ключевые слова: языкознание, антропоцентрическая парадигма, метафора, лингвокультурное сознание.

Известно, что языкознание XX века развивалось главным образом под знаменем системно-структурного понимания языка, при котором лингвисты стремились максимально нивелировать человеческий фактор в процессе описания языка, чтобы объективно описать язык как системную совокупность языковых единиц, функционирующих

на различных уровнях языковой системы (фонетики, лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса).

В конце этого столетия пришло осознание парадокса о том, что язык существует в мозге, в сознании человека. В этой связи Л.В. Сахарный отмечает, что «язык есть средство общения людей и орудие мышления людей, оказывается, что для исследования языка люди – носители языка, вообще говоря, не нужны. Структура языка описывается независимо от деятельности людей, которые им пользуются, которые его создали» [6]. Такая лингвистика, как он заявляет, – это лингвистика без человека.

В настоящее время происходит интенсивная смена парадигм, что ярко показано в работе М.Л. Макарова [4], согласно точке зрения которого в развитии лингвистической науки можно выделить, по крайней мере, два основных этапа: 1) системно-структурный, который получил развитие благодаря использованию методов естественных наук (биологии, физики и др.), где фактор человека только препятствует процессу получения объективных данных. К примеру, в ряду во́ды, вода́, водяно́й, водопрово́д позиционные чередования фонемы [о] являются объективной закономерностью и обусловлены позицией, занимаемой звуком по отношению к ударению; 2) антропоцентрический, при котором языковые факты включаются не только в системные отношения между структурно-функциональными единицами, но и в отношения между людьми в речевых актах, использование которых носит вероятностный характер. Дело в том, что включение фактора человека в процесс описания языка требует учета субъективных характеристик, присущих ему. Причем они во многом зависят от национально-культурной принадлежности, традиций, социальных отношений и экосреды, в которой формируется и обитает языковая личность.

Таким образом, лингвистика XXI века вплотную подошла к фактору человека и развернула исследования в антропоцентрической парадигме, которая имеет два основных направления: когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Оба эти направления имеют собственные объекты исследования и собственный арсенал специфических методов анализа языкового материала.

Этим направлениям свойственен симбиоз таких категорий, как «язык-человек». Иначе говоря, внимание исследователя заостряется на той мысли, что человек является не только носителем языка, но и представителем определенной культуры. Если геном человека, согласно медицинским источникам, является совокупностью наследственного материала, заключенного в клетке человека, и в этом смысле все

люди условно «одинаковы» как биологические существа, в то время как различия между этнико-языковыми коллективами заключаются в их языках, которые определяют особенности языкового мышления и мировидения нации.

Развитие общей теории когнитивной лингвистики оказало серьезное влияние и дало мощный импульс для исследований сопоставительного характера, в центре внимания которых оказались образы мира с позиций разных языков. Ведь все языки отличаются друг от друга не только системно-структурными особенностями, но и национально-культурной спецификой мировосприятия. Благодаря языку, который, подобно ДНК в теории наследственности, хранит в своих формах культурную память народа, народ имеет возможность не только сохранять, но и приумножать и передавать следующему поколению свои знания о мире, культурные традиции и национальные ценности. В. фон Гумбольдт утверждал, что «среди всех проявлений, посредством которых познается дух и характер народа, только язык и способен выразить самые своеобразные и тончайшие черты народного духа и характера и проникнуть в их сокровенные тайны» [3]. Следовательно, через язык мы можем узнать о том или об ином народе все: особенности восприятия мира этим народом, его привычки, национально-культурные особенности, традиции, обычаи, вкусовые предпочтения и мн. др.

Свои представления о мире каждый язык кодирует, или шифрует. Этот код понятен каждому носителю языка, который погружен в его культурное языковое пространство. Являясь одним из новых антропологических и культурологических направлений, код культуры, или культурный код, изучали и изучают такие исследователи, как Н.Ф. Алефиренко, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Верещагин, Е.В. Капелюшник, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, Е.М. Маркова, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, А.Д. Шмелев, Е.А. Юрина и др.

«Культурные коды, – пишут Е.М. Маркова и Б.М. Эйсави, – потому и называются так, что они «кодируют наши представления о мире, выражают их с помощью тех или иных, уже имеющих номинации, образов. Они занимают центральное положение в национальном культурном пространстве, структурно формируют его. Сама национальная культура при этом выступает как совокупность различных кодов» [5]. Одним из важных культурных кодов является пищевой код культуры. Еда, пища, яства – это неотъемлемая часть человеческого существования независимо от его национальной принадлежности, вероисповедания,

цвета кожи, возраста и места обитания. Это своеобразная константа и гарант жизни человека. И, конечно, такая важная субстанция не может не отражать важных сведений о жизни того или иного народа, его культуре.

Целью настоящего исследования является описание метафорического образа внешнего облика человека через призму пищевого кода культуры на материале двух неродственных языков – русского и кыргызского. Объектом анализа послужили названия блюд, овощей и фруктов, продуктов питания, напитков, посуды и др., способные метафорически обозначить внешние признаки человека.

В качестве источников для изучения материала на русском языке были использованы: «Словарь русской пищевой метафоры. Том 1. Блюда и продукты питания» под редакцией Е.А. Юриной [7], «Словарь образных слов русского языка» О.И. Блиновой, Е.А. Юриной [2]. Материал на кыргызском языке был извлечен из словарей кыргызского языка, живой разговорной речи.

Универсальный фрейм «Внешность человека» включает в себя слоты: 1)«Форма тела и фигура», 2) «Форма частей тела и органов», 3) «Характер кожных покровов», 4) «Цвет частей тела». Человека чаще всего воспринимают и характеризуют по внешнему облику. Сравните, по одежке встречают – по уму провожают. К примеру, так оценивается состояние тела человека в русском языке через единицы пищевого кода культуры: *отбивная* – «кому множественные гематомы, так сказать, а кому и *отбивная*» [8]. В отличие от кыргызской в русской пищевой традиции одним из способов приготовления мясных блюд было отбивание мяса, в результате чего этот продукт утрачивал первоначальные свойства. Отсюда очевиден переносный смысл данного слова по отношению к человеку, который может утратить свои физические качества.

Другое слово *«изжеванный»* – «чайналган» отличается универсальным свойством. Данное действие характерно для всех людей независимо от национально-культурной принадлежности, следовательно, может принимать участие в процессах метафоризации в разных языках. К примеру, *«Весь разбитый, все тело болит, как изжеванный, живого места нет … Все внутри дрожит, трясется, трепещет, колышется, ходуном ходит, волнами перекатывается…». В кирг.: «Сага эмне болгон? Түрүң чайналып калгандай го»*. – «Что с тобой? Вид у тебя, будто ты весь изжеванный».

В отличие от русского языка слово *«чайналып»* имеет более широкий спектр переносных смыслов и может обозначать не только физические

данные человека, но и удары судьбы и все то, что подвергается превратностям жизни. К примеру, депутат Бөдөш Мамырова маегин «Кумтөрдүн абалын көрүп, чайналып атканыбызга кабыргам кайышты» деп атап, жакында Кумтөрдө болуп кайтканын...

Толстого, неповоротливого человека в русском языке принято называть *квашней* «Но как изменилась! Какая стала квашня! Разъелась на взятки Мокрухтина» (Е. Гордеева, В. Гордеев. «Не все мы умрем»). Если обратиться к этимологии этого слова, то можно понять, почему появилось такое сравнение.

КВАШНЯ’, и́, р. мн.-не́й, ж. 1. Деревянная кадка для теста. 2. Забродившее тесто.3.перен.О вялом, неповоротливом человеке, разине (простореч. пренебр.) [7]. Причем в метафоризации использовались оба значения: неповоротливость передается деревянной посудой для замешивания теста, а вялость напоминает забродившее тесто, которое трудно поддается формированию. В кыргызском языке есть метафорическое сравнение, обратное значению слова «квашня»: «ачыбаган камырдай» – «словно не забродившее (не поднявшееся) тесто», но применяется оно в описании характера человека, подчеркивая его нерешительность, вялость. «Акасы мурунку бийликтерге каршы сөз айтмак түгүл, ачыбаган камырдай болуп арзыматтык кылып унчукпай жүрчү» [9].

При описании фигуры человека в основу кулинарных образных единиц ложится фактор «толщина продукта». Так, если в русском языке худобу принято ассоциировать с небольшими плоскими рыбами (селедка, вобла, килька): «Я девушка довольно высокая, 179 см. И при этом худая как селедка» [8]. В кыргызском языке при описании худого тела человека средств вторичной номинации названий блюд и напитков не существует. В кыргызском языке образным примером для описания внешности человека является посуда. Так, например, тучного, полного человека сравнивают с посудой для изготовления кумыза (национального напитка кочевников) так называемым чаначем – бурдюком из снятой чулком прокопченной козлиной шкуры. В «чаначе» готовили и хранили кумыз и другие кисломолочные продукты. Так как его изготавливали из шкуры, он хорошо растягивался и, когда он был полон, обретал округлую и тучную форму. И в русском, и кыргызском языках слово «бочка» используется для подчеркивания излишней полноты фигуры. Для кыргызского языка это слово является заимствованным из русского. Стереотипным представлением об округлых формах и полноте фигуры служат образы хлебобулочных изделий. Так, в русском языке существует

сравнение *«как булочка / булочка»*. Его используют при описании лица человека, подчеркивая округлость и румянец. «Однажды Пимыч познакомился с хозяйкой, маленькой упругой женщиной с румяным и круглым, как пропеченная булка, лицом (Т. Орлова. «Путь Луны»)». При описании полной, округлой женской фигуры. «Румяная и пухлая, как булка, в одной ночной сорочке… Трехдюймовочка пекла блины сразу на четырех сковородках, по кругу…» (О. Некрасова. «Платит последний»). «Ему тоже нравятся девушки, похожие на булочки» (М.Н. Задорнов. «Египет»). Так же это сравнение используется для подчеркивания приятного, здорового цвета кожи. «Вся, как булочка, белая, щечки розовые, реснички уже темные» (Г. Бакланов. «Разное»). И, наконец, для того, чтобы передать приятность запаха. «Она пахнет, как мягкая булочка, ситный хлеб, и, как у голодного, голова кругом, вобрать бы в себя навечно…» (Т. Набатникова. «День рождения кошки»). В кыргызском языке для обозначения полной фигуры используется слово «май токоч», что в переводе означает хлебобулочное изделие, пожаренное на масле (схожее с колобок, пончик). «жон эле май токоч болуп калыптыр…».

Широко используются кулинарные образы в описании отдельных частей тела (голова, лицо, нос, глаза, уши, губы, пальцы, щеки, рот, живот).

Голова в каждом языке имеет огромное количество сравнений, в русском языке ее часто сравнивают *с качаном капусты, тыквой, репой, котлом, дыней*. Такая метафоризация используется для того, чтобы подчеркнуть глупость и пустоголовость того человека, о котором идет речь. В кыргызском же языке ее сравнивают *с казаном* – это чугунная посуда полусферической формы с округлым дном для приготовления блюд на открытом огне. Чаще всего она имеет большие формы. Именно эта посуда послужила средством вторичной номинации для подчеркивания размера головы «казан баш». Так же большую голову человека сравнивают и с яйцом. «Яйцеголовый, приятно грассирующий генерал береговой службы, не глядя на младшего архивиста Башуцкого, сказал тускло: «Вы этого никогда не видели. Идите» (Ю.Давыдов. «Синие тюльпаны») [8]. В кыргызском языке так же используется эта образная номинация: *«тукум баш»* – «яйцеголовый». Это словосочетание встречается в южном диалекте, *«тукум»* в значении *«яйцо»*. Северная часть жителей использует слово *«тукум»* по его словарному обозначению *«ген», «генофонд», «наследник», «потомок»*.

Лицо в русском языке образно выражается номинантами пышных

объемных или плоских хлебобулочных изделий. Так, например, круглое лицо принято номинировать словами *«бублик», «пончик», «пышка», «пампушка»*, а плоскость словом *«блин», «как блин»*. В кыргызском языке формы и размеры лица принято передавать образными номинантами посуды. *«Табак»* – большая тарелка, чаще плоская. Используется для обозначения большого, круглого лица: *«бети табактай экен»* – «лицо как тарелка». Так же используется коннотация *«бетин табактай кылып»* для обозначения недовольного выражения лица при отрицательной характеристике человека.

Как в русском, так и в кыргызском языках для описания крупного носа используется слово *«картошка»*.

При описании глаз средствами вторичной номинации актуализируется большой размер круглой формы: блюдце, тарелки. В основе метафорического уподобления глаз человека также лежит овальная форма: миндалевидный, миндальный (о восточном разрезе глаз): «Бархатная бородавочка под его губой вздрагивала как бы от скрытого смешка, а миндальные глаза делались еще миндальнее» [8].

Известно, что кыргызы являлись кочевниками, занимались скотоводством и чаще всего в языке используют кулинарные образы для метафоризации внешности человека не только с помощью слов, обозначающих кисломолочные продукты. Так, в кыргызском языке при описании большого размера глаз средством вторичной номинации используется название кисломолочного продукта *«курут»* «соленые творожные шарики», которые имеют чаще круглую форму. «коздору куруттай экен».

В кыргызском языке красоту глаз принято сравнивать с черникой. *«коздору карагаттай»* – «глаза как черника». Для кыргызов эталоном красоты считались черные и большие глаза. Этим можно и объяснить данное сравнение.

Крупные оттопыренные уши носителю русской культуры напоминают по форме пельмени или вареники: «Как известно, чем опытней борец, тем более заплывшие у него пельмени» [8]. В кыргызском языке существует аналогичное сравнение. Так, уши принято сравнивать с таким блюдом, как *манты* – традиционное блюдо народов Центральной Азии, напоминающее пельмени, но в несколько раз крупнее по форме: *«кулактары мантыдай»* – «уши как манты».

В кыргызском языке встречаются кулинарные метафоры, свойственные только кыргызскому лингвокультурному сознанию, и связаны они с традиционным феноменом табу.

Например, есть традиция, которая на сегодняшний день начинает терять свою актуальность в некоторых областях страны. Это придумывание прозвищ («тергоо»). Когда в дом приходит новая невестка – «келин», она не может называть по имени родственников мужа, зачастую даже своего мужа. Кыргызы верили, что невестка, не придерживающаяся этой традиции, может набросить тень на авторитет семьи и навлечь беду. Для того чтобы избежать этого, придумывали разные прозвища, зачастую они были связаны с пищевыми метафорами. Например, невестка могла назвать младшую сестру мужа «кайнолу» – «слива». Такое название могло быть по причине особой любви к этому фрукту той сестры. «Алма» – «яблоко», это могло быть связано с формой фигуры. По отношению к младшим братьям могли применять такие слова, как: «тукум баш бала» – «яйцеголовый братик». Это было связано с формой головы, если она у него продолговатой формы (напоминающую по форме яйцо), «карагат коз» – «черничные глаза» и т. д.

Еще один немаловажный обычай, уходящий корнями во времена домусульманских верований кыргызов, – это придумывание так называемого второго имени ребенку. Это делалось с целью отвести дурной глаз от него и обмануть дух смерти. Зачастую такие прозвища несли в себе характеризующую ребенка информацию. Нередки случаи, когда такие имена были связаны с пищевой метафоризацией. Так, например, если у ребенка покладистый характер, спокойный нрав, то ему запросто могли дать прозвище Момпосуй – Конфета или Ботко – Каша, если ребенок медлительный, не собранный, не решительный. Кымызкан – Девочка-кумыз, если у новорожденной родители возделывают кумыз. Или женщина во время беременности любила пить кумыз. Чыныбек, Чыныгул – от слова «чыны» – это посуда из глины, небольшое глубокое блюдце, в котором чаще подают супы, первые блюда.

Известно, что раньше кыргызы пользовались деревянной посудой, а наличие дома глиняной посуды считалось признаком достатка семьи. Таким образом, детей называли Чыныгул (девочка), Чыныбек (мальчик), чтобы подчеркнуть их ценность, Мейизгул – Изюм так называли девочек, которые рождались очень маленькими и напоминали изюм.

Еще одна типичная для кыргызского лингвокультурного сознания особенность – это нарекание именем Анарбек (если мальчик) и Анара (если девочка) (общий корень «анар» – гранат), если у новорожденного ребенка на лице есть красные пятна (или бельмо). Кыргызы верили в то,

что, если назвать детей такими именами, пятна исчезнут.

Образы *сморчка* (гриб со сморщенной шляпкой), а также засушенных фруктов и овощей (печеное яблоко, прыщавая курага, груша сушеная, высохший гороховый стручок) служат эталоном для характеристики человека преклонного возраста, кожа которого покрыта глубокими морщинами: «Кажется, что один старый сморчок меня бросил. Мне уже можно начинать радоваться или еще может обратно припереться?» [8]. Особенности формы, размера и внешнего строения съедобного гриба *сморчка* выступают также в качестве основания образного наименования малосильного, тщедушного человека. Для кыргызского языка свойственна образная ассоциация пожилого человека с сушеным абрикосом (курагой) – «орук как», «баарыбыз улгайып орук кактай болобуз».

Цвет кожи является своеобразным показателем состояния здоровья человека. При обозначении цвета кожи используются кулинарные метафоры. В русском языке здоровый цвет кожи может быть *шоколадным* (шоколадный загар), *кофейным* (кофейное лицо), *молочным* (белого цвета), *сливочным* (светло-желтого цвета), *персиковым* (красновато-желтого цвета). Приятная, мягкая, свежая кожа лица обычно сравнивается с сочным персиком, а также с румяным яблоком. В кыргызском языке цвет кожи лица принято сравнивать с пшеницей *«буудай ран»*, т. е. «пшеничный цвет» (ярко коричневый). В основном при подчеркивании мужской красоты используют такую кулинарную метафору. Эталоном для характеристики белой кожи является *молоко*, при подчеркивании исключительно белой кожи (а обладательницы такой кожи считались эталоном женской красоты и признаком, так называемой породистости, чистокровности) использовалось сравнение с молоком: *«суттой ак»* – «белая, словно молоко», *«сут менен чайкап койгондой»* – «как будто ополоснули в молоке».

Проанализировав кулинарные метафоры двух языков, можно сделать вывод, что гастрономическая сфера и национальная кухня тесно связаны с жизнедеятельностью человека. Так, в русском языке большое количество ассоциаций с мучными изделиями, а также с овощами и фруктами. Нередки и сравнения с рыбными продуктами, чего нет в кыргызской пищевой метафоре. Для последней характерны использование сравнений, связанных с традициями и обычаями народа, что является отличительной чертой пищевого кода культуры. Кодируя национальные представления о внешнем виде человека

в виде кулинарной метафоры, языковые единицы пищевой тематики формируют фрагмент национальной картины мира.

Литература

1. *Балдова А.В., Юрина Е.А.* Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 48. – С. 98–115.

2. *Блинова О.И., Юрина Е.А.* Словарь слов русского языка. – Томск, 2007.

3. *Гумбольдт В.фон.* Избранные труды по языкознанию / пер. с нем.; общ. ред. Г.В. Рамишвили; послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М., 2000.

4. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. – М., 2003. – С. 15.

5. *Маркова Е.М., Эйсави Б.М.* Внешность человека сквозь кулинарную метафору в русском и арабском языках // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 3. – С. 193–204.

6. *Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику: курс лекций. – Л., 1989. – С. 6.

7. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1 / сост. А.В. Боровкова, М.В. Грекова, Н.А. Живаго, Е.А. Юрина; под ред. Е.А. Юриной. – Томск, 2015.

8. *Телия В.Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М., 1988. – С 173–204.

9. Argument. – URL: https://argument.kg

Г.Э. Артыкбаева, Д.Н. Орусбаева

СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ PISA

Статья рассматривает актуальность новых подходов для формирования читательской грамотности на примере тестовых заданий PISA. Анализ практической работы курса повышения квалификации учителей «Формирование и оценивание компетенций читательской грамотности в оценивании PISA» описывает опыт работы с открытыми заданиями PISA. По результатам курса

даны рекомендации учителям для изменения подходов в формировании читательской грамотности на уроках языка.

Ключевые слова: читательская грамотность, читательские действия, формат текста, стратегии, прогнозирование.

Читательская грамотность определяется как понимание, использование, оценивание, рефлексия и взаимодействие с текстом для достижения целей, развития знания и функционирования в обществе [5, 1]. Многие педагоги изучали понятие «читательская грамотность» и определяли педагогические условия для ее формирования. Так Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева обозначили формирование грамотности чтения, как «расширение собственного опыта с помощью текстов с опорой на навыки критического чтения» [4, 286], что означает использование информации для решения задач. В своей работе «Основы гуманной педагогики» Ш.А. Амонашвили утверждает, что чтение происходит комплексно, т. е. формируется совместно с пониманием прочитанного, поэтому «познавательное чтение должно стать актуальным, нужным для ребенка» [1, 27]. Отечественные педагоги Л.М. Бреусенко, Н.И Наумова делают акцент на том, что чтение является «активным, целенаправленным и функциональным применением в различных ситуациях и для различных целей» [2, 224]. В своей работе «Оцениваем навыки чтения в начальных классах» С.А. Хамзина, И.А. Низовская выдвигают гипотезу, что учащиеся начальной школы могут выполнять читательские действия на всех уровнях понимания текста, а именно «формулировать основную мысль, выделять ключевые слова, различать жанровые особенности текста» [3, 10]. Таким образом, читательская грамотность может формироваться на всех ступенях школы, всех предметах, в том числе и на уроке языка. Язык, как первый или второй, в данной работе не рассматривался и может быть отдельной темой изучения.

Во многих исследовательских трудах, посвященных оцениванию PISA, описываются читательские умения, например, «вычитывать информацию из текста; интегрировать и интерпретировать информацию; оценивать форму и содержание текста» [4, 287]. Что они означают для учителя, как работать и что должны делать учащиеся? Данная статья изучает читательскую грамотность с практической точки зрения, в целях помочь педагогу понять, какие типы вопросов и заданий соответствуют уровням понимания текста. Мы постарались описать, какие действия выполняет читатель при работе с разными текстами, а также определить методические подходы при работе с информацией. Анализ работы

с текстом был выполнен на основе открытых заданий PISA на сайте ФИОКО, а также на текстах «PISA: читательская грамотность», Минск 2020. Собрав примеры вопросов в таблицу, мы можем увидеть примеры вопросов, характерных для разных уровней понимания текста:

Таблица 1. Примеры заданий и вопросов в соответствии с уровнями понимания текста

№	Тип задания	Пример вопроса	Уровень понимания текста
1.	Тест с одним ответом	В чем цель этих писем? Какое утверждение правдиво? На какие две основные группы подразделяется работоспособное население?	Общее понимание
2.	Вопрос с кратким ответом	Найдите подтверждение … Сколько лиц работоспособного возраста не входило в состав рабочей силы? (Укажите число людей, а не проценты.)	Извлечение информации
		Почему Софья ссылается на рекламу? Согласно информационному листку, кто должен связаться с автором? В какую категорию схемы был бы занесен каждый из перечисленных людей в таблице?	Интерпретация
3.	Вопрос с развернутым ответом	С кем из авторов вы согласны? Согласны ли вы, что фраза … вводит в заблуждение? Укажите, какие сведения в схеме будут меняться из года в год?	Анализ и рефлексия

		Какое письмо написано лучше? Согласны ли вы с тем, что	Оценка
		текст дружелюбный? Почему был выбран данный вид схемы?	

До прочтения текста важным шагом является просмотр названия, иллюстрации, подписи под картинкой и затем чтение вводной части. На данном этапе у читателя складывается общее понимание, о чем будет идти речь, он соотносит первоначальную информацию с фоновыми знаниями. Следующим шагом до знакомства с текстом является чтение вопросов и прогнозирование ответов путем перефразирования, подбора примеров, понимания функции служебных слов, подборе синонимов и антонимов. Читатель должен знать, что главная мысль текста и вывод содержатся в начале и конце параграфа и соответствует структуре:

– Основное предложение.
– Деталь.
– Деталь.
– Деталь.
– Основное предложение.

Для интерпретации читателю необходимо различать неявно выраженную информацию, выявлять связи и смысл текста, а именно: учащийся должен знать, что вопросы даны перефразировано, сделаны выводы.

Таблица 2. Пример понимания служебного слова в вопросе

Функция слова	**Пример**	**Пример вопроса в тексте**
Предлагает решение проблемы	Для того чтобы…	Вопрос 4. СПОРТИВНАЯ ОБУВЬ: Прочитайте предложение, взятое из конца статьи. Оно представлено в двух частях: «Для того чтобы избежать незначительных, но болезненных последствий, таких, как мозоли, трещины или даже грибок стопы…» (первая часть),

		«…обувь не должна препятствовать испарению пота и должна предотвращать попадание
		внутрь сырости» (вторая часть). Как связаны две части данного предложения? Вторая часть…

Рассмотрим примеры прогнозирования и подбора ответов к тексту «Спортивная обувь».

Таблица 3. Пример работы с текстом «Спортивная обувь»[1]

№	Уровень понимания текста	Как сформулирован вопрос?	Стратегия / Как работали?	Пример
1.	Общее понимание	Что хотел сказать автор в данной статье?	Смотрим на начало и конец текста: знание структуры параграфа, умение видеть главное предложение, основную мысль.	*...лучшим средством от травм среди молодых спортсменов является хорошая обувь*
2.	Выявление явно выраженной информации	Почему, согласно статье, спортивная обувь не должна быть слишком жесткой?	Прогнозирование, подбор примеров	*Жесткая обувь будет натирать, давить, сковывать движения, будут мозоли*
3.	Выявление информации	В статье говорится: «Хорошая спортивная обувь должна отвечать следующим четырем критериям».	Перефразирование, понимание служебных слов	*Во-первых, Во-вторых, наконец*

[1] PISA – читательская грамотность. – Минск, 2020. – С. 67.

		Перечислите эти критерии		*Во-первых, Во-вторых, наконец*
4.	Интерпретация, понимание отношений между двумя предложениями без явных указателей	Прочитайте предложение, взятое из конца статьи. Оно представлено в двух частях. Как связаны две части данного предложения?	Понимание функции служебных слов	Для того, чтобы

Таблица 4. Пример работы с текстом «Грипп»[1]

№	Уровень понимания текста	Как формулирован вопрос?	Стратегия / Как работали?	Пример
1.	Выявление явной информации	Какое из нижеперечисленных утверждений правдиво?	Подбирали примеры	*Зима: декабрь, январь, февраль; Рабочее время: часы работы; Небольшая премия: деньги; Доктор: Ф.И.О. доктора*
2.	Анализ формы текста: определение характеристик стиля и цели текста	Мария хотела, чтобы стиль листка был дружелюбным и ободряющим. Как вы думаете, получилось ли у нее осуществить задуманное?	Обращаем внимание на картинки, подбираем примеры к слову «дружелюбный»	*Рекомендуем, защититься*

[1] PISA – читательская грамотность. – Минск, 2020. – С. 10.

3.	Интерпретация: интеграция нескольких частей текста	В данном информационном листке говорится	Перефразируем	*Перефраз к ответу А): упражнения и здоровое питание не*
				нужны
4.	Анализ содержания текста	Вы согласны, что фраза «Всем, кто заинтересован в защите от вируса» вводит в заблуждение?	Подбираем ответы к слову «Все»	*Старые и молодые, с хроническим заболеваниями, беременные*
5.	Анализ содержания текста	Согласно информационному листку, кто из этих сотрудников должен связаться с Марией?	Соотносим, кому рекомендовано, противопоказано делать прививку. Соотносим числа – даты, время прививки.	*Ответ А) – неправильный, так как прививка добровольная.*

В исследовании PISA используются «тексты которые, связанные с жизнью и мотивируют детей на чтение» [2, 227]. Формат текста, разработанный составителями исследования PISA, классифицируется как сплошной, несплошной, смешанный, составной. Многими исследователями PISA доказана необходимость интегрирования разного формата текстов в учебный процесс, поскольку такая информация актуальна, может быть использована для обучения и решения жизненных задач.

Чтение графика предполагает дополнительные читательские умения, что означает понимать название графика, за какой период времени показаны данные, видеть общую тенденцию от начальной до конечной точки, определять наивысший показатель, наименьший показатель, а также умение группировать детали и схожие данные.



Рисунок 1. Несплошной текст «Почему дети пропускают занятия в школах?»

Таблица 5. Пример работы с текстом «Почему дети пропускают занятия в школах?»

№	Уровни понимания текста	Вопрос
1.	Общее понимание текста	Что показывает данная схема? А) причины пропусков занятий; Б) количество детей в школах КР; В) количество болеющих детей за год.
2.	Выявление информации	В какие месяцы была наиболее высокая посещаемость? Исследование проведено во всех регионах Кыргызстана?
3.	Интерпретация	Почему в декабре повышается посещаемость? Если в Баткенской области будет теплая зима, то какие показатели тоже изменятся?
4.	Оценка содержания	Для чего было проведено исследование? А) показать причины пропусков

		занятий; Б) узнать качество знаний учащихся; В) узнать, сколько детей занято на полевых работах.
5.	Оценка формы	Почему была выбрана такая схема для предоставления информации? А) показать изменения посещаемости в течение года; Б) показать количество детей, пропускающих занятия зимой; В) выявить количество болеющих детей.

Таким образом, формирование навыков чтения «как составная часть целостного процесса» [1, 27] происходит на текстах и ситуациях, актуальных для ученика, и используемые стратегии работы с информацией должны строить собственный опыт, т. е. для планирования своей деятельности в коммуникативной ситуации. Чтение должно быть познавательным и «опираться на академические, специализированные знания» [4, 296], а грамматика использоваться функционально в речи. Ученик не просто подчеркивает те или иные части речи тексте, а использует их в жизненных ситуациях для выражения отношения к чему-либо, выявления причинно-следственных связей, формулирования выводов.

Для формирования грамотности чтения у учащихся Кыргызстана необходимо учитывать исследования PISA, а именно: развивать читательские навыки «путем предоставления альтернативных, вариационных текстов» [1, 48], а именно: использовать аутентичные тексты разного формата, что означает изменение подходов и методических приемов чтения. Такая работа предполагает использование таких стратегий, как прогнозирование, перефразирование, группировка, обобщение и др. При планировании урока учитель может опираться на Таксономию Блума, уровни мышления которой описывают действия и выводят на оценку и рефлексию, т. е. применение в жизни для решения задач.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики. – М, 2017.

2. *Бреусенко Л.М., Наумова Н.И.* К проблеме работы с текстом на уроках русского языка: размышления над результатами PISA // Жизнь

и язык в динамике. – Бишкек, 2012.

3. *Низовская И.А., Хамзина С.А.* Оцениваем навыки чтения в начальных классах: Методическое пособие. – Бишкек, 2016.

4. *Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* Становление читательской грамотности // Вопросы образования. – 2015. – № 1.

5. How does PISA for Development measure reading literacy? // PISA for Development Brief – 2016/12.

Д.Н. Асанова, М.В. Кноль

ЯВЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается фонетическая межъязыковая интерференция. Условием возникновения языковой интерференции при обучении студентов является языковой контакт в образовательной ситуации. Студенты часто допускают ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией, которая является влиянием системы родного языка на иностранный язык.

Ключевые слова: межъязыковые помехи, типологическое расстояние, глубина и громкость помех, интенференция.

Межъязыковые помехи возникают, когда говорящий приравнивает единицы одного языка к единицам другого из-за их сходства по форме, распределению или и тому, и другому [3]. Глубина и громкость помех могут быть разными. Они зависят от многих субъективных и объективных факторов. Считается, что, чем меньше типологическое расстояние между родным и изучаемым языками, тем больше степень сходства, и чем меньше разница, тем больше вероятность интерференции. Если это расстояние велико, т. е. языки генетически не родственны, то случаев автоматического переноса, а, как следствие, и ошибок, допускаемых обучаемыми, будет меньше [8].

Фонетическая межъязыковая интерференция является результатом несоблюдения звуковых и интонационных различий между родным и иностранным языками, установления ошибочных соответствий между ними. Учащийся непосредственно переносит навык произношения родного языка на иностранный [7]. Фонетическая межъязыковая интерференция проявляется в замене звуков изучаемого языка, в несоблюдении последовательности фонем в словах изучаемого языка, в незаконном отождествлении правил родного и иностранного языков.

Примерами фонетической интерференции являются замена английского звука [h] на русский [х] в словах home, hand, here и т. д., палатализация согласных перед [i], [i:], необычная для английского языка, неполное понижение тона, характерное для русского языка вместо нисходящего тона, и т. д. В связи с тем что овладение всеми иностранными фонетическими нормами, характерными для уровня носителя, многим студентам представляется труднодостижимым, целесообразно выделить признаки иностранного акцента, приемлемые с точки зрения носителя языка. Это ошибки, которые не затрудняют понимание. Необходимо помнить, что любая попытка произнести слово иностранного языка требует определенной перестройки артикуляционной базы. В связи с этим билингвы должны быть постоянно готовы использовать один из двух параллельных наборов навыков артикуляции [5]. Для этого необходимо развить способность быстро переключаться с одного языка на другой. Чтобы предотвратить и устранить фонетические помехи при изучении произношения, следует избегать гиперкоррекции, т. е. преувеличенного внимания к соответствию форм и моделей иностранного языка его нормам, так как это может привести к появлению неестественной речи. В то же время следует помнить, что влияние звуковой системы родного языка на звуковую систему иностранного языка прямо пропорционально увеличению линейной длины речевого высказывания, поэтому при формировании необходимых навыков и умений особое внимание следует уделять произношению слов и фраз [6]. Следует добавить, что невозможно в полной мере овладеть иностранным языком, не наблюдая за поведением в речи носителей этого языка, не овладевая правилами лингвистического и паралингвистического поведения. Поэтому при изучении иностранного языка важно использовать видеоматериалы, которые помогают решить проблемы иностранного акцента и межъязыковой интерференции во всем ее многообразии.

Межъязыковая интерференция в грамматической сфере возникает в результате несовпадения количества грамматических категорий в двух языках, их семантических границ, разной степени свободы порядка слов в предложении и т. д. Это приводит к нарушению правил склонения, расположения и выбора грамматических единиц. Ошибочное отождествление грамматических форм и грамматических значений изучаемого языка с нормами и правилами родного языка распространяется не только на речевые модели или слова, но и на любые элементы, имеющие грамматическое значение [9]. Например,

такая ошибка, как хороший совет вместо хорошего совета или какой-то совет, является следствием того, что существительное совет в английском языке неисчислимо, а в русском языке оно имеет форму как единственного, так и множественного числа.

Анализ некоторых случаев грамматической интерференции позволяет выявить типичные грамматические трудности и способы их преодоления. Чтобы преодолеть грамматическую интерференцию, необходимо выявить сходства и различия и установить межъязыковые эквиваленты для их успешной ассимиляции. Это позволит нам найти рациональные способы объяснения и закрепления языкового материала. Построение упражнений должно обеспечивать прочность навыка. Определение последовательности и характера упражнений основано на данных психологии о последовательности формирования навыков и умений. Особое внимание следует уделить индивидуализации. Конечной целью грамматических упражнений должно быть закрепление полученных знаний, развитие умения применять их в речевой практике, в коммуникативных ситуациях. Следует также учитывать трудности в овладении грамматикой английского языка при условии, что грамматические навыки формируются на русском языке, который является родным языком обучаемых [1]. Поэтому одной из главных методологических задач является максимальное использование возможностей переноса грамматических навыков родного языка на иностранный и определение путей преодоления интерференции. Учет этого фактора должен найти свое выражение как в изложении материала, так и в задачах, направленных на организацию его обучения и применения. Указание на сходство грамматических явлений в родном и изучаемом языках должно способствовать усвоению материала, а демонстрация различий может предотвратить негативное влияние родного языка на изучаемый. В дополнение к вышеупомянутой межъязыковой интерференции предполагается также учитывать внутриязыковую интерференцию, которая должна быть отражена как в изложении материала, так и в упражнениях по его закреплению.

В зависимости от нарушения языковой нормы Вайнрайх [3] выделил три вида интерференции по отношению к фонетике: чрезмерная дифференциация, недостаточная дифференциация (недифференцировка), реинтерпретация (повторная интерпретация). Эта классификация впоследствии была перенесена в сферу грамматики. Сверхдифференцирование подразумевает перенос дифференциального признака из изучаемого языка в изучаемый при отсутствии в нем такого

признака (L1+, L2–). * I don't see nobody here. – I see nobody here. Причиной использования двойного отрицания, противоречащего норме английского языка, является включение известного дифференциального признака в английское высказывание по аналогии с русским языком. Под недифференцированностью понимается неиспользование дифференциального признака изучаемого языка в случае его отсутствия в родном языке (I1-, I2+). Примером могут служить случаи неиспользования конструкции to на английском языке у обучаемых. Делается это в том случае, когда субъект не является производителем действия. * I cut my hair. – I have my hair cut. Поскольку в русском языке тот факт, является субъект производителем действия или нет, не имеет формального выражения, говорящий, похоже, «теряет» эту особенность в английском языке. В случае реинтерпретации происходит перераспределение отличительных признаков, дифференциальный признак изучаемого языка заменяется дифференциальным признаком изучаемого языка (I1+, I2+). Типичной иллюстрацией этого явления может быть выражение согласия с утверждением, содержащим отрицание в таких предложениях, как – You are not a teacher, are you? – * Yes, I am not a teacher. (No, I am not). Типология Интерференция, предложенная В.Ю. Розенцвейгом [8], также может быть рассмотрена в рамках системы, нормы и использования языка. В.Ю. Розенцвейг различает прямую и косвенную интерференцию. Прямая интерференция относится к таким случаям ее проявления, когда наблюдается видимое нарушение языковых норм в виде фонетических, лексических и грамматических ошибок (нарушение на уровне системы и норм языка) [2].

На синтаксическом уровне межъязыковая интерференция приводит к нарушению порядка слов в предложении, так как в русском языке он свободный, а в английском у каждого члена предложения свое строго определенное место. Большие трудности возникают при построении и переводе безличных предложений. В английском языке безличные предложения являются двучленными структурами и формально ничем не отличаются от личных предложений. В русском языке безличное предложение представляет собой одночленную структуру: It is late – поздно; It is gloomy – уныло.

Одним из способов преодоления негативного влияния межъязыковой интерференции может стать анализ родного и изучаемого языков. Сравнительный анализ помогает выявить грамматические явления, которые представляют наибольшие трудности из-за различий в форме, значении и использовании структур, какие трудности

содержатся в этих явлениях, когда можно ожидать нарушений языковых норм, какие формы предотвращения и исправления ошибок являются более рациональными.

Анализ определенных явлений помогает избежать проявления межъязыковой интерференции, а дифференцированный подход поможет устранить перегрузку учебного материала. Подбор текстов и упражнений, подготовка контрольных работ с учетом межъязыковой интерференции являются одним из важнейших элементов организации эффективного обучения.

Явление интерференции многогранно и сложно, оно часто определяется сочетанием различных факторов, которые вызывают негативное влияние владения родным языком на иностранный язык. Эти факторы часто накладываются на факторы, возникающие в результате негативного воздействия ранее приобретенных навыков владения иностранным языком [4].

Итак, межъязыковая интерференция может возникать по нескольким причинам: если в классе используются родной и иностранный языки; если в семье происходит смешение языков; если ребенок использует иностранный язык как способ самоутверждения. В методически правильных классах межъязыковая интерференция не должна возникать. Для этого необходимо создать условия. Занятия проводятся только на английском языке. А на некоторые спонтанные явления и попытки ребенка самоутвердиться за счет знания иностранного языка (если они возникают) просто не следует обращать внимания.

Таким образом, преодоление или уменьшение языковой интерференции при обучении иностранному языку представляется очень сложной задачей, но использование аутентичных учебных материалов, аудиозаписей, газет, журналов и т. д., правильная организация учебного процесса, способствующая «погружению в язык», а также преподавание вдумчивой работы над особенностями изучаемого языка приводят к его значительному сокращению.

Литература

1. *Алимов В.В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): учебное пособие. – М., 2005.

2. *Баранникова Л.И.* Проблемы интерференции и вопросы взаимодействия языков // Вопросы методики преподавания иностранных

языков в связи с проблемой языковой интерференции: сборник научных трудов. – Саратов, 1972.

3. *Вайнрайх У.* Новое в лингвистике (Одноязычие и многоязычие). – М. – Вып. VI. – 1972.

4. *Гак В.Г.* Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 3. – С. 3–11.

5. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000.

6. *Горелов И.Н.* О значении и методике исследования интерференции // Интерференция в устной и письменной немецкой речи студентов и школьников: сб. ст. / каф. нем. яз. ОГПИ. – Оренбург, 1969.

7. *Карлинский А.Е.* Основы теории взаимодействия языков. – М., 1990.

8. *Розенцвейг В.Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 5–22.

9. *Цапко Т.П.* О некоторых проблемах интерференции при обучении русскому языку как иностранному // Русский язык и литература в школе и в вузе: проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. – Горловка, 2012. – С. 321–326.

Н.А. Ахметова, Т.И. Иманалиева

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВЕБ-КВЕСТОВ И С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-СТАДИ

В данной научной статье рассмотрены некоторые аспекты кейс-стади как метода активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) на занятиях по русскому языку и литературе. Современные требования к обучению языкам направлены на поиск новых продуктивных подходов в обучении языкам. Поэтому системно-деятельностный подход в обучении языку основан на идее о том, что новые знания не даются в чисто готовом виде, обучающиеся языку должны их «добыть» сами в процессе самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: пример кейс-стади, применяемого на занятиях русского языка как неродного в высшей школе; некоторые аспекты кейс-стади как метода активного проблемно-ситуационного анализа на уроках русского языка и литературы с использованием примера кейс-стади.

Современные требования к обучению языкам направлены на поиск новых продуктивных подходов в обучении языкам. Поэтому системно-деятельностный подход в обучении языку основан на идее о том, что новые знания не даются в чисто готовом виде, обучающиеся языку должны их «добыть» сами в процессе самостоятельной деятельности, с одной стороны. С другой – преподаватель также ищет новые методы и формы обучения для полноценной реализации деятельностного подхода на занятиях по русскому языку и литературе. Одними из современных эффективных технологий деятельностного типа являются методы обучения языку с применением веб-квестов и с использованием кейс-стади. Рассмотрим некоторые аспекты этих достаточно интересных методов обучения языку в современных условиях.

В современных методиках преподавания языков актуальность получают инновационные методы обучения, особенно основанные на использовании интернет-технологий в обучении. [2, 4] В практической плоскости обучения языку наиболее интересным методом может быть метод, получивший название веб-квест. Он возник благодаря возможностям Интернета, где информацию можно структурировать и дидактизировать в зависимости от конкретной темы или целого направления. При изучении иностранных языков (английского и немецкого языков) достаточно часто применяется идея веб-квестов. Существуют немецкоязычные веб-квесты на единой платформе (webquests.ch), есть и различные англоязычные веб-квесты (webquest.sdsu.edu), также размещенные на единой платформе.

Дидактически структура веб-квеста представлена обычно традиционными составными частями, а каждая из составных частей оформляется на отдельной странице интернет-ресурса. Формально в состав веб-квеста включаются:

1) введение, задача которого наглядно ввести обучающихся языку в исходную ситуацию и общую тематику задания;

2) постановка задачи. Это центральный дидактический элемент веб-квеста. Описывается проблема, которую необходимо решить в ходе работы;

3) пошаговое описание рабочего процесса. Осуществляется описание конкретных заданий для каждой определенной роли;

4) данные об ожидаемом результате работы и презентации продукта;

5) минимальный список источников, на который можно ориентироваться при выполнении задания;

6) указания по самооценке или по оценке работы.

Надо отметить, что, во-первых, задание в виде веб-квеста рассчитано для групповой работы, во-вторых, веб-квест имеет элементы ролевой игры. Коллектив решает определенную проблему профессиональной направленности, а каждый участник должен будет получить и исполнить определенную роль.

В виде веб-квестов могут быть представлены следующие типы заданий:

1. Создание блога.
2. Составление журналистского репортажа по конкретной проблеме.
3. Создание детективной истории.
4. Написание газеты.
5. Планирование мероприятий.
6. Планирование путешествий.
7. Комплексное планирование и создание собственного бизнеса.
8. Принятие решений, связанных с выбором профессии.
9. Имитация парламентских выборов.
10. Дискуссия по спорному вопросу.
11. Проведение дебатов.
12. Игровые задания типа «загадки».

Использование веб-квестов позволяет провести творческое исследование проблемы и поиск ее эффективного решения. Ситуации и проблемная тематика веб-квестов могут быть самыми различными. Групповая работа в веб-квестах ориентирована на продукт и его хорошую презентацию. Преподаватель должен обратить особое внимание на применяемый обучающимися типы текстов, которые они создают. Как активное проблемно-ситуационное задание, вписанное в определенную социальную плоскость, веб-квесты позволяют создавать тексты различных типов из разных сфер общественной деятельности. В результате могут быть созданы:

1. Речи для выступлений на дебатах.
2. Речи для выступлений в радиопередачах и на телевидении.
3. Речи для выступления на открытии выставки картин.
4. Речи для выступлений в парламенте.

Одним словом, веб-квесты вносят свой большой вклад в развитие коммуникативной компетенции обучающихся языку и при этом учат их вступать в коммуникативный процесс с учетом:

1. Времени.
2. Адресата.
3. Ситуации.

4. Тематики.

5. С собственным решением проблемы.

Пошаговое описание рабочего процесса по разрешению проблемы в веб-квестах достаточно хорошо дисциплинирует участников и четко структурирует их деятельность. Преподаватель выступает лишь тьютором или просто консультантом, но не руководит самим процессом. Участники веб-квестов осуществляют полностью свою деятельность самостоятельно. В целом веб-квесты считаются достаточно проблемно-ориентированными, а подобные веб-квест-задания формируют профессиональные коммуникативные и социальные компетенции обучающихся языку, способствуют их поисковому обучению, выполнению определенных профессиональных ролей, а также достаточно сильно мотивируют к созданию подходящих к ситуации общения, месту и времени типы текстов.

Также преподаватель, оставаясь консультантом или тьютором, может применить кейс-метод на уроках русского языка и литературы, поскольку кейс-метод является инновационным и прогрессивным методом современного обучения языку [3, 1] Метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций, позволяет перейти к ситуационной методике обучения, которая формирует ключевые коммуникативные компетенции, аналитические и творческие навыки. Занятие с использованием кейс-технологии имеет достаточно жесткую структуру и жесткие временные рамки:

1) Организационный этап (2 минуты).
2) Инструктаж с обучающимися русскому языку (2 минуты).
3) Введение в проблему (3 минуты).
4) Работа обучающихся с кейсами в группах (12–15 минут).
5) Презентация результатов работы группы (8 минут).
6) Рефлексия (7 минут).

В данной технологии чаще всего роль преподавателя определяется как роль эксперта. (В целом конкретная роль преподавателя определяется в зависимости от типа занятия).

При использовании кейс-метода на занятиях русского языка и литературы объективно четко решается задача развития устной и письменной речи (см. Таблицу 1).

По такой технологической карте можно проработать на занятии, например, первооткрывательский несложный кейс «Портфолио писателя (или поэта)».

Кейс «Портфолио писателя (или поэта)»

Задание 1. Составьте портфолио писателя (или поэта) с основными разделами: 1) годы жизни, 2) образование, 3) интересные факты из жизни (творчества), 4) современники (композиторы, художники, скульпторы, архитекторы), 5) наиболее известные произведения, 6) основные темы творчества, 7) жанровое своеобразие творчества, 8) писатель (или поэт) в литературной критике.

Задание 2. Дополните портфолио писателя (или поэта) своими разделами.

Задание 3. Придумайте визитную карточку писателя (или поэта).

Одним из эффективных интерактивных методов обучения языку, способствующих развитию навыков и умений, позволяющих эффективно справляться с проблемами и трудными случаями, возникающими в реальной жизни, выступает специфический ситуационный анализ (кейс-метод). Кейс представляет собой описание ситуации, которая имела свое место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую своего разрешения. Данный учебный инструмент привносит в учебный процесс часть реальной жизни, практическую ситуацию, которую необходимо обсудить в группе, после чего, соответственно, необходимо предоставить обоснованное решение. Кейсы составляются, исходя из опыта реальных людей, на основе реальных случаев, проблем, ситуаций.

Литература

1. *Бесценная В.В., Федяева Е.В., Фесенко О.П.* Кейс-технология в методике преподавания русского языка как иностранного. – URL: www.r-ru.cdn.ampproject.org.

2. *Велиева Н.Т.* Методические рекомендации по применению кейс-технологии в процессе обучения русскому языку. – URL: https://unec.edu.az

3. *Карпов Е.Н.* Кейс-стади как эффективное средство обучения процессуальным юридическим дисциплинам. – URL: http://www.unn.ru

4. *Крылов О.Н.* Традиции и инновации учебного содержания: монография / О.Н. Крылов. – СПб., 2004.

Э.М. Балтабаева, А.А. Калмурзаева

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ТЕНГРИ» В ПРОВЕРБИАЛЬНО-МЕНТАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Пратюркское название бога дано в сравнительном освещении. Определены происхождение и этимология общетюркского Теңри, употребление вариантов: теңир /теңри. Дано 8 наименований со значением «небо» в различных фонетических вариантах в современных тюркских языках и древних памятниках. Теңри рассматривается и в языках других семей.

Ключевые слова: олицетворение, общетюркский, древнекитайский, заимствовано, историко-диахроническое, трансформация, пратюркский, провербиальный.

У древних орхоно-енисейских тюрков было три божества: Тенгри – бог неба, Умай – богиня плодородия и Йер-су – олицетворение культа воды и земли. Современное кыргызское теңир, вероятно, восходит к общетюркскому *Tanri «бог», «небо», которое допускает сравнение с китайским Thjen/chitn «небо», шумерским dingir «боги», монгольским и бурятским тенгери «небо, бог», калмыцким тенгер, японским ten в том же значении. К пратюркской основе возводимы слова современных тюркских языков: турецкое tanry «бог», азербайджанское танры «бог», тюркменское таңры «бог», узбекское таңри «бог», новоуйгурское тэңри «бог», татарское и башкирское тэңре тер «бог», кумыкское тенгери «бог», балкарское тейри «бог», караимское таңры /теңри «бог», казахское и каракалпакское тэңир «бог», сарыг-югурское теңер «небо», хакасское тигэр «небо», шорское тегри «небо», горно-алтайское теңери «бог, небо»; тувинское дээр «небо», тофаларское дээре «небо», якутское таңара «бог», чувашское тора «небо». Предполагается, что монгольские названия неба и бога представляют заимствование из тюркских языков [8, 562–364].

Каковы происхождение и этимология общетюркского Тэңри? По этому поводу существует две точки зрения.

1. Общетюркское название бога и неба заимствовано из китайского языка и восходит к древнекитайскому слову Thjen/chien. (М. Рясянен, Г.И. Рамстедт и другие ученые).

2. Оно является собственно тюркским и послужило основой возникновения монгольского названия бога и неба (К.М. Мусаев, Г.Ф. Благова и другие).

В современных тюркских языках и древних памятниках отмечено 8 наименований со значением «небо» в различных фонетических вариантах. Эти звуковые варианты отражают историко-диахроническое развитие формы слова в соответствии с закономерностями, присущими эволюции тюркских языков:

1) теңир в восточном ареале – в алтайском, тувинском, хакасском, уйгурском и др.;

2) көк в кыпчакско-огузско-карлукском ареале – в башкирском, казахском, каракалпакском, кыргызском, кумыкском, ногайском, татарском, азербайджанском, туркменском, узбекском и др.;

3) калык – в древнетюркских памятниках;

4) эврен – в древнетюркских памятниках;

5) халлаан – в якутском языке (ср. третье название);

6) төре (<тобе) – в чувашском;

7) асман/аспан – в кыргызском, казахском, каракалпакском, татарском, узбекском, уйгурском языке;

8) сэма – в азербайджанском языке (наряду с тюркским көй) заимствовано из арабского языка.

Наиболее распространенными наименованиями неба в тюркских языках являются теңир и көк. Теңир – «небо» – имеет место почти во всех тюркских, а также в алтайских языках. Оно представлено в двух звуковых вариантах. Из теңир, вероятно, впоследствии в результате присоединения к нему аффикса принадлежности III лица возникла форма теңри. Первый вариант с конечным р сохраняется в восточном регионе тюркских языков. В сарыг-югурском, кара-калпакском, кыргызском, кумандинском теңир, в казахском тэңир, теңир, тэйир, в хакасском тигир, в тувинском деңгер/дээр. В современных кыргызском, казахском и каракалпакском языках оно имеет значение «бог», а в других – «небо».

Форма теңри встречается почти во всех регионах тюркских языков. В ряде языков параллельно употребляются оба варианта: теңир / теңри. В некоторых языках, главным образом в огузских, все гласные звуки перешли в заднерядные: танры, таңара, тагара и т. д. Во всех встречающихся вариантах устойчивым является звук р:

			е			ё			и	
т		э				н				е
	+	а		+		й		+ р + ы		
д			и				х			а
				у			0			

В «Древнетюркском словаре» отмечается наличие обоих вариантов tenri/tanri, имеющих два основных значения «небо» и «бог» [3, 154–161]. В якутском, кыргызском, сибирских тюркских языках сохранились оба значения, в других преобладает одно из двух значений [8, 328]. В якутском языке слово «таңара» полисемантично и выражает значения: «видимое небо», «небо как божество», «добрый дух», «бог», «божество языческое», «главное божество, живущее на седьмом небе», «икона», «образ» и т. д. [6, 255; 1, 123–124].

Это слово вошло и в языки других семей. Оно встречается в болгарском языке. Вероятно, его внесли представители Великой Болгарии (приволжские тюрки), участвовавшие в борьбе южных славян против крестоносцев и впоследствии вошедшие в этногенез болгарской нации. Болгарский ученый М. Москов подчеркивает ритуальную значимость неба: Tenir – «верх», «круг», «верховный», «бог», «дерево» и т. д. «Слово «Тенгри», в тюркском ареале обозначавшее сперва также дерево, позднее служит основой для изображения элементов креста в древнеболгарской христианской традиции. И далее, вероятно, происходит трансформация знакового кода «дерево» – «крест» [7, 77, 328–329]. Некоторые историки языка возводят слово «теңир» к пратюркскому глаголу «тең» – «возвышаться, подниматься, взлететь» [3, 551], а -ир считают суффиксом со значением «деятель». Сочетание глагольной основы с этим суффиксом образует слово со значением «то, что поднимается, возвышается над человеком». Отсюда происходят значения «небо», «Бог», «Господь». От глагола «тең» образовано также слово «теңек» – «воздух, небосвод». К.М. Мусаев считает эту гипотезу недостаточно обоснованной [5, 329].

В коллективном труде «Азыркы кыргыз адабий тили» [5, 928] признается родство кыргызского языка (конечно, через тюркскую общность) с шумерским языком и приводится целый ряд (34) слов с тождественным значением и звуковым обликом [5, 9–10]. Тюркоцентризм свойствен и рассуждениям К.М. Мусаева: «В более древней форме dingir (<Tenir) это слово проникло в древности в шумерский во вторичном значении «бог». Тюркская семантика «небо» более древняя, первичная, чем шумерская. При заимствовании шумерами тюркский носовой согласный -n- воспринимался как сочетание двух согласных -ng-, что происходит и в современных заимствованиях при произношении соответствующих слов не только нетюрками (собственное имя Teniz произносится и пишется многими Tengiz, Tengis и т. д.), но и тюрками (в узбекском -n- превратился

в -ng). Контакты предков алтайских народов с шумерами происходили еще в VI тысячелетии до н.э.» [2, 43].

Можно предположить и нетюркское происхождение данного слова, учитывая обширность ареала его распространения. Вероятно, слово «Tenir» является одним из ностратических наименований высших сил, нерасчленно представляющим «бог-небо» в сознании древнего человека. Из этого первичного значения в одних языках сохраняется сема «бог-небо» в других – «небо», в-третьих, – «бог», в-четвертых, – «бог, икона, божок…». Такое предположение основывается и на факте приобретения исконно тюркским наименованием неба нового значения «бог». Например, алтайское слово «кък» имеет значение «небо, бог». [5, 331].

Представление о Теңри складывалось на основе анимистических верований о небесном духе-хозяине. При этом небо мыслилось и его непосредственным проявлением, и местом его обитания. Это название верховного божества неба со значением «Всевышний, создатель, хранитель, повелитель» и является, на наш взгляд, общеностратическим словом, имеющим значение «Творец». Как отмечает Р. Безертинов, древние тюрки считали, что Вселенной правят 17 божеств (Тенри, Йер-Суб, Умай, Эрлик, Земля, Вода, Огонь, Солнце, Луна, Звезды, Воздух, Облака, Ветер, Смерч, Гром-Молния, Дождь, Радуга), а монголы предполагали, что нашей Вселенной правят 99 божеств-тенгри.

Регион преимущественного использования слова «Тенри» охватывает народы, которые в меньшей степени были подвержены исламизации: казахское тәңір, башкирское тәңре, каракалпакское таңир, кыргызское теңир. В кыргызском теңир имеет два значения: «Бог» и «небо». Это отмечается в толковом словаре кыргызского языка. Даже значение «небо» заключено в таком контексте, где оно не отрывается и не отделяется от значения «Бог»: Теңирим бир жааса, терегим эки жаайт «Если мое небо/Бог один раз посылает дождь/снег/град, то мой тополь – дважды»; Көбүрөөк калган экенбиз көк теңирдин каарына («Манас») «Мы вызвали больше гнева у небесного Бога» [4, 210]. В последнем примере көк теңирдин каары – «гнев (синего) неба/Бога» – это смысловое «двуличие», которое выступает очень явно.

В книге «Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык-основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка» [8, 908] читаем следующее: «У киргизов наиболее древним из представлений, связанных с культом природы, можно считать представление о Небе-Тенир как о высшем божестве. Во всех трудных

случаях киргиз обращался к небу со словами: «Теңир колдой көр!» – «Небо, помоги», «Теңир жалгай көр!» – «Окажи благодеяния, небо!». При благословении молодых, а также для выражения благодарности кому-либо говорим: «Теңир жалгасын!» – «Да благословит тебя небо!». Наряду с этим с небом киргизы связывали и самые страшное проклятие: «Теңир урсун!» – «Да накажет тебя небо!». Всевышнему Теңри поклонялись, поднимая руки вверх, и клали земные поклоны, чтобы Тенри дал разум и здоровье, помогал в справедливом деле; другого не просили. И Тенри оказывал помощь тем, кто его почитал и сам был активным.

Наряду с обожествлением неба у кыргызов бытовало поклонение «реальному» небу как части природы. Поэтому нередко употребляют выражение: «Көк асман колдо!» – «Голубое небо, помоги!». В кыргызских эпических произведениях, в частности в эпосе «Манас», часто встречается проклятие: «Төбөсү ачык көк урсун! Төшү түкүү \ жер урсун!» – «Да покарает (меня) небо с открытым верхом! Да покарает (меня) земля грудью, покрытой растительностью!» [8, 565].

Слово «Тенри» как название бога у древних тюрков встречается в башкирских эпических памятниках «Урал-Батыр» и «Акбузат» и отражает древнейший культ неба-бога. В «Урал-Батыре» Тенри – это название верховного божества. Поклонение персонифицированному божеству Тенри-хану наблюдалось у западных тюрков – сабиров (VII в.). Люди представляли, что Тенри-хан огромных размеров, это отражало космические масштабы небесного бога, тождественного самому небу, а титул хан указывал на главенствующее положение о Вселенной и пантеоне богов.

Наименование Хан-Тенгри встречается в монгольских шаманских текстах. Титул хан обычен для поздних ипостасей Вечного неба. Хотя в позднейших преданиях название Тенгри иногда прилагается к верховному небесному божеству, чаще обозначает бога вообще (так же в буддийских, манихейских и мусульманских текстах). Место верховного бога в шаманской мифологии у тюрков и особенно у монголов обычно занимают другие персонажи, а термин «Тенгри» закрепляется за классом небесных богов [4, 56–59].

В турецком языке слово «tenri» – «бог, господь, создатель, творец» – синонимично с более употребительным Allah и встречается в дискурсе свободно, особенно в составе устойчивых словосочетаний: «tenri göctermesin» – «не приведи господи», «tenri musafiri» – «случайный (незваный) гость, божий спутник», «tanrinin günü» –

«каждый (божий) день». В этом языке есть также слово «tanrica» – «богиня». Употребляется оно и в составе пожелания, обращенного к маленьким (обычно к новорожденным) детям: «tanri anali babali büyütsün» – «Пусть Господь не лишит (тебя) матери и отца», хотя в разговорной речи все эти словосочетания употребляются со словом «Allah» [8, 566].

Таким образом, проанализирован термин тюркских языков «Тенир» в сравнительном аспекте; отмечены ареалы его распространения и продуктивность / непродуктивность использования того или наименования в том или ином регионе;

Литература

1. *Аскольдов С.А.* Концепт и слово // Рус. словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. – С. 267–279.

2. *Грозный Б.* Доисторические судьбы Передней Азии // Вестник древней истории. – 1940. – № 3–4. – С. 24–45.

3. Древнетюркский словарь. (ДТС) / В.М. Наделяев, Д.М. Насилов, Э.Р. Тенишев и др. – Л., 1969.

4. *Мелетинский Е.М.* Кыргыз тилинин кыскача этимологиялык сөздүгү / отв. ред. Е.М. Мелетинский. – Бишкек, 2010.

5. *Мусаев К.М.* Представление тюрок о небе и небесных явлениях // Сравнительно-историческая грамматика тюрк. языков. Пратюркский язык – основа. Картина мира пратюркского этноса по данным языка. – М., 2006. – С.12–41.

6. *Пекарский Э.К.* Словарь якутского языка: в 3 т. Т. 3: Вып. 10–13. – Л., 2008.

7. *Проскурин С.Б.* Очерки исторического мира индоевропейцев: концептуальные структуры, коды и тексты. – Новосибирск, 1998.

8. *Тенишев Э.Р.* Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Пратюркский язык – основа. Картина мира пратюрка. – М., 2006.

А.Х. Бисерова, В.Б. Суркеева

О ПРОБЛЕМЕ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ БИЛИНГВОВ

В статье рассматривается вопрос о специфике речепорождения билингвов. Подобной областью знания является психолингвистика, теоретическая база которой позволит подробнее рассмотреть некоторые актуальные вопросы методики обучения русскому языку.

Ключевые слова: двуязычие, билингв, трилингв, модель речепорождения, психолингвистика, межкультурная коммуникация, полилингвизм, мышление, речепроизводство.

Увеличение межкультурных контактов спровоцировало повышенный интерес к русскому языку как средству межкультурного взаимодействия. Достижения смежных с методикой наук позволяют сделать предположения о ее качественной модернизации. Данное станет возможным при апробации в практике обучения русскому языку результатов теоретических исследований некоторых областей знания. Подобной областью знания является психолингвистика. Психолингвистика – наука о речевой деятельности людей в психолингвистических и лингвистических аспектах, включая экспериментальное исследование психологической деятельности субъекта по усвоению и использованию системы языка как организованной и автономной системы.

В Кыргызстане взаимоотношения языка, мышления и культуры исследуются в работах К.З. Зулпукарова, З.К. Дербишевой, М.Дж. Тагаева, Б.Е. Дарбанова. Процессы порождения речи являются основным предметом психолингвистики. Несмотря на то что в этой области научных знаний уже накоплен обширный материал по данной проблеме, она не теряет своей актуальности, а, напротив, вызывает большой интерес. Исследования речепорождения у билингвов и трилингвов строятся на основе изучения аналогичных процессов у одноязычных личностей.

В обучении русскому языку и культуре необходимо опираться на лингвистический опыт учащихся в родном языке. Действительно, использование родного языка на занятиях по русскому языку значительно повышает эффективность преподавания, о чем свидетельствует ряд изученных нами исследований. Так, И. Новак отмечает: «Все больше мы уверены – позволим сослаться здесь на свой личный опыт – что учет отечественного мышления и применение его как «сотрудника» более эффективен, чем стремление любой ценой подчиниться монолингвальному прессингу» [4, 43]. Однако требует дальнейшего разъяснения ряд дискуссионных вопросов. Например, есть ли различия в хранении знаний в сознании монолингвов и билингвов, отличаются ли процессы их речепорождения. Ответы на эти вопросы позволят оптимизировать процесс обучения русскому языку. Проведем краткий обзор концепций речепорождения у психолингвистов.

А.А. Залевская указывает, что «в отечественной психолингвистике

имеется устойчивая тенденция следования идеям Л.С. Выготского, от которого идет понимание говорения как формирования мысли в ходе ее формулирования, т. е. практически с 30-х годов нашего века рассматриваются процессы речепроизводства, непосредственно связанного с речемыслительным процессом» [2, 203].

Работы Л.С. Выготского легли в основу исследований московской психолингвистической школы. Автор утверждал, что в основе процесса порождения речи лежит мотив, который продуцирует мысль. Далее происходит оформление мысли во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и, наконец, в словах.

А.Р. Лурия выделяет следующие этапы в процессе порождения речи: мотив или «замысел», который при помощи внутренней речи переводится в глубинно-синтаксическую структуру и далее «развертывается во внешнее речевое высказывание» [6,170].

Н.И. Жинкин понятие «внутренней речи» связывает с понятием «кодовая система», которая является основой для «синтеза» слов, поскольку слова в памяти человека хранятся не в полной форме, а в соответствии с набором правил формируются каждый раз заново.

Модель речепорождения А.А. Леонтьева состоит из пяти этапов. Первым является мотив, за ним следует замысел, а потом наступает основная фаза – «этап внутреннего программирования». «Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код по Н.И. Жинкину. Иначе говоря, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика» [5, 164]. После осуществления внутреннего программирования наступают лексическое развертывание и грамматическое структурирование речи. Завершает процесс речепорождения пятый этап – собственно внешняя речь.

Концепция И.А. Зимней состоит из трех «уровней»: побуждающий уровень, процесс формирования мысли (смыслообразующий уровень) и ее формулирования (реализующий уровень).

В книге «Введение в психолингвистику» А.А. Залевская приводит классификацию структуры речепорождения по А.Барсалоу, состоящую из семи уровней: формирование сообщения; формирование абстрактной репрезентации предложения; конструирование фразового маркера; формирование фонологической репрезентации полнозначных слов; детализация первичной фонологической репрезентации; завершение фонологической репрезентации; формирование фонетических сегментов.

Все эти модели речепорождения относятся к производству речи

на родном языке, вопрос же о речепорождении на втором по порядку усвоения языке является на сегодняшний день мало изученным. Фатман и Селигер утверждали в своих работах, что все свойства порождения речи на втором языке есть в производстве речи на первом языке, т. е. говорится о существовании лишь количественных, а не качественных различий. Количественные различия проявляются в процессе обработки данных у билингвов и монолингвов. Утверждается, что билингвы медленнее обрабатывают информацию на втором языке, нежели на первом. Помимо этого, исследования Колерса доказали, что билингвы быстрее читают вслух на родном языке. Следовательно, в определенный момент речи только один язык в сознании билингва является активным, тот, который задействован в процессе. Второй язык в этот момент пассивен.

Результаты исследования Кука позволяют сделать вывод, что два языка в сознании билингва не являются абсолютно обособленными или абсолютно слитыми. Данное утверждение доказывается тем, что при определенных обстоятельствах говорящие на двух языках не помнят, к какому именно языку принадлежит та или иная языковая единица, при других же обстоятельствах они четко разделяют принадлежность единиц. Тот факт, что разделение между языками не является полным и абсолютным, по мнению ученого, подтверждает наличие языковой интерференции. Интересным в этой связи является мнение Селигера и Ваго, которые подчеркивают, что «две языковые системы сосуществуют в состоянии соревнования за ограниченное количество памяти и обрабатываемого (процессуального) пространства в сознании говорящего».

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, используют ли билингвы одинаковые стратегии порождения речи и планирования мысли на первом и втором языках. Структурные характеристики родного языка отличаются от структурных характеристик второго языка, и это не может не отражаться при производстве билингвами речи на втором языке. Если говорить о производстве речи на втором языке билингвами, изучающими русский язык, надо отметить значительное влияние родного языка на язык изучаемый. И мнение ученых, говорящих, что билингвам «трудно выключить другой язык», подтверждают этот факт.

В заключение хотелось бы отметить, что проблема порождения речи на втором языке еще не вполне изучена, поскольку у исследователей на сегодняшний день гораздо больше вопросов, чем ответов. Последующие исследования будут интересны не только специалистам из области

психолингвистики, но и теоретикам и практикам методики преподавания русскому языку.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М., 2007.
2. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.
3. *Махмудова А.Ж.* К вопросу о речепорождении билингвов // Социальная сеть работников образования. – Кизляр, 2012.
4. *Новак И.* Билингвальный подход к обучению иностранному языку в контексте нейролингвистических исследований // Сборник статей по материалам международного научно-методического симпозиума Лемпертовские чтения XI. – Пятигорск, 2009. – С. 40–45.
5. *Леонтьев А.А.* Психология общения. – М., 1997.
6. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / под. ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д, 1998.

С.Д. Боколова,
Т. И. Иманалиева, Г.Д. Оторбаева

МЕТОД АКТИВНОГО ПРОБЛЕМНО-СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА, ОСНОВАННЫЙ НА ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ПУТЕМ РЕШЕНИЯ КОНКРЕТНЫХ ЗАДАЧ-СИТУАЦИЙ (КЕЙСОВ)

В данной научной статье рассмотрены некоторые аспекты кейс-стади как метода активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) на занятиях по русскому языку и литературе. Мы рассмотрим метод кейс-стади, который направлен на поиск новых продуктивных подходов в обучении языкам. В ходе применения нового метода обучения рассмотрим ряд задач. Будет дана классификация кейс-методов в зависимости от содержания требуемой творческой работы. Классификация кейсов по содержанию и по объему.

Ключевые слова: русский язык; методика работы по изучению русского языка как неродного; методы работы по развитию устной речи, пример кейс-стади, некоторые аспекты кейс-стади, метод активного проблемно-ситуационного анализа.

Преподаватель, оставаясь консультантом или тьютором, может применить кейс-метод на уроках русского языка и литературы, поскольку кейс-метод является инновационным и прогрессивным в современном обучении языку [4, 5]. Метод активного проблемно-ситуационного

анализа, основанный на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций, позволяет перейти к ситуационной методике обучения, которая формирует ключевые коммуникативные компетенции, аналитические и творческие навыки.

В ходе применения нового метода обучения решается ряд задач:

1) осуществляется систематизирование имеющихся знаний;

2) формируются навыки культуры устной речи;

3) формируются навыки культуры поведения;

4) обучающиеся языку вырабатывают умения применять полученные знания в практике личной жизни, т. е. применять теоретические знания в практической ситуации;

5) обучающиеся языку вырабатывают умения добывать новые знания из различных источников;

6) обучающиеся языку вырабатывают умения работать в группе, при этом способность брать на себя ответственность за результаты работы группы и за личные результаты;

7) обучающиеся языку вырабатывают умения брать на себя выполнение определенных ролей в группе;

8) обучающиеся языку вырабатывают умения презентовать результаты своей работы и результаты работы группы в целом, создавая готовый продукт.

Занятие с использованием кейс-технологии имеет достаточно жесткую структуру и жесткие временные рамки.

В данной технологии чаще всего роль преподавателя определяется как роль эксперта [7]. (В целом конкретная роль преподавателя определяется в зависимости от типа занятия) [6, 8].

При использовании кейс-метода на занятиях русского языка и литературы объективно четко решается задача развития устной и письменной речи.

Кейсы обычно должны быть подготовлены в письменной форме (печатный кейс), но в современных условиях стал чаще использоваться мультимедийный кейс и видео-кейс. Кейсы имеют свою типовую структуру [9, 10]. Кейс включает в себя:

1. ***Ситуацию*** – случай, проблема, история из реальной жизни.
2. ***Контекст ситуации*** – хронологический, исторический, контекст места, особенности действий участников ситуации.
3. ***Комментарий ситуации***, представленный автором.

К кейсу прилагаются вопросы или задания для работы с кейсом, а также приложения [3].

Кейс-методы классифицируются в зависимости от содержания требуемой творческой работы. Выделяются: 1) методы инцидента (участники учебного процесса сами отыскивают необходимую информацию для принятия решения по предложенной проблеме); 2) методы разбора деловой корреспонденции (кейс содержит подробное описание ситуации с наличием пакета документов для принятия решения по указанной проблеме, но в данном пакете документов имеются документы, не относящиеся к данной проблеме, для того чтобы участники учебного процесса смогли научиться выбирать нужную и необходимую для принятия решения информацию); 3) методы ситуационного анализа (являющиеся самыми распространенными методами, применяемыми при реализации кейс-технологий). Широко используемые методы ситуационного анализа позволяют глубоко и детально исследовать проблемы на основе предложенных преподавателем текстов с подробным описанием возникших ситуаций и с постановкой задач, требующих своего решения. Могут быть даны кейсы с предлагаемыми для анализа уже реализованными шагами для аналитического определения их правильности и целесообразности.

Содержание кейсов может быть самым разным: 1) художественные произведения; 2) кинофильмы; 3) информация о законопроектах; 4) информация об экономических преобразованиях; 4) информация с учетом собственного жизненного опыта участников учебного процесса; 5) другая информация проблемного характера.

Кейсы по объему делятся на: 1) полные, имеющие объем в среднем 20–25 страниц, для работы в группе в течение некоторого времени (несколько дней); 2) сжатые, имеющие объем от трех до пяти страниц, предназначенные для разбора непосредственно на занятии и для работы с общей дискуссией; 3) мини-кейсы, имеющие объем от одной до двух страниц, предназначенные для быстрого разбора на занятии.

Решение кейсов достаточно эффективно и при групповой работе, и при проведении работы в парах, и для индивидуальной работы (появляется возможность максимально индивидуализировать процесс обучения языку).

Таким образом, метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении языку путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов), позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся языку, формируя умения в результате

активной самостоятельной деятельности по разрешению противоречий, проблемных ситуаций, практических задач, взятых из реальной жизни. Метод ситуационного анализа позволяет детально и достаточно глубоко исследовать проблему, предложенную преподавателем на занятии. Преподаватель предлагает текст с подробным описанием возникшей ситуации и ставит задачу, которую необходимо решить. Чаще всего в кейсе проблема представлена в неявном виде (скрытая постановка проблемы), к тому же она не имеет однозначного решения. Обучающиеся должны провести анализ предложенной преподавателем ситуации, при этом они должны разобраться в сути проблемы и после этого предложить возможные решения, опираясь на собственный опыт. Обычно результат решения кейсов может быть представлен в виде обычного доклада, отзыва, презентации, буклета, защиты проекта, сочинения, эссе, устного выступления.

Одним из эффективных интерактивных методов обучения языку, способствующим развитию навыков и умений, позволяющих эффективно справляться с проблемами и трудными случаями, возникающими в реальной жизни, выступает специфический ситуационный анализ (кейс-метод). Кейс представляет собой описание ситуации, которая имела место в той или иной практике, содержащая в себе некоторую проблему, требующую своего разрешения. Данная технология обучения очень близка к игровым методам обучения, поскольку кейсы имеют высокую концентрацию ролей, а из-за наличия проблемы в кейсах она значительно приближена к методам проблемного обучения. Эффективность кейс-метода проявляется в достаточно легком соединении с другими методами обучения, в том числе и с традиционными.

Использование кейс-метода в обучении русскому языку и литературе позволяет обучающимся языку приобрести умение работать в команде, сотрудничать в группе, анализировать, аргументировано представлять свою собственную точку зрения, а также принимать другую точку зрения. Данный метод обучения позволяет сформировать практические умения решать проблемы в реальной жизни. Обучающиеся языку учатся самостоятельно «учиться», отыскивая необходимые знания для решения проблем.

Литература

1. *Авакумова Е.А*. Методика кейс-стади при обучении русскому языку как иностранному. – URL: http://kpfu.ru

2. *Ахмедова Л.Т., Кон О.В*. Методика преподавания русского

языка: учеб. пособие. – Ташкент, 2013.

3. *Велиева Н.Т.* Методические рекомендации по применению кейс-технологии в процессе обучения русскому языку. – URL: https://unec.edu.az

4. *Ефремова М.В., Зыкова Т.В.* Совершенствование качества подготовки бакалавров на основе кейс-метода. – URL: http://www.unn.ru

5. *Карпов Е.Н.* «Кейс-стади» как эффективное средство обучения процессуальным юридическим дисциплинам. – URL: http://www.unn.ru

6. *Крылов О.Н.* Традиции и инновации учебного содержания: монография. – СПб., 2004.

7. *Кутенева И.Е.* Роль активных методов обучении в процессе подготовки будущих менеджеров к межкультурному взаимодействию. – URL: http://kpfu.ru

8. *Ломакина Е.А.* Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку. – URL: http://kpfu.ru

9. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М., 2015.

Г.Ж. Болотакунова, Дж.Р. Тойчуева

ОТ СЕМИНАРОВ К ПОСОБИЯМ

В статье представлен опыт работы языковедов ОшГУ в программе многоязычного образования, описан процесс разработки учебных пособий по русскому, кыргызскому языкам для студентов факультета математики и информационных технологий и естественно-географического факультета.

Ключевые слова: навыки, аудирование, уровень владения языком, коммуникативная методика, многоязычное образование.

Современный мир многокультурен и требует знания нескольких языков. Учитывая вызовы времени и запросы общества, образовательные учреждения Кыргызской Республики реализуют программу многоязычного образования. Ошский государственный университет (далее ОшГУ) является пилотным вузом проекта UNICEF «Многоязычное образование» с 2015 года.

В данной статье мы представим результаты работы преподавателей кыргызского и русского языков ОшГУ по реализации данной программы.

Для студентов-первокурсников проводится обязательное диагностическое тестирование на определение уровня владения языком.

К сожалению, результаты показали, что 80 % первокурсников не владеют русским языком на должном уровне, по школьному стандарту выпускник должен иметь уровень В1, а кыргызским языком на должном уровне владеют 45 % студентов. Тестирование также показало, что у студентов не сформированы навыки аудирования, говорения и письма, хотя показатели по субтестам «Лексика. Грамматика», «Чтение» соответствуют требованиям школьного стандарта. Данный факт можно объяснить тем, что в школах превалирует грамматический подход в обучении языкам, а чтение – это надпредметный навык, формируемый не только на уроке чтения, но и на других уроках, вследствие чего определены задачи: 1) на занятиях по русскому и кыргызскому языкам уделить особое внимание формированию навыков аудирования, говорения, письма; 2) использовать коммуникативный подход в обучении русскому и кыргызскому языкам; 3) разработать учебные пособия по русскому и кыргызскому языкам для студентов пилотных факультетов.

Надо признать, что в методике преподавания языкам и в вузе преобладал грамматический подход, что, в свою очередь, приводило к тому, что учащиеся. хорошо зная грамматику, обладая достаточным словарным запасом, не могли свободно общаться в различных ситуациях и высказать свое мнение письменно. Следовательно, работа была направлена на обучение преподавателей по использованию коммуникативного подхода в обучении языкам. На этом этапе около 30 преподавателей русского и кыргызского языков ОшГУ приняли участие в семинарах-тренингах по коммуникативной методике обучения языку, организованных Центром социальной интеграции при поддержке UNICEF.

Участие в семинарах-тренингах показало необходимость разработки учебных пособий, включающих профессионально ориентированные тексты с заданиями на развитие и совершенствование навыков аудирования, говорения, чтения и письма. С целью подготовки таких пособий и обсуждения процесса реализации программы многоязычного образования в январе 2020 года проведен семинар с участием преподавателей-языковедов и преподавателей-предметников в ОшГУ. Во время семинара обсуждены результаты обучения основной образовательной программы пилотных факультетов, обеспечиваемые языковыми дисциплинами. В процессе совместной работы языковедов и преподавателей-предметников пилотных факультетов были достигнуты следующие результаты:

– принята единая формулировка результатов изучения основной образовательной программы и языковых дисциплин для пилотных факультетов: *знать, уметь, владеть по формированию инструментальной компетенции-2, социо-личностной компетенции-5* [1, 15]:

Результат изучения основной образовательной программы	**Компетенции**	**Результат изучения дисциплины**
Владеет тремя языками: государственным языком на уровне С1, русским языком на уровне В2, одним из иностранных языков на уровне В1; продуцирует речевую деятельность в различных жизненных ситуациях.	ИК-2. Способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на государственном и официальном языках.	Знать: языковые нормы общения. Уметь: воспринимать и понимать на слух информацию (аудирование); высказывать свою позицию в различных ситуациях (говорение); читать, интерпретировать и анализировать художественные, публицистические, научно-популярные тексты (чтение); писать записку, письмо, поздравление, сообщение; составлять и оформлять в профессиональной деятельности официально-деловые документы для русского и кыргызского языков (автобиография, резюме, характеристика, заявление, справка, объяснительная, расписка, производственный отчет, протокол), аннотации и отзывы на научно-популярные тексты; излагать в форме эссе (эссе-описание, эссе-повествование, эссе-размышление). Владеть:

		способностью использования в процессе взаимодействия разнообразных моделей (интенций) и стилей общения.
	СЛК-5. Готов к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества и способен занимать активную гражданскую позицию.	Знать: специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии. Уметь: работать в паре и в малых группах, толерантно воспринимать другие точки зрения, использовать тактичные формулировки.

– проанализированы результаты обучения дисциплины (русский и кыргызский языки) по формированию инструментальной компетентности (ИК-2: способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на государственном и официальном языках, СЛК-5: готов к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества и способен занимать активную гражданскую позицию.);

– выделены различия владения языком по уровням (А1/ элементарнай, А2/предпороговый (базовый), В1 / пороговый, В2 / постпороговый, С1 / уровень компетентного владения, С2 / уровень носителя языка) [5, 24];

– определены сквозные темы, речевые конструкции для активизации на занятиях по предметам специальности;

– внесены изменения и корректировки тем в рабочие программы по дисциплинам специальностей;

– проанализированы этапы проведения модельных занятий по развитию речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и понимание, письмо);

– языковеды внесли изменения в рабочие программы по речевым темам;

– разработаны рабочие листы по четырем видам речевой деятельности для студентов пилотных групп;

– созданы четыре рабочие группы для разработки учебных пособий по русскому и кыргызскому языкам для студентов пилотных факультетов: естественно-географического, математики и информационных технологий.

После подготовительной работы на семинаре началась кропотливая и трудная работа языковедов по разработке пособий. Сложность заключалась в том, что при проведении занятий преподаватели языков использовали грамматический подход, поскольку: 1) преподаватель не знаком с коммуникативным подходом обучения языку; 2) преподаватель обучался на семинарах по коммуникативной методике, но на практике не применяет полученные знания, так как требуется пересмотреть тексты, используемые на занятиях, определить функцию изучаемой грамматики, сформулировать задания таким образом, чтобы активизировать на занятии все виды речевой деятельности, что требует времени и усилий со стороны преподавателя.

Авторы данной статьи были членами рабочей группы русоведов, поэтому подробнее раскажем о процессе создания пособий.

По учебному плану бакалавриата на изучение русского языка выделяется 4 кредита (120 часов) в первом семестре. На изучение общих тем для всех факультетов (1. Человек. Портрет. Характер. 2. Город. 3. Образование. 4. Труд. 5.Наука и техника. 6. Искусство. 7. Средства массовой информации. 8. Здоровье. 9. Природа. 10. Республика Кыргызстан. 11. Проблемы молодежи. 12. Русский язык) отводится 45 часов, на изучение текстов по специальности – 15 часов. Взяв за основу такое распределение часов, русоведы решили подготовить общих 45 тем на уровень А2, А2+, 15 тем научно-популярного стиля на уровень В1 для пилотных факультетов.

Следующим этапом работы стало определение цели и концепции пособия. Цель пособия – развитие и совершенствование навыков аудирования, говорения, изучающего и ознакомительного чтения, письма. Языковой материал отбирался с учетом тематико-ситуативного и коммуникативного принципов. Наличие в каждой теме интерактивных методов обучения: ролевых игр, ситуационных задач, дискуссий, работы в малых группах, презентаций и задач, документального интервью и других является особенностью данного пособия.

Большое внимание в пособии уделяется чтению. Основной целью при обучении чтению является формирование умения понимать прочитанное и извлекать необходимую информацию из текста. Главными видами обучения чтению являются изучающее и ознакомительное чтение с элементами поискового. Перед чтением каждого текста проводится словарная работа.

Использование таких методов, как «чтение с остановками», «верно – не верно», и видеороликов по различным темам способствует

развитию аудирования. Лексико-грамматические упражнения готовят студентов к восприятию и пониманию текста. Задания к упражнениям сформулированы с учетом функционального принципа изучения языка. Примеры таких заданий: скажите по-другому, выразите согласие или несогласие, пригласите, возразите и т. д. Так же в пособии есть упражнения на использование различных речевых моделей. Послетекстовые задания ориентируют студента на подготовку к воспроизведению текста, составление диалога, создание нового текста.

Письменные ответы на вопросы, частные письма, оформление поздравлений и деловых бумаг, аннотации, различные виды эссе развивают навыки письменной речи.

Для изучаемых тем принята следующая схема подачи материала:

1. Название темы.
2. Результаты обучения занятия.
3. Новые слова по занятию.
4. Основные грамматические материалы под рубрикой «Запомните!».
5. Основные речевые модели, представленные в текстах занятия.
6. Система предтекстовых заданий.
7. Учебные тексты, аудиозаписи, видеоролики.
8. Система послетекстовых заданий.
9. Задания для самостоятельной работы.

Аналогичная работа велась и в рабочих группах кыргызоведов.

Работа языковедов над пособиями длилась восемь месяцев. К началу 2020–2021 учебного года два пособия по русскому языку и два пособия по кыргызскому языку вышли в свет. На данный момент по пособиям ведутся занятия по русскому и кыргызскому языкам на большинстве факультетов ОшГУ.

Путь от участия в семинарах по многоязычному образованию до публикации пособий занял 5 лет.

Литература

1. *Бреусенко Л.А., Булатова В.А., Задорожная Н.П., Таирова Г.К.* Русский язык в профессии учителя. Уровень В1 (версия для апробации). – Бишкек, 2017.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» – бакалавриат и магистратура. – Бишкек, 2015.

3. Как разработать и внедрить устойчивую программу

многоязычного образования: руководство для разработчиков и менеджеров программ многоязычного образования / авт.-сост.: А. Стоянова, эксперт по образованию, ВКНМ ОБСЕ; М. Глушкова, директор Центра социальной интеграции, Кыргызская Республика. – Бишкек 2016.

4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Страсбург: Департамент по языковой политике. Московский государственный университет (русская версия), 2003.

Е.С. Буряченко, Т.И. Буряченко

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕРЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Развитие языковой личности связано с формированием ее компетенций. В этой связи одним из действенных подходов в преподавании русского языка как неродного выступает культуроведческий подход. В данной статье мы предлагаем практические примеры обучения русскому языку с использованием текстов и упражнений, содержание которых отвечает задаче формирования культуроведческой компетенции.

Ключевые слова: обучение общению, культуроведческий текст, поликультура, языковое образование.

В формировании личности, способной к гармоническому диалогу в условиях поликультур, несомненна роль языкового образования. Ведущим принципом такого образования в последние десятилетия выступает культуроведческий подход. Он обусловлен неразрывностью связи языка, культуры, общества и определяет принцип взаимосвязанного изучения языка и культуры народа. Особенно этот подход актуален теперь, когда смешение языков и культур достигло невиданного размаха, возникла проблема воспитания терпимости к другой, чужой культуре, уважения к ней, преодоления в себе чувства раздражения от разности иных культур. Поэтому мы все чаще обращаемся к вопросам культуроведческой компетенции [4].

Привлечение культуроведческой компетенции при обучении русскому языку как неродному необходимо для достижения основной

практической цели – формирование способности к общению на изучаемом языке. Таким образом, обучение общению на русском языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Культурологический подход должен выполнять пять функций: развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную.

При изучении русского языка как неродного развитие культуроведческой компетенции направлено на формирование языковой картины мира, осознание роли русского языка в жизни народа. Изучая язык, его грамматическую систему, лексические средства, выразительные возможности, учащийся осваивает культурные ценности страны изучаемого языка, отраженные в языковой картине мира [2].

При обучении русскому языку как неродному формирование культуроведческой компетенции нацелено на постижение русской культуры, ее самобытности, овладение национально-маркированными единицами русского языка, русским речевым этикетом. При этом в наших условиях поликультурного общества важным является познание русского языка и русской культуры в контексте диалога с кыргызским языком и культурой, в контексте «встречи культур» разных народов, что подводит студента к осознанию многообразия духовного и материального мира.

Важным компонентом системы приобщения учащихся к культуре народа является культуроведческий текст. Цель культуроведческих текстов – расширять культурный кругозор обучаемых, служить образцом высказывания, обогащать речь учащихся словами с культурными компонентами, лексикой, используемой в социально-культурной среде.

Под культуроведческим текстом мы понимаем текст художественного, научно-популярного, публицистического стиля, отражающий историко-культурные ценности народа, эстетичный по содержанию, структуре и лексической наполненности [3].

Так же для реализации содержания культуроведческой компетенции могут быть предложены специальные упражнения и задания, опираясь на которые преподаватель сможет достичь поставленных целей, сформировать необходимые умения и навыки. Мы полагаем, что необходимо ввести в практику новые типы заданий, подобрать соответствующие тексты, содержание которых отвечает задаче формирования культуроведческой компетенции. Это могут быть упражнения и задания, нацеливающие на работу с культурными концептами, с фразеологизмами, пословицами, а также задания

по созданию собственных текстов. Очень интересны в процессе формирования культуроведческой компетенции задания, направленные на раскрытие культурных концептов. Набор ключевых концептов и их содержание определяют национальную специфику языка и культуры того или иного народа, поэтому важнейшие из них должны быть представлены, раскрыты на уроках русского языка как неродного.

Чтобы студентам было легче получить представление о специфике русских культурных концептов, мы предлагаем некоторые приемы и связанные с ними типы упражнений. Рассмотрим небольшой отрывок из текста по лексической теме: «Культура, традиции и обычаи» и некоторые задания к нему.

Отрывок из текста: «Народные праздники и традиции»:

Народ бережно чтит традиции, созданные предками в течение веков. В быту и праздничных торжествах, в важных жизненных событиях прослеживается отпечаток обычаев. Порядок действий, стихи и песни, атрибуты, поговорки, кухня – каждая традиция и праздник, созданные народом, имеют свои особенности…

Вид задания: Установление значения концепта «праздник».

1. Как вы понимаете значение данного слова?

(Студент своими словами дает определение слову «праздник»).

2. Какое толкование данного слова дает словарь?

(День торжества, установленный в честь или в память кого-чего-нибудь. – С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова Толковый словарь русского языка.)

3. Сопоставьте толкование слова, приведенное в различных словарях. Выберите наиболее, по вашему мнению, подходящее толкование. (Студент выписывает определение слову «праздник» из различных толковых словарей.)

4. Составьте с данным словом 5 словосочетаний, а затем 5 предложений с получившимися словосочетаниями. Выявите многозначность слова на основе данных словосочетаний и предложений.

(1. Праздник торжества над темными силами, праздник со слезами на глазах. 2. Я тебе устрою праздник – со всеми вытекающими последствиями. 3. Мы собрались все вместе в одной дружной компании и устроили «праздник живота». 4. На праздник коронации полиция зажжет иллюминацию. 5. Ну просто какой-то праздник, который всегда с тобой.)

5. Обретает ли дополнительное значение слово «праздник» в данных контекстах? Какое?

6. Обратитесь к этимологическому словарю и выясните происхождение слова «праздник».

(Слово образовалось как суффиксальное производное от старославянского праздьнъ, «праздничный». Буквальное значение – «день, не занятый делами, свободный от работы».)

7. Сопоставьте данные материалы (версии о происхождении слова) и сделайте вывод, какое из приведенных слов было «прародителем» исследуемого слова?

8. Какие ассоциации у вас возникают в связи с данным словом? Составьте ассоциативный ряд.

(Новый год, радость, веселье, торт, торжество, подарок, день рождения, подарки, фейерверк, салют, юбилей, елка, карнавал, свадьба, Рождество, событие, застолье, конфетти, гости, гулянка, шарики, выходной, фестиваль, вечеринка, воздушный шар, новоселье, повод, хлопушка, стол, шар, календарь, песня, салат, семья, свечи, выходные, открытка, наряд, сабантуй, серпантин, скатерть, букет, смех, угощение, флаги, танцы и т. д.)

9. Разделите эти ассоциативные слова на группы: 1. Религиозные праздники. 2. Национальные праздники. 3. Гражданские праздники.

10. Проанализируйте полученные группы ассоциаций и ответьте, что общего и в чем различие межу предложенными тремя видами праздников?

11. Каким цветом ассоциируется у вас слово «праздник»? (Опишите свои впечатления, связанные с данным словом.)

12. Какие звуковые ассоциации у вас возникают в связи с данным словом?

13. Обратитесь к воспоминаниям, связанным с данным словом, и запишите два – три предложения о них.

14. Подберите однокоренные слова, синонимы и антонимы к слову «праздник». Подчеркните доминанты.

15. Угадайте слово по данному толкованию его лексического значения. Какова его связь со словом «праздник»? (Предмет, вещь, которую по собственному желанию безвозмездно дают, преподносят, дарят кому-нибудь с целью доставить удовольствие, пользу. (подарок).)

16. Составьте словарную статью слова с извлечением его значения из получившихся словосочетаний и предложений.

17. Составьте несколько словосочетаний (предложений), в которых данное многозначное слово было бы употреблено в различных значениях.

18. Какие главные (опорные) слова и выражения вы употребите, рассказывая о народных праздниках и традициях?

19. Подумайте и расскажите о схожести и различиях в традициях и праздниках кыргызского и русского народа.

20. Что вкладывает народ в понятия «традиции, праздники», о каких ценностях они говорят?

21. Какова роль традиций в жизни человека? А в вашей жизни?

22. Как вы понимаете значение следующего высказывания: «Слово тянет за собой все свое прошлое»? Объясните на примере рассматриваемых слов [1].

Мы предполагаем, что в конечном итоге изучающий русский язык как неродной, выполняя подобные задания, сможет овладеть межкультурной компетенцией намного проще и быстрее.

Литература

1. *Бурячeнко Т.И.* И дым отечества нам сладок и приятен: учебное пособие по русскому языку как неродному. – Бишкек, 2005.

2. *Ветчинова М.Н. Дунаева А.С.* Язык и культура. – 2014. – № 3 (27). – С. 138–146.

3. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М., 2003.

4. *Краевский В.В.* Педагогические аспекты диалога культур // Диалог культур и партнерство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22–23 мая 2008 г. – СПб., 2008. – С.404–406.

5. *Краевский В.В.* «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике // Педагогика. – 2006. – № 3.

Р.В. Вальваков, Е.И. Жолобова

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию возможности формирования и развития экологической культуры учащихся старших классов средней школы на уроках английского языка. Авторы предлагают линейно-концентрическую модель серии уроков, направленных на осуществление экологического воспитания на уроках английского языка.

Ключевые слова: экологические проблемы, культура мышления, экологическое воспитание, экологическая осознанность.

Экологические проблемы в современном мире становятся все более и более актуальными. Необходимость развития и формирования экологической культуры подрастающего поколения не подлежит сомнению. Система образования предпринимает определенные попытки в данном направлении. Так, в Кыргызско-Российском Славянском университете студенты всех специальностей изучают дисциплину «Экология», направленную на формирование экологического сознания студентов.

Представляется, что работа по формированию и развитию экологической осознанности должна начинаться как можно раньше и не должна ограничиваться профильными дисциплинами учебного плана. Мы считаем, что формирование и развитие экологической осознанности и экологической культуры могут осуществляться на уроках английского языка в старших классах средней школы.

Изучение тем «Окружающий мир», «Планета в опасности», «Экологические проблемы современности», «Влияние человека на состояние окружающей среды», «Природные катаклизмы», «Возможные пути решения экологических проблем» предусмотрено Предметным стандартом по английскому языку для 3–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики [3, 12]. Согласно данному документу, концепция учебного предмета «Иностранный язык» включает образовательные, развивающие и воспитательные цели [3, 5].

Изучение английского языка в школе – это не только усвоение определенного объема чисто лингвистических знаний, умений и навыков, связанных с произношением, лексикой и грамматикой языка в различных видах речевой деятельности. Предметный стандарт по английскому языку для 3–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики [3] утверждает, что изучение английского языка в школе направлено не только на овладение системой и структурой языка, но и на развитие у учащихся «гуманистических ценностных ориентаций» [3, 5], «воспитание у них культуры мышления, чувств, поведения» [3, 5].

Таким образом, экологическое воспитание школьников достаточно удачно вписывается в концепцию учебного предмета «иностранный язык», представленную в Предметном стандарте по английскому языку для 3–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики [3].

Изучение английского языка в школе – это мощный инструмент экологического воспитания, формирования и развития экологической культуры и экологической осознанности. Специфика экологического воспитания на уроках английского языка в старших классах средней школы заключается в том, что происходит параллельное достижение образовательных и воспитательных целей. Учитель, обучая – воспитывает и воспитывая – обучает.

Реализация целей и задач экологического воспитания на уроках английского языка происходит на основе учебного материала. Далее мы опишем модель организации серии уроков по общей теме «Экология». Поэтапное изучение учебного материала серии уроков позволит не только повысить языковую и коммуникативную компетенции учащихся, но и развить и сформировать их экологическую культуру и экологическую осознанность.

Работу над темой «Экология» целесообразно начать с введения лексического материала по изучаемой теме. Изучая слова по теме «Экология», ученики повышают свою лексическую компетенцию и получают первоначальные знания, способствующие развитию экологической осознанности. Учитель может ввести такие слова, как acid rain, be threatened with extinction, deforestation, desertification, dumping, emissions, endangered species, conservation of natural recourses, greenhouse effect, pollution, ozone layer, ozone hole, и многие другие. Отметим, что лексико-семантическая группа «Экология» достаточно обширна и требует серьезной и тщательной проработки на основе разнообразных лексических упражнений.

Следующий этап – это работа с научно-популярными текстами по проблемам окружающей среды. Работа с текстом на уроке английского предполагает три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. На предтекстовом и текстовом этапах возможно выполнение упражнений, направленных на отработку языковой нормы. На предтекстовом этапе можно предложить ученикам проанализировать заголовок текста и высказать предположения относительно его возможного содержания. Интересное задание предтекстового этапа – это составление кластера.

На текстовом этапе происходит собственно чтение текста. Чтобы сделать текстовый этап более содержательным, учитель может заранее удалить из текста некоторые предложения, задав их списком в начале текста. Во время чтения текста ученики должны заполнить пропуски подходящими по смыслу предложениями. Еще одно задание текстового этапа связано с подбором заголовков к абзацам, из которых состоит текст.

Учитель может заранее составить заголовки к абзацам и предложить ученикам во время чтения текста соотнести абзац и его заголовок. Вариант данного задания – ученики самостоятельно составляют заголовки к абзацам текста во время его чтения.

Послетекстовый этап предоставляет учителю широкие возможности для осуществления экологического воспитания, для повышения экологической осознанности и экологической культуры. На послетекстовом этапе возможно обсуждение прочитанного текста: учитель предлагает ученикам высказать свое мнение по затронутым в тексте экологическим проблемам. Вариант данного задания – обсуждение текста в формате дискуссии по заранее подготовленным учителем вопросам. Послетекстовый этап работы с текстом можно реализовать в виде творческих заданий – учитель предлагает ученикам нарисовать плакат, посвященный затронутой в тексте экологической проблеме, и представить его группе на английском языке.

Подчеркнем, что работа с научно-популярным текстом экологической тематики – это мощный инструмент формирования и развития экологической культуры учеников. При работе с текстом развитие языковой компетенции и развитие экологической осознанности учеников оказываются взаимосвязанными.

В современной практике преподавания иностранных языков очень популярной является работа с видеоматериалами. В сети Интернет можно найти огромное количество видеороликов по проблемам защиты окружающей среды. Использование видеоматериалов оказывает положительное влияние на мотивацию изучения английского языка. Наличие видеоряда и звуковой дорожки делает данный вид учебных материалов более наглядным и более интересным для учеников. Кроме того, тренируется способность распознавать иноязычную речь на слух. Методика работы с видеоматериалами также предполагает три этапа: подготовительный, просмотровый и заключительный [4, 101].

При работе с видеоматериалами экологической тематики воспитательный аспект деятельности учителя заключается в том, что учитель должен так направить выполнение заданий, так организовать дискуссию, чтобы ученики осознали важность и значимость проблем окружающей среды в жизни человека.

Кроме того, на уроках английского языка возможно развитие и углубление экологических знаний, полученных при изучении биологии или географии. Например, учитель географии может дать ученикам более общие сведения о проблеме опустынивания, а учитель

английского языка может организовать на уроке работу с видеороликом на английском языке о проблеме опустынивания, в котором это экологическое явление рассмотрено более детально.

В любом случае, изучение учебных материалов по теме «Экология» на уроках английского языка способствует получению новых знаний и развитию экологической культуры и экологической осознанности. Задача учителя английского языка при этом – не только дать ученикам сумму знаний о структуре и системе языка, но и обратить внимание учеников на необходимость бережного отношения к природе и окружающей среде.

Учебные материалы, перечисленные выше (лексика по теме «Экология», научно-популярные тексты и видеоролики экологической тематики), являются достаточно традиционными учебными материалами. На заключительных этапах предложенной нами модели уроков, направленной на осуществление экологического воспитания школьников, мы считаем необходимым обратить внимание на интерактивные методы обучения. Наиболее оптимальными видами интерактивных заданий в целях развития экологической культуры и экологической осознанности являются, по нашему мнению, дискуссия и проект.

Отвечая на вопросы во время дискуссии, высказывая свою точку зрения, соглашаясь и не соглашаясь друг с другом, ученики прямо и косвенно повышают свой уровень экологической осознанности, развивают экологическую культуру, что в конечном итоге является целью экологического воспитания.

Заключительный этап в предложенной нами модели серии уроков, ориентированных на формирование экологической культуры учащихся, представлен проектом «Экология».

Метод проектов является одной из важнейших педагогических технологий. «Метод проектов – это такая педагогическая технология, которая позволяет охватить разнообразное предметное содержание» [2, 184]. «Создание проектов предполагает опору на творчество студентов, приобщение их к исследовательской деятельности, позволяет реально интегрировать разные учебные предметы, используя различные режимы работы обучающихся, организовывать обучение в сотрудничестве» [1, 29].

В результате выполнения проекта должны быть сформированы определенные мысли и идеи. Процесс формирования мыслей и идей развивает различные интеллектуальные умения и навыки, к которым

можно отнести: умение работать с информацией, находить основную идею текста, делать умозаключения, умение, сравнивая ряд предметов, явлений, вскрывать черты, одинаково свойственные им всем, умение делать выводы из рассмотрения отдельных фактов.

Метод проектов важен в психологическом плане, поскольку он способствует развитию таких черт характера, как целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, коммуникабельность.

Задача учителя – направить деятельность учащихся, разработав ряд логически взаимосвязанных заданий по теме «Экология» или предложив учащимся разработать подобные задания самостоятельно.

Таким образом, разработка проекта «Экология» повысит творческую активность учеников, будет способствовать «погружению» в экологическую тематику и, несомненно, окажет положительное воспитательное воздействие.

Предложенная нами серия уроков основывается на линейно-концентрической модели. В ее основе лежит принцип «от простого к сложному» – ученики на уроках выполняют все более усложняющиеся задания – от работы с тематической лексикой до разработки тематического проекта. Все предложенные для изучения учебные материалы и виды учебной деятельности (лексика, тексты, видеоролики, дискуссия, проект) обладают значительным воспитательным потенциалом и наряду с развитием языковой и коммуникативной компетенции повышают уровень экологической культуры и экологической осознанности учащихся.

Литература

1. *Банарцева А.В.* Методика проектной работы на уроках английского языка // Альманах современной науки и образования. – Тамбов. – 2013. – № 3 (70). – С. 28–30.

2. *Вальваков Р.В.* Основные тенденции использования метода проектов при обучении иностранным языкам на современном этапе // Вестник БГУ. – Бишкек, 2016. – № 1 (35). – С. 183–186.

3. Предметный стандарт по предмету «Английский язык» для 3–11-х классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики // edu.gov.kg. 07.11.2020. – URL: https://edu.gov.kg/media/files/49dc7184-6807-48c0-8c48-e08db8f68f3e.pdf

4. *Ревина Е.В.* Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского

государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – Самара. – 2015. – № 4 (28). – С. 98–103.

А.Э. Гатина

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕМЫ «ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСТАНЕ» НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КРСУ

Статья посвящена функциональному анализу средств обозначения семантики чувств в художественном тексте.

Ключевые слова: функциональный уровень языка, употребление языка, семантика чувств, авторская модель мира, концептуальный смысл текста, эмоциональный план содержания текста.

Как известно, функциональное направление в лингвистике ставит целью:

1) решить вопросы взаимосвязи двух планов языка: языковой формы и языкового содержания – с точки зрения ономасиологии и семасиологии (системно-функциональный подход);

2) объяснить законы употребления языка в коммуникации (в речи, дискурсе, в тексте и контексте);

3) раскрыть функциональное содержание (назначение) языковых единиц с точки зрения их коммуникативно-прагматического, семантического и экспрессивно-стилистического потенциала в одном языке или в разных языках.

Этот круг вопросов можно раскрыть, внимательно наблюдая за жизнью языка в социуме, за тем, как используется язык носителями (коммуникантами) в различных сферах их жизнедеятельности, за употреблением языка в разных речевых практиках, включая художественный дискурс.

Общая тема «Функционирование русского языка в Кыргызстане» направлена на исследование вопросов, которые демонстрируют своеобразие сосуществования разных языков в неоднородной этнокультурной социальной среде и сами условия билингвального взаимодействия граждан–представителей разных культур, проживающих в одном государстве. Данная лингвистическая проблематика межкультурного диалога в социуме предполагает также решение задач контрастивно-семантической интерпретации языковой формы

и содержания знака в лингвокультурологическом, лингвокогнитивном и социо-психолингвистическом направлениях. Такой подход дополняет существующие наработки функциональной лингвистики в целом.

На кафедре русского языка КРСУ научные разработки названной общей темы осуществляются как в исследованиях преподавателей, так и в исследованиях студентов и магистрантов под руководством преподавателей. В качестве примера совместных разработок приведем три блока некоторых исследований в русле функциональной лингвистики, выполненных в разные годы под нашим руководством.

Так, во-первых, функциональный подход применен к исследованию языка писателя в магистерских диссертациях на темы: «Лингвистические особенности организации экспрессивно-эмоционального плана художественного текста на примере романа Ч. Айтматова "Когда падают горы"» (Талайгюли Майрамбайке, 2012–2014 гг.); «Фразеология в рассказах В. Шукшина и в их переводах на китайский язык» (Цзян Мэнцзяо 2013–2015 гг.); «Метафора в языке И.А. Бунина (на материале рассказов из цикла «Темные аллеи»)» (Ван Хун Вэй, 2010–2012 гг.).

Во-вторых, это исследования лингвокультурологического содержания художественных текстов: магистерская диссертация «Языковые средства выражения культуры повседневности в текстах пьес М. Байджиева» (М. Козырец, 2017–2019 гг.); выпускные работы бакалавров: «Социально-культурный аспект языка в произведении «Севастопольские рассказы» и в повести «Казаки»» (Гу Сяо Е, 2018 г.); «Отражение национально-культурных стереотипов в текстах ранних повестей Ч. Айтматова» (Д. Мирланова, 2021 г.).

В третий круг входят научные выпускные работы, посвященные исследованию категориальной семантики, концептосферы и лингвопоэтической языковой картины мира автора в дискурсе языковой личности и в аспекте сопоставления языков, как, например, дипломные работы: «Концепт «нравственность» в романе Л. Толстого «Анна Каренина»» (Ю. Кичина, 2005 г.); «Лингвистические средства выражения концепта «страдание-радость» в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго»» (О. Садыкова, 2007 г.); магистерские диссертации: «Интерпретация лингвоцветовой картины мира в языке и дискурсе (на материале русского и китайского языков)» (Янь Кай, 2010–2012 гг.); «Лингвистическая интерпретация прецедентных текстов (по произведениям А.П. Чехова и их переводам на китайский язык)» (Юе Шуан 2010–2012 гг); «Ситуации чувственного восприятия в текстах произведения А.С. Пушкина «Повести Белкина» в сопоставлении

их с китайскими переводами» (Ван Хао, 2018–2020 гг.); «Ситуация зрительного восприятия в поэзии Б.Л. Пастернака (Сафронова Т.А. 2019–2021 гг.); выпускная работа бакалавра «Семиотика чувств в тексте (на материале русского и кыргызского вариантов повести Ч. Айтматова «Белый пароход»)» (Кабатаева Н., 2021 г.) и др.

Проведенные исследования относятся к уровню функционирования языка, направлены на поиск закономерностей употребления языка в дискурсе и интерпретируют язык с фокусировкой на категории «говорящий субъект» и «языковая личность» (в коммуникативно-прагматическом либо в семантическом и стилистическом аспектах).

Как известно, значительное место в антропоцентрических описаниях языка, в интерпретации его содержательного плана, занимают трактовки того, каким образом в языке отображается соединение субъективного эмоционально-чувственного и рационального опыта человека, концептуализируется внутренняя эмоционально-чувственная сфера человека в слове, в образных единицах языка[1]. Не только словари, но и язык художественного произведения дает в этом плане репрезентативный материал.

Исследование языка художественного произведения в качестве высказывания в художественной языковой картине мира автора, анализ дискурса языковой личности автора, вербализации концептов в языке произведений писателя играют важную роль для понимания культурных смыслов в системе ценностей носителей данного языка.

С этой целью мы обратились к рассмотрению семиотики чувств в тексте на материале рассказа Ч. Айтматова «Солдатенок». В художественном тексте эмоциональное отношение к событиям, их нравственная оценка, ценностный ряд в субъективной авторской модели мира воссоздается через функцию номинации чувственных переживаний героев произведения, вербализацию их эмоционального поведения, через лексико-синтаксическую и композиционную структуру текста, формирующую экспрессивно-эмоциональный, модальный план в содержании художественного текста.

В анализируемом тексте рассказа номинация чувств и описание эмоций представлены следующими *группами языковых единиц в тексте, различных по функциональному номинативному признаку*:

[1] Можно вспомнить работы: Ш. Балли, В.В. Виноградова, Л.А. Новикова, Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресяна, В.М. Богуславского, Е.М. Вольф, В.И. Шаховского, Л.Г. Бабенко, А.Ю. Бабкиной, И.Ю. Вертеловой и др.

1. Номинация *эмоционально-чувственного переживания* (эмоционально-чувственного состояния и/или отношения) героя в прямой речи	2. В *нарративной* функции. Повествование наблюдателя о называемом состоянии, чувстве, переживании героя	3. Композиционное *столкновение контекстов* в форме несобственно-прямой речи, композиционное соединение логико-смысловых типов контекстов: а) наблюдаемой и б) переживаемой ситуаций
1.1. Экспрессивные интаксические конструкции. Функция изобразительного обозначения чувства интонационно в прямой речи	2.1. Глаголы чувственного восприятия, обозначающие простые «телесные» ощущения. Функция воссоздания денотативной ситуации	3.1. Функции обозначения чувства удивления: (а) в контексте оценочного рассуждения героя с повествованием о наблюдаемой картинке (сопоставление, сравнение и оценка ситуации на экране с детской игрой в жизни); (б) в авторском нарративе описание чувства сопереживания (эмоциональной реакции сопереживания).
1.2. Эмоциональная лексика и экспрессивный синтаксис. Функция непрямой передачи	2.2. Предикаты состояния в функции нарратива	
эмоционально-чувственного		
переживания героя в монологическом авторском повествовании		
	2.3. Оценочная лексика в функции нарратива, описательно	

	называющая эмоциональное состояние, чувства героя	

Рассмотрим соответствующие примеры к таблице, выделяя функцию вербальных средств обозначения семантики чувства и переживаемых эмоций:

1. Номинация эмоционально-чувственного переживания (эмоционально-чувственного состояния и/или отношения) героя:

1.1. Экспрессивные синтаксические конструкции **в прямой речи**.

Символизируют эмоциональность речи в форме восклицания:

Кино приехало! (чувство радости)

Вот это *была война!* (чувство восторга)

Боже мой, что творится, ***боже мой!*** (возмущение)

Вот это настоящий *отец!* (чувство гордости)

Пусть увидят *они теперь его отца, и чабаны* ***пусть увидят!*** (чувство гордости и удовлетворения)

– Я сын Токтосуна!..

– Нет, я сын Токтосуна! (упрямство и обида)

– Скорей, ***скорей, папа!*** *Танки идут, танки!* (беспокойство)

«Стой, *не пройдешь!»* (эмоциональный протест, запрет)

– ***Ребята,*** *это мой отец!* ***Вы видели?*** (эмоциональное обращение)

– ***Вы же видели,*** *это мой отец!* (эмоциональное обращение) (чувство гордости)

– Нет, мой отец, ***мой!*** (эмоциональное чувство убежденности)

1.2. **Эмоциональная лексика** и **экспрессивный синтаксис,** использованные в монологическом авторском повествовании как **непрямая передача** эмоционально-чувственного **переживания**:

А для нее, солдатской вдовы, ***ой как*** *нужна была каждая лишняя копейка!* (чувство беспокойства).

2. В функции нарратива, т. е. в повествовании наблюдателя, языковые единицы, называющие состояние, чувство, переживания героя:

2.1. Глаголы **чувственного восприятия**, обозначающие простые «телесные» ощущения, которые воссоздают пространство денотативной ситуации:

Впервые он ***увидел*** *отца в кино*; (семантика зрительного восприятия)

Он первым ***увидел, как …***; (зрительное восприятие)

А в тот час Авалбек ***смотрел*** *глазами сына…* (зрительное восприятие)

Загрохотали *выстрелы…*; *пулеметы* ***строчили***; (слуховое восприятие)

Ничего ***нельзя было разобрать*** *в грохоте;* (слуховое восприятие)

… и все ***увидели****, как мать шла к сыну…*;

Он уже ничего ***не видит и не слышит***;

Ракеты ***гасли*** (зрительное восприятие).

2.2. **Предикаты,** называющие состояния, в функции текстового нарратива:

…он просто ***истомился*** *от ожидания;*

Пулеметы строчили так, что у мальчика ***дух занимался;***

Ему, конечно, ***хотелось сидеть*** *в самом первом ряду…;*

А ему ***было*** *не очень* ***страшно****… даже очень* ***весело****…*;

…в их облике было нечто такое, отчего ***сердце гудело*** *в груди,* ***переполнялось гордостью, болю и ожиданием*** *страшного и великого;*

…возможно, ***разволновалась;***

И очень ***обрадовался, растерялся от*** *этой неожиданной, незнакомой ему* ***радости*** *и по-детски* ***возгордился*** *им, своим отцом, солдатом.*

…и ***в*** *его детской* ***душе поднималась*** *горячая* ***волна*** *неизведанной сыновней* ***любви и нежности***;

…словно бы ***хотел… показать себя*** *таким, чтобы …вечно* ***гордился*** *им…*

И он впервые ***испытал чувство страха*** *за близкого человека…, которого ему всегда* ***не хватало;***

Жутко становилось;

Он х***отел вырваться и броситься*** *к отцу…;*

…и потому они ***надеялись,*** *что …:*

Он ***познал горечь утраты;***

Ему ***стало невозможно обидно, больно и горестно*** *за…;*

…захотелось обнять *мать и* ***заплакать…;***

2.3. **Оценочная лексика** в функции нарратива, описательно называющая эмоциональное состояние, чувства героя:

Здесь он бегал, чумазый и ***счастливый****…*;

… первым пустился оповещать об этом ***радостном*** *событии*;

Мать вздыхала, порой ***испуганно*** *вздрагивала;*

Женщина ***горестно*** *цокала языком;*

…ожиданием ***страшного и великого***;

и в его детской душе поднималась ***горячая волна неизведанной сыновней любви*** *и нежности;*

бежал с т***оржествующим*** *криком*;

…в кошаре воцарилась ***неловкая тишина***;

…не доходил ***нелепый смысл радости*** *этого маленького человека…*

Растерянно молчали и пожимали плечами;

Говорил он, ***возбуждаясь*** *тем больше, чем больше молчали люди;*

…и все увидели, как мать шла к сыну, ***скорбная и строгая***, *со слезами на глазах.*

3. Композиционное столкновение контекстов в нарративе:

Оценка а) наблюдаемой ситуации и б) переживаемой ситуации:

а) обозначение чувства удивления в форме несобственно-прямой речи: контекст оценочного рассуждения героя с элементами повествования о наблюдаемой ситуации (сопоставление, сравнение и оценка ситуации на экране с детской игрой в жизни):

«Вообще-то забавно *падают люди на войне.* ***Точь-в-точь, как*** *они, когда играют в войну. Он* ***тоже умеет так*** *падать, с разбегу,* ***будто дали тебе*** *подножку.* ***Больно, правда***, *расшибаешься, но ничего, встанешь – и снова в наступление, и забудешь об ушибах.* ***А эти*** *не встают, остаются лежать на земле* ***темными неподвижными бугорками…*** *После этого он объявлял, что не убит, и снова воевал.* ***А эти*** *не поднимались»;*

б) обозначение чувства сопереживания в контексте изображения эмоциональной реакции:

«Сыну ***казалось,*** *что он* ***и сам*** *там, рядом с отцом, в огне и грохоте войны. Он подпрыгивал на коленях матери, когда… Он* ***притихал***, ***собирался в комок***, *когда… А мать* ***плакала***, *и лицо ее было мокрым и горячим».*

Выделенные примеры обозначения чувственных переживаний создают эмоциональный план содержания целого текста и участвуют в выражении концептуального авторского смысла. Событие в кошаре предстает для читателя и с точки зрения матери, и с точки зрения других зрителей, и с точки зрения самого мальчика.

Для всех зрителей просмотр фильма – это время отдыха после трудового дня

(*«Картину начали показывать после работы, когда стемнело»*), а сам фильм – история, отделенная от мира зрителей экраном (*«Когда*

в кошаре вспыхнул свет, все зажмурились и заморгали глазами, возвращаясь из мира кино, из войны в свою реальную жизнь»).

Автор показывает, что, хотя картины военных действий на экране эмоционально подействовали на зрителей («Люди *напряженно* следили за ней… Какая-то женщина бормотала: – *Боже мой, что творится, боже мой!*»), все-таки для них события на экране – лишь вымышленная история о войне («*И тогда соседский мальчишка, школьник, первым решился сказать ему правду: – Да это не твой отец. Что ты кричишь? Вовсе не твой отец, а артист. Спроси вон у дяди-киномеханика*»).

Но для Солдатенка фильм на экране – та естественная реальность, в которой он сам живет и глубоко и динамично переживает ее.

Сначала эта реальность, вызывающая восторг, сравнимая с их детской игрой

(«*Пулеметы строчили так, что у мальчика* ***дух занимался. Вот это была война!***»). А с той минуты, когда мать шепнула об отце, – это уже действительность, которая существовала для Солдатенка лишь со слов взрослых («*– Чей ты будешь?... – Я сын Токтосуна, – твердит он. Так велела отвечать мать, и слепая бабушка наказывала не забывать имя отца. Она уши надирала ему за это*»). Но после сцены геройской гибели солдата на экране, когда в зале включили свет, – реальность мальчика вдруг наполнилась и оживились военным подвигом отца («*А мальчик бежал с* ***торжественным криком*** *к экрану*»). В эмоциональном обращении Авалбека звучит гордость, что у него есть такой настоящий отец: «***Ребята,*** *это мой отец!* ***Вы видели?*** *Это моего отца убили…*»). И вот теперь, когда Солдатенок «примерил на себя» позу лежащего неподвижно убитого солдата в кино, действительность ребенка стала совсем другой – в нем проснулось недетское ощущение себя сыном погибшего солдата («*И только теперь, впервые в жизни, он* ***познал горечь утраты***»).

Война до срока делает ребенка взрослым – сдержанным («*И он молчал,* ***сжав кулаки,*** *сглатывая слезы*»).

Читатель проникается авторской мыслью, что война – даже с экрана – ужасна, **не может вызывать восторг, а только горечь** («*Ему вдруг* ***стало*** *до невозможного* ***обидно, больно, горестно*** *за убитого в бою отца*»).

Рассказанная история о мальчике – о его узнавании отца в воплощенном на экране образе и о переживании реальной утраты живого отца – динамично представлена через эмоционально пережитое отношение ребенка к войне. Это история «приобретения»

и безвозвратной потери близкого человека. Это авторское раздумье о последствиях войны, о понимании **ценности жизни**, которая крепится на связи поколений, на продолжении рода. А война – угроза человеческому роду на Земле.

Таким образом, функциональный анализ определенных семантических групп языковых единиц в тексте дает возможность акцентировать ключевые, концептуальные смыслы в его содержательной структуре. Анализ их мотивированного использования в тексте помогает представить смоделированный авторским сознанием образ мира, в который автор погружает своего читателя и в котором расставлены и обозначены человеческие ценности и общие культурные смыслы.

Литература

1. *Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д.* Метафора в семантическом представлении эмоций // Актуальные проблемы современной лингвистики / сост. Л.Н. Чурилина. – М.: Наука, 2009. – С. 293–306.

2. *Азарова О.А., Кудряшова И.А.* Эмоции, язык, когниции: проблема взаимообусловленности в междисциплинарной перспективе // Филологические науки. Октябрь, 2016. – URL: https://research-journal.org/languages/emocii-yazyk-kognicii-problema-vzaimoobuslovlennosti-v-mezhdisciplinarnoj-perspektive/.

3. *Бабкина А.Ю.* Семантические особенности наименований чувств и эмоций человека в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2008. – URL: http://www.dslib.net/russkij-jazyk/semanticheskie-osobennosti-naimenovanij-chuvstv-i-jemocij-cheloveka-v-sovremennom.html.

4. *Вертелова И.Ю.* Концептуализация внутреннего мира человека в русском языке: Психические состояния печали: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Калининград, 2001. – URL: http://www.dslib.net/russkij-jazyk/konceptualizacija-vnutrennego-mira-cheloveka-v-russkom-jazyke-psihicheskie-sostojanija.html.

5. *Гатина А.Э.* «…Как наше слово отзовется» (К вопросу об отношении понятий: дискурс – история на примере рассказа Ч. Айтматова «Солдатенок») // «Из пламя и света рожденное слово». СМИ и власть: свобода слова. Взаимная ответственность. Прилож. к журналу «Вестник КРСУ. Серия: Журналистика. Политология». Москва–Бишкек, 2013. – С. 154–161. – URL: http://docplayer.com/46670159-Prilozhenie-k-zhurnalu-iz-plamya-i-sveta-rozhdennoe-slovo-smi-i-vlast-svoboda-slova-vzaimnaya-otvetstvennost.html.

6. *Коростова С.В.* Эмотивность в диалоге и эмотивный диалог в русском художественном тексте // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2014. – № 4. – С. 92–97.

7. *Новиков Л.А.* Значение как эстетическая категория языка// Русский язык: языковые значения в функциональном и эстетическом аспектах. – М.: Наука, 1987. – С. 101–116.

8. *Шаховский В.И.* Типы значений эмотивной лексики // Вопросы языкознания. – 1994. – № 1. – С. 20–25.

А.С. Губашева, Г.А. Мани

ДВА ЯЗЫКА – ДВА КРЫЛА ГОСУДАРСТВА

В статье рассматриваются ключевые вопросы о том, какое практическое влияние оказывает язык на разные сферы жизни человека, включая доступ к образованию, трудоустройству, услугам здравоохранения, социальному обеспечению и участию в жизни обществ, проблемы взаимодействия языка и общества. Анализируется, какое влияние на процессы функционирования языков оказывает глобализация, которая касается как мировых языков, их соперничества в разных сферах коммуникации в различных странах мира, так и языков с иным функциональным статусом.

Ключевые слова: государственный язык, официальный язык, консолидация национальной идентичности, современная языковая жизнь.

Язык – это достояние каждого народа, представляющего свою национальную значимость и имеющего свои корни, историю, культуру и традицию. Языки обогащают нашу жизнь, позволяя общаться с людьми, лучше понимать других и изъяснятся, выражая свой внутренний мир. Язык, на котором говорит человек, обычно является одним из ключевых элементов его идентичности. Язык – не только инструмент общения; он также имеет важное символическое значение при определении того, как человека воспринимают другие люди и каким он видит себя и свое место в обществе. Он имеет большое практическое влияние на разные сферы жизни человека, включая доступ к образованию, трудоустройству, услугам здравоохранения, социальному обеспечению и участию в жизни общества. Поддержка официального или государственного языка для защиты общественного порядка, консолидации национальной идентичности и укрепления социальной сплоченности – правомерная

цель государственной политики. Хорошее владение официальным языком идет на пользу также самим представителям национальных меньшинств, способствуя их вовлеченности и участию в общественной жизни. Однако нельзя добиваться этого в ущерб правам носителей других языков, особенно представителей национальных меньшинств, и недопустимо, чтобы подобные меры усугубляли существующий раскол. Например, в нашем государстве государственным языком является казахский, а наравне с казахским официально употребляется русский язык. У нас во всех образовательных учреждениях используется такая практика, как трехъязычие, т. е. полиязычие, что в переводе означает знание трех языков. Наше государство стремится к тому, чтобы наше молодое поколение в совершенстве владело казахским (родным), русским как межнациональным языком и английским, на котором говорят самые развитые страны мира.

Использование государственного или официального языка во многих местах считается доказательством связи человека с государством. Законодательство об использовании языков должно отвечать реальным потребностям общества. Например, улучшать владение учащихся официальным языком, упрощать взаимодействие с государственными органами представителей национальных меньшинств, облегчать их доступ на рынок труда, обеспечивать им возможность сохранять свои язык и культуру, оставаясь при этом полноценными членами общества.

Важно, чтобы все меры по укреплению использования государственного языка сопровождались надежными гарантиями для представителей национальных меньшинств, позволяя им реально пользоваться своими родными языками, в том числе в системе образования. Владея одним и тем же языком, люди не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной часто является именно расхождение культур.

Без общения нет общества, без общества нет человека социального, нет человека культурного, человека разумного. Слова, складываясь в язык, выделяют человека из животного мира. Как же их не любить?! Как же их не изучать – внимательно, пристально, со всех точек зрения и во всех проявлениях? Ни одна наука, ни одна специальность не может обойтись без слов. Они нужны хотя бы для того, чтобы сформулировать знание и опыт, сохранить его и передать следующим поколениям.

В настоящее время в современном мире все актуальнее становятся проблемы взаимодействия языка и общества. Произошли серьезные изменения в социальной структуре мирового сообщества,

активизировались миграционные процессы, происходит переориентация языковых общностей с одних языков на другие, смена языковой компетенции и т.д. Значительное влияние на процессы функционирования языков оказывает глобализация, которая касается как мировых языков, их соперничества в разных сферах коммуникации в различных странах мира, так и языков с иным функциональным статусом, воздействуя на уровень их функционирования и во многом предопределяя их будущее. Это обусловливает актуальность исследования важных научных проблем, касающихся современной языковой жизни, тенденций развития языковых ситуаций в многонациональных странах. Таким образом, функционирование и взаимодействие государственного и официального языков в стране – очень важная составляющая процедура, в которой задействованы все нации, проживающие в этой стране. Если казах, живущий в Казахстане, не будет знать своего родного языка, не будет любить и не будет с уважением относиться к нему, то будут ли другие нации, проживающие на территории Казахстана, стремиться изучать государственный (казахский) язык? Да, русский язык является межнациональным официальным языком общения, и 99 % населения владеет им, но все же мы считаем, что именно казахи должны подавать пример для других национальных меньшинств, проживающих на территории Казахстана, чтобы все, кто является гражданином Республики Казахстан, стремились в совершенстве говорить на государственном (казахском) языке. Поэтому и ввели в наших школах трехязычное обучение, чтобы дети, как наше молодое поколение, стали образованными.

Литература

1. Англо-русский словарь. – М., 1993.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов / В.Д. Аракин, З.С. Выгодская, Н.Н. Ильина. – М., 1966.
3. Большой англо-русский словарь / под общ. руковод. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. – М., 1987.
4. Словарь лингвистических терминов. – М., 1960.
5. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1981–1984. – М.: АН СССР. – Т. 1–4.
6. Современный словарь иностранных слов. – М., 1992.

А.С. Губашева, Г.А. Мани

ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР КАК ОБЩНОСТЬ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ, СОПЕРЕЖИВАНИЯ И ПОНИМАНИЯ ДРУГОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье изучаются современные проблемы межкультурной коммуникации, изменение сущностного подхода в изучении иностранных языков, который направлен не только на усвоение грамматики, лексики, но и культуры. Рассматривается вопрос о том, как процесс иноязычного образования оказывает влияние на формирование культуры личности, ее духовность, воспитание толерантного отношения к представителям других культур, умение участвовать в межкультурном диалоге.

Ключевые слова: понимание мира, взаимообогащение, ценность культуры, межкультурная коммуникация, концепция коммуникативного иноязычного образования, соизучение иностранного языка и культуры.

Язык человека является выражением его мыслей, его внутреннего состояния, а также понимания мира. Язык порождает саму культуру и средство ее выражения, хотя и является частью культуры человека.

Диалог представляет собой общность пространства и времени, сопереживания – с той целью, чтобы понять собеседника, найти с ним общий язык. Диалог, по М. Бахтину, – это «взаимопонимание участвующих в этом процессе и в то же время сохранение своего мнения, сохранение дистанции (своего места)».

Диалог как форма обучения, в которой люди, участвующие в нем, движутся к «общему познавательному результату». Существуют особенности диалога как:

1) возможность излагать материал в свободной форме;
2) наличие проблемы, которая заинтересовала всех, кто участвует в диалогическом уроке;
3) наличие двух или более участников диалога, связанных полным взаимопониманием;
4) обратная связь.

В.С. Библер, например, полагал, что культура существует там, где есть, как минимум, две культуры. При этом М.М. Бахтин считает, что чужая культура только в глазах другой культуры может раскрыться полнее и глубже. Хотя каждая из культур сохраняет свою целостность и получает возможность для взаимообогащения и достаточно полного представления как о чужой культуре, так и о собственной. Ведь знакомясь

с новой культурой, в ходе диалога мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, и стараемся через сравнение новой культуры лучше понять свою собственную родную культуру.

В действительности очень образованный человек способен к сопереживанию, готов к свободному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию, а также самостоятельному ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Такой образованный человек уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей. Именно эти качества характеризуют человека как толерантного по отношению к представителям других взглядов, иной национальной, государственной или религиозной принадлежности. Толерантность в научной литературе рассматривается как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию и преобладанию какой-либо одной точки зрения.

Современные проблемы межкультурной коммуникации, изменение сущностного подхода в изучении иностранных языков, который направлен не только на усвоение грамматики, лексики, но и на постижение и понимание культуры страны изучаемого языка, повлекли за собой пристальное внимание к образовательному потенциалу дисциплины «Иностранный язык».

В основу концепции коммуникативного иноязычного образования положена культурологическая идея соизучения иностранного языка и культуры. Процесс иноязычного образования оказывает влияние на формирование культуры личности, ее духовность, воспитание толерантного отношения к представителям других культур, умение участвовать в межкультурном диалоге. Поэтому овладение иностранным языком – это не просто приобретение еще одного психологического инструмента, но и приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия). В итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией. Ее основными составляющими являются: умение видеть сходство и различие между

общающимися культурами и владение навыками межкультурного диалога, предполагающего готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров другого лингвосоциума, оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации.

Формирование духовного человека – это главная цель иноязычного образования, Е.И. Пассов считает, что человек духовный не тот, кто что-то знает и умеет. В понимании ученого это тот, кто обладает устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере: культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности. В процессе овладения языком учащийся приобретает не просто страноведческие факты о жизни страны изучаемого языка, а постигает культуру народа; у него воспитывается толерантное, гуманное отношение к стране и народу, язык которого изучается. Кроме того, «развиваются языковые, речевые и прочие способности, умение общаться в разных жизненных ситуациях, формируется мотивация к дальнейшему овладению языком; он получает определенные знания, представления о системе конкретного языка и обогащает родной язык».

Таким образом, основным образовательным принципом в достижении отмеченных целей может служить принцип диалога, который позволяет соединять в мышлении и деятельности людей различные, не сводимые друг к другу культуры, формы поведения и деятельности, ценностные ориентации.

Диалог рассматривается не только в качестве эвристического приема усвоения каких-либо знаний, но и как фактор, определяющий суть и смысл передаваемой информации; он придает реальный практический смысл взаимодействию культур, общающихся между собой, и становится постоянно действующей основой в развитии и взаимодействии культур. Познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и деятельности собственной культуры, что позволяет человеку взглянуть на собственную культуру с другой стороны, более глубоко ее осмыслить или переосмыслить.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1986.

2. *Ветчинова М.Н., Дунаева А.С.* Язык и культура. – 2014. – № 3 (27). – С. 138–146.

3. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М., 2003.

4. *Краевский В.В.* Педагогические аспекты диалога культур // Диалог культур и партнерство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22–23 мая 2008 г. – СПб., 2008. – С. 404–406.

5. *Краевский В.В.* «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике // Педагогика. – 2006. – № 3.

6. *Манышева Н.Ю., Ножина О.И.* Диалог культур в системе методов обучения литературе // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника: мат. Первой Всерос. науч.-метод. конф. (Санкт-Петербург, 15–16 февраля 2006 г.). – СПб., 2006.

Гарги Гхош

ФОРМИРОВАНИЕ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ НЕПРЯМЫХ РЕЧЕВЫХ ФОРМУЛ ПРИВЕТСТВИЯ И ПРОЩАНИЯ)

Речевая формула приветствия и прощания играет важную роль для изучения любого иностранного языка. Эти формулы являются универсальным речевым актом, древними ритуалами, которые играют значимую роль во всех культурах, но, несомненно, характеризуются национальным своеобразием. С помощью словесных формул этикета мы выражаем отношения при встрече и расставании, когда кого-либо благодарим или приносим свои извинения, в ситуации знакомства и во многих других случаях. Для понимания прагматики речевых формул «Приветствия» и «Прощания» требуется знание стратегий вежливости, имеющих свои культурные особенности и содержащих специфические элементы культуры, которые могут вызывать понимание в процессе межкультурной коммуникации. Цель данной статьи – выявить и описать непрямые речевые формулы приветствия и прощания (например: скатертью дорожка, катись отсюда, добрый вечер, хорошего дня) и изучить их роль в формировании билингвальной языковой личности.

Ключевые слова: речевые формулы, приветствие, прощание, билингвальная языковая личность, здравствуйте, до свидания.

Что такое билингвальная языковая личность?

Язык является обязательным условием существования человека

в обществе, да и само человеческое общество не может существовать без языка: как явление общественное он возникает, развивается и функционирует только в человеческом обществе и умирает со смертью общества. Словом, вне человеческого общества нет языка [3].

Язык является феноменальным. Феномен языка состоит в его уникальности: языком владеют только люди. Личность невозможно рассматривать в отрыве от языка [6]. С помощью языка человек формируется как языковая личность. Внутри языковой личности есть компонент «личность», выраженный в языке и через язык [2]. Любой язык имеет национальное выражение и существует в виде национального языка – этот феномен языка является средством самовыражения и самоутверждения каждой нации. В общем такой феномен языка проявляется еще в его национальном характере.

Если язык сам представляет собой феномен человеческой культуры, то билингвизм (двуязычие) становится явлением феноменальным («феноменом вдвойне»). С помощью феномена билингвизма люди вступают в контакт и добиваются взаимопонимания разных национальностей – носители разных национальных языков, далекие друг от друга по культуре, психическому складу, условиям проживания. Билингвизм является фактически единственным путем решения проблемы языкового барьера, потому что он позволяет преодолевать все национальные преграды [3].

У ребенка есть перечисленные умения, которые приобретаются и вырабатываются на родном языке – постепенно, естественным путем, такой процесс языкового общения происходит каждый день, одновременно с познанием окружающего мира, а в дальнейшем он совершенствуется в процессе обучения в школе, в итоге процесс приводит к формированию языковой личности. Так формируется моноязычная личность, активно владеющая только родным языком. Если ребенок билингв, он активно оперирует перечисленными умениями на двух языках – на родном и на втором [3].

В современной психологической и психолингвистической литературе личность – это сложное структурное образование, со своим содержанием и внутренним, духовным миром человека и его взглядом на мир, поведением и его собственным отношением к окружающим миру, людям и самому себе. Под языковой личностью понимается человек, владеющий и творчески пользующийся языком для удовлетворения своих жизненных потребностей в обществе, для познания объективного мира. Компоненты языковой личности: 1) языковая способность

(возможность научиться вести речевое общение) и 2) коммуникативная компетенция (выбор средств общения в соответствии с ситуациями общения) [3].

Термин «языковая личность», введенный в научный обиход Ю.Н. Карауловым [4], получил в последующих работах других ученых конкретизацию содержания. В них как существенные признаки языковой личности отмечаются: 1) владение системой языковых средств и умение пользоваться ими в процессе речевого общения; 2) понимание значения слов-концептов и их глубинного смысла в соответствии с конкретной речевой ситуацией; 3) умение адекватно воспринимать содержание лингвокультурологической информации в любом тексте, в том числе и художественной литературы [3].

Зачем двуязычным людям необходимо знать правила речевого этикета?

Двуязычным людям необходимо знать правила речевого этикета или речевые формулы, потому что эти специальные правила общения тесно связаны с практикой общения, его элементы присутствуют в каждом разговоре, который поможет грамотно донести мысли до собеседника, быстрее достигнуть с ним взаимопонимания [7]. Это обязательный раздел двуязычных разговорников, которые издаются для туристов, спортсменов и тех, кто отправляется в чужие страны [1].

По законам речевой этикетной формулы, любой разговор начинается с приветствия и завершается прощанием, но общение может быть вербальным и невербальным [7]. Обычные прямые речевые формулы, которые применяются в определенной очередности, также имеют значение: младший первым приветствует старшего, мужчина – женщину, молодая девушка – взрослого мужчину, младший по должности – старшего [1].

Формы приветствия и прощания в речевом этикете	
Пожелание здоровья	Здравствуйте!
Указание на время встречи	Добрый день!
Уважительная форма	Мое почтение!
Надежда на дальнейшие встречи	До завтра!
В виде пожеланий	До свидания!

Человек с возрастом узнает все больше тонкостей в общении, осваивает различные стили речи и поведения. Внутри речевая формула состоит из системы устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, которые используются для поддержания общения в определенной эмоциональной тональности, и именуется речевым этикетом [7].

Данные единицы общения используются в ситуациях приветствия, прощания (см. работы А.А. Акишиной, Н.И. Форионовской, В.Е. Голодна, А.Г. Балакая). Историю речевого этикета по большей части представляют фразеологические устойчивые сочетания, которые осуществляются и принимают дополнительные модальные оттенки в состояниях специфической речевой ситуации [5]:

1. Милости прошу! 2. Счастливо оставаться! 3. С какой стати! 4. Какими судьбами! 5. Сколько лет, сколько зим!

Существует много фразеологизимов, которые связаны между собой синонимическими отношениями и различаются стилистическими употреблением [5]. Например: здравия желаю! (офиц.) – честь имею! (офиц.) – здорово живешь! (разг.) – мое печеньице! (прост.) – наше вам с кисточкой! (прост.).

Данные концепты (встреча, приветствие, прощание, расставание) характеризуются фразеологизмами, которые несут значимые для русского человека ценности (здоровье, добро, спокойствие, успех, удачу) [5].

Например: «Всего хорошего!», «В добрый час!», «Мир вам!», «Доброго здоровья!», «Желаю здравствовать!», «Добрый день!», «Добрый вечер!».

В устаревших фразах приветствие связывают с наиболее важными продуктами питания русского человека, а также с продуктами, символизирующими достаток в доме [5]. Например: «Хлеб да соль!», «Чай да сахар!», «Пирог да варенье!». Данные формулы и некоторые пожелания служат для выражения гостеприимства за гостей: «Стол да скатерть!», «Счастливый к обеду!», «Приятного (хорошего) аппетита!».

Фразы прощания в вечернее время связываются с пожеланиями спокойствия (покоя) и приятного сна: «Спокойной ночи!» Приятных сновидений!». Существуют многие фразеологизмы со значением приветствия религиозного происхождения [5], например: «Бог в помощь!», «Храни Вас Господь!», «Христос Воскресе!».

В завершении разговора используют формулы прекращения общения, расставания. Они выражаются в виде пожеланий («Всего

хорошего!», «Всего доброго!», «До свидания!»), надежд о дальнейших встречах («До завтра!», «Надеюсь на скорую встречу!», «Созвонимся!») либо сомнений в дальнейших встречах («Прощайте!», «Не поминайте лихом!») [7].

Концепт «дорога» играет большую роль и обладает высокой степенью для создания носителей русского языка [5]: «Путь добрый!», «Путь да дорога!», «Шире путь!», «Ветра в паруса!», «В добрый путь!», «Ангел-хранитель в путь!», «Мир-дорога!», «Мира по дороге!», «Скатертью дорога!», «Колесом дорога!».

В современном мире, особенно в городской культуре постиндустриального и информационного общества, понятие «культура речевого общения», мышление о культуре изменяются в корне. Скорость изменений, происходящих в современности, угрожает самим традиционным основам речевого этикета, основанным на представлениях о незыблемости социальной иерархии, религиозных и мифологических верованиях. Изучение норм речевого этикета в современном мире превращается в практическую цель, ориентированную на достижение успеха в конкретном акте коммуникации: при необходимости обратить на себя внимание, продемонстрировать уважение, вызвать доверие у адресата, его симпатию, создать благоприятный климат для общения. Однако роль национального речевого этикета остается важной – знание особенностей иностранной речевой культуры является обязательным признаком свободного владения иностранным языком [7].

Литература

1. *Василева Д.* Исследовательская работа – формулы приветствия и прощания в русском языке. АЛЫЕ ПАРУСА: проект для одаренных детей. 23. 09. 2013. – URL: https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2013/09/23/issledovatelskaya-rabota-formuly-privetstviya-i-proshchaniya-v-russkom.

2. *Воробьев В.В.* Лингвокультурология. – М., 2008.

3. *Закирьянов К.З.* Два феномена: билингвизм и билингвальная личность, филология и искусствоведение. – 2012. – №1(1). – С. 498–502.

4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М., 1987.

5. *Латипова Л.М.* Фразеологические формулы речевого этикета в русском языке. ИНФОУРОК. 21.08.2017. ДБ-642299. – URL: https://infourok.ru/frazeologicheskie-formuli-rechevogo-etiketa-v-russkom-yazike-2064294.html.

6. *Струве П.Б.* Индивидуализм и социализм // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 85–90.
7. Речевой этикет. – URL: http://homeclass.ru/

М.В. Джумаза

К ВОПРОСУ О ФОНЕМЕ В СЛОГОВЫХ ЯЗЫКАХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМ ПЛАНЕ

В статье на основе учета типологических различий языков на фонетико-фонологическом уровне проводится разграничение разновидностей фонем по их содержанию. Существующее типологическое деление на языки «фонемного строя» и «слогового строя» затрагивает лишь одну сторону вопроса – характер основной фонологической единицы в разных по типологии языках. При этом оказывается в тени и остается непроясненой другая ее сторона – вопрос о ее содержании, а значит, об объеме и о границах понятия «фонема». Автор последовательно проводит мысль о наличии двух разновидностей фонем по содержанию, обусловленных характером и типом позиционных чередований, присущих разным по типологии языкам.

Ключевые слова: синтагматическая идентификация фонемы, десигнатор (структурная составляющая) значимых единиц, звукофонема, силлабема, дивергент.

Известно, что понятие «фонема» имеет индоевропейское «происхождение», т. е. является продуктом исследований материала языков, типологически сходных с европейскими, в частности, с русским языком. И лишь значительно позже сама идея фонемы, а также принципы и методы фонологического анализа были экстраполированы на языки иной типологии, в частности, на так называемые изолирующие языки, классическим представителем которых является китайский, а также многие языки Юго-Восточной Азии. Появились новые дефиниции и, главное, типологическое разграничение языков на языки «фонемного строя» и «слогового строя», явившиеся отражением новых подходов к описанию особенностей фонетико-фонологического строя языков, отличных в типологическом плане от языков европейских. И это было своеобразной реакцией на те первоначальные и во многом наивные описания этих языков, составленные преимущественно монахами-миссионерами, в которых отразились привычные стандарты оценки особенностей этих языков.Однако следует сказать, что указанное типологическое разграничение связано **с одним из**

двух взаимосвязанных аспектов проблематики фонемы, а именно: с **проблемой синтагматической идентификации фонемы**, с вопросом установления десигнатора (структурной составляющей) значимых единиц в разных по типологии языках. В языках европейских в качестве субстрата последних (выражение Е.Д. Поливанова), т. е. морфем и слов, признается отдельный звук, **звукофонема**, а в языках изолирующего типа – один цельный и нерасчленимый слог, **силлабема**. Между тем в широком плане проблема фонемы имеет еще одну, может быть, более важную, чем проблема ее синтагматической идентификации, сторону – вопрос, связанный с ее парадигматической идентификацией, с тождеством аллофонов одной фонемы [4, 18].

С этой стороной вопроса, на наш взгляд, и связаны первоначальный европейский «фонемоцентризм», предпосылки и причины ее появления в лоне индоевропеистики. Он оказался исторически неизбежным не потому, что в распоряжении европейских лингвистов к тому времени уже был разработан соответствующий грамматический и фонологический аппарат для проведения такого рода исследований, выработанный в ходе становления сравнительно-исторического языкознания. Главной причиной, предопределившей появление фонемы именно в европейской лингвистической традиции, являются особенности строя этих языков, специфический характер основной фонологической единицы и огромное многообразие видоизменений звуков, обусловленных их фонетическим положением.

У Бодуэна де Куртенэ, с именем которого связывают начало собственно фонологических изысканий и само появление фонологии как науки, понятие «фонема» возникло на основе обобщения альтернаций и чередований. Так в одной из своих работ он пишет: «Исходною точкой для развития этих мыслей (отношений между звуками – *М.Д.*) послужили мои чтения по разным отделам языковедения (в особенности по русской грамматике и по латинской фонетике), где я вместо «переходов» звуков в звуки выдвинул на первый план их чередования…» [1, 125]. И дальше он назвал «статически-физиологические соответствия и отношения звуков» дивергентами, а «статически-этимологические отношения и разветвления звуков» коррелятивами [1, 125]. Для определения и выявления на их основе фонетических закономерностей языков традиционное понятие «звук» оказалось недостаточным. Необходимо было найти основание для тождества альтернирующих звуков и соответствующий термин для этого тождесства. И Бодуэн де Куртенэ предлагает термин «фонема» и два варианта в качестве

основания для тождества: «понятие «фонема» разлагается на два существенно различные: 1) просто обобщение антропофонических свойств, 2) подвижной компонент морфемы и признак известной морфологической категории» [1, 122].

Как известно, в последующем на основе различий в подходе к вопросу о тождестве позиционно чередующихся звуков в отечественном языкознании возникли два направления, две школы – Московская (МФШ) и Щербовская (Санкт-Петербургская). Однако речь в настоящей статье не об этом. Мы хотим подчеркнуть важность самой постановки вопроса о тождестве звуков как представителей фонем в европейской лингвистике и показать ее взаимосвязь с типологическими особенностями этих языков, обусловившими актуальность постановки такого вопроса, и посмотреть на эту проблему под другим, типологическим углом зрения.

Как известно, главное назначение звуков языка – быть различителем значимых единиц языка. И традиционное понимание фонемы как минимальной, смыслоразличительной (динстинктивной) единицы всегда присутствовало во взглядах исследователей и разногласий не вызывало, потому что в языке все основано на различиях и противопоставленности его единиц, что является отражением функциональной природы языка. А вопрос о том, каков инвентарь смыслоразличительных средств языка, есть вопрос синтагматической идентификации его звуковых единиц. Вместе с тем относительно второго из вышеуказанных аспектов проблемы фонемы, а именно – проблемы ее парадигматической идентификации, связанной с пониманием содержания понятия «фонема», ее объема и границ, дискуссии продолжаются до сих пор.

Во всех фонологических работах по европейским языкам неизменно указывается на абстрактный характер фонемы и на ее противопоставленность звуку как ее конкретной реализации в речи. Фонема – это инвариант, определенное тождество, которому соответствуют несколько конкретных реализаций, называемых вариантами или аллофонами этой фонемы. Так определяют фонему все без исключения, еще со времен Джоунза, представителя лондонской школы, который рассматривал фонему как «семейство звуков» [7, 49], как «сумму обобщенных антропофонических свойств» или «подвижной компонент морфемы» (Бодуэн дэ Куртенэ) [1, 122], как «определенное множество, противопоставленное другому множеству» (П.С. Кузнецов) [6, 474], «звукотип» (Л.В. Щерба) [11, 8], «ряд позиционно чередующихся

звуков в пределах одной и той же морфемы» (Реформатский, Аванесов, Панов и др. представители Московской фонологической школы) [8], как «класс функционально тождественных и физически сходных звуков» (В.М. Солнцев) [10, 39]. Если имеется определенное множество звуков, неравноправных в функциональном отношении, возникает необходимость их отождествления, сведения в классы по определенному признаку (в данном случае функциональному), и каждому такому классу ставится в соответствие абстрактная единица, которая и носит название фонемы. Таким образом, понятие «фонема» в европейской лингвистической традиции всегда было связано с определенным множеством звуков и проблема идентификации (отождествления) звуков в фонему была главной проблемой и предпосылкой возникновения самого понятия «фонемы» в языках данной типологии. Я здесь не буду касаться основания этого тождества, поскольку они различны у последователей разных школ.

Ограничимся лишь тем, что отметим: многие лингвисты считают, что расхождение между представителями двух отечественных школ по этому вопросу связано прежде всего с вопросом «о степени абстракции фонемы от материального звучания и, следовательно, об объеме фонемы как фонетической единицы языка» [6, 35]. И те, и другие используют морфологический критерий, однако «Тождество морфемы для МФШ и Р.И. Аванесова – это в действительности тождество автоматического варианта морфемы… Для школы Л.В. Щербы тождество морфемы – это тождество универсально-автоматического варианта морфемы» [4, 45].

Конечно, указанием на некоторое множество или совокупность звуков далеко не исчерпывается содержание фонемы. Можно предположить, что во всех языках имеется некоторое количество типовых звуков языка (кстати, о существовании некоторых универсальных звуковых типов говорил и Л.В. Щерба), более или менее сходных в акустическом и артикуляционном отношении. Но их фонемный статус определяется не этим, а противопоставленностью в системе языка. Часто бывает так, что звуки, сходные в акустическом отношении, в одних языках выполняют смыслоразличительную роль, т. е. являются фонемами, а в других языках являются видоизменениями фонем.

Возьмем ставшие хрестоматийными примеры: мягкие и твердые согласные в русском языке, /э/ – открытое и закрытое, во французском, придыхательные и непридыхательные – в китайском и др. В одних языках эти различия играют роль дифференциаторов смысла, а в других

являются признаками интегральными, лишь наполняющими фонему и считающимися аллофонами фонем.

Дело в том, что звуков с акустической, физической точки зрения в языках европейских бесконечное множество, но не все они функционально равны и могут одинаково служить целям коммуникации. И обусловлено это множество тем, что многообразными являются позиционные условия, в которых могут находиться звуки, характером действующих фонетических закономерностей (строй безударных гласных, ассимиляции согласных, оглушение звонких в исходе слова и др.), воздействующими на качество звуков, и отсюда обилием модификаций, видоизменений звуков. Можно выделить среди всех звуковых различий те, которые являются самостоятельными, независимыми от положения звука в слове, и несамостоятельные, позиционно обусловленные и зависимые от фонетического положения звука. Первые служат целям смыслоразличения, т. е. являются фонемами, а вторые не могут различать смысл и являются их разновидностями, вариантами, аллофонами. Ведь по существу, понятие «фонема» и фонология в целом возникли с наиболее известной работы Бодуэна дэ Куртэне «Опыт теории фонетических альтернаций» [2]. Явление альтернаций, или чередований, – характерная черта фонетики русского языка.

Принципиально иной характер позиционных чередований находим в языках, которые принято называть слоговыми. Это языки китайский, дунганский, и большинство языков Юго-Восточной Азии. Все случаи позиционной мены звуков в них, по определению В.Б. Касевича, носят исключительно универсально-автоматический характер. Поскольку чередующиеся звуки находятся по отношению друг к другу всегда в дополнительной дистрибуции.

Вот что применительно к китайскому языку, пишет М.К. Румянцев: «Структура слога в китайском языке, как правило, прозрачна, границы слогов ясны, ***элементы слога как фонологические единицы представлены идеальными по звуковому типу или почти идеальными реализациями***, незначительно варьируемыми различными тонами морфем. Акустическая нейтрализация наблюдается лишь в морфемах нейтрального тона – суффиксальных словах, которых очень мало; фактор безударного слога в слове в большинстве случаев отсутствует. Все слоги полных тонов практически приравниваются к слогам в сильной позиции – независимо от того, являются ли они односложными словами или морфемами двусложных и многосложных слов, ассимиляции и диссимиляции звуков почти редки. Отсутствие групп согласных звуков

на границах морфем делает невозможным их взаимное воздействие друг на друга, и в связи с этим морфемные границы на фонетическом уровне не затемняются, как, например, в русском языке» [9, 37]. Выходит, что фонема слоговых языков как бы тождественна самой себе, в следствие того что так называемый диапазон варьирования фонемы ничтожно мал по сравнению с русским языком или европейскими языками.

В этом ключе рассуждает и И.Н. Гальцев: слоги китайского языка характеризуются «***устойчивостью их звукового состава***: изменения гласных, связанные с наличием или отсутствием ударения, – минимальные и для практических целей обычно не учитываются; полное изменение согласных под влиянием соседних звуков, как правило, не допускается… позиционные изменения звуков на стыке морфем, доходящие до качественно иного звучания, которое совпадало со звучанием других фонем, не имеет широкого распространения в китайском языке» [3, 201].

Схожие мысли мы находим и у В.Б. Касевича, который в этой связи пишет, что «наличие чередований вызывает к жизни особую область языка и языкознания – морфонологию. И крайнюю точку «морфонологической» шкалы занимают изолирующие языки. Морфонология в этих языках сведена к минимуму, а в некоторых языках практически отсутствует: ***здесь каждая морфема обладает единственным вариантом, даже автоматическое варьирование почти исключено***» [5, 144–145]. В силу данной особенности, т. е. слабой распространенности позиционных чередований в этих языках, проблема идентификации звуковых единиц в нем представляется мало актуальной, поскольку фонема всегда как бы представлена своим единственным вариантом – основным видом (МФШ) или типичным оттенком (ЩФШ) и устанавливать тождество нет необходимости. Фонема слоговых языков во всех возможных позициях в слове и в пределах части слова – морфеме – характеризуется определенной общностью акустико-артикуляционных признаков. Даже если допустить существование определенных комбинаторных видоизменений звуков, с неизбежностью вызываемых соседством с другими звуками в речевой цепи, тем не менее эти произносительные варианты никогда в системе языка не противопоставлены друг другу и все вместе, каждый в своем ряду, образуют один единый, акустико-артикуляционный, ***фонетический тип (звукотип)***.

Однако, как известно, сторонники МФШ не признают за звукотипом статуса функциональной единицы языка. Мы же считаем, что такой взгляд справедлив лишь по отношению к фонологической системе

русского языка, притом с позиции МФШ, которая признает аллофонами одной фонемы лишь звуки, позиционно чередующиеся в пределах одной и той же морфемы. Есть немало языков, в которых содержание фонемы является иным – в силу перечисленных типологических особенностей их фонетико-фонологических систем. И слоговые языки – тому подтверждение. В них статусом единственно возможной функциональной единицы наделены именно звукотипы. Других по содержанию фонем в них не обнаружить. Можно вслед за М.В. Пановым провести разграничение таких разновидностей фонем по их содержанию с учетом разных типов фонетических систем. Как известно, М.В. Панов предлагал для их обозначения дефиниции – «парадигмо-фонем» и «синтагмо-фонем», но это уже вопрос терминологического размежевания этих единиц.

Литература

1. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Некоторые отделы «Сравнительной грамматики» славянских языков // Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. – М., 1963. – С. 118–126.

2. *Бодуэн де Куртенэ И.А.* Опыт теории фонетических альтернаций // Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. – М., 1963. – С. 265–347.

3. *Гальцев И.Н.* Введение в изучение китайского языка. – М., 1962.

4. *Касевич В.Б.* Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. – М., 1983.

5. *Касевич В.Б.* Морфонология. – Л., 1986.

6. *Кузнецов П.С.* Об основных положениях фонологии // А.А. Реформатский «Из истории отечественной фонологии». – М., 1970. – С. 470–480.

7. *Поливанов Е.Д.* Фонологическая система ганьсуйского наречия дунганского языка // Вопросы орфографии дунганского языка. – Фрунзе, 1937. – С. 30–40.

8. *Реформатский А.А.* Из истории отечественной фонологии. – М., 1970.

9. *Румянцев М.К.* К проблеме слогофонемы // Вестник МГУ. – Сер. Востоковедение. – 1978. – № 2. – С. 33–38.

10. *Солнцев В.М.* Введение в теорию изолирующих языков. – М., 1995.

11. *Щерба Л.В.* Русские гласные в качественном и количественном отношении. – Л., 1983.

Н.И. Дорцуева

КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИАЛОГА ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

В данной статье представлен обзор когнитивных исследований, проводимых на кафедре русского языка за последние 5 лет. Автор рассматривает лингвокультурологическое направление в современной когнитивистике, обращается к описанию значимых трудов Д. Эверетта, Дж. Лакоффа, Н. Хомского и С. Пинкера. Перечисляются затронутые в магистерских диссертациях, научных статьях проблемы современной коммуникации языковой личности, функционирование концептуальной метафоры, различные типы речевой культуры.

Ключевые слова: когнитивные исследования, обзор, когнитивистика, метафора.

В первой четверти XXI века лингвистика выходит на новый рубеж среди гуманитарных наук. Из дескриптивной науки она превращается в науку об общих закономерностях существования человека в многополярном мире. И это связано с изменением общенаучной и культурной парадигмы современного мира. Антропоцентризм проникает в различные научные сферы и привлекает множество новых исследований в лингвистике и психологии, философии и социологии, математике и теории информации. Для обеспечения нормального существования современному человеку необходимо владеть суммой фоновых знаний об окружающем его мире. И эти знания в большинстве своем приходят через язык, который присутствует во всех сферах человеческой деятельности.

Дэниел Эверетт, известный американский лингвист, миссионер, проводивший полевые исследования языка, в своей книге «Не спи – кругом змеи! Быт и язык индейцев амазонских джунглей» пишет: «Язык – это нечто большее, чем сумма его составных частей (слов, звуков, предложений); более того, сам по себе язык недостаточен для полноценного общения и понимания, если вы не знаете окружающей его культуры. Культура – наш лоцман среди значений, воспринимаемых нами в окружающем мире, а язык – это часть окружающего мира» [4, 219]. Многие современные лингвисты выделяют направляющую роль культуры в познании мира, ее связи с языком, обозначив свои исследования и наработки как лингвокультурологические исследования. Россиянин,

не бывавший никогда в Кыргызстане, едва ли будет рассуждать о красоте водопада в Кегетинском ущелье или сравнивать вкус курута со вкусом брынзы. Это явный пример того, как культура и опыт ограничивают нашу речь. Бесспорно, культура играет огромную роль в понимании смысла высказывания. Задача современного лингвиста – определить меру влияния языка на все виды человеческой деятельности. Канадско-американский ученый, специализирующийся в области экспериментальной психологии, психолингвистики и когнитивных наук Стивен Пинкер в своем труде «Субстанция мышления: язык как окно в человеческую природу» показывает, что язык тесно переплетен с самой человеческой жизнью, он поистине является окном в природу человека.

В известной лингвистам гипотезе Э. Сепир и Б. Уорфа утверждается, что люди видят мир сквозь призму своего родного языка. Авторы гипотезы предположили также, что языки различаются своими «языковыми картинами мира». Из их рассуждений следовало, что люди, говорящие на разных языках, имеют разные типы мышления, и все это не просто связано с языком, а обусловлено им. Лингвист Б.А. Серебренников, подвергая критике гипотезу Сепира-Уорфа, утверждал, что язык не обладает самодовлеющей силой при образовании языковой картины мира. Поэтому все же не стоит утверждать, что различные языки выстраивают разные языковые картины мира в сознании своих носителей. Национальные языки придают лишь специфическую «окраску», обусловленную значимостью предметов, явлений, процессов. Подобная национальная «окраска» определяется особенностью деятельности, образом жизни и национальной культурой народа. Таким образом, мы видим, что языковая картина мира тесно связана с концептуальной системой, а также с языком. Один и тот же язык, один и тот же общественно-исторический опыт формирует у членов определенного общества сходные языковые картины мира, что позволяет говорить о некой обобщенной национальной языковой картине мира. Разные языки придают картинам мира лишь некоторую специфику, некоторый национальный колорит, что объясняется различиями в культуре и традициях народов. Именно этим интересны научные изыскания в изучении и описании национальных языковых картин мира. В современной когнитивистике широко известны труды Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Р. Лангакера, Т. Ван Дейка, Стивена Пинкера, Дэниела Л. Эверетта и многих других ученых, раскрывающих взаимосвязь мышления, языка и культуры. В России

яркими современными представителями данного направления стали многочисленные исследования И.А. Стернина и З.Д. Поповой, Е.С. Кубряковой, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, М.В. Пименовой и др. В Кыргызстане также с каждым годом увеличивается объем исследований в области когнитивной лингвистики. Ученые рассматривают как общие теоретические вопросы когнитивистики, так и конкретные концепты. К отечественным исследованиям в данном направлении можно отнести работы профессора М. Дж. Тагаева «Образ мира в языковом сознании киргизов через призму телесного кода культуры», З.К. Дербишевой «Индивидуально-авторский концепт «зло» в языковой картине мира Ч. Айтматова», Е.И. Жоломановой «Развитие когнитивной лингвистики в Кыргызстане», в том числе и наши исследования (Функционирование профессионально-маркированных концептов «рана» и «шрам» в современных СМИ; Символические характеристики концептов «правитель» и «чиновник» в баснях М.А. Рудова) и другие. Интерес ученых к изучению каждого отдельного концепта кроется в его многогранности и в возможности посредством концептуального анализа глубже увидеть и рассмотреть особенности той или иной языковой картины мира.

На кафедре русского языка Кыргызско-Российского Славянского университета на протяжении последнего десятилетия ведется непрерывная работа по изучению проблем когнитивистики. Среди исследований, направленных на изучение различных национальных языковых картин мира, сопоставление концептов, выявление особенностей функционирования концептов в художественном дискурсе, проведенных студентами – филологами бакалавриата и магистратуры – под нашим руководством за последние пять лет, назовем следующие выпускные квалификационные работы и магистерские диссертации: «Концепт «услуга» в русской и английской языковых картинах мира» (А. Манакова, 2018); «Вербализация концепта «детство» в русской языковой картине мира» (Д. Бочкарёва, 2019); «Вербализация концепта «память» в русском языковом сознании» (А. Ющенко, 2020); «Национально-культурная специфика концепта «гость» в русской и турецкой языковых картинах мира» (Г. Палитаева, 2020); «Концептуальная оппозиция «сочувствие»–«бездушие» в русской языковой картине мира» (Н. Сошникова, 2021); «Вербализация концептов «земля» и «вода» в текстах Ч. Айтматова (Н. Кин, 2021); «Концепты «работа/отдых» в русской и английской паремике: лингвокультурологический аспект» (А. Салеева, 2022).

Практически все современные исследователи отмечают особую роль метафоры в репрезентации языковой картины мира: «Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека» [1, 157]. Концептуальная метафора – это один из важнейших когнитивных механизмов, основанный на установлении связей между концептами, которые принадлежат к разным областям знания. При изучении концептуальной метафоры немаловажную роль играет именно когнитивный подход, который позволяет изучить и понять каждому носителю языка окружающую его действительность.

Среди студенческих работ, описывающих особенности функционирования концептуальной метафоры в художественных и публицистических текстах, назовем, на наш взгляд, особо интересные: «Концептуальная метафора в описании гор (по произведениям Ч. Айтматова» (Н. Байзакова, 2021); «Лингвокультурологический аспект концепта «женский успех» в русскоязычных текстах СМИ Кыргызстана» (А. Харченко, 2022); «Концептуальная метафора при описании пандемии COVID-19 в текстах русскоязычных СМИ Кыргызстана» (А. Антонова).

Стивен Пинкер вслед за Дж. Лакоффом подробно останавливается на рассмотрении концептуальной метафоры. Он изучает ее природу, момент зарождения в языке: «Жизнь умственная начинается с небольшого количества событий, которые не метафоричны по своей сути, а именно с тех ощущений, действий и эмоций, которые закладываются в наш организм и связаны с физическим миром. Оттуда мы и извлекаем концептуальные метафоры в ходе процесса создания соответствующих ассоциаций» [2, 302]. Мы усваиваем, например, со слов С. Пинкера, что «контроль находится вверху», так как мы пережили ситуации спора, некой борьбы, в ходе которых победитель оказывается наверху, а побежденный внизу. В русском языке подобная метафорическая модель представлена следующими выражениями: в верхах, взять верх, одерживать/одержать верх, держать под контролем, взять под контроль. При отсылке в речи к высшим органам власти, к контролирующим организациям, к администрации говорящий использует жест поднятого указательного пальца, подразумевая тем самым верховенство данных структур над обычным человеком. Тем самым подтверждается тезис, что мышление основано на телесном опыте. А опыт можно выразить словесно, помня о том, что «когда мы изучаем лексику любого языка, мы должны понимать каждое слово на нескольких уровнях одновременно. Необходимо понимать культурную

значимость и употребление слова. Необходимо понимать его фонетическую и фонологическую структуру. И, наконец, необходимо понимать его употребление в контексте, в конкретных предложениях и связных текстах (повествованиях)» [4, 217]. Оттого, насколько хорошо в речевой ситуации будет понято то или иное слово либо высказывание, будет зависеть достижение цели коммуникации.

Ноам Хомский в работе «Человек говорящий. Эволюция и язык» уточняет: «Коммуникация – это своего рода интрига, в ходе которой говорящий производит какие-то внешние события, а слушающий пытается как можно более удачно соотнести их со своими собственными внутренними ресурсами» [3, 131], и далее: «Коммуникация опирается на общие для собеседников познавательные силы и оказывается успешной в той мере, в какой общие для собеседников ментальные конструкты, опыт, интересы, пресуппозиции позволяют прийти к более или менее единой точке зрения» [3, 132]. Сегодня проблемы коммуникации носителей языка из разных языковых картин мира продолжают волновать лингвистов и переводчиков, психологов и культурологов, всех тех, для кого связь мышления, языка и культуры очевидна. Преподаватели кафедры руководят студенческими работами, связанными с данным направлением языкознания. В практические главы магистерских диссертаций и выпускных квалификационных работ магистранты и студенты включают ассоциативный эксперимент, анализ определенных концептов, сопоставительные исследования концептов, рассматривают стереотипы речевого поведения, выстраивают модели концептуальной метафоры и многое другое.

В учебном плане магистерского направления подготовки «Филология», магистерской программы «Русский язык как иностранный» имеется учебная дисциплина «Языковая личность в диалоге языков и культур», в рамках которой магистранты проводят исследования, связанные с изучением типов речевой культуры. Модульное задание по этому направлению включает наблюдение за речью определенных носителей русского языка в Кыргызстане, проведение тестирования и оформление его результатов с выводами. Данный вид работы проводится в соответствии с рекомендациями И.А. Стернина, опубликованными им в учебном пособии «Типы речевых культур» (2013). Магистранты выделяют объективные признаки, соответствующие типам речевой культуры: элитарному, литературному, среднелитературному, фамильярно-разговорному и просторечно-жаргонному. Подобные задания и их результаты также включаются

в практические части магистерских диссертаций. Тем самым отмечается неподдельный и глубокий интерес к когнитивным исследованиям со стороны не только профессорско-преподавательского состава кафедры русского языка, но и со стороны обучающихся. Современный многополярный мир порождает множество научный идей в языкознании, и в этом мире есть, безусловно, место для разработок в когнитивистике.

Литература

1. *Джонсон М., Лакофф Дж.* Метафоры, которыми мы живем. – М., 2004.

2. *Пинкер С.* Субстанция мышления: язык как окно в человеческую природу / пер. с англ. В.П. Мурат, И.Д. Ульянова. – М., 2013.

3. *Хомский Н, Бервик Р.* Человек говорящй. Эволюция языка. – СПб., 2018.

4. *Эверетт Д.Л.* Не спи – кругом змеи! Быт и язык индейцев амазонских джунглей / сост. А.Д. Кошелев. – М., 2016.

К.А. Душеева

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КЫРГЫЗСКИХ КЛАССАХ

В данной статье проводится анализ методик усвоения учащимися-кыргызами русского языка, разработанных такими выдающимися советскими учеными-методистаит, как П.И. Харакоз, В.Г. Каменецкая, Н.Г. Каменецкая.

Ключевые слова: учебники, учебные пособия, методология, общий метод, общедидактический метод, обучение, совершенствование.

Особое место в развитии методики русского языка в киргизской школе принадлежит известному методисту Кыргызстана П.И. Харакозу, который считал ведущим звеном в системе школьного обучения русскому языку в национальной школе его начальный период. Он объяснял свою позицию в этом вопросе следующим образом: «Если бы мы сумели добиться от учащихся начальной нерусской школы свободной русской речи в пределах предусмотренного программой словаря, равного 2000–2500 слов, можно было бы считать по существу вопрос об усвоении русского языка в национальной школе решенным. Дальнейшая работа в 5–10-х классах мало чем отличалась бы от работы

в русской школе. Важно освоить эти первые 2000–2500 и научиться строить из них любое предложение для произвольного высказывания, т. е. овладеть грамматическим строем русского языка, усвоение на этой базе последующих десятков тысяч слов – задача значительно менее сложная» [2]. Разрешить успешно задачу обучения русскому языку на его решающем, начальном, этапе можно только в том случае, если в определении задачи и в организации обучения мы будем исходить из той оценки словаря и грамматики, которая дана передовой лингвистической мыслью.

Для решения данной задачи П.И. Харакоз ставит вопрос: что нужно знать человеку, чтобы владеть данным языком? [2]. «Для этого, очевидно, необходимо знать слова данного языка и уметь строить из них любое нужное для выражения той или иной мысли предложение, – утверждает он. Однако П.И. Харакоз предлагает установить, какое из них должно явиться ведущим, организующим. Без решения этого вопроса усилия учителя обучить учащихся русскому языку могут в значительной степени оказаться безуспешными. Например, обучаемому известны слова: «брат», «сестра», «помогать». Значит ли это, что учащийся на основании знания только лексического значения этих слов поймет различное значение предложений: Брат помог сестре – Брату помогла сестра? Сумеет ли он составить из этих слов нужное для данной ситуации высказывание? Конечно, не сумеет, ибо различное значение этих предложений зависит не от их лексики, а от связи между словами. Следовательно, без уменья строить из слов предложения знание словаря само по себе не дает возможности понятно выразить мысль, значит, вне речевой практики невозможно усвоение и самого словаря, ибо запоминание огромного количества слов без употребления их в речи непосильно для человеческой памяти. Развивая эти замечательные мысли П.И. Харакоза, отметим, что разница между этими предложениями и использование их в речи напрямую зависят от степени «вплетенности» этих высказываний в деятельность учащихся [5].

Представляет огромный интерес вывод, к которому приходит П.И. Харакоз: «Принципиальная установка всей излагаемой нами методики обучения русскому языку нерусских учащихся, в данном случае киргизских, в том именно и состоит, что не для вывода грамматических законов нужно овладевать языком, а, наоборот, надо грамматическими законами пользоваться для успешного овладения языком» [5, 151].

В.Г. Каменецкая важную роль при обучении киргизских детей

русскому языку отводит чтению. По ее мнению, большинство текстов для упражнений должны составлять связные рассказы и стихотворения, к которым, кроме грамматических, даются задания для развития речи [4, 39–41]. В.Г. Каменецкая использовала новаторский подход к составлению учебников: в ее книге помещен специальный раздел для повторения материалов по чтению, которые распределены по четвертям. Помещены постатейные словари, задания для усвоения нужных слов, а статьи, помещенные в учебнике, рисунки и сюжетные картинки могут быть использованы для объяснения и закрепления грамматического материала, пополнения словарного запаса учащихся и развития их речи [1, 295].

В.Г. Каменецкая, Н.Г. Каменецкая в статье «Книга для самостоятельного чтения: какой ей быть?» утверждают, что курс чтения на русском языке в киргизской школе концентрирует факт и неограниченные возможности для расширения слов запаса, речевого развития и духовного роста учащегося [4].

Академик Л.А. Щерба настоятельно рекомендовал при обучении второму языку использовать обильное чтение. «Цель такого чтения, – подчеркивал он, – состоит в том, чтобы незаметно расширить словарь и фразеологию обучающегося путем повторения в живых контактах слов и оборотов. При этом совершенно очевидно, что повторяться будет все наиболее часто встречающееся в языке и таким образом сам собой будет производиться отбор всего наиболее нужного и важного. Из этого видно, что успех будет зависеть от количества прочитанного» [7, 23–25].

Всецело поддерживая эту мысль знаменитого лингвиста, В.Г. Каменецкая и Н.Г. Каменецкая отметили, что такая работа может быть реализована лишь при условии, что учащиеся имеют что читать. Однако до сих пор отсутствуют учебники, учебные пособия для самостоятельного чтения в 3-5-х классах киргизской школы, которые были бы взаимосвязаны с действительным учебником и тем самым способствовали бы словарному обогащению и речевому развитию учащихся, их систематическому и целенаправленному общению с книгой на русском языке, формированию учеников как читателей [1, 27–29].

В.Г. Каменецкая, Н.Г. Каменецкая замечают, что авторы при подготовке учебников постоянно стремятся к оснащению своих книг вспомогательными пособиями как методического, так и учебного и справочного содержания, характерно то, что подобные издания предназначались для учащихся и учителей разных регионов страны.

Данный обзор истории развития методики преподавания русского слова в Кыргызстане убедительно демонстрирует, что в Кыргызстане вопросами методики занимались выдающиеся ученые, чьи идеи были оценены в первую очередь зарубежными специалистами. Многие направления, высказанные ими, в настоящее время активно разрабатываются в мировой лингводидактике. Так, введенное Л.А. Шейманом понятие «этноэйдема» стало инструментарием лингвокультурологического анализа, перспективного направления современной антропоцентрической лингвистики и методики. Нам же предстоит более глубоко и тщательно изучить научно-методическое наследие наших предшественников.

Литература

1. *Каменецкая В.Г., Каменецкая Н.Г.* Книга для самостоятельного чтения: какой ей быть? // РЯЛКШ. – 2000. – № 1–2. – С. 27–29.

2. *Тагаев М. Дж.* О значении морфемного и словообразовательного анализа при обучении русскому словообразованию в киргизской школе // РЯЛКШ. – 1974. – № 5.

3. *Тагаев М. Дж., Симонова О.Г.* Русский язык. Учебник для 6-го класса кыргызской школы. – Бишкек, 2010; *Тагаев М. Дж., Симонова О.Г.* Русский язык. Учебник для 7-го класса кыргызской школы. – Бишкек, 2010.

4. *Ушинский К.Д.* Собр. соч.: в 11 т. Т. 2. – М.–Л., 1948. – С. 560.

5. *Харакоз П.И.* К вопросу о преподавании русского языка в национальной школе // Ученые записки. – 1953. – Вып. 1.

6. *Харакоз П.И.* Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе. Учебник для студентов филологических факультетов вузов Киргизской ССР. – Фрунзе, 1983. – С. 151.

7. *Щерба Л.В.* Как надо изучать иностранные языки. – М.–Л., 1929. – С. 23–25.

А.З. Закиров

ЗАКОНЫ КВАНТИТАТИВНОСТИ И ВОПРОСЫ БИЛИНГВИЗМА В КОНТЕКСТЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ СТРАТИФИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КЫРГЫЗСТАНА)

В статье сделана попытка осветить вопросы применения законов квантитативной лингвистики в определении критериев региональной

стратификации билингвизма в региональном и приграничном ландшафте билингвизма в Кыргызстане.

Ключевые слова: квантитативная лингвистика, билингвизм, инструментарий, региональная стратификация, математическая лингвистика.

Квантитативная лингвистика (далее – КЛ) − это прикладная наука, которая базируется на математических, а лучше сказать − статистических методах решения лингвистических задач. Мы можем определенно сказать, что КЛ появилась на рубеже XX–XXI веков для решения определенных вопросов взаимоотношения лингвистики и математических подходов к проблемам компьютерных программ, машинного перевода, выработки новых программ-матриц. Нужно сказать, что КЛ является важным ключом для решения насущных языковых проблем в реалиях контекста.

Целью данной статьи является анализ проявления некоторых законов квантитативной лингвистики (в частности, закона об изменении языка) в межэтническом и приграничном билингвизме в Кыргызстане. Необходимо заметить, что законы КЛ позволяют увидеть стержень образования лингвистических структур, о которых говорили известные ученые Н. Хомский, Ф. де Соссюр и другие исследователи лингвистических моделей, которые, на наш взгляд, точнее раскрывают структурные особенности языкостроения, нежели в работах Р. Лакоффа, хотя они привязаны в большей степени к уровню единиц языка.

Знание законов КЛ поможет нам построить целостную систему определения билингвизма в контексте региональной дистрибуции языков в Кыргызстане: территориальной диффузии по лингвистическим ландшафтам районирования по определению нагрузок на языки. Прежде всего нас интересует закон об изменении языка с точки зрения билингвизма, или так называемый закон Пиотровского.

Но нам хотелось бы определиться с понятием «билингвизм»? Билингв, по определению отечественных и зарубежных авторов [4; 5; 6; 7; 8] − это персона, владеющая двумя языками в равной степени на уровнях говорения, слушания с пониманием, компетенцией писать и читать с пониманием. Данные компетенции должны являться критериями любого уровня. Но в реальности существуют люди, владеющие двумя уровнями (верхний и нижний = на английском − High and Low) двух языков. Я бы назвал таких людей диглоссированными билингвами (термин мой – *А.З.*).

Второй наболевший вопрос билингвизма состоит в том, что до конца не исследован вопрос о лингвистических критериях так

называемого межэтнического и территориального билингвизма среди различных этносов, территориально разделенных, но имеющих между собой социально-культурные, торгово-коммерческие отношения. Нет ясности в определении межэтнического билингвизма, точнее – между двумя этническими билингвами. Например, кыргызско-узбекскими в Ошской области Кыргызстана или в Андижанской области Узбекистана, где при определении билингвизма в сопредельных районах наблюдается интенсивное взаимодействие языков [5], взаимосвязанные отношения во всех сферах билингвизма, с высокой частотностью использования инофонного лексикона. Анализируя указанный билингвальный ландшафт, мы можем привести некоторые суммарные результаты следующего порядка. Если мы прибегнем к квантитативному анализу, то в территориальном и межэтническом билингвизме можно наблюдать некоторые закономерности:

1. Чем больше плотность смешанного (в данном случае кыргызско-узбекского) национального состава в регионе, тем больше распространен *билингвизм* в данной территориальной единице.

2. Чем больше плотность смешанного национального состава, тем интенсивнее билингвальные *отношения* в данном регионе.

3. Чем больше плотность смешанного билингвизма в данной территориальной единице, тем больше вероятность возникновения возможных *кризисных ситуаций*, связанных с недопониманием на языковой почве, которые могут привести к нежелательным последствиям, как это было, к сожалению, в 1990, 2010 годах.

4. Чем дальше от районов плотного компактного проживания билингвов, а также приграничных территорий, тем меньше лексикон населения становится билингвальным, тем реже частотность использования билингвоконтента. Это можно доказать квантитативно, используя закон изменения языка. Например, взять два района Ошской области: Алайский и Араванский. Алайский район не граничит с Узбекистаном, но в то же время Араванский граничит с Мархаматским районом Андижанской области. Более того, если рассмотреть национальный состав двух районов, Алайского и Араванского, то они дают разный резонанс проживающих билингвов.

Алайский район. Демография

Постоянное население Алайского района, по переписи населения и жилищного фонда 2009 года, составляло 72 170 человек. 1427 человек проживали в городской местности, 70743 – в сельской.

Исторические данные о населении Алайского района:

Год	Численность населения
1970	31851
1979	40341
1989	52169
1999	65451
2009	72170

Этнический состав

По данным переписи 2009 года, этнический состав Алайского района (де-юре население) был:

Этническая группа	Население	Доля населения Алайского района
Кыргызы	71901	99,6 %
Другие группы	269	0,4 %

Рассмотрим Араванский район Ошской области.

Население. По данным переписи населения Киргизии 2009 года, численность населения района составила 106 134 жителей, в том числе узбеков – 62 281 человек, или 58,7 %; киргизов – 42049 человек, или 39,6 %; азербайджанцев – 760 человек, или 0,7 %; таджиков – 542 человека, или 0,5 %; татар – 135 человек, или 0,1 %. Если в Алайском районе население практически является монолингвальным, то в Араванском районе почти все население – билингвы.

Таким образом, частично приведенная статистика свидетельствует об определенном контрасте в области билингвального ландшафта населения. Закон изменения языка, который применим к данному социолингвистическому феномену, гласит: процессы роста в языке (такие, как расширение словаря) распространения иностранных и заимствованных слов, изменения во флективной системе подчиняются закону, известному в КЛ как закон Пиотровского. Было доказано, что данный закон затрагивает и процессы усвоения языка (ср. Закон усвоения языка). Закон Пиотровского отображает процесс изменения в лексическом составе диглоссии, например, с участием кыргызского и узбекского языков в Араванском районе Ошской области; можно также наблюдать использование заимствованных слов из родственных языков в устной речи билингва-кыргыза или билингва-узбека. Частотность

инофонных изменений в речи возрастает в геометрической прогрессии, если к этому располагает психологическая совместимость речевых партнеров. Данный контент играет большую роль, так как оба языка являются родственными языками.

В заключение можем констатировать, что использование законов квантитативной лингвистики в прикладной лингвистике, в данном контексте в социолингвистике, является инновационным и существенно влияет на понимание языковых процессов, происходящих на современном этапе. На наш взгляд, необходимо продолжить исследования данной темы, особенно в области приграничного и межэтнического билингвизма.

Литература

1. Алайский район – Alay District – Wikipedia. – URL: https://360wiki.ru/wiki/Alay.

2. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики. – URL: http://www.start.kg/ru/oshskaya-oblast/.

3. Орусбаев А.О. Русский язык как этнокоммуникативный компонент дву- и многоязычия. – Бишкек // Русское слово в Кыргызстане. – №2. – 2018.

4. Орусбаев А.О. Функциональная дистрибуция. На материале языковой практики в Киргизии. – М.: Академия наук Киргизкой ССР. Институт языка и литературы, 1991.

5. Тагаев М.Дж. Диалог языков и культур. – Бишкек: Изд-во КРСУ, 2015.

6. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика: теория, проблемы, методы. – М.: Наука, 1976.

7. Labov W. Principles of Linguistic change. VOL.2: Social Factors. Oxford: Blackwell Publisher, 2001.

8. Spolsky B. Sociolinguistics. Oxford University Press, 2010.

А.А. Ибрагимова

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается изучение фонетических особенностей в тюркских языках. Фонетические звуковые изменения были и остаются

предметом пристального внимания лингвистов. Артикуляция звуков речи во многом зависит от фонетических условий их употребления, от их положения в слове. Гласные и согласные звуки в потоке речи попадают в различные изменения. К ним относятся такие явления, как закон сингармонизма, ассимиляция, диссимиляция, протеза, эпентеза, эпитеза, метатеза, гаплология, редукция, синкопа, апокопа, аккомодация и эллизия. В данной статье рассматривается историческое развитие изучения их фонетических явлений в тюркских языках, в том числе и в кыргызском языке.

Ключевые слова: звук, изменения, выпадения, слог, ассимиляция, диссимиляция, метатеза, сингармонизм.

Түрк тилдериндеги уңгунун тыбыштык түзүлүшүндөгү фонетикалык өзгөрүүлөрдү изилдөө көп кылымдарды камтыйт. Тил илиминде сөздүн курамындагы тыбыштардын фонетикалык өзгөрүүлөргө (протеза, эпитеза, метатеза, гаплология ж.б.) дуушар болушун К. Бругман алгачкылардан болуп белгилеген [6]. Ал метатеза кубулушун тыбыштардын орду жана багыты боюнча айырмалаган. Ал эми В. Шмидт үнсүздөрдүн түшүп калуу себебин сөздүн формасын кичирейтүү жана айтуу жеңилдиги менен байланыштырат. Ал эми үнсүз тыбыштарды кошуп айтуу, анын пикири боюнча сөздүн формасын кыскартуу жана айтууда жеңилдик кылуу аракетинде келип чыккан. Ошентип, В.Шмидт эпентеза жана эпитеза кубулуштарын айырмалап көрсөтөт.

Тыбыштардын өз ара таасир этүү маселеси орус жана совет тил илимин изилдөөчүлөрдүн эмгектеринде да кеңири иликтөөгө алынган. И.Томсен сөздөгү тыбыштардын комбинатордук өзгөрүүлөрү тууралуу төмөндөгүдөй пикирди билдирет: “сложного случая замены звуков вследствие ассимиляции и диссимиляции представляет перестановка (метатеза) соседних и несоседних звуков” [6]. Ал эми Л.А.Булаховский редукциянын таасири аркылуу тыбыштардын түшүп калуусу башка фонетикалык кубулуштардын келип чыгышын шарттайт деп эсептейт. В.Н. Головин тарыхый өзгөрүүлөрдүн таасири аркылуу айрым фонемалар тилдин системасынан чыгып жок болуп кетиши мүмкүн, же алардын жаңы варианттары келип чыгышы мүмкүн дейт. Н.Д. Климов:“Сокращение энергетических затрат в речевой деятельности включает в себя относительное сокращение языковых средств (ослабление и фонетической реализации) и сокращение усилия” [4]. Тилдик каражаттардын салыштырмалуу кыскарышына мисал катары

эллипстик конструкциялар, редукция же тыбыштардын түшүшүн айтууга болот.

Түрк тил илиминде уңгунун тыбыштык түзүлүшүндөгү фонетикалык өзгөрүүлөрдү изилдөөдө алгачкылардан болуп В.В. Радлов казак тилиндеги сөздөрдөгү тыбыштардын алмашуусуна көңүл буруп, анын жети түрүн аныктайт.

Түрк тилдериндеги сөздөрдүн тыбыштык түзүлүшүндөгү өзгөрүүлөр тууралуу төмөндөгү окумуштуулардын эмгектерин белгилеп өтүүгө болот. Алсак, Н.А. Баскаков "Ногойский язык и его диалекты (М.1940), В.А.Богородицкий "Введение в татарское языкознаниев связи с другими тюркскими языками" (Казань, 1934, 1953), Н.К.Дмитриев "Ассимиляция и диссимиляция согласных в кумыкском языке", "Вставка и выпадение гласных и согласных в тюркских языках" (М.1955), Э.В.Севортян "Ассимиляция и диссимиляция согласных в южно-тюркских языках", "Выпадение согласных в тюркских языках" (М.1955), А.М.Щербак "Сравнительная фонетика тюркских языков" (Л. 1970) ж.б.

Үндүү жана үнсүз тыбыштар өз ара бири-бирине таасирлерин тийгизип, өзгөрүүлөргө дуушар болушат. Мындай өзгөрүүлөр комбинатордук өзгөрүүлөр деп аталат. Аларга үндөштүк (сингармонизм) закону, ассимиляция, диссимиляция кубулуштары, редукция, синкопа, апокопа, гаплология ж.б. фонетикалык процесстер кирет.

Үндүү тыбыштардын үндөшүүсүнүн эки түрү бар: толук жана толук эмес. Бир сөз ичинде үндүү тыбыштар бир эле учурда тилге карай жана эринге карай үндөшсө толук сингармонизм деп аталат. Мисалы, кийим, сулуу, апа ж.б. сөздөрдөгү үндүү тыбыштар тилге жана эринге карай ээрчип окшошту.

Бир сөз ичинде үндүүлөрдүн тилге карай үндөшүп, бирок эринге карай үндөшпөй калышы толук эмес сингармонизм деп аталат. Мисалы, булак, элүү ж.б.

Үндөшүү – түрк, монгол, тунгус-манчжур тилдери үчүн мүнөздүү көрүнүш. Үндөшүү закону байыркы түрк тилинде да болгондугу маалым. Башка түрк тилдеринен айырмаланып, кыргыз жана алтай тилдеринде эринге карай үндөшүү күчтүү өнүккөн. Үндөшүү – кыргыз тилин башка түрк тилдеринен айырмалап турган фонетикалык өзгөчөлүктөрүнүн бири.

Түрк тилдериндеги сингармонизм законун эң алгачкы жолу иликтөө жүргүзгөн окумуштуу түрколог О.Бетлинг болгон. Кийинчерээк бул маселе В.В.Радлов, П.М.Мелиоранский, В.А. Богородицкий,

А.И.Кононов ж.б. окумуштуулар тарабынан изилденген.

К.Дыйканов түрк тилдериндеги эрин үндөштүгүн салыштыруу үчүн В.А.Богородицкийдин 1953-жылы чыккан “Введение в татарское языкознание” деген эмгегинде берген мисалдарынан пайдаланып, төмөндөгүдөй таблица келтирет:

Азыркы кыргыз тилинин сингармониясы

	а	ы	Мисалдары
о	+	+	отор, тору
у	-	+	улак, урук
ө	+	+	төрө, бөрү
ү	+	+	чүкө

К.Дыйканов берилген таблицанын негизинде “а” тыбышы сөздүн акыркы муунундагы “у” тыбышынан кийин эрин күүсүнө багынбай тургандыгын белгилейт [3].

Кыргыз тилинде үндөшүүдөн тышкары төмөндөгүдөй фонетикалык кубулуштар бар: ассимиляция, диссимиляция, аккомодация, редукция, апокопа, синкопа, гаплология, элизия, протеза, эпентеза, метатеза.

Ассимиляция – катар келген эки сөздүн арасындагы же бир сөз ичиндеги тыбыштардын таасири менен экинчи бир тыбыштын ага бүт бойдон же жарым-жартылай окшошуп өзгөрүшү. Мисалы, тузсуз, сөзсүз ж.б.

Диссимиляция – сөздүн же уңгу менен мүчөнүн курамындагы эки окшош үнсүз тыбыштардын бири-бирине окшошпой, башка тыбышка өтүп айтылышы деп аталат. Мисалы, ач+чы=ашчы, ич+чи=ишчи ж.б.

Аккомодация – жанаша келген үндүү жана үнсүз тыбыштардын өз ара бири-бирине ыңгайлануусу. Бул кубулуш уңгу менен мүчөнүн ортосунда, татаал сөздөрдө жанаша айтылган сөздөрдүн ортосунда учурайт. Мисалы, көк+ыш=көгүш, кап+ым=кабым, кара кап (айт. кара гап), туурап айт (туураб айт) ж.б.

Редукция – басым түшпөгөн муундагы үндүүлөрдүн түшүп калышы. Мисалы, орун+ы=орду, кийим+ы=кийми, жумуш+а=жумша ж.б. К.Дыйканов редукцияланган тыбыш сөздө айтылбай калып качкын үндүүгө айланат деп көрсөтөт. Ошону менен катар эле качкын үндүүлөр тобуна аферезис, синкопа, элизия кубулуштарын таандык деп эсептейт [3]. Мындай түшүп калуу учурларын А.О.Орусбаев эксперименттик ыкма менен байкоо жүргүзүүдө да байкалды деп белгилейт [5].

Апокопа – сөз аягындагы бир же бир нече тыбыштын түшүрүлүп айтылышы. Бул кубулуш көбүнчө башка тилден кабыл алынган сөздөрдө кездешет. Мисалы, дайыма-дайым (ар.), минута-мүнөт (ор.), далбаса-далбас(ир.) ж.б. Төл сөздөрдө сөз аягындагы үнсүздөрдүн түшүрүлбөй да, түшүрүлүп да айтылган учуру катар колдонулат. Мисалы, бул-бу, ал-а, атайын-атайы ж.б.

Синкопа – сөз ичиндеги бир же бир нече тыбыштын түшүрүлүп айтылышы. Бул кубулуш уңгу ичинде жана мүчө уланган сөздөрдө да учурайт. Мисалы, көмөр-көмкөр, тара-тарка, чуму-чумку ж.б.

Элизия – уңгу менен мүчөнүн же жанаша келген эки сөздүн ортосундагы катар келген эки үндүүнүн бирөөнүн түшүп колдонулушу. Мисалы, башта+оо=баштоо, ата+ым=атам, кара уй – каруй, эки айыл – эк айыл ж.б.

П.М. Мелиоранский “Краткая грамматика казах-киргизского языка” деген эмгегинде кыргыз тилиндеги жанаша келген эки сөздүн ортосундагы үндүүлөрдүн биринин түшүп калуу фактысын аныктаган. Мисалы, құла ат (саврасый) – құлат, қара ала ат (пегий)– қаралат, ескі ет (старое мясо) – ескет и под. [6].

Гаплология – катар келген эки окшош муундун бирин түшүрүп айтуу. Мисалы, арыраак- араак, берирээк-берээк ж.б.

К.Дыйканов сөзгө кошумча үндүү тыбыштардын кошулуп айтылышын келгин үндүүлөр тобуна киргизет. Бул топко протеза, эпентеза, эпитеза кирет. Тактап айтанда, келгин үндүүлөр кабыл алынган сөздөрдү айтууда колдонуларын белгилеп өтөт [3].

Протеза – сөз башында үндүү тыбыштарды кошуп айтуу. Бул кубулуш кабыл алынган сөздөрдү өздөштүрүү процессинде учурайт. Мисалы, стол-үстөл, рахмат-ырахмат ж.б.

Эпентеза – сөздүн ичине тыбыштын кошулуп айтылышы. Мисалы, план-пылан, трактор-тырактор, спорт-ыспорт ж.б.

Метатеза – бир же катар айтылган эки сөз ичиндеги тыбыштардын орун алмашылып айтылышы. Мисалы, күнөм-күмөн, нысап-ынсап, кымындай-кыпындай ж.б.

Ошентип, сөздөрдөгү тыбыштардын ортосундагы бири-бирине болгон таасирлерин аныктоо түрк тилдеринин, анын ичинде кыргыз тилинин фонетикасын тереңдеп иликтөөгө жардам берет.

Колдонулган адабияттар

1. Азыркы кыргыз адабий тили. – Бишкек, 2015.
2. *Акунова А.Р., Намазбеков О., Өмүрова А.М.* Азыркы кыргыз

тили. Фонетика. – Бишкек, 2001.

3. *Дыйканов К.* Кыргыз тилинин фонетикасы менен лексикасы. – Фрунзе,1989.

4. *Климов Н.Д.* О действии принципа экономии в артикуляции. – М., 1969.

5. *Орусбаев А.О., Токтоналиев К.Т.* Кыргыз тилинин фонетикасы боюнча изилдөөлөр. – Бишкек, 1991.

6. *Смаилов Т.Х.* Фонетические явления в слове современного казахского языка. – Алма-Ата, 1984.

М.Х. Имазов

ТИПЫ ДВУЯЗЫЧИЯ И МНОГОЯЗЫЧИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ И ЗАЩИТЫ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются разные типы двуязычия и многоязычия в многонациональном государстве, а также важность их защиты и сохранения в стране и обществе. Предлагается создать условия, при которых индивидуальное, социально-групповое двуязычие должны стать всеобщими, для чего необходимо объединить усилия специалистов разных профилей: лингвистов, методистов, педагогов, психологов и т. д.

Рекомендуется также создать специальный государственный орган, который бы занимался глубоко продуманной, тщательно взвешенной языковой политикой.

Ключевые слова: двуязычие, многоязычие, этническая среда, общество и страна, языковая политика.

Дунгане издавна проживают среди разных народов: кыргызов, казахов, узбеков, русских, татар, уйгуров, украинцев и т. д. Все они, или почти все, владеют, как правило, двумя языками: родным и одним из языков народа, в соседстве с которым живут. Так, например, преобладающим типом двуязычия дунган села Ирдык Джеты-Огузского района Иссык-Кульской области Кыргызской Республики является дунганско-кыргызский. Хотя, конечно же, многие из них владеют и пользуются также русским языком. Следовательно, еще одним типом двуязычия здешних дунган является дунганско-русский. Однако еще раз подчеркнем, что первый тип двуязычия является преобладающим в данной местности. Преобладающим типом двуязычия дунган села Кызыл-Шарк Карасуйского района Кыргызской Республики вначале

был дунганско-узбекский. А затем, по мере того как местные дунгане постепенно стали забывать свой родной язык (кстати, это единственный случай в истории дунган), преобладающим типом двуязычия стал узбекско-русский. Хотя, конечно же, многие владеют и пользуются кыргызским языком. Следовательно, в этой местности бытует также узбекско-кыргызское двуязычие дунган. Преобладающим типом двуязычия дунган Казахстана является дунганско-казахский. Еще одним типом двуязычия здешних дунган является дунганско-русский. Во всех населенных пунктах Узбекистана, где проживают дунгане, преобладающим типом двуязычия дунган является дунганско-узбекский. Бытует здесь и дунганско-русское двуязычие.

Таким образом, основными типами двуязычия дунган являются: дунганско-кыргызский, дунганско-казахский, дунганско-узбекский и дунганско-русский. Однако самым распространенным из них в настоящее время является дунганско-русский. В перспективе же, в связи с образованием суверенных государств и с принятием в них законов о государственном языке, вероятно, главенствующим типом двуязычия дунган Кыргызстана будет дунганско-кыргызский, Казахстана – дунганско-казахский, Узбекистана – дунганско-узбекский.

Кроме перечисленных основных типов двуязычия дунган, есть и такие, как дунганско-уйгурский, дунганско-татарский, дунганско-украинский, и др. Правда, наблюдаются они крайне редко. Следует также заметить, что очень многие дунгане во всех регионах их проживания владеют тремя языками: дунганским, кыргызским, русским; или дунганским, казахским, русским; или дунганским, узбекским, русским. Есть среди них и полиглоты, которые владеют пятью и более языками. Отдельные из них владеют еще и арабским или персидским, китайским или английским, немецким или французским. Этому способствовали объективные условия. Например, в школах и вузах Кыргызстана, Казахстана и Узбекистана студенты изучают английский, немецкий, французский (а в некоторых случаях – арабский и китайский языки), следовательно, многие дунгане владеют еще и одним из этих языков, правда, в определенной мере, т. е. читают и переводят со словарем. Однако среди них есть и такие, которые владеют одним из них совершенно свободно. Очень редко, но встречаются молодые люди, владеющие двумя иностранными языками. Конечно, в школах имеются сложности, связанные с изучением языков. Детям, особенно сельских школ, где учится большинство дунганских ребят, приходится усваивать сразу четыре литературных языка: русский, кыргызский (или казахский,

или узбекский), дунганский и один из иностранных. Однако, как показывает опыт лучших школ, дети при правильной методике обучения языкам успешно справляются с трудностями.

Таким образом, двуязычие и многоязычие дунган Центральной Азии и Казахстана характеризуется удивительным многообразием, которое и в дальнейшем будет развиваться и обогащаться.

Существует узкое и широкое понимание двуязычия (равно как и многоязычия), предполагающее разную степень владения как родным, так и неродным языком. Школа хороша тем, что она как бы сближает обе эти точки зрения. Ведь в школе на разной стадии обучения наблюдается различная степень знания изучаемого второго, третьего и т. д. языка. Школа ставит также своей целью и достижение общенародного двуязычия и многоязычия. В ней, по крайней мере, пытаются готовить билингвов, трилингвов и даже полиглотов. Цель весьма благородная и прекрасная. Ее осуществление сулит немало благ: установление полного языкового взаимопонимания, гармоничное сосуществование языков и народов, что чрезвычайно важно для многонационального государства. Пока же в большинстве случаев преобладают индивидуальное и социально-групповое двуязычие и многоязычие.

Задача лингвистов, методистов, педагогов, психологов, педиатров, социологов, этнографов, историков, политиков – найти оптимальное решение проблем обучения языкам в школе. Здесь просматриваются следующие направления деятельности:

1) для лингвистов – определить соотношение структур обучаемых в школе языков, дать теоретические основы обучения второму (третьему) неродному языку, установить причины интерференции на всех уровнях: фонолого-фонетическом, морфологическом и т. д.;

2) для методистов – установить возможные ошибки при том или ином явлении интерференции и указать возможные пути и способы их преодоления;

3) для педагогов – умело осуществить на практике рекомендации, разработанные методистами;

4) для психологов и педиатров – определить, с какого возраста следует начинать обучение второму, а с какого − третьему и т. д. языку без нанесения ущерба здоровью детей;

5) для социологов, этнографов, историков – разработать на основе изложенных выше данных научно обоснованную концепцию языковой политики;

6) для государственных служащих – неукоснительно и твердо

осуществлять эту языковую политику.

Положительное решение этой задачи должно привести к осуществлению заветной цели любого многонационального государства – функционированию общенародного двуязычия и многоязычия, действенного средства духовного сближения и взаимообогащения народов. Этому способствует решение проблемы сохранения и защиты языков.

Закон «О государственном языке» следует рассматривать как один из важнейших законов последних лет, во-первых, потому что он призван развивать кыргызский и как государственный, и как язык межнационального общения, во-вторых, потому что он призван способствовать развитию всех существующих в стране языков. «Сохранение и защита языков не только как носителей нематериального культурного наследия, но также как богатейшего и разнообразнейшего продукта человеческого разума, как неотъемлемой составляющей самосознания и идентификации отдельной личности и общества объявлены ЮНЕСКО одной из важнейших современных задач человечества» [3, 85].

Мудрость создателей Закона «О государственном языке», лингвистов и политиков, заключается именно в том, что они, надо полагать, исходили из этой «одной из важнейших современных задач человечества». Долг государства и общества – постепенно (без наскоков), но неуклонно и целенаправленно претворять этот закон в жизнь. Развивая кыргызский литературный язык, не следует забывать также о его диалектах, изучение которых на сегодня, кажется, все еще остается актуальнейшей проблемой. Диалектные материалы, как и литературные, должны издаваться не только в виде книг, но и в виде аудиозаписей и современных дисков. Что касается существующих в стране других языков, то языковедам необходимо подумать в первую очередь о создании общего справочника «Языки народов Кыргызстана», а в дальнейшем – о создании отдельных книг, аудиозаписей и современных дисков по каждому из этих языков. В соседней стране, в КНР, например, еще в 90-е гг. XX в. осуществлен уникальный проект – издание аудиозаписей сорока (40) диалектов, позже переизданных в современном варианте на дисках. Более того, китайские ученые-лингвисты, помня предписание ЮНЕСКО, в последнее время уделяют большое внимание исследованию дунганского языка в соседних странах − Кыргызстане, Казахстане и Узбекистане, считая его одним из диалектов китайского языка. Для

этого они приезжают, например, к нам в Кыргызстан, изучают наш язык на месте, организуют и проводят вместе с кыргызстанскими учеными международные конференции по проблемам дунганского языка в Пекине, Иньчуане, Урумчи и других городах.

Преподаватель Синьцзянского университета Хай Фэн, пробыв в Кыргызстане около года, защитила докторскую диссертацию и опубликовала монографию «Исследование языка среднеазиатских дунган» («Чжунья дунган юйян яньцзю». Урумчи, 2003). Популярный у нас в стране дунгановед и кыргызовед, профессор Центрального университета национальностей в Пекине, почетный академик НАН КР Ху Чженьхуа подготовил и издал капитальный труд о дунгановедении в Кыргызстане. Этот список китайских ученых-языковедов, изучающих дунганский язык, можно было бы продолжить, но и приведенного вполне достаточно, чтобы убедиться, насколько велик интерес китайских коллег к нашему языку.

Интерес к дунганскому языку проявляют и ученые других стран: России, Японии, США, Эстонии, Финляндии, Австрии, Норвегии, Франции, Австралии, Германии и Израиля. Языковеды из России и Кыргызстана сотрудничают уже много десятков лет и создали немало совместных трудов, в том числе монографию «Вопросы дунганской лексикологии и лексикографии» [М., 1991]. Ученые Тартуского государственного университета (Эстония) и Национальной академии наук КР еще в 1979 году осуществили специальный выпуск университетского журнала, посвященный проблемам дунгановедения.

Преподаватель Бохумского университета (Германия) Хайнц Ридлингер по материалам дунганского языка защитил магистерскую диссертацию, а профессор Австралийского национального университета Светлана Дайер − докторскую диссертацию. В работе проведенного нами совместно с Международным университетом Центральной Азии (МУЦА) I Международного форума дунгановедов приняли участие лингвисты семи стран: России, Кыргызстана, Казахстана, Китая, Норвегии, Америки и Франции.

Возвращаясь к вопросу о государственном языке, замечу, что для претворения в жизнь любого закона нужна политическая воля. Совершенно очевидно, что нужен специальный правительственный орган (не комиссия, а комитет, к примеру), который конкретно отвечал бы за глубоко продуманную государственную языковую политику и за средства, расходуемые на ее реализацию. Этот орган совместно с Министерством образования и науки должен добиться того, чтобы

кыргызский язык звучал не только в школах и вузах, но уже в детских садах и яслях.

С этой целью следует планомерно готовить кадры профессиональных педагогов, воспитателей, учителей кыргызского языка с высшим образованием. При этом необходимо, чтобы на факультетах кыргызского языка вузов учились не только молодые люди кыргызской национальности, но и юноши и девушки других национальностей. В государственных учреждениях следовало бы в качестве поощрения доплачивать за владение кыргызским языком. При соблюдении всех этих условий кыргызский язык, надо полагать, приобретет по-настоящему статус не только государственного, но и языка межнационального общения.

Из опыта прошлых лет, из опыта усвоения русского языка населением мы знаем, что это весьма сложный и длительный процесс, требующий немалого терпения и времени. Это должны хорошо усвоить как работники государственных органов, так и сами граждане. При этом не должно быть перекосов, подобно тем, которые недавно допустили в Министерстве образования и науки, убрав из школьной учебной программы дунганский язык, который преподается в местах компактного проживания дунган еще с начала 30-х гг. прошлого века.

Все граждане Кыргызской Республики – независимо от национальности – должны знать: если в советское время во всем преуспевали те, кто хорошо владел русским языком, то сегодня во всем будут преуспевать те, кто хорошо владеет кыргызским языком. Конечно, неплохо было бы при возможности овладеть и другими языками (русским, английским, китайским и т. д.). Специальному государственному органу по осуществлению Закона «О государственном языке» совместно с Министерством образования и науки необходимо работать над созданием новых и совершенствованием имеющихся учебников и учебных пособий по кыргызскому языку как для детей, так и для взрослых, издавать их большим тиражом, устраивая конкурсы на лучшие из них. Следует обратить внимание и на издание кратких кыргызско-русских и русско-кыргызских словарей (наподобие того, который в свое время составил Э. Абдулдаев), а также на издание двуязычных разговорников. Специально для детей дошкольного возраста нужно выпускать массовым тиражом небольшие красочно оформленные книжки, используя детский фольклор и произведения детских писателей (Мусы Джангазиева и др.). Для этих целей можно и нужно использовать знания и опыт сотрудников журнала «Байчечекей»

во главе с его главным редактором Токтосуном Самутдиновым.

Все изложенное выше, полагаю, должно быть воспринято как само собой разумеющееся как в научном, так и в массовом сознании. Было время, когда человечество безучастно наблюдало за тем, как исчезали языки и их носители. Правда, и тогда были «счастливые» случаи, когда носители языка исчезали, а язык (пусть уже мертвый) чудесным образом сохранился в виде надписей на различных памятниках, на горных и пещерных скалах, на надгробных камнях и т. д. Ученым удавалось расшифровать эти надписи и воссоздать этот язык. Так было, например, с тангутским языком и его носителями – тангутами.

Ныне человечество наконец-то обратило свой взор на языки как на ценнейшее нематериальное культурное наследие. Теперь уже есть надежда, что сохранятся все существующие на Земле языки и даже их диалекты. Залогом этого служит заявление международного сообщества, выраженное в Декларации прав языков мира, принятой Резолюцией Международного конгресса о правах языков в июне 1996 г.

Литература

1. *Джон А.А.* О влиянии этнической среды на традиционную культуру дунган // Диалог ученых на Великом Шелковом пути. Вып. VIII. – Бишкек, 2018. – С. 8–26.

2. *Джумаза М.В.* Путунхуа и дунганский язык // Диалог ученых на Великом Шелковом пути. Вып. VIII. – Бишкек, 2018. – С. 107–112.

3. *Завьялова О.И.* Большой мир китайского языка. – М., 2010. – С. 85.

4. *Орусбаев А.О.* Языковая политика КПСС и развитие киргизско-русского двуязычия. – Бишкек, 1987. – С. 116.

Б.М. Иманкулова

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В КЫРГЫЗСКОМ, РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена сопоставительному анализу личных местоимений кыргызского, русского и арабского языков. Актуальность настоящего исследования определяется недостаточной изученностью личных местоимений в различных контекстуально-ситуационных условиях. Личные местоимения изучаются в сопоставительно-типологическом аспекте на материале языков различных морфологических структур.

Ключевые слова: анализ, сопоставление, личные местоимения, кыргызский язык, русский язык, арабский язык, контекстуальность, условия, морфологические структуры.

Потребности расширения межъязыковых и межкультурных контактов привели к интенсивному развитию сопоставительных исследований. Подобные исследования имеют большое значение как для теории языкознания и типологии, так и для теории и практики перевода, для совершенствования практического обучения языкам.

Цель данного исследования заключается в сравнении местоименных слов кыргызского языка с местоимениями в генетически неродственных и типологически отличающихся языках, каковыми являются русский и арабский.

Для создания общей методологической базы исследования анализируется своеобразие местоименных слов в лексической системе трех языков, обсуждается проблема их частеречного статуса, наличие у местоименных слов общих, объединяющих грамматические и семантическую классификацию. В статье высказывается и экспериментально подтверждается предположение, что в тех точках местоименной системы трех языков, в которых наблюдаются наибольшие расхождения, возникают и наибольшие трудности для кыргызов, изучающих русский язык и арабский, и русских, изучающих арабский и кыргызский, и для арабов, изучающих кыргызский и русский.

Именно эти точки системы местоимений должны привлечь наибольшее внимание исследователей и преподавателей трех языков.

Установление наиболее типичных случаев местоименной симметрии и асимметрии в трех языках позволит предвидеть и облегчить трудности, возникающие при переводе текстов с одного языка на другие и при обучении языкам.

Класс слов, исследуемых в настоящей работе, представляет огромный интерес как в общетеоретическом, типологическом и сравнительно-историческом плане, так и в практическом отношении.

Сопоставляемые языки (кыргызский, русский и арабский) относятся к разным языковым семьям: кыргызский язык «…относится вместе с алтайским языком к кыргызско-кыпчакской группе восточно-хуннской ветви тюркских языков» [3, 266] алтайской языковой семьи, а русский язык относится к восточнославянской группе славянской ветви индоевропейской языковой семье. А вот арабский язык относится к семитской семье афразийской макросемьи языков. И, следовательно, данные языки в генетическом отношении не состоят ни в какой степени

родства.

Местоименные слова существуют во всех языках мира и представляют собой экзистенциальную универсалию (т. е. универсалию существования). Как писал Ч.Ф. Хоккетт в статье «Проблема языковых универсалий», «любой человеческий язык содержит инвентарь единиц, которые меняют свои денотаты в зависимости от элементарных признаков речевой ситуации», т. е. инвентарь дейктических элементов. И далее: «В любом человеческом языке среди дейктических элементов представлен элемент, обозначающий говорящего, и элемент, обозначающий слушающего» [9, 67–68].

Речь, таким образом, идет о местоименных словах, или «субститутах», как называл Л. Блумфилд личные местоимения, указательные местоимения, местоименные наречия и т. п. [4].

Об этом же писал и Дж. Гринберг «Все языки мира имеют местоименные категории, включающие по крайней мере 3 лица и 2 числа» [9, 7].

Местоимения играют огромную роль в организации любого текста, оформляя внутритекстовые формальные семантические связи между элементами.

В грамматиках русского языка существуют классификации местоименных слов, которые строятся преимущественно на основе семантических признаков. Такова, например, классификация, приведенная в «Грамматике русского языка» (1960):

1. Личные: я, мы (1-е лицо), ты, вы (2-е лицо), он, она (3-е лицо).
2. Возвратное: себя.
3. Притяжательные: мой, наш, твой, ваш, свой.
4. Вопросительно-относительные: кто, что, какой, каков, который, чей, каковой (последнее только относительное).
5. Указательные: этот, тот, такой, таковой, экий (экой), этакий (эдакий), сей(устарел.), оный (устарел.).
6. Определительные: сам, самый, весь (все, всё), всякий, любой, каждый, всяческий, всяк.
7. Отрицательные: никто, ничто, ничей, никакой, некого, нечего.
8. Неопределенные: некто, нечто, некоторый, некий, кто-то, что-то, какой-то, чей-то, который-то, кто-либо, что-либо, какой-либо, который-либо, кто-нибудь, что-нибудь, кое-что, кое-какой [5].

Грамматика арабского языка – одна из древних, и она имеет более чем XIV вековую историю. Материалом для древней арабской

грамматики послужили народная поэзия и Коран. Сама грамматика арабского языка появилась как комментарий к Корану, как разъяснение его текста. А поскольку Коран каноничен, то и арабская грамматика традиционна, неизменна.

Как известно, систематическое изучение арабского языка началось с первой половины VIII в., когда возникла Басрийская грамматическая школа. Обобщением исследований этой школы явилась первая грамматика арабского языка «Аль Китаб Сибавайхи, одного из замечательнейших ученых Средневековья» [6].

В традиционной арабской грамматике местоимение понимается как часть речи, которая не называет объект, предмет, а указывает на говорящего, т. е. местоимение занимает место того, на кого или на что оно указывает [1]. Например,

1. Самостоятельные местоимения: أنا- ана (я): أنتَ- анта (ты-м.р.): أنتِ- анти (ты-ж. р):هو-хуа (он): هي-хийа (она) и т.п.

2. Слитные местоимения (местоименные аффиксы): ت(ту) в словоформах катабту (я писал): كتبتَ катабта (ты писал), كتبتِ катабти (ты писала) и т.п. Слитные местоимения связываются с глаголами, как واو- алвав (у), -و например: катабу (они писали-м.р.) от глагола «катаба» كتب (писать) и выступают как показатели лица субъекта, или с именами, как алийа- ياء-ي, например: كتابي- китабий (моя книга), от существительного «китабун» (книга) и выступает показателями принадлежности лица, или с частицами, как местоимение алкаф ك (к), например: китабука (твоя книга, м.р.) : китабуки (твоя книга, ж.р.) или аляйка عليك ты должен (м.р., дословно на тебя) и указывают как объект (то касается противопоставление местоимений по явности-скрытости, то явные местоимения – это местоимения, получившие то или иное выражение, как, например: аттау ت – т-в словоформе кумту-قُمتُ-«я вставал» и алвав- و-у-в словоформе катабу كتبوا «писали они» и алайа- -ي на –в словоформе уктубий اكتبي «пиши» (2-е лицо, ед. число) и аннун ن-н -в словоформе йактубна نكتبي «пишут они» (ж.р.).

3. Скрытые местоимения: под скрытыми местоимениями в арабской грамматике принято было понимать местоимения, которые не выражены в предложении формально, но присутствуют в его мыслительной, понятийной структуре. Например, в словоформах уктуб اكتب «пиши» (2-е лицо м.р.) уктубий اكتبي «пиши» (2-е лицо ж.р.) подразумевается уктуб анта اكتب أنتَ «пиши ты», но указание здесь лишь скрытое, неявное.

Для обозначения местоименных слов в арабских грамматиках

использовались термины ا لضمير «имя подразумеваемое» или ا سم مضمر.

В толковом словаре арабского языке ад-Дамир определяется как «тайна, секрет», а в философском понимании – совесть, т. е. внутреннее чувство, позволяющее человеку различать добро и зло [8].

Местоимения кыргызского языка впервые описал М.В. Терентьев в «Грамматике турецкой, персидской, киргизской и узбекской» [10] как самостоятельную часть речи. О личных местоимениях множественного числа он писал: «По-русски, например, слова «мы, наш» еще не значат, что дело идет о многих, потому что один может говорить о себе: «мы повели» и т. п., точно так же «вы» одинаково относится к одному человеку и к многим – в узбекском же наречии это различается» [10, 172].

Однако кыргызские личные местоимения 2-го лица множественного числа (сиз) могут относиться и к одному человеку, и ко многим, т. е. такие местоимения семантически похожи и в русском, и кыргызском языках.

Автор учебника кыргызского языка К. Бакеев выделяет пять разрядов местоимений в кыргызском языке:

1. Личные (беттеме): мен, биз (1-е лицо); в арабском языке: ана (أنا), нахну (نحن) (1-е лицо). В кыргызском языке сен,сиз, силер, сиздер (2-е лицо); в арабском языке: анта (أنت), антума (أنتما), антум (أنتم) (2-е лицо). Ал, алар (3-лицо); в арабском хуа (هو), хума (هما), хум (هم) (3-е лицо).

2. Указательные (шилтеме): бу (бул), ушу (ушул), ошо (ошол), в арабском языке: хаза (هذا), хазани (هذان), хауляи (هؤلاء). В кыргызском языке: тиги (тигил), тетиги (тетигил), тээтигил, в арабском языке: залика (ذلك), тилька (تلك), уляика(أولئك).

3. Вопросительные (сурама). В кыргызском языке: ким?, в арабском языке: ман (من)? эмне? не?; в арабском языке: ма (ما)? кандай?; в арабском языке: кейфа (كيف)?кайсы?; в арабском языке: аййу (أي)? канча?; в арабском языке: кам (كم)? нече?; в арабском языке: бикам (بكم)? качан?; в арабском языке: мата (متى)? кайда?; в арабском языке: иля айна (الى أين)? кайдан?; в арабском языке: мин айна (من أين)? кана?; в арабском языке: айна (أين)? т. д.

4. Определенные (белгилеме): бүтүн, в арабском языке: камиль (لمام), бүткүл,баары в арабском языке:кульлю (كل), ар ким, ар бир в арабском языке: кульлю уахид (كل واحد) и т. д.

5. Отрицательные (тангыч) местоимения [2]: эч ким, эчнерсе, в арабском: ля шей(لا شيء) эч бир, эч качан, в арабком: ля ахад (لا أحد) эч

нерсе, в арабском: абадан (أدبا).

Во всех языках местоимения делятся на разряды, однако количество, значение и лексический состав отдельных разрядов неодинаковы не только в том или другом языке, а вообще в языках мира.

В исследуемых нами языках, а именно: кыргызском, русском и арабском - очень часто, если не всегда, имеются весьма отличительные друг от друга морфологические признаки. Например, местоимениям кыргызского языка свойственны следующие грамматические категории: категория лица, шесть падежей и два числа (единственное и множественное). Русские личные местоимения имеют категорию падежа в составе шести падежей, числа (единственное и множественное), рода (мужской, женский и средний) и лица, широко распространены согласования в числе, падеже и роде. В арабском языке существует 24 раздельных местоимения, 12 из них употребляются только в функции подлежащего. Личные местоимения в арабском литературном языке, как в других семитских языках, различаются по трем числам (единственное, двойственное и множественное), трем лицам и двум родам (мужскому и женскому). Склонение у них отсутствует [4].

Таким образом, сопоставительный анализ местоимений в трех языках позволяет сделать ряд обобщений.

1. Личным местоимением кыргызского языка свойственны следующие категории: категория лица, числа и падежа. Личные местоимения русского языка характеризуются наличием в них категорий лица, числа, рода, падежа, одушевленности/неодушевленности. Личным местоимением арабского языка свойственны такие категории, как: категория лица, числа и падежа. В кыргызском и русском языках, например, 6 падежей, а в арабском языке 2 падежа (именительный и косвенный), в 3 раза меньше.

2. По-кыргызски и по-русски мы говорим «ты» и мужчине, и женщине. А в арабском будет «анта» – мужчине, и «анти» – женщине.

3. В арабском языке личные и притяжательные местоимения в косвенном (не именительном) падеже пишутся слитно со словом. Например: «прошу тебя», «сенден суранам» будет: «аржууКА», т. е. «КА» – «тебя» «сенден» присоединилось к слову «прошу» – «суранам». И также «твоя книга» – «сенин китебин» будет: «китаабуКА». А «его книга» – «анын китеби» будет: «китаабуХУ». «мир вам» – «тынчтык силерге» будет: «ас-саляму алейКУМ». «Вам» – «силерге» приписывается после предлога «для» – «алей».

4. Неопределенно-личное и обобщенное личное значение

в русском и арабском языках передается личными местоимениями «мы, ты, он, они», «нахну, анта, хуа, хум». В кыргызском языке данное значение передается лично-предикативными аффиксами, прономинализованным словом «киши» и другими средствами.

5. В кыргызском и в русском языках личные местоимения имеют категорию числа, т. е. единственное и множественное. А в арабском языке имеется 3 категории числа, единственное, двойственное и множественное.

6. В кыргызском языке личные местоимения не имеют противопоставлений по роду. При необходимости выделения рода прибегают к иным средствам. Важную роль играют контекст и ситуация. Русские личные местоимения 3-го лица ед. числа различают: мужской, женский, средний род. А в арабском языке только два рода: мужской и женский.

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что изучение личных местоимений в разносистемных языках не является исчерпывающим и должно быть расширено. Личные местоимения служат универсальным средством выражения автора высказывания – независимо от принадлежности языка к тому или иному структурному типу.

Состав и число местоимений специфичны для каждого языка и зависят от регулярности/нерегулярности категорий числа и рода.

Литература

1. *Аббас Хасан Анаху ал-уафи.* Полная грамматика. 3-е изд. – Египет, 1966.

2. *Бакеев К.* Новая орфография киргизского языка. – Фрунзе, 1938.

3. *Баскаков Н.А.* Введение в изучение тюркских языков. – М, 1962.

4. *Блумфилд Л.* Язык. – М., 1968.

5. Грамматика русского языка. Т. 1. – М., 1960. – С. 385–386.

6. *Звегинцев В.А.* История арабского языкознания. Краткий очерк. – М., 1958.

7. *Майтинская К.Е.* Местоимения и универсалии // Универсалии и типологические исследования: сб. ст. – М., 1974. – С. 97–98.

8. *Мохамеда Хайра Абу Харба.* Алмуъжам алмадрасий. Учебный словарь. – Дамаск. Сирия, 1905.

9. Новое в лингвистике. – 1970. – Вып. V.

10. *Терентьев. М.А.* Грамматики турецкая, персидская и узбекская. – М., 1875.

11. *Шарбатов Г.Ш.* Современный арабский язык. – М., 1961.

М.Б. Каменева

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕКСТЫ РУССКОЙ И МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ЗАГОЛОВКАХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ КЫРГЫЗСТАНА

В статье рассматриваются ключевые тексты русской и мировой культуры в заголовках русскоязычных средств массовой информации Кыргызстана, анализируются частота применения прецедентных текстов, а также способы реализации в заголовке одной из базовых его функций – коммуникативной функции и функции воздействия.

Ключевые слова: ключевые тексты, прецедентные тексты, СМИ Кыргызстана, заголовок, функция воздействия, коммуникативная функция.

Что такое культура? В философском словаре дается следующее определение этого термина: «Культура (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, почитание) – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [6]. Остановимся на понятии «духовные ценности» – совокупность культурных ценностей, под которыми понимаются «незаменимые материальные и нематериальные предметы и произведения культуры, имеющие художественную и имущественную ценность, универсальную значимость, а также оказывание эстетического, научного и исторического воздействия на человека» [4]. В нашем случае под культурными ценностями имеются в виду художественная литература, тексты песен, фильмы (названия картин и цитаты из них), т. е. все то, что входит в понятие «материальная и нематериальная культура» и оказывает «эстетическое, научное и историческое воздействие на человека».

Под ключевыми текстами (облигаторными текстами, прецедентными текстами), вслед за Ю.Н. Карауловым, мы будем считать тексты, «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении (в данном случае мы имеем в виду заголовок и читателя, для привлечения внимания которого он создается. – *К.М.*), (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие,

(3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2]. Еще одно определение ключевых текстов дает Н.Б. Битехтина: «Ключевые тексты речевой культуры – это, во-первых, тексты, известные большинству носителей данного языка, членов данного языкового сообщества в данный период и, во-вторых, это тексты, которые с высокой частотностью цитируются целиком или по частям, а также используются членами речевого сообщества при построении собственных высказываний для «непрямой» передачи информации (смыслов) как в устной, спонтанной, так и в письменной речи» [1].

Обычно к прецедентным, ключевым текстам относят тексты, входящие в школьную программу для средних и старших классов. Круг ключевых текстов может быть расширен за счет популярных песен, цитат из фильмов и мультфильмов.

Интерес к рассмотрению ключевых текстов русской и мировой культуры в заголовках СМИ Кыргызстана, предназначенных для широкой публики, разных языковых групп, использующих русский язык как язык межнационального общения, связан с периодически возникающим в обществе вопросом актуальности для современного Кыргызстана русского языка и русской культуры, проводником которой язык и является.

Для анализа методом случайной выборки было выделено 53 заголовка статей русскоязычных СМИ Кыргызстана – печатных и интернет-изданий – «Вечерний Бишкек», «Дело №…», «Kloop» с 2016-го по 2021 год.

Заголовки были разделены на два крупных блока: 1) ключевые тексты русской, советской культуры; 2) мировой культуры, а внутри этих блоков – на категории: художественные тексты, фильмы (название, цитаты), песни, высказывания (пословицы, поговорки, крылатые выражения).

Возможной погрешностью при анализе следует считать то, что один и тот же заголовок мог относиться к разным категориям, например, заголовок *«Над Райымом тучи ходят хмуро»* («Дело№…», 05.06.2019 г. (источник: http://ru.vzglyadriv.kg/kyrgyzstan/25018-nad-rayymom-tuchi-hodyat-hmuro.html)) является одновременно и отсылкой к художественному фильму «Трактористы» (реж. И. Пырьев, 1939), и цитатой из песни «Три танкиста» к этому же фильму: *«На границе тучи ходят хмуро* // Край суровый тишиной объят // У высоких берегов Амура// Часовые Родины стоят» (сл. Б. Ласкина, муз. братьев

Покрасс). В данном случае приоритет отдавался все же песне, благодаря ее узнаваемости говорящими на русском языке. В количественном отношении анализируемые заголовки распределились следующим образом:

Блоки	**Категории**			
Ключевые тексты	**Художественные тексты**	**Фильмы**	**Песни**	**Высказывания**
Русская, советская культура	12	17	10	1
Мировая культура	2	10	-	1

К каким же ключевым текстам русской, советской культуры обращаются журналисты Кыргызстана:

1) тексты школьной программы по русской литературе

«Министерство образования: Пир во время чумы» («Дело №…», 23.05.2018 г. (источник: https://centrasia.org/newsA.php?st=1527826680)) – статья посвящена проблемам школьного образования. В заголовке с использованием приема добавления информации – обращение к одной из маленьких трагедий А.С. Пушкина.

Прием замещения используется при создании заголовка *«Кому в Кыргызстане жить хорошо»* («Вечерний Бишкек», 20.02.2018 г. (источник: https://vecherka.kg/2018/02/20/podrob/1.html)), пратекстом для которого выступает поэма Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», в статье приводится статистика по среднемесячной зарплате в стране. Тот же прием замещения с сохранением ритмической структуры первоисточника представлен в заголовке *«Редкий министр долетит до Кызыл-Кии»* («Вечерний Бишкек», 19.02.2020 г. (источник: https://vecherka.kg/2020/02/19/panorama/6.html)) о возобновлении работы аэропорта города Кызыл-Кии. В данном случае – обращение к гоголевской повести «Страшная месть» из «Вечеров на хуторе близ Диканьки» (*«Редкая птица долетит до середины Днепра!»*).

2) фразы из популярных советских мультфильмов тоже активно используются не только для привлечения внимания читателя, но и для выражения авторской позиции с опорой на интерпретирующее

понимание читателя:

«Бабанов обещал вернуться. Но передумал» («Дело №…», 17.04.2019 г. (источник: https://delo.kg/?p=25793)) – о возможном возвращении Омурбека Бабанова в Кыргызстан после длительного пребывания за границей. В данном заголовке перефразируется известная фраза из мультфильма «Карлсон вернулся» (реж. Б. Степанцов, 1970): *«Он улетел… Но обещал вернуться»*. Знаменитый фильм Эльдара Рязанова *«Старики-разбойники»* (1972) стал пратекстом для заголовка *«Милиционеры-разбойники»* («Вечерний Бишкек», 07.02.2018 г. (источник: https://vecherka.kg/2018/02/07/panorama/3.html)) – о водворении сотрудников МВД в бишкекский СИЗО по обвинению в разбое.

3) тексты песен

Прием замещения мы наблюдаем в заголовке *«Черный дым, серый смог…»* («Дело №…», 30.01.2019 г. (источник: https://delo.kg/?p=24115)), в котором прочитываются популярные слова песни группы «Кино»: *«Белый снег, серый лед,* // На растрескавшейся земле.// Одеялом лоскутным на ней // Город в дорожной петле». Статья посвящена экологическим проблемам в селе Гроздь.

Какие же ключевые тексты мировой культуры чаще всего привлекаются для создания заголовков?

1. Художественные тексты. Два заголовка, основанные на всем знакомой строчке из трагедии Шекспира «Гамлет», – начало монолога Гамлета (акт III, сцена I) «To be, or not to be» («*Быть или не быть, вот в чем вопрос...»*): *«Пить или не пить?»* («Дело №…», 27. 03. 2019 г. (источник: https://delo.kg/?p=25490)). В статье говорится о возможном загрязнении воды в бишкекском водопроводе. *«Быть или не быть катку?!»* («Дело №…», 18.05.2016 г (источник: https://delo.kg/?p=6119)) – данная публикация посвящена судьбе бишкекского спортивного комплекса «Локомотив». Первый заголовок построен при помощи приема замещения, а второй – прием добавления нужной автору информации, для актуализации и фокусировки проблемы, раскрываемой в статье.

2. Чаще всего кыргызстанские авторы обращаются к мировому кинематографу, в особенности американскому:

«Безумный Бишкек: дорога ярости» («Дело №…», 10.10.2018 г. (источник: https://delo.kg/?p=15147)) – в заголовке замещение названия фильма *«Безумный Макс: дорога ярости»* (англ. Mad Max: Fury Road, 2015) – постапокалиптического боевика австралийского

режиссера Джорджа Миллера. Данный заголовок должен был привлечь внимание к проблеме участившихся случаев гибели жителей Бишкека по вине водителей маршруток. Скрытую отсылку к фильму *«Когда Гарри встретил Салли»* (англ. When Harry Met Sally…) (1989) – американской романтической комедии режиссера Роба Райнера – мы видим в материале журналиста сетевого издания Kloop *«Когда Жапаров встретил Кольбаева»* (Kloop, 17.12.2020 (источник: https://kloop.kg/blog/2020/12/17)). В статье раскрывается история знакомства на тот момент кандидата в президенты Садыра Жапарова с криминальным авторитетом Кольбаевым.

Интересно, что обе статьи, отнесенные в категорию «Выражения», были посвящены деятельности религиозных учреждений на территории Кыргызстана. Русская пословица *«Ученье – свет, а неученье – тьма»* стала прецедентным текстом для заголовка «*Ученье – свет… Но мы его погасим»* («Дело №…», 14 03.2018 г. (источник: https://delo.kg/?p=9777)), а крылатое выражение *«Тайная вечеря»*, связанное не только с христианской религией, но и ассоциирующееся с монументальной росписью работы Леонардо да Винчи, изображающей сцену последней трапезы Христа со своими учениками, встречаем в заголовке *«”Тайная вечеря” религиозных деятелей»* («Дело №…», 23.12.2020 г. (источник: https://delo.kg/?p=74926)).

Обзор заголовков русскоязычных СМИ Кыргызстана позволяет сказать, что ключевые тексты русской речевой культуры звучат на страницах газет намного чаще, чем прецедентные тексты мировой культуры, что говорит о сохранении принадлежности жителей Кыргызстана к русской речевой культуре, к советской эпохе [2]. Автор заголовка, уверенный в лингвокультурной компетенции своих читателей, старается предугадать возможную реакцию читающего субъекта на предлагаемый ему текст, вывести его на определенное понимание информации, не выраженной напрямую в тексте, а переданной косвенно, через отсылку к прецедентному тексту. Обращение к ключевым текстам не только русской, но и мировой культуры позволяет построить диалог между автором и читателем, основанный на общих прецедентных текстах. Журналисты, на наш взгляд, используют ключевые тексты для своеобразной речевой игры, вовлекающей читателя в самостоятельную интерпретацию заголовка, выявлению подтекста, включенного в заголовок автором статьи.

Литература

1. *Битехтина Н.Б.* Ключевые тексты русской речевой культуры в аспекте преподавания РКИ // Традиция и новации: юбилейный сборник научных трудов кафедры теории и практики преподавания РКИ / сост. канд. пед. наук, проф. Н.А. Метс; д-р пед. наук, проф. В.И. Шляхов; отв. ред. Т.Л. Тихонова. – М., 2010. – С. 17–28. – URL: https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=148

2. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. – М., 2010.

3. *Лемяскина Н.А.* «Ключевые тексты текущего момента» в речи младших школьников // Языковое и литературное обозрение в современном обществе – 2016: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 2016. – С. 362–367.

4. *Нешатаева В.О.* Культурные ценности: цена и право. – М., 2013.

5. *Тортунова И.А.* Анализ языковых функций заголовков печатных СМИ как основа методики обучения базовым филологическим дисциплинам // Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (35). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-yazykovyh-funktsiy-zagolovkov-pechatnyh-smi-kak-osnova-metodiki-obucheniya-bazovym-filologicheskim-distsiplinam

6. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 292.

М.И. Лазариди

МИФОЛОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ НЕНЦЕВ: ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ЖИЗНЬ» И «СМЕРТЬ» В ТВОРЧЕСТВЕ А. НЕРКАГИ

Статья посвящена вербализации концептов «жизнь» и «смерть» в ненецком языковом сознании.

Ключевые слова: Нагорная проповедь, концептосфера, макро- и микрокосмос, метафора.

Материалом исследования является повесть Анны Неркаги[1] «Белый ягель», где данные концепты изображаются при помощи

[1] Неркаги А.П. (в пер. с ненецкого «род негнущихся»). Родилась 15.02.1951 г. Советская и российская писательница.

метафор огня и холода. Автор повести мастерки изображает единство состояний холода и умирания природы и холода в отношениях между людьми. Трагична жизнь всех героев повести, но наиболее печальна судьба Пэтко. Анна Неркаги талантливо использует национальные ненецкие образы в передаче трагических судеб своих героев.

Пэтко называет себя стариком-сиротой – это образ-приговор, который ему вынесла жизнь. Если у ребенка-сироты есть надежда на благоприятное будущее, то сирота-старик лишен этого. И это приговор, который Пэтко вынес себе сам: отказался от собственного имени, снял пояс, который поддерживает не только стан мужчины, но и обременяет его обязанностями, проклял дочерей-коршунов, дочерей-воронов за то, что они в погоне за наследством заставили его убить оленей – душу ненцев. Так Пэтко отказался и от бессмертия, которое несут потомки.

Текст небольшой повести, в котором сконцентрировано описание жизни ненцев, вполне соответствует требованию Аристотеля о единстве места и действия. Когнитивно-лингвистическое исследование текста повести Анны Неркаги «Белый ягель» позволяет составить систему важнейших элементов национальной концептосферы, выявив те ценности, которые помогают выжить народу в сложнейшей эмоциональной, экологической атмосфере нового времени.

Твой язык – это дом твоей души. В нашу эпоху, когда язык с жадностью впитывает все новое, в том числе и изменения в отечественном языке, возможно, стоит остановиться и посмотреть: туда ли мы бежим. Не отказываемся ли мы от культурного богатства одного из самых прекрасных языков: от языка чувств и состояний, которым является русский язык?

В предисловии к повести «Молчащий» А. Неркаги пишет, пророчествуя, испытывая страх до содрогания своей мысли, если ее предсказание исполнится: «Я вижу впереди крах. Крах придет ко всем. Не рак, не СПИД, а совсем иная болезнь угрожает нам. В нас начала гнить Душа. Как может гнить любой орган нашего бренного тела: печень, легкие, почки...» [4, 156]. По признанию ученых, мыслителей, поэтов – интеллектуальной элиты общества, – XX век не оправдал духовных надежд всех предыдущих столетий.

Сами названия романов – эссе [1; 8; 9], поэтико-философская интерпретация мира – взывают к чувству самосохранения, являются своеобразными сигналами SOS, которые предупреждают об опасности бездуховности – смертельной опасности, которая ведет к деградации человека, безликости, безнравственности и, как следствие, к его

духовной и физической кончине.

Цивилизация действительно в тупике? На этот вопрос академик В. Степин, директор Института философии РАН, ответил так: «Более точным будет сказать – на перепутье. И вопрос стоит недвусмысленно: выживем, не выживем? Современная цивилизация породила глобальные кризисы, угрожающие самому существованию человечества» [7].

Философ отмечает, что для человечества становится яснее, что Земля – живая, что вода – живая: Земля откликается на бесчисленные конфликты нашего времени землетрясениями, оползнями, тайфунами; живая вода гибнет, уходит от человека. За последнее полстолетия произошли глобальные изменения, далеко уведшие человечество от культуры, кардинально изменивших лицо Земли, направивших духовные, интеллектуальные, физические силы людей на поиски преимущественно материального благосостояния в ущерб поискам развития духа [7].

В древности постулаты Нагорной проповеди, принципы духовности были восприняты как аксиома. В настоящее время наблюдаются упадок нравственности, отход от нравственных норм, от добродетелей Сократа[1].

Как жить праведно? Как преодолеть ошибки цивилизации? Где истоки, которые подскажут нам правильные решения, укажут путь выхода из духовного кризиса? В поисках ответа обратимся к прошлому, к опыту человечества в построении человеческих отношений: гармоничных, жизнеутверждающих, для которых нравственные нормы, принципы духовности были непреложной истиной. Но как призвать людей к соблюдению духовных постулатов Нагорной проповеди?

Нам пригодится опыт народов, тысячелетия живших в единении с природой, сохранивших древние представления о милосердии и благе, издавна существовавших в их сознании. В поисках истины обратимся к роднику народных поверий, мифов, сказаний – «праистории человечества» (В. Иванов), реальной, невыдуманной истории.

Ознакомимся с творчеством писателей-философов, много думающих над судьбой космоса, широко известных писателей современности: Ч. Айтматова, М. Шаханова, талантливой ненецкой писательницы А. Неркаги, сказавшей свое – женское – слово об основной проблеме бездуховного мира.

Философы, логики, лингвисты приходят к выводу, что «человек

[1] Ср. данное положение с высказыванием древнегреческого ученого Демокрита, который утверждал: «Подобно тому, как бывает болезнь тела, бывает также болезнь дома и образа жизни человека».

мыслит концептами и что мышление есть оперирование концептами как глобальными единицами структурированного знания» [6, 3–4].

Очень важно определить национальныю приоритеты, чтобы понять, что является истинной ценностью для того или другого народа. Для понимания духовных ценностей ненецкого народа следует определить важнейшие элементы концептосферы, центральной проблемой которой является проблема жизни и смерти, поставленная со всей возможной силой, знаменательностью, серьезностью.

А. Неркаги с тревогой заявляет: «Для того чтобы умертвить ненцев, не нужно много хитрости – достаточно убить оленей...». Становится ясно, что ***олени*** жизненно важны для ненцев и составляют один из важнейших элементов концептосферы ненецкого народа. Определены также другие концепты, которые составили макроконцептосферу ненцев. Заметим ее интернациональный характер в переплетении с сугубо специфическими представлениями древнейшего народа севера, пронесшего через века свое видение проблем сосуществования макро- и микрокосмоса.

Для анализа избрана небольшая повесть А. Неркаги «Белый ягель» [5]. Сюжет повести предельно прост. Рассказывается о небольшом стойбище, в котором было всего три чума. В одном из них умерла хозяйка Ламдо, ушла «в вечную ночь»; муж ее, Пэкто, остался один. В их семье было две дочери. Одну из них, дочь-птицу, любил сосед, хозяин второго чума Алешка. Третий чум принадлежит соседу по имени Вану.

У Пэтко большая беда. Он остается один. Жена умерла. Дочерям он не нужен. Он отказывается от жизни и движется в сторону смерти.

«Постепенно неясная тревога охватила его. Он понял, что нужно встать и ***оплакать свой чум***, как подобает человеку, как испокон веку оплакивали ненцы самое дорогое». Это первый этап прощания с жизнью. Второй этап. «Руки сами собой потянулись к поясу. Холодный металл обжег пальцы, но еще больше обжег душу. Мужчина, в горе не снявший пояс, еще надеется на жизнь, но хватит... ***Сняв с себя пояс***, он аккуратно положил его на нарту. Сильно забилось сердце, и в груди стало тесно». Третий этап. Отказ от имени. «Долго неподвижно стоял Пэтко. Отныне имя ему – Старик, и другого не полагается. ***Имя***, данное ему для жизни, умерло. Видимо, ей нужно, чтобы мужчины раньше времени снимали пояса, отрекались от себя и становились стариками» [5, 59–60].

Повествование мерное, спокойное, естественное. А между тем происходит трагедия: человек прощается с жизнью. А. Неркаги находит

образы, которые переворачивают душу читателя: Петко не плачет, а оплакивает чум, отказывается от пояса, от имени, т. е. от жизни. Заметим, что металл пояса обжигает не только пальцы, но и душу: здесь проявляется уникальное свойство русского языка синтетически изображать состояние лица и предмета.

Приведем примеры функционирования концептов в тексте.

Имя – пояс – огонь – семья – дочь – время

Пэтко – человек, заживо похоронивший себя, он отказался от своего имени и стал называться просто Старик. Он говорит о себе, своем горе: *«Я снял пояс и бросил на землю. Имя свое. Человек без имени и огня – камень. А камень не имеет семени».*

Одиночество жестоко. А одиночество старого человека – трагедия времени, его язва... (Эти слова) были проклятием дочери, оставившей отца, проклятия сердцу, не умевшему любить, человеку, не наученному чтить и уважать заповедь – чти отца и матерь свою. Проклятие Времени, породившему в своем чреве человека – существо немое, глухое, уродливое. Такого слова не знала земля ненцев.

А. Неркаги и читатель вместе с ней рассуждают о будущем – детях, хранителях жизни. Но в те ли руки попадает огонь жизни?

Петко отказывается от дочерей, которые приехали за наследством. Кто-то в городе надоумил их потребовать свою долю у отца. А чтобы отдать долю, надо убить оленей. А олени – душа ненцев.

Дети – жизнь	**Отсутствие детей – смерть**	**Дети – вороны**

В ожидании (Алешки) она подсела к огню и привычными руками развела его. Теперь они не сироты и собачья смерть не грозит. Одинокая и постыдная старость не согнет спины, и одиночество души не ожидает. Там, где дети, нет смерти. Вот почему, покупая женщину, мужчина покупает жизнь	Старый ненец думает о смысле жизни: *Старость ... только тогда жизнь, когда тебя любят дети. А если нет, старость – гроб, которому второпях забыли крышку прибить*	*Так вот... Вот зачем приехали дети, не на совет, не на помощь, а похоронить... еще живого отца! Не дети, а черные вороны, вечные спутники волка завидели, учуяли падаль, но не рановато ли приехали?* *Он должен... А они? Забыли закон своей земли – дети кормят отцов и матерей, став на ноги. В люльку жизни ложится одряхлевший, и качать его должен тот, кого качали в свое время. Ведь это закон не только их земли, неперступаемый великий закон всего живого. И как хорошо они поняли другой, чуждый – взять у родителя, пока он может дать. Вот зачем приехали дети... Дети – гости, дети – вороны...* *(Убивая оленей) он выполнял свой долг, свой позорный долг отца, зачавшего и взрастившего детей-воронов, детей-коршунов.*

Олени – жизнь	Олени – жизнь
И чтобы не заплакать, он стал тихо, ритмично повторять, покачиваясь взад и вперед: «Олени – не деньги... Не деньги, нет. И откуда им знать, что понял их бедный отец через горе, страшней которого и быть не может для ненца. *Он стал безоленным, он не может кочевать. Стал птицей без крыльев, стал высохшим деревом без живительных корней. Как хотелось старику самыми сильными словами сказать, что не деньги олени, а братья по жизни, неутомимые, святые братья по судьбе и горю.*	*Всю ночь я убивал. Я ходил меж оленей и плакал, иным еще мог смотреть в глаза, а иным уже не мог.* *И в десять раз дороже, родней были олени... и важная, не всеми понимаемая истина понемногу открывалась ему: Олень – корень жизни ненцев, его душа.*

Жизнь и смерь изображаются при помощи метафор огня и холода.

Огонь – жизнь	Холод – смерть
Старая женщина, мать Алешки говорит с огнем, просит его помочь сыну наладить отношения с нелюбимой женой, сохранить семью. *Женщина посмотрела на огонь, чувствуя, что он сохранил силу и святость. Слово к огню – слово души. Первое и последнее, оно дается лишь раз в жизни, как рождение и как смерть.* (Огонь) *Великий корень жизни...* *Сдержав за зубами отчаянный стон, он быстро поднялся, зажег лампу и кинулся к печке – хотелось тепла, обыкновенного живого тепла, от внутреннего озноба у него начинают щелкать зубы, как у озлобленной собаки.*	Мать – Алешки – огню: *Когда жестокий холод жизни превратит в лед сердце моего сына, не пожалей силы своей, растопи тот лед.* *Мысли жены Вану: А у огня своего, вот у этого железного куска с утихающим пламенем она хозяйка. И руки ее, изъеденные золой и дымом, тут самые большие начальники. Захотят они – и сироте-старику, которого, так жалеет муж, тепло ее огня покажется студеным холодом.* *Умирает огонь, который только что грел его. Так же меркнут людские чувства, становясь пылью, даже самые лучшие, искренние и чистые.*

	Усталость и холод живут во мне, и уже давно моя душа, как чум, в котором больше не разжигают огня.

А. Неркаги сравнивает гибель огня с умиранием человеческих чувств. Невозможно не заметить, что перед нами синтетическая картина мира ненцев: восприятие мира как единого целого, живой системы. Очень важно сохранить жизнь в борьбе со смертью. Но есть нечто важнее жизни.

После того, когда Пэтко остается один, сосед Вану пригласил его в свой чум, чтобы Пэтко не погиб. Но жена Вану против.

Жизнь – честь. Смерть – бесчестие

Жена ненца Вану выкидывает из чума вещи старика-сироты Пэтко со словами: «Это мой чум! Это мой огонь!». Вану не согласен с женой: «Нет, не права женщина. Человек не мышь и не волк. И выжил он не потому, что сметал со своего пути братьев, себе подобных, отгонял от сытого стола голодных... Они соблюдали честь хозяина жизни и в большой дороге, и в маленькой».

Ванну наказывает жену жестоким судом Ямини, судом предков. Орудие расправы – моржовый постромок. Кредо ненца Вану, отстаивающего доброе имя своей семьи, звучит так: «Огонь твой, ты права. Но честь моя».

Текст, построенный на противопоставлении жизненной позиции супругов, ярко демонстрирует, что только соблюдение чести сохраняет жизнь, а бесчестье – это смерть. Не только духовная, но и физическая. Черно-белая проза А. Неркаги наглядно демонстрирует этот постулат.

Макроконцептосфера ненцев:

Жизнь – огонь – радость	**Смерть – холод – горе**
Имя	Отказаться от имени (Пэтко стал называться просто стариком)
Честь, горячее сердце	Бесчестие, холодное сердце
Время, золотое слово Правды	«Человек, живущий на нарте времени» (Пэтко); «поссориться со временем»
Пояс	Снять пояс, отказаться от активной жизни, приблизиться к смерти

Семья, сын или дочь, своя кровь	Человек без семьи, «дети-коршуны», «дети-вороны», «отказ от крови своей», «слово проклятия своему семени» (Пэтко)
Олени	Убийство (гибель) оленей
Чум, дымок, стол, дерево	«Убрать чум с лица земли», «лишь два дымка поднималась к небу» (вместо трех: Пэтко убрал свой чум), «человек без стола», «убитое дерево не поднимешь, оно умирает с корнями»

В повести «Белый ягель» жизнь и смерь изображаются при помощи метафор огня и холода. Как доказывает исследование, проведенное на материале русского языка, это не единичное явление, а закономерность [3].

Холод тундры – и холод в отношениях между людьми. Наиболее трагична судьба Пэтко. Старик-сирота – это приговор, который ему вынесла жизнь. И приговор, который Пэтко вынес себе сам: он отказался от имени, снял пояс, проклял дочерей. Так Пэтко отказался от бессмертия, которое несут потомки.

Таким образом, когнитивно-лингвистическое исследование текста повести А. Неркаги «Белый ягель» позволяет составить систему важнейших элементов национальной концептосферы, выявив те ценности, которые позволяют выжить народу в сложнейшей эмоциональной, экологической атмосфере нового времени.

Литература

1. *Айтматов Ч.* Плаха. – Бишкек, 2002.

2. *Демокрит.* Материалисты Древней Греции // Собрание текстов Гераклита, Демокрита и Эпикура. – М., 1955.

3. *Лазариди М.И.* Психические состояния в полевом описании. – М. – Воронеж, 2010.

4. *Неркаги А.* Молчащий. – Тюмень, 1996. – С. 231–307.

5. *Неркаги А.* Белый ягель. – Тюмень, 1996. – С. 11–119.

6. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Понятие концепта в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999. – С. 3–4.

7. *Степин В.* Кто приговорил цивилизацию? // Российская газета. – 2003. – 5 марта.

8. *Шаханов М.* Формула современного человека. – Алматы, 2002.
9. *Шаханов М.* Заблуждение цивилизации (сага о нравах эпохи). Космоформула карающей памяти (тайна, унесенная Чингисханом). – Алматы, 2003.

А.С. Мамонтов, Шрея

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(на материале русско-индийских сопоставлений)

В статье анализируется процесс формирования межкультурной компетенции на материале русско-индийских сопоставлений, а также показан процесс формирования межкультурной компетенции, где язык играет важную роль. Одновременно рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются студенты-инофоны, и возможные пути их решения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, язык, русско-индийское сопоставление.

Цель данной статьи – показать роль изучаемого языка в процессе формирования межкультурной компетенции у представителя инолингвокультуры (индийской). Как известно, в настоящее время очень важным становится развитие навыков и умений межкультурного общения, однако не все учебные заведения, в частности высшего образования Индии, уделяют должное внимание данному аспекту межкультурной коммуникации, а также возможности напрямую делиться ею с носителями других культур.

Думается, ни для кого не секрет: мир сегодня подвержен постоянным изменениям, в числе которых глобализация, ускорение темпов развития общества, переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, возникновение и рост глобальных проблем, возрастание роли человеческого капитала (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года) [9]. В связи с этим миру необходимо такое общество, которое сможет не только выдержать подобный темп развития, но и неустанно ставить перед собой и решать все новые и новые задачи. Образование играет важнейшую роль в формировании общества нового уровня. Цели, парадигмы, методы, которые были актуальны десять лет назад, должны

уступить место новым целям, парадигмам и методам [8].

При этом межкультурная компетенция – это компетенция в общении с представителями других культур, способность эффективно общаться с представителями разных культур, национальностей [3] и, соответственно, этническое сознание.

По мнению исследователей, этнокультурное сознание представляет собой своего рода результат отражения и восприятия образа мира [4], взаимосвязанный с параметрами восприятия последнего с позиции той или иной системы ценностей любой лингвокультуры. В данном контексте, как считают исследователи, особое место отводится языковым прецедентным феноменам: метафорам, стилистическим фигурам, идиомам, паремиям и т. д., являющимся ценным материалом для изучения национально-культурной специфики. Однако центральное место принадлежит слову – этому «единству общения и обобщения» [2]. Именно данная номинативная единица позволяет эксплицировать особенности выражения через язык и с помощью результатов познания окружающей действительности в материальном и духовном ее проявлении. Именно в понятии «культурно-историческая вещь» [1] аккумулировано представление Homo Sapiens о мире в соответствии с этнокультурными традициями, влияющими на количественно-качественный словарный состав языка.

Межкультурная компетенция в процессе обучения иностранных студентов тесно связана с понятием «межкультурная коммуникация».

Являясь важнейшим средством человеческого общения, язык выступает в качестве отражения национальной культуры, так как в словах фиксируется содержание, которое в той или иной степени связано с жизнью народа как носителя языка [7].

Проблема межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции является предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых. Изучение вопросов организации, содержания, форм, методов и технологий межкультурного обучения находит отражение в работах И.И. Халеевой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.М. Громовой, Н.Д. Гальсковой, Н.Ф. Коряковцевой, Ю. Рот и Г. Коптельцевой, Г.В. Яцковской, Г.И. Ворониной, В.П. Фурмановой, Р.Д. Льюиса, Hofstede, Geert, в исследованиях А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, И.Л. Бим, Пассова Е.И., Р.П. Мильруда, Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкиной, В.В. Сафоновой В.В. Ощепковой и других.

Говоря об этническом сознании в контексте сопоставления интересующих нас лингвокультур – русской и индийской, – необходимо

остановиться еще на ряде вопросов, без освещения которых картина связи мышления, языка, культуры и коммуникации была бы далеко неполной.

Первый касается феномена «этнос», который следует рассматривать как обладающую общими чертами культуры совокупность людей, сложившуюся в ходе исторических процессов. Она, помимо всего прочего, характеризуется спецификой психологии и этнического самосознания, которые, в свою очередь, находят свое отражение в так называемом национальном характере и в стремлении к этнической идентификации.

Являясь главным атрибутом национального самосознания, будь то русская, индийская или иная общность, этническая идентификация, а точнее, этническая самоидентификация, представляет собой центральную черту национального самосознания, позволяющую индивидууму отождествлять себя с лингвокультурой, обеспечивающей ему наиболее адекватное психологическое состояние при контакте с другими ее представителями.

Второй вопрос касается механизмов связи национальной идентичности и языкового сознания. Последний, по мнению исследователей, представляет собой опосредованный языком образ мира, имеющийся у представителей той или иной лингвокультуры, который может быть поименован как «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [6]. В то же время одной из попыток формализации знаний об окружающей действительности в процессе речевого общения является образ сознания, который ассоциируется с номинативной единицей (словом), где имя, т. е. слово, – это своего рода «рамка», очерчивающая границы опыта индивида, социализированного в определенной языковой культуре. Другими словами, дать имя тому или иному объекту означает наделить его определенным значением, а наделить его смыслом – значит постичь, понять, сделать частью индивидуального, а через него и коллективного сознания.

Третий вопрос касается проблем межкультурной коммуникации на материале обучения инофонов русскому языку как иностранному, а точнее, русскому языку как средству межкультурного общения. В частности, нельзя пройти мимо факта, признающего наличие так называемых европейского и ориентального сознаний [5], эксплицируемых в языке. Данная проблема на сегодняшний день в рамках проблематики «Запад – Восток» может считаться дискуссионной, однако

аргументы тех, кто выступает за наличие ментальных особенностей у представителей западных и восточных культур, заставляют задуматься над объективностью их существования.

Так, на убедительных и ярких примерах русско-корейских сопоставлений А.Г. Столярова [6] наглядно продемонстрировала, как с точки зрения лингвокультурного знания следует трактовать особенности процессов восприятия, познания и отражения мира той или иной лингвокультурой в аспекте специфичности языка, эксплицирующего данные особенности. А.Г. Столяровой удалось еще раз подтвердить, что формирующаяся в результате национальная языковая картина мира народа не только уникальна, но во многом определяет мироощущение, ценности, поведение носителей языка, позволяя показать и помогая понять факт обусловленности содержания нашего сознания языком и культурой, своеобразно подтверждая идеи В. фон Гумбольдта о связи «духа» народа с его языком, а точнее, «духом языка».

Если обратиться к рассмотрению понятия «будущее» в русской и индийской картинах мира, то сравнительный анализ позволяет увидеть следующие особо значимые и несовпадающие черты, характерные, как показывают аналогичные исследования, для ряда «восточных» лингвокультур:

1. В русской лингвокультуре будущее всегда статично, выжидательно, а в индийской – динамично, представляет собой движение вперед, некий образ «тропы».

2. В русской лингвокультуре оно существует как личное намерение или воля высших сил, т. е. объективно, в то время как в индийской оно представлено как список возможностей, т. е., по сути, не существует как таковое.

3. В соответствии с особенностями русской лингвокультуры будущее наступает объективно, по законам природы. Индийской – как проекция на жизнь каждого отдельного человека по достижении определенной цели, представляющая собой некий новый этап в жизни.

Что касается проблемы ценности, то будет полезно напомнить, что они разные: одни относятся к духовной культуре, другие – к материальной, и, на наш взгляд, с точки зрения культурной значимости их можно рассматривать в рамках своего рода иерархии, где статус соотносится с культурной значимостью по принципу, чем выше статус, тем выше культурная значимость, и наоборот. Следует подчеркнуть, что именно проблема иерархии ценностной системы, эксплицированная

в содержании сознания носителей разных языков и культур, является предметом аксиологической лингвистики или лингвоаксиологии, тесно связанной с этнопсихолингвистикой, теорией межкультурного общения, а также с теорией и практикой обучения языку как средству межкультурного общения. В то же время идея о том, что именно ценности, отражаясь в языке, составляют своего рода «основу» той или иной лингвокультуры, имеет для нас первостепенное значение.

Следовательно, потенциальный билингв-инофон должен через изучаемый язык непременно овладеть содержанием интересующей его системы ценностей инолингвокультуры, чтобы обеспечить возможность адекватного общения с ее представителями, что является целью обучения как такового. А это представляет собой адаптацию к иному мышлению, номенклатуре во многом несовпадающих концептов, превращая в «свое» то, что вчера еще было «чужим».

Литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык. – М.–Л., 1947.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.–Л., 1934.
3. *Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М., 2002.
4. *Гурочкина А.Г.* Языковое общение: когнитивный и прагматический аспекты. – СПб, 2003.
5. *Сорокин Ю.А.* Этническая конфликтология (Теоретические и экспериментальные фрагменты). – Самара, 1994.
6. *Столярова А.Г.* Лексикографическая и грамматическая репрезентация концептов «прошлое» и «будущее» (на материале русского и корейского языков). – М., 2021.
7. *Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С.7–22.
8. *Тартынских В.В.* Межкультурная коммуникация в процессе обучения иностранных студентов // Вестник ГУУ (Государственный университет управления). – 2012. – № 16. – С. 269–273.
9. Infourok. – URL: https://infourok.ru/statya-na-temu-formirovanie-mezhkulturnoj-kompetencii-na-urokah-anglijskogo-yazyka-4316846.html.

Г.О. Матраимова,
Муса кызы Жылдыз, О.М. Сулайманов

ВОЗРАСТНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье авторами ставится проблема учета возрастных особенностей учащихся младших классов начальной школы. С точки зрения возрастной психологии именно учет особенностей делает возможным успешность процесса обучения.

Ключевые слова: возраст, особенности, психология, учащиеся, школа.

В 7 лет у ребенка происходит внутренний перелом, постепенный переход от игры к учебе. Он пытается понять, кто он и чего от него хотят. Прежде чем что-то совершить ребенок уже задумывается, чем это чревато для него. Многие дети начинают «что-то из себя изображать», т. е. ищут свою роль [8].

В возрасте 6–8 лет дети еще довольно импульсивны, действуют под влиянием сиюминутных эмоций, у них пока недостаточно воли, они могут опустить руки при неудаче и перестать двигаться к цели. Кроме того, могут отмечаться упрямство и капризность. Читайте подробнее о кризисе младшего школьного возраста.

Приблизительно с 9 лет у детей формируются моральные качества:

– чувство совести;

– чувство ответственности;

– сочувствие;

– протест против несправедливости [5, 108].

У ребенка начинает формироваться внутренняя позиция (собственное мнение, самооценка, отношение к людям и событиям) [2, 78].

А тот, кого поддерживают, поощряют и кому помогают, приобретает адекватную самооценку, он уверен в себе, но не самоуверен. Если же восхищаться ребенком по поводу и без, не делая никаких замечаний и позволяя все, то это чревато завышенной самооценкой и рождением эгоцентризма, что не менее плохо, чем низкая самооценка [8, 15].

Этот период важен для закладки трудолюбия и самостоятельности. Для ребенка в этом возрасте главным ориентиром является фигура взрослого. Нельзя требовать их безупречного исполнения нельзя, это может вызвать отторжение и сопротивление [8, 154].

Для детей в этом возрасте первостепенное значение имеет мнение взрослых (учителей и родителей), особенно в первом-втором классах. Слова взрослого, его оценка очень важны для ребенка. Даже сами себя дети тоже оценивают пока словами взрослого, поэтому следует следить за тем, чтобы не выделять кого-то одного из коллектива – неважно, в положительном или отрицательном свете [10, 6].

После третьего класса, когда учащиеся начинают подходить к порогу подросткового возраста, авторитет учителя уменьшается, важнее становится одобрение сверстников. Важно быть принятым коллективом. В этот период ребята создают неформальные группы со своими правилами поведения и нормами, но пока они еще нестабильны. Тем не менее уже появляются лидеры [1, 28]. Для ребенка важны публичное одобрение и его социальный престиж. Он ищет свое место в группе, и, кроме отношений с родителями и учителем, на его психоэмоциональном состоянии сказываются отношения со сверстниками, с товарищами [5, 183].

Мотивация может быть двух видов: достижение цели или избегание неудач. Когда ребенка хвалят и поддерживают, ставят ему цели, за которые поощряют, он приобретает мотив достижения цели, если же его постоянно критикуют и ругают за то, чего он не сделал или сделал недостаточно хорошо, а победы игнорируют, то у ребенка возникает мотив избегания неудач. Он негативно сказывается на детской психике, на самооценке. В дальнейшем ребенок всю жизнь будет существовать с такой мотивацией и, весьма вероятно, высот не достигнет. Вот почему крайне важно правильно мотивировать и стимулировать ребенка в этом возрасте [7, 63].

По этой причине в большинстве школ в первых классах нет ни оценок, ни дневников как таковых. Есть журнал связи с родителями. А также во вторых классах первое время не принято ставить отрицательные оценки. Сначала все дети стремятся хорошо учиться, чтобы получить одобрение взрослых, и расстраиваются от неудач и тем более критики. В такой ситуации у них могут формироваться отклонения в поведении, как, например, напускное равнодушие, паясничанье, постоянная взвинченность, нервозность, страх перед наказанием [4]. Со стороны учителя и родителя крайне важно правильно себя повести и направить ребенка на получение знаний без каких-либо личностных оценок и характеристики умственных способностей, заинтересовать его учебой, не делая акцент на хороших или плохих отметках [3, 137]. К 11 годам дети начинают понимать, что недостаток способностей можно

компенсировать прикладыванием больших усилий. Если ребенок хочет учиться, он может контролировать свою волю и сидеть над учебником до тех пор, пока не поймет материал.

В этом возрасте можно наблюдать постепенное проявление предпочтений и склонностей ребенка – тех, у кого технический склад ума, и тех, у кого гуманитарный. Соответственно и интересы учащихся в предметах могут измениться.

Итак, особенностью младшего школьного возраста является то, что в этом возрасте закладывается основа для дальнейшей жизни, которая дает адекватную оценку действиям и событиям, самое главное здесь – помочь поверить в себя [9, 248].

Литература

1. *Бермус Б.* Требования к современному уроку иностранного языка, 2013. – URL: http://www/orenipk.ru

2. *Бим И.Л.* Теория и методика обучения иностранному языку в начальной школе. Проблемы и перспективы. – М., 1998.

3. *Бухбиндер В.А.* Основные типы уроков иностранного языка и их дидактико-методические модели // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М., 1991. – С. 137–139.

4. *Дедова Л.Я.* Психологические особенности детей младшего школьного возраста. – URL: https://infourok.ru/user/dedova-lyudmila-yanovna/blog/psihologicheskie-osobennosti-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-34002.html

5. *Корнилова Л.А.* Социокультурная компетенция как одна из составляющих профессионального мастерства учителя иностранного языка // Международный сборник научных трудов / В.М. Курицын. – Шуя, 2002. – С. 40–43.

6. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология. – М., 2002. – С. 315–336.

7. *Михайлова М.В.* Современный урок английского языка в условиях введения ГОС, 2015. – URL: http://sosh47.ru/images/files/mixajlova_mv_3.pdf

8. *Пассов Е.И.* Урок иностранного языка в школе. – М., 1998.

9. *Русина П.И.* Обучение иностранному языку младших школьников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 41.

10. *Экскузян Г.Г.* Современный урок иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 43–46.

Г.О. Матраимова,
Муса кызы Жылдыз, А.А. Оморова

ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПЛАНИРОВАНИЮ И ПРОВЕДЕНИЮ УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье поднята проблема постановки процессов планирования и проведения уроков в младших классах начальной школы. Авторы говорят о необходимости целеполагания и ожидаемых результатов обучения в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение, планирование, процесс, урок, школа.

Можно помочь детям изучать английский язык более эффективно, если то, что мы выполняем с ними на уроке, имеет цель, значение и приносит детям удовольствие. Большая часть деятельности на уроке должна включать в себя активные движения и задействовать органы чувств. Учителя должны использовать огромное количество иллюстраций, предметов и плакатов. А также на уроке обязательно должен присутствовать элемент игры.

Языковые игры – это интересный и простой способ изучения иностранного языка для младших школьников. Так как период концентрации внимания у детей достаточно короток, особенно на ранних этапах изучения иностранного языка, вариативность деятельностей на уроке, организации классной комнаты, пространства и, конечно, методов и технологий является обязательным фактором [10, 110].

Цели при изучении английского языка младшими школьниками должны включать следующие факторы:

– Поощрение открытости и толерантности в отношении изучения иных взглядов и путей мышления.

– Развитие креативности.

– Развитие когнитивных умений и абстрактного мышления.

При выборе деятельности на уроке в начальной школе следует учесть несколько аспектов. Кемерон Линн выделяет шесть требований для учащихся, которые она считает важными при подборе заданий или деятельностей, подходящих или нет для учащихся. Этими шестью требованиями являются: когнитивные, языковые, интерактивные, метаязыковые требования, участие и физические факторы.

– Когнитивные требования – это требования, связанные с пониманием окружающего мира. Они также включают понимание связей и следствий, а также абстрактных идей, действий, проведение

параллелей и различий между явлениями или объектами.

– Языковые требования – это требования, связанные непосредственно с иностранным языком, например, в случае, когда учащийся знает определенное слово из изучаемого языка или может правильно использовать прошедшее время.

– Интерактивные требования, которые связаны с типом взаимодействия, которое осуществляется во время выполнения задания или действия. Например, когда учащиеся работают в парах, они должны слушать друг друга и быть внимательными к своему партнеру. Они должны задавать и отвечать на вопросы, взаимодействовать с другими детьми или с учителем и должны найти решение вместе с одноклассником.

– Метаязыковые требования. Они тесно связаны с использованием особого языка, техническими терминами при рассуждении о языке. Например, учащиеся могут получить задание использовать определенную форму глаголов в прошедшем времени. Младшим школьникам при изучении английского языка требуется меньше использования метаязыка, так как он связан со способностью учащихся мыслить абстрактно.

– Требование участия: учащиеся должны быть вовлечены в задание или деятельность, поэтому следует быть уверенным, что задание может вовлечь учащихся с самого начала до самого конца. В том числе следует учесть продолжительность задания или деятельности, интересы и заботы учащихся, новизну информации.

– Физические требования: следует учитывать, что деятельность требует от учащегося оставаться на одном месте или же предлагает возможность подвигаться. Физические требования также включают в себя использование мелкой моторики, например, письмо и рисование.

Учитель должен рассматривать все задания с точки зрения приведенных выше требований и потребностей учащихся.

Ученые пришли к выводу, что младшие школьники обладают следующими характеристиками и наиболее эффективно изучают иностранный язык в следующих условиях:

• Они часто реагируют на первоначальные стимулы, такие, как набор изображений, однако им необходима помощь в том, как приступить к выполнению деятельности или задача.

• Перед началом занятий детям необходимо поставить четкую цель.

• Они учатся лучше, если есть непринужденная атмосфера в классе и учащиеся не боятся ошибаться.

• Дети нуждаются во времени, чтобы обдумать полученную информацию, чтобы они могли позднее выполнять схожие работы самостоятельно [4, 139].

Вышеприведенный список может быть расширен несколькими другими принципами и предположения. Учителя часто имеют идеи о преподавании и об учащихся. Во-первых, они помнят собственный опыт из детства, во-вторых, получают информацию во время своего обучения в университете, в-третьих, приобретают опыт в классе, где они могут размышлять о своей деятельности, поведении детей или обсуждать уроки с коллегами. Наконец, учителя могут получить дополнительные знания при повышении квалификации и посещении специальных курсов [5, 162].

Практические советы по обучению младших школьников:

• Деятельность должна быть максимально простой, чтобы дети могли ее понимать.

• Инструкции должны быть четкими и понятными, чтобы дети понимали, что от них требуется.

• Акцент должен делаться на устных заданиях – говорение и слушание, а не письмо и чтение. При работе с младшими школьниками (от 3 до 7 лет) слушание должно занимать часть времени при работе в классе, чтобы дети могли учиться пониманию устной речи [2, 36].

• Повторение поможет учащимся повторить и отработать изученную ранее информацию.

• Не спешить, использовать принцип «тише едешь – дальше будешь». Детям следует дать положительный опыт изучения языка и показать, что иностранный язык управляем и может быть изучен в смешной и приятной форме, чтобы они дольше оставались мотивированными [6, 30].

• Начните с простой лексики, простых слов, а не предложений. Предложения следует вводить постепенно, только когда учитель уверен, что дети понимают язык [3, 84].

• Задачи должны быть в пределах возможностей учащихся, они должны быть достижимы, но в то же время достаточно сложными, чтобы учащиеся были удовлетворены проделанной работой.

• Используйте игры, песни, рассказы, чтобы сделать урок более приятным и

веселым.

• Работа на уроке должна включать и движения телом [9, 58].

• Нужно иметь определенную систему действий, классную рутину,

дети должны быть знакомы с определенными действия, повторяющимися мотивами, задачами или персонажами, важно, чтобы они знали, чего ожидать, и чувствовали себя комфортно [8, 77].

• Используйте более короткие виды деятельности. У детей короткий период концентрации внимания; учащиеся не будут следить за деятельностью, если она слишком длинная и сложная.

• Часто меняйте виды деятельности, дети должны быть вовлечены, следует удерживать их внимание на уроке, иначе они начинают отвлекаться.

• Используйте множество визуальных средств; они помогают детям понять язык, прежде чем использовать его [6, 47].

• Используйте язык тела, мимику, жесты, так часто, насколько это возможно. Они полезны не только для того, чтобы сделать ваши уроки более приятными и понятными, но также помогают избежать удерживать внимание [7, 16].

• Постарайтесь меньше сосредоточиваться на грамматике и больше на общении.

• Уважайте своих учеников и будьте реалистами в отношении их возможностей, имейте реалистичные ожидания по отношению к ним.

• Относитесь ко всем одинаково, не выделяете фаворитов.

• У детей очень развито чувство справедливости.

• Всегда быть организованным, хорошо подготовленным и иметь план. Дети чувствуют себя спокойнее, если они знают, что учитель надежен.

• Не давайте детям имена на английском языке или не изменяйте их имена. Им должно быть позволено сохранять свою личность и имена независимо от того, какой иностранный язык они используют.

• Закончите урок тихой деятельностью, чтобы успокоить детей перед их следующим уроком.

Таким образом, теоретические основы эффективного учебного взаимодействия сводятся к возрастным психологическим особенностям младшего школьного возраста и особенностям планирования и реализации урока в начальной школе, где учебное взаимодействие как составляющая эффективного урока нуждается в общих рекомендациях по планированию и проведению урока в начальной школе.

Литература

1. *Ахметгалиев А.* Мотивация деятельности на уроках английского языка // Английский язык в школе. – 2006. – № 2. – С. 56–60.

2. *Давыдов В.В.* Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1999. – С. 36–38.

3. *Казачкова О.С.* Современный урок иностранного языка в условиях перехода на ФГОС II поколения, 2015. – URL: http:// частнаяшкола1.рф/to_teachers/for_work/article4

4. *Колкер Я.М.* Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000.

5. *Конаржевский Ю.А.* Анализ урока. – М., 2003.

6. *Панов Е.М.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1998.

7. *Садомова Л.В.* К проблеме творчества учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 14.

8. *Скаткин М.Н.* Как организовать урок. – М., 1999.

9. *Сластёнин В.А.* Общая педагогика. – М., 2003.

10. *Финкельштейн В.М.* Заинтересовать учеников // Английский язык в школе. – 2003. – № 2. – С. 17–21.

З.Я. Мискичекова

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ ТЮРКСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЯ-БИЛИНГВА Ч. АЙТМАТОВА

Статья посвящена исследованию этнокультурной лексики тюркского происхождения в повести Чингиза Айтматова «Ранние журавли»: отражен контент тюркизмов, распределение их по тематическим группам, рассмотрены способы их семантизации и включения в русский текст, тюркизмы исследованы также с точки зрения их морфолого-грамматического освоения, их деривационной структуры, доказывающей степень их освоенности в русском языке.

Ключевые слова: концептосфера, образность, билингвальное творчество, тюркизм, научное изучение художественных текстов, тематическое наполнение, поэтонимы.

Концептосфера художественного текста формируется под влиянием многих факторов, среди которых исследователи обычно выделяют время создания произведения, время повествования, личность автора, литературные предпочтения, цели создания текста, выбор языка

и языковых средств образности и др. Функции тюркизмов как средства создания образности, исторической стилизации, средства воссоздания или передачи восточного колорита исследуются, особенно в творчестве писателей-классиков, достаточно давно. Известны написанные в советское время аналитические работы, исследующие тюркскую, или шире −«восточную», лексику в произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого и многих других писателей, развивающих тему Кавказа, создающих запоминающиеся образы, показывающие своеобразие обычаев, одежды, поведения, языка и пр. Причем чаще всего основным направлением научного изучения художественных текстов являлось обогащение русской лексики заимствованиями, в том числе и тюркизмами.

Особое место в писательском ряду занимают писатели-билингвы, творчество которых тоже неоднократно становилось предметом научного изучения, однако чаще всего исследовались такие позиции, как особенности творчества, выбор тематики произведений, уникальность сюжета, система художественных образов, средства художественной выразительности и др. Однако сам феномен языка писателя-билингва с точки зрения того, каков контент тюркизмов в его произведениях, их тематическое наполнение, то, каким образом автор осуществляет отбор экзотизмов и как они сочетаются, насколько гармонично такое сочетание в русском тексте и другие вопросы теории и практики билингвального творчества, часто остаются вне поля исследования концептосферы писателя. Это же можно сказать и в отношении знаменитого писателя-билингва Чингиза Айтматова, чьи произведения должны входить в круг лингвистических исследований в указанном ключе. Более того, научный интерес лингвистов может подпитываться еще одной немаловажной позицией. Дело в том, что до 1965 года Ч. Айтматов писал свои произведения на кыргызском языке, а начиная с повести «Прощай, Гульсары!» (1966 г.) писатель создает свои шедевры на русском [6]. Многое из написанного Ч. Айтматовым до этого периода, т. е. начиная с 1953 года, а это «Ашым», «Белый дождь», «Соперники», «Лицом к лицу», «Джамиля» стали известны благодаря переводам Г. Гнездиловой, А. Дмитриевой, А. Дроздова. Некоторые из своих ранних произведений Ч. Айтматов переводил на русский сам: «Сыпайчи», «На реке Байдамтал», «Тополек мой в красной косынке», «Материнское поле» и др. Мастерство Айтматова-переводчика тоже не осталось без внимания литературных критиков – как отечественных, так и зарубежных [1; 3].

Ч. Айтматов – писатель с мировым именем, его творчество продолжает оставаться востребованным и после распада Союза, а произведения остаются в поле зрения литературоведов и литературных критиков, открываются новые ракурсы научного исследования [1; 2; 3; 4]. Можно назвать ряд работ современных ученых, с разных сторон исследующих особенности двуязычия Ч. Айтматова (М. Апышев, Л. Комарова, И. Сагынбекова, Н. Садыкова, А. Смирнова и др.). Надо отметить, что непростой творческий путь Ч. Айтматова тоже предоставляет большие возможности для лингвистических исследований в разных ракурсах: первые тексты он создавал на родном, кыргызском, языке, работали переводчики, создавал автопереводы и, наконец, писал на русском, используя все богатство его художественно-изобразительных средств.

С этим последним фактором связано некоторым образом и наше исследование этнокультурной лексики тюркского происхождения – тюркизмов, результаты которого обобщаются в данной статье. Во-первых, обратим внимание на то, что повесть «Ранние журавли» написана Ч. Айтматовым в 1975 году на русском языке, поэтому включение тюркской лексики в русскоязычный текст – это очень важный элемент концептосферы писателя, ведь решение о том, какую тюркскую лексику использовать, принимал сам автор, и этот выбор уже не зависел от переводчиков, потому что Ч. Айтматов писал на русском как на родном. Ответ на вопрос, как происходит отбор тюркизмов при переводе с кыргызского или при написании русского текста, возможен только в том случае, когда наука даст полное описание и анализ тюркской лексики в творчестве Ч. Айтматова. В частности, обратимся к тюркизмам повести «Ранние журавли».

Контент тюркизмов в повести составляет 85 единиц, причем чуть больше половины из них составляют имена нарицательные (53 %), чуть менее половины – имена собственные (47 %).

Среди нарицательных имен около 60 % составляют собственные заимствования – киргизизмы: *чабан, агай, жаман, суюнчу, широлго, зарден аил, курай, малахай, акур, кизяк, камча, курджун, саз, сарайгыр* и др. Слова общевосточные, т. е. имеющиеся в русском языке с давних времен вне связи с киргизским, составляют меньшую часть: *ишак, лошадь, шурпа, юрта, деньги, базар, арык, казна, джигит, пиала, сарай*.

Все тюркизмы в повести тематически были распределены по следующим группам: 1) наименования жилищ, селений, построек (*айыл, юрта*); 2) кушанья и напитки (*шурпа, зарден*); 3) наименование одежды

(*малахай*); 4) наименования животных, птиц (*ишак, лошадь, сарайгыр*); 5) названия растений (*курай*); 6) термины торговли (*базар, деньги*); 7) бытовые слова (*арык. кизяк*); 8) наименование людей по профессии (*чабан, бозокер, чайханщик*); 9) наименования по национальной принадлежности (*киргизский, туркестанский*); 10) символы, ритуалы, описания национальных традиций (*суйунчу, ширалга*); 11) оценочная лексика (*жаман*); 12) устойчивые сочетания (*ашиктык кат, эки ашик*); 13) речевой этикет, обращения (*агай, аксакал, батыр, атаке, тайаке*). Эти тематические группы включают нарицательные тюркизмы (45 ед.); отдельную группу составляют имена собственные (40 ед.).

Наиболее широко в количественном отношении представлены тематические группы 7 (бытовые слова), 8 (наименование лиц по профессии) – по 6 ед. и 13 (формулы речевого этикета, обращения) – 7 ед. Самым высоким индексом частотности обладают слова «айыл» (19), «юрта» (11), «лошадь», «ишак», «батыр» (8), «базар» (6). Большинство слов имеют единичное употребление.

Имена собственные (поэтонимы) наиболее важны в художественном тексте: они представляют собой уникальный знак языка, являясь в тексте его организующим компонентом, наделенным различной информационной составляющей – эмоционально-оценочной, социальной, идеологической и др. Все поэтонимы-тюркизмы текста мы распределили по четырем тематическим группам: 1) антропонимы (*Инкамал-апай, Султанмурат, Мырзагуль, Кубаткул, Аджимурат, Анатай, Эргеш, Эркинбек, Джаманкул, Барпы, Чекиш, Нургазы, Аруукан, Сатаркул, Тыналиев, Бекбаев*) – 16 ед; 2) зоонимы (*Чонтор, Чабдар, Октор, Акбайпак-кулюк, Жибекжол, Алтын туяк, Ак бакай, Джельтаман*) – 9 ед.; 3) топонимы (*Джамбул, Атчабар, Ташкент, Аксай, Аксайское урочище, горы Великого Манасского Хребта, Туюк-Джар, Алай, Чуйский канал, Талас*) – 9 ед.; 4) мифонимы (*Манасовы тулпары, Камбар-Ата, Айчурек и Семетей, Манас*) – 5 ед.

Характерно, что имеющиеся в тексте производные тюркизмы могут иметь свои производящие основы, например: ишак – ишачий, ишачонок; джигит – джигитовка, джигитовать; чайхана – чайханщик. Однако таких примеров немного, чаще производные слова не имеют в тексте своих производящих, зато можно утверждать, что большая часть производной лексики в качестве производящих основ имеет имена собственные, антропонимы или топонимы, например: *Алай – алайский, Аксай – Аксайское ущелье, аксайский, аксайцы; Аджимурат – аджимуратовский* и др.

Важным элементом нашего исследования является изучение тех приемов и способов, которые использует Ч. Айтматов для пояснения тюркизмов. Включение в ткань художественного произведения такого рода реалий с авторским комментарием формирует максимально целостное представление о том или ином бытовом предмете кыргызов в сознании русскоязычного читателя, например: «…работали на *болотистом месте*, на сазах». Авторские пояснения и переводы вполне естественны и необходимы: в одних случаях они включаются непосредственно в ткань произведения, а в других – выносятся за рамки повествования в виде сносок и примечаний. Таких авторских толкований в сносках всего 18, например:

«Сразу пойдут записочки: «Султанмурат + Мырзагуль = *эки ашик*!». *Эки ашик* – двое влюбленных.

«…Я, говорит, не простой *арабакеч* …». *Арабакеч* – возчик.

Национальная лексика объясняется двумя основными способами: эквивалентным – посредством подбора русского соответствия или безэквивалентым (описательно).

Так, в наших материалах эквивалентный способ толкования представлен следующими примерами (5 ед.):

«Конь у него, как подобает батыру, прозывался *Октору – Гнедая Стрела!*». «Конь Эргеша, как подобает батыру прозывался *Алтын-туяк – Золотое Копыто*». Как видим, слово-эквивалент стоит в препозиции по отношению к тюркизму.

Безэквивалентный способ толкования представлен в тексте контекстуально реконструируемым толкованием. Это могут быть слова, содержащие в качестве комментария одно опорное слово (8 ед.): «… Колхоз *плату* получает *от казны*». «…Пошла *по воде* через большой каменистый *арык*».

Слова, требующие более широкого комментария: «Отсюда поехали окраиной, подкрепились в попутной *чайхане* пловом и двинулись назад».

По нашим наблюдениям, большая часть региональной тюркской лексики в повести Ч. Айтматова «Ранние журавли» употребляется без каких-либо комментариев. В основном, это имена собственные, что вполне естественно. Без толкования приводится и лексика общетюркская, что тоже вполне естественно, так как это слова, давно освоенные русскими.

Конечно, анализ одного произведения не может быть мерилом всего творчества, ведь каждое произведение имеет свою специфику, вероятно, и набор тюркизмов в таком случае будет специфичным.

Однако такую работу нужно проводить системно и целенаправленно. Только в этом случае нам удастся постичь тайны мастерства писателя-билингва. Об этом много думал и сам Ч. Айтматов: «Бездомного слова не бывает. Каждый человек – дом слова и владыка слова. Слово живет в нас. Отделяясь от нас и к нам возвращаясь, слово беззаветно служит нам от рождения до самой смерти, слово держит на себе мироздание духа и грандиозность Вселенной, вообразить которую нам дано пока только в магии слова…» [5, 21].

Литература

1. *Годенко Н.М.* Чингиз Айтматов: автоперевод и механизм порождения оригинального художественного текста // Вопросы литературы. – 2020. – № 5. – URL.: https://voplit.ru/article/chingiz-ajtmatov-avtoperevod-i-mehanizm-porozhdeniya-originalnogo-hudozhestvennogo-teksta/

2. *Комарова Л.Я.* Отражение двуязычия в художественной прозе Ч.Т. Айтматова. – URL: http://www.rusnauka.com

3. *Курт Н.К.* Проблемы перевода произведений Ч. Айтматова на иностранные языки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1–4. – С. 598–601.

4. *Смирнова А.И.* Феномен Ч.Т. Айтматова: к 90-летию со дня рождения писателя // Полилингвальность и транскультурная практика. – 2019. – Т. 16. – № 1. – С. 52–62.

5. *Тагаев М.Дж.* Об одном возможном решении проблемы транслитерации кыргызской лексики на русский язык // Кыргызское слово в русском языке. – Бишкек, 2010.

6. *Томашевская В*. Ранние журавли Чингиза Айтматова. – URL: https://proza.ru/2008/06/20/393.

Б.Б. Нарынбаева

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА КЫРГЫЗА (КЫРГЫЗДЫН ДҮЙНӨСҮНҮН ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫК СҮРӨТҮ)

Данная статья посвящена фразеологической картине мира кыргыза. Анализ фразеологического корпуса кыргызского языка позволил выявить фразеологическую картину мира кыргыза с помощью таких концептосфер, как характер человека, его эмоции, человеческие отношения, восприятие пространства и времени.

Ключевые слова: фразеологическая единица, характер кыргыза, эмоция, человеческие отношения, пространство, время, образ жизни.

Кыргыз тилинин фразеологиялык корпусу концептуалдуу интерпретация аркылуу иликтенген жана бул иликтөөдө концептосфера тилди алып жүрүүчүнүн дүйнөнү аңдап түшүнүүсүн калыптандырган концепттердин (элүүдөн ашуун) жыйындысы катары сыпатталган. Так ушул концепттерге таянуу менен биз кыргыздын фразеологиялык дүйнөсүн «түзүүгө»жетише алдык.

Кыргыздын мүнөзүндөгү өзгөчөлүктөрдүн, анын эмоцияларынын, адамдык мамилелеринин, ошондой эле мейкиндик менен мезгилдин кабылдоосунун калыптануусуна көчмөн жашоо образынын тийгизген таасири күчтүү болгон. **«Адамдын мүнөздөмөсү»** концептосферасынын анализи катаал шарттарда жашоо үчүн кыргызга адам мүнөзүндөгү эр жүрөктүүлүк, шамдагайлык, чыдамкайлык, сылыктык ал гана эмес марттык өңдүү оң сапаттар зарыл болгондугун көрсөттү.

Кыргыз чечимди шашылыш кабыл албайт. Жашоонун кыйынчылыктарына туруштук берүү үчүн кыргызга жолборстун жүрөгү, карышкырдын кайтпастыгы (***жолборс*** *жүрөк*; ***көк*** *жал*), табият менен жуурулушуп жашоо кечирүүсү зарыл болгон. Жошоонун эң катаал шарттары кыргыздан сабырдуу, кыйынчылыктар менен сыноолорго көтөрүмдүү, ооруганда жана кыйналганда чыдамкай болууну талап кылган. Жашоо канчалык оор болбосун, кыргыз ***белин*** *бекем буун*, тиричилигин улантып келген. Кыргыздын чыдамкайлыгы байыркы доорлордон, айкөл Манастын осуяттарынан башат алат. Кыргыз *сабырдын* **түбү** *сары алтын* экендигине ишенип, сабыр кылып күтө алат.

Кыргыздын түшүнүгүндө касты дос кылуу үчүн аны марттык менен коноктоо керектиги туурасында ишеним жашайт. Кыргыз үчүн марттык бул берешендик бул ал *колу ачыктык*. Кыргыз үчүн *май* кененчиликтин, молдуктун көрсөткүчү болуп эсептелет. Ал эми оокаттуулук фразеологиялык бирдиктерде үй буюмдары жана кийим-кечек аркылуу аныкталат (***казаны*** *майлуу*; ***этеги*** *бүтөлүү;* ***байпагы*** *макмал болуу*). Үй ээсинин мүнөзү, оокаттуулугу жана социалдык статусу анын конок тоскондугуна жараша бааланып келген.

Адамдын мүнөздөмөсүндөгү оройлук, келесоолук, менменсинүү, коркоктук жана куулук жаныбарлардын сыпаттары аркылуу идентификацияланган. Айталы, кыргыздар жоош адамды койго салыштырышса, бир калыпта жүрбөгөн адамды жылкыга ал эми жаман адатты ит ооруусу менен салыштырышкан (***жылкы*** *кыял;ооздугужок* ***аттай; ит*** *ооруу*).

Кыргыздын түшүнүгүндө акылы тайкы адам *эшек* менен ассоциацияланган (*эшектин мээсин жеген*).Тууганд ык кландарга бөлүнүп тоодо жашоо кечирген кыргыздар үй эмеректеринен тартып, малга чейин тең бөлүшүүгө умтулуп келишкен. Баарынын үлүшүнүн тең болуусуна аракеттенүү менен, өзүнө көбүрөөк бөлүп алгандарды тыйышкан. Кыргыз тил илиминде фразеологиялык бирдиктерде ач көздүк күнөө катары ар кандай образдар аркылуу чечмеленип, адатта алкым жана көз тойбостуктун ченемдери катары берилет. Кыргыздын элестетүүсүндө битир адам тырышкан, катып калган тарамышты эске салат (***тарамыштай*** *тырышкан*). Ошондуктан кыргыздар битирди мүнөздөөгө келгенде, аны тар, тырышкан нерселерге салыштырышкан.

Кыргыз менменсинүүчүлүктү адамдын эң начар сапаттарынын бири катары эсептеген. Бирөөнүн колдоосу менен мансапка жетип манчыркаган адамды кыргыздар «***көзүн*** *май баскан*» деген образдуу туюнтма аркылуу мүнөздөшкөн. Мындай адамдардан кыргыздар сактанып, коркуп турушкан, анткени жөнөкөй адамдар аларга көз каранды болуп келишкен.

Ал эми жооштук, уялчаактык мүнөздүн мококтугу, эрктин жоктугу катары бааланган. Коркоктук жана кежирлик көчмөн турмуштун катаал шарттарында катуу сындалып, маскаралык катары эсептелген.

«***Адамдын эмоциялары***» концептосферасынын анализинен кыргыздын сезимдерди, негизинен, ички туюм аркылуу берилери аныкталды. Башка элдер сыяктуу эле кыргыздар үчүн да үчүн оң эмоциялар – бакыт жана кубаныч.

Кыргыз балаа, кырсыктын жоктугун бакыт деп түшүнүп, тагдырына эмне жазылса, ошону көтөрүүгө кайыл. Андыктан ал тагдырга ишенет: тагдыр ага жарк этип жылмайса, ***кекилик*** *кармап алгандай* кубанат. Кыргызга катуу кубануунун тийгизген таасири «кубангандан *жер, сууга батпай жүрөт*» деген образдуу тил каражаттары аркылуу туюндурулат. Мындан тышкары кыргыз үчүн кубаныч жан дүйнөнүн абалы болуусу мүмкүн. Мындай абал кубанган адамдын асманды көздөй учуп кетчүдөй «метафоралык симптому» аркылуу берилет.

Тилдик материалды изилдөө кыргыздын кубанычынын симптомдорунун бири катары күлкү экендигин көрсөттү. Ошону менен эле бирге кыргыздын кубанычынын башка симптомдору болуп «кабагынын жаркылдашы» жана «жылтырашы» эсептелет (*кабагы* ***ачык***; *маңдайы* ***жарык***). Кыргыз чындап күлгөндө анын боору образдуу «эзилет» (***боору*** *эзилүү*). Кыргыздын терс эмоциялары анын каары, коркуу сезими, жана кайгысы аркылуу билинет. Кыргыздын көңүл

туйгусун ички туюм жана тышкы белгилер аркылуу да баамдоого болот. Каар симптомдордун кенен спектрине ээ. Кыргыздардын спецификалык эмоционалдык бөтөнчөлүктөрү бар. Сыртынан караганда алар сабырдуу, токтоо, шашпаган болуп көрүнгөнү менен, нааразы болуп же каары келгенде эмоциялар сыртка чыгат. Каарданган кыргыздын жүзүндө чекеси тырышуу, каштары кыймылга келүү өңдүү мимикалар ачык байкалат. Ошондой эле каары келген кыргыздын жүзүнүн жана көздөрүнүн өзгөрүп кетүүсү өңдүү симптомдорду (***кабагына*** *кар жааган*; ***көзүнөн*** *чаары чыгуу*) тилдик материалдын анализи көрсөттү. Бирөөгө ачуусу келген кыргыз камчысын башынан өйдө айлантып (***камчы*** *үйрүү*), бирөөнү же зайыбын камчы менен сабап коюшу да ыктымал (***кызыл*** *камчы*).

Тоолуу ландшафт кыргыз үчүн калка болгону менен, көчмөн жашоо кечирген кыргыздар үчүн табият күчтөрү, жырткыч айбанаттар, кээде душмандар коркунуч жаратып, ал гана эмес үрөйүн учуруп турушкан. Көчмөндөрдүн жашоосунда коркунуч жараткан жагдайлардын көптүгүнөн улам, кыргыз үчүн коркуу сезими күчтүү эмоция катары фразеологиялык бирдиктерде ар тараптуу жана кенен сыпатталат. Башкача айтканда, кыргыз коркуу сезимин ички туюму аркылуу (жүрөгү менен коркуу сезиминин он оттеногу; жан дүйнөсү менен алты) сезет. Ал эми коркуунун тышкы белгилери «*төбө* ***чачы тик*** *туруу*», «***куйругун*** *кыпчуу*», «***кулагынан*** *үркүү*» айбанаттардын жүрүм-туруму өңдүү салыштыруулардын жардамы аркасында туюндурулат.

Уят–кыргыз үчүн өлүмгө чейин алып бара тургандай терең жана күчтүү сезим. Кыргыз кылган уят иши үчүн абдан өкүнүп, өзүн жемелейт. Уят менен кыргыздар жүрүм-турум жана кылган иш үчүн моралдык жоопкерчиликти байланыштырып карашат. Кыргыз тилиндеги *бет* жана *уят* сөздөрү синонимдик катышта турат. Аталган синонимдик түгөйлөр уятка байланышкан дээрлик баардык тилдик кырдаалдарда колдонулат.

Кайгы кыргыз менталитети үчүн кош мааниге ээ: биринчиден, кайгы башка түшкөн кырсыктан, жоготуудан улам адамдын терең психикалык негативдүү сезимге кабылышы болсо, экинчиден, күнүмдүк турмуштун машакат, убаракерчилигине байланыштуу сезимди билдирет. Кайгыны кыргыз, негизинен, тышка чыгарбай ичине катат (***ичинен*** *сызуу*). Мындан тышкары кыргыз ички сезимдерин бооруна “камап”, боорду адамдын сезимдерине жооптуу орган катары кабылдайт.

Кыргыз тилиндеги **«Адамдык мамилелер»** концептосферасынын анализинен төмөндөгүдөй тыянактар алынды. Кыргыздын үй-бүлөсүндө башкы орунда эне туруп, анын ак сүтүн актоо балдардын ыйык милдети

катары саналат. Анткени кыргыз үчүн эне сүтү ыйык. Уул балдар – үй-бүлөнүн негизги мүчөлөрү, үй-бүлө салтынын улантуучулары. Кыргыз салтында балдарга карата болгон мамиле бир катар бөтөнчөлүктөргө ээ. Ата-эне өмүрүнүн акыркы күнүнө чейин балдарына камкордук көрөт, ошондуктан кыргыз үй-бүлөсүндө уул балдар атасынын жанында болушкан. ФБда жакын мамиле «***ата баладай*** *болуу*» деген туруктуу сөз айкашы аркылуу туюндурулгандыгы да кокустук эмес. Кыргыз өз туугандарын эч качан таштап кеткен эмес. Анын айкын далил катары *боор* лексемасын келтирүүгө болот. Боор аркылуу кыргыздар жакындыкты, кыйышпастыкты (***бир*** *боорум*) туюндуруп келишкен.

Эркек менен аялдын ортосундагы сезимдер кыргыздарда ачык, түз билдирилбей, кыйытма, каймана түрдө айтылат. Буга кыргыз тилинде эркек менен аялдын ортосундагы ашыктыкты билдирүүчү атайын сөздөрдүн жокко эсе экендигин мисал келтирүүгө болот. Кыргыздарда ички, купуя сезимдерди билдирүүдө «көңүл» деген сөз функционалдык мааниге ээ. Ашыктык жана жек көрүү сезимдеринин объектисин кыргыздар көз аркылуу кабылдай тургандыгын божомолдоого болот. Анткени кыргыздар жек көргөндө көзүндө огу болсо атып жиберчүдөй жек көрүшөт. Сүйүү менен жек көрүү болгон жерде чыккынчылык да болот. Эринин көзүнө чөп салган аялды кыргыздар жектеп эле тим болушпастан, катуу жазалашкан.

Өз ара мамиленин негативдүү аспектилери кыргыздарда көңүл коштук, адамгерчиликсиз мамиле, кошомат аркылуу берилет. Кошомат кыргыздарда чыгыш этикасынын ажырагыс атрибуту катары кабылданып, сыйлоонун жана көңүл буруунун белгиси деген эски түшүнүктөр аркылуу чечмеленген учурлар да кездешет. Айрым идиомаларда кошомат, баарыдан мурда, ашыкча элпектик, кызмат көрсөтүүчүлүк деп бааланат (***беш*** *бүктөлүү*). Демек, кыргыздарда кошомат элпектик эмес, кемчилик болуп эсептелет.

Жыйынтыктап айтканда, кыргыз тилин алып жүрүүчүлөрдүн аң-сезиминде адамдын ички дүйнөсү көп аспектилүү, бири-экинчисин танган жагдайларга жыш татаал бүтүндүктү элестетет.

Кыргыз тилиндеги **«Мейкиндик жана Убакыт»** концептосферасынын анализи кыргыздардын көчмөн турмушу алардын дүйнөнү аңдап түшүнүүсүн алдын ала аныктагандыгын көрсөттү.

Кыргыздар мейкиндик менен мезгилди бири экинчисинен ажырабаган түшүнүктөр катары кабылдашып, бул түшүнүктөрдү көчмөндөрдүн кадимки жашоо образынын тигил же бул жагдайлары менен байланышта чечмелешкен. Кыргыз үчүн мейкиндик – аны курчап

турган дүйнө, ал эми аны түзүп турган нерсе – табият. Кыргыз табият менен эриш-аркак жашоо кечирип, анын бейкуттугун бузган эмес (катуу кыйкырууну, ыйлоону жамандыкка жорушкан). Кыргыз табияттан өзүнө керектүү өлчөмдөн ашык нерсени алган эмес. Табиятка аяр мамиле жасоо менен, аны курчап турган баардык нерсе: *күн, ай, жер, суу, тоолор, таштар* ж. б. нерселердин баарынын жаны жана алардын ээлери бар экендигине ишенип, аларга баш ийген, уруксат сураган, ошондой эле аларга ыраазычылык билдирип турган. Мейкиндик багыт катары кыргыз үчүн өзгөчө маани ээ болгон. Мейкиндиктеги чыгыш, батыш өңдүү багыттар фразеологиялык бирдиктерге таралган эмес, бирок кыргыздар жердин шар формасында экендигин жана анын төрт тарабын ажырата билген. Ошондой эле ал кайсы жерде болбосун мусулман адамы үчүн билүү зарыл болгон *кыбыла* багытын аныктай алган.

Мейкиндик аралык маанисинде көчмөн адам үчүн жолду түшүндүрөт. Француз археологу жана этнографы А. Леруа-Гуран: «Тентиген мергенчиге мейкиндик жол болсо, ал эми трасса анын конушу» деген оюн айткан [2, б, 214]. Аралыкты аныктоонун мерчеми катары аралыкты атчан басып өткөнгө кеткен убакыт эсептелген. Мында аттын жашы эске алынган (***ат*** *чабым*; ***тай*** *чабым*). Мындан тышкары кыргыз мейкиндикти адамдын дене мүчөлөрү: *ээк, каш-кабак, көз, кулак* (***ээк*** *алдында*; ***каш-кабактын*** *астында*; ***көз*** *жеткис* ***кулак*** *угуп*, ***көз*** *көргүс*).

Убакыт категориясын кыргыз өткөндөн азыркы учурга, азыркы учурдан келечекке багыт алган сызыктуу убакыт катары түшүндүрбөстөн, аны циклдик, тегеренген, кайталанган түшүнүк катары түшүнгөн. Буга кыргыз тилиндеги *ай айланып, жыл тегеренбей* өңдүү тилдик каражаттарды мисал келтирүүгө болот. ФБдан кыргыздардын суткадагы мезгил мерчемдерин күн менен түздөн-түз байланышта аныктагандыктарын көрүүгө болот. Өзгөчө таң атаар алдындагы убакыт мүнөтүнө чейин так бөлүнгөн.

Мындай тактык, албетте, чарба жүргүзүү зарылдыгы менен байланыштуу болгон. Таң караңгылыкты жарган нерсенин образында түшүндүрүлгөн. Маселен, *таң каракчысы*, таң – кыргыздын түшүнүгүндө жерге таштalган бир тутам жарык (*таң атуу*), көөдөй караңгылыкты жырткан ак шоола (*таң сөгүлүү*) же ал жарык түндү сүрүшү (*таң сүрүү*), таң дүмпөйүп жогору көздөй көтөрүлгөндөй кыймылдык образ (*таң дүмпөйүү*), ошондой эле таң караңгылыктан «башын көтөрүп» шыкаалап карап жаткандай элес туудурган түшүнүк

таң кылайуу өңдүү убакыт мерчемдерин билдирген тилдик каражаттар аркылуу туюнрулат [1, 145].

Таңдын этникалык жактан мотивдешкен дагы бир интерпретациясы бугунун же куландын союлушуна байланыштуу. Тагыраак айтканда, анын курсагынан же төшүнөн тартып терисин сыйрыганда бычак алдынан теринин агарып көрүнүшүн «өөк»деп аташкандыктан, таңдын атышына карата «*таң кулан өөк салды*» деген убакыт түшүнүгү келип чыккан.

Суткадагы убакыттын бөлүнүүсү, жогоруда сөз болгон жагдайлардан башка, диний ритуалдар менен байланыштуу да бөлүнүп, өз аталыштарына ээ болгон. Атап айтканда, белгилүү бир убакытта окулуучу намазга байланыштуу убакыт атоолору бүгүнкү күндө дагы активдүү лексикалык катмарды түзүүчү тилдик каражаттарга кирет (*таң* ***супа садык*** *салганда*). Убакыт мерчемдери кыргыздын турмушунда ар күнү кайталануучу *бээлерди саачу маал, эт бышым убакыт, чай кайнам маал* өңдүү турмуштук фактылар менен байланыштуу аталат.

Белгилүү бир убакыт аралыгында кандайдыр бир кыймыл-аракеттин же ишмердүүлүктүн аткарылышына карата (*тез, жай*) айтылган фразеологиялык бирдиктердин анализи убакыттын агымынын тездигине байланыштуу фразеологиялык бирдиктердин басымдуулук кылышын көрсөттү. Мындай жагдай көчмөндүн жашоосунун жаратылыш шарттарына толук көз каранды болуп келгендиги менен түшүндүрүлөт.

Кыргыз келечекке караганда өткөндү кылчайып карооо ыктап турат. Климаттык шарттардан, аткарган жумушунун оордугунан улам, кыргыздар ырымчыл болушкан. Келечек, эртеңки күн жөнүндө айтуудан айбыгып турушат. Келечекте боло турган иштер же тилектер туурасында сүйлөгөндө дайыма «кудай буюрса»деген идиоманы кошуп сүйлөшөт.

Колдонулган адабияттар

1. *Дербишева З.К.* Кыргызский этнос в зеркале языка. – Бишкек, 2012.

2. Кыргыз тилинин фразеологиялык сөздүгү / Э. Абдулдаев, А. Биялиев, А. Курманалиева ж.б. / Ж. Осмонованын редакциясы астында. – Фрунзе, 1980.

3. *Леруа-Гуран А.* Религии до истории // Первобытное искусство. – Новосибирск, 1964. – С. 214–215.

4. *Нарынбаева Б.Б.* Фразеологическая картина мира француза и кыргыза. – Бишкек, 2017.

Д.Н. Орусбаева

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Данная статья рассматривает организацию самостоятельной работы на уроках английского языка как один из факторов развития ключевых компетентностей учащихся. В работе предлагаются педагогические подходы организации самостоятельной работы, что поможет учителю при планировании заданий для учащихся. Автором утверждается, что соблюдение предложенных подходов сформирует у учащихся не только широкий кругозор, но и будет развивать ключевые компетентности, что означает умение работать с информацией для планирования своей деятельности, вступать в коммуникацию, работать самостоятельно и принимать решения, а значит, будет способствовать формированию грамотной и успешной личности.

Ключевые слова: ключевые компетентности, самостоятельная работа, познавательная деятельность, мотивация.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта «ключевые компетентности являются образовательным результатом» и реализуются на всех предметах [1, 4], а итогом обучения является ученик, обладающий следующими компетенциями: информационной, социально-коммуникативной и «самоорганизация и решение проблем». Одним из путей достижения результатов обучения является самостоятельная работа, которая не ограничивается учебником, но соответствует программе обучения.

Умение работать самостоятельно требует навыков самоорганизации. Вопрос в том, что должен делать учитель для его развития у учащихся. Определение самоорганизации и педагогических условий для осуществления самостоятельной работы описаны в трудах К.Г. Дзугаева, С.Б. Даниярова, К.Б. Есипович, И.М. Платоновой и характеризуются как навык к «системному умственному труду, умение планировать свою деятельность, наличие навыков самоконтроля и самооценки [2, 25]. Умение работать самостоятельно, упорядочивать данные, интерпретировать и делать выводы необходимо развивать целенаправленно на уроке для формирования грамотного школьника, а такая работа предполагает использование «информации при решении творческих задач» [2, 32]. Это означает, что задание для самостоятельного изучения должно мотивировать ученика, быть в кругу его интересов, оно может быть в качестве проекта, мини-исследования,

интервью и др. Тогда задание направлено на формирование ключевых компетентностей учащихся, потому что «осознание мотивов, целей, задач и является более высоким уровнем самоуправления» [3, 18]. Об это же пишут К.Б. Есипович, И.М. Платонова, говоря, что учебно-познавательная деятельность предполагает развитие активности школьников в учебном труде, в общении [4, 31], а изучаемый материал должен быть личностно- значимым для учащихся, опираться на их опыт. Школьник может развиваться только через «позитивные побудители внешнего и внутреннего характера и создание благоприятных условий для самореализации личности». [5, 3].

Если говорить о мотивации, то важной задачей является подбор материалов, представляющих реальный интерес для школьников по своему содержанию, что возможно лишь при учете «возрастных и индивидуальных особенностей учащихся» [4, 27]. Учителю необходимо осознать, как тема может быть интересна ученикам с учетом возраста, поэтому нужно дать возможность детям узнать, что происходит в стране по заданной теме и быть проводником в другие культуры. Такая деятельность, несомненно, будет не только расширять кругозор учащихся, но формировать понимание своей культуры, развивать когнитивные способности, поскольку ученик осуществляет «деятельность эвристического характера», и при этом проявляется «нестандартность, оригинальность методов решения» [4, 31].

Рассмотрим примеры предлагаемых заданий для самостоятельной работы в 5-м классе по теме 19 «Школа и школьная жизнь» [6, 7] -

Упражнение. Посмотрите видео «День в моей жизни: Диспат» (https://foodforthoughtmondo.wordpress.com/?ref=spelling).

Учащиеся узнают об одном дне из жизни 13-летнего мальчика по имени Диспат. Учитель предлагает обсудить школьный день этого мальчика: чем он похож и отличается от ежедневной жизни обычных учеников.

По теме 4 «Здоровье. Здоровый образ жизни» [6, 7]

Упражнение. Изучите школьные обеды в разных странах. Какие полезные продукты едят школьники в других странах?

Упражнение. Составьте свой Lunch box – список продуктов, которые вы едите на обед. Исследуйте свой обед в течение недели. Какие продукты питания вы больше употребляете в пищу. Заполните

таблицу и сделайте выводы, что необходимо поменять вам в своем рационе питания [8, 13].

Задания для самостоятельной работы направлены не на механическое заучивание слов и текстов, а на развитие умения устанавливать логическую связь между мыслями [2, 56], сравнивать свою и другие культуры и понимать, находить различия и сходства. «Интерпретировать факты и отбирать главное в тексте» [3, 90] помогут вопросы и схемы, таблицы.

Например, при изучении темы «What is your personality?» в 5-м классе учитель задает на дом почитать об известных людях и составить кластер, какие черты характера помогли им стать успешными?

Важно учитывать мнения учащихся о том, что они хотели бы узнать по теме урока. Например, в 5-м классе в теме 21 «Вселенная и человек» им интересно будет обсуждать, что компания SpaceX во главе с Илоном Маском запускает свои корабли в космос. Если данную тему рассматривать на уровне страны, то ученики могут изучить вклад в освоение космоса летчика-космонавта из Кыргызстана С. Шарипова.

В помощь учитель предлагает использовать таблицу ЗХУ. Например, по теме «Покупки» ученики предположительно напишут следующие вопросы, которые интересны им:

Таблица 1. ЗХУ

Знаю	**Хочу узнать**	**Узнал/узнала**
Выгодно покупать товары на скидках	Как заказать и расплатиться за интернет-покупки? Почему компания AliExpress популярна?	За интернет-покупки расплачиваются с банковского счета

Опираясь на Рабочую программу по английскому языку для 5-го класса, предложим следующие вопросы и задания для самостоятельной работы.

Таблица 2. Вопросы и задания для самостоятельной работы

№	Тема	Что происходит в мире?	Что происходит в стране?	Как это касается меня/Что я с этим буду делать?
1.	Приветствие	Как приветствуют в разных странах мира?	Как приветствуют в нашей стране?	Вы пришли на школьный праздник. Поприветствуйте учителя, родителей, друзей
2.	Написание письма другу (родственникам)	Напиши своему иностранному другу об интересном обычае твоего народа	Запланируйте, какое мероприятие вы хотите провести в школе. Создайте плакат	Назначь встречу с одноклассниками для похода в кино
3.	Кухня народов мира	Какие блюда других народов популярны у нас?	Праздничные блюда в нашей стране?	Напиши рецепт любимого бутерброда
4.	Здоровье. Здоровый образ жизни	Образ жизни/ традиции питания у разных народов	Привычки, которые нужно изменить	Составь режим дня. От каких вредных продуктов надо отказаться?
5.	Досуг и увлечения (спорт, чтение, кино, театр, музеи, музыка)	Чем увлекаются подростки в мире?	Тур по музеям мира Новинки в мире кино.	Напиши отзыв на фильм.

6.	Одежда	1. Известные модельеры. Почему они стали успешными? 2. Какие бренды популярны в мире?	1. Можно ли считать национальные костюмы популярными? 2. Модельеры Кыргызстана.	Что значит быть модным?
7.	Спорт	1. Популярные виды спорта в разных странах мира 2. Олимпийские игры	Выдающиеся спортсмены Кыргызстана.	1) Убеди одноклассников вступить в спортивную секцию. 2) Расспроси о работе спортивной секции и запишись
8.	Покупки	Как можно заказать онлайн-покупки?	Популярные магазины (Globus, Фрунзе)	Запланируй покупки к новому учебному году. Напиши список продуктов, которые надо купить
9.	Мой дом	Дома в разных культурах	Что такое «Умный дом»?	Разработай дизайн «Умного дома»
10.	Мой город	Города мира	Достопримечательности в моем городе	Придумай 5 законов, чтобы город стал лучш

11.	Путешествие (посещение достопримечательностей в своей стране и странах изучаемого языка)	Современные чудеса света	Расскажи о достопримечательностях Кыргызстана	Запланируй поездку в другую страну/ по Кыргызстану
12.	Виды транспорта	Современные виды транспорта	Проблемы транспорта в нашей стране	Какую машину ты будешь покупать в будущем?
13.	Правила дорожного движения	Дорожное движение в разных странах	Проект «Безопасный город в нашей стране»	Разработай безопасный маршрут до школы
14.	Страны изучаемого языка. Основные праздники изучаемой страны и Кыргызстана	Культура страны изучаемого языка. В какие игры играют дети в других странах?	Национальные праздники	Как мы отмечаем национальные праздники?
15.	Искусство (живопись, балет, кино, литература)	Чем увлекаются подростки в мире?	Новинки в мире кино (мультфильмы)	Напиши отзыв на мультфильм
16.	Описание характера и чувств людей	Какие черты характера помогли добиться успеха известным людям	Правила поведения в транспорте, общественном месте	Какие качества характера ты бы хотел/хотела приобрести?

17.	Школа и школьная жизнь	Как проходит школьный день в разных странах?	Что нужно сделать, чтобы в школе было интересно учиться?	Расскажи, какие школьные предметы тебе нравятся?
18.	Время суток. Даты и года. Времена года	Времена года в разных странах	Какое время года в нашей стране?	Опиши свое любимое время года
19.	Вселенная и человек. Проблемы экологии. Защита окружающей среды. Климат, погода	Глобальные проблемы экологии: изменение климата	Сохранение ледников, пастбищ	Проект по озеленению школьного участка
20.	Сельское хозяйство	Что выращивают в разных странах?	Как выращивают рис (пшеницу, хлопок) в нашей стране?	Проект «Мы строим теплицу»
21..	Интернет и высокие технологии как часть нашей жизни	Глобальная интернет-сеть (интернет-компании)	Как отличить достоверную информа-цию?	Разработай правила поведения в социальных сетях
22.	Правила безопаснос-ти для подростков	Кибер-буллинг	Буллинг	Разработай правила безопасности для подростков

23.	Домашние дела	Планирование домашних дел	Какие домашние дела выполняют подростки?	Распредели домашние дела справедливо

Для организации успешного обучения и формирования ключевых компетентностей на уроке предлагаются следующие педагогические подходы:

1. Обеспечение уважительной интерактивной среды. Следует учитывать опыт учащихся, проводить работу в группах, давать возможность для самостоятельного поиска информации и исследования рассматриваемого вопроса.

2. Учет возрастных особенностей учащихся. Важно учитывать, как тема урока может быть интересна для учащихся определенного возраста.

3. Обеспечение свободы выбора означает, что учащиеся сами могут выбрать задание/вопрос для самостоятельного исследования.

4. Включение реальных задач для принятия решения. Рекомендуется давать учащимся возможность принимать самостоятельные решения и демонстрировать свое отношение к рассматриваемым проблемам.

5. Оказание поддержки для выполнения самостоятельной работы. Необходимо учитывать уровень владения иностранным языком, поэтому учащиеся могут выполнить задание в виде кластера, схемы, таблицы, коллажа и т. д.

Если данные подходы использовать на уроках языка, то у учащихся будут развиваться навыки работы с информацией, расширяться кругозор, формироваться информационная, социально-коммуникативная компетентности, а также компетентность «самоорганизация и решение проблем».

Литература

1. Государственный образовательный стандарт. – Бишкек, 2014. – URL: http://kao.kg/wp-content/uploads/2021/052014.pdf

2. *Данияров С.Б.* Самоорганизация и навыки умственного труда студентов. – Фрунзе, 1985.

3. *Дзугаев К.Г.* Самоорганизация как сущностный механизм прогрессивного развития. – Киев, 1988.

4. *Есипович К.Б.* Трудности в обучении иностранному языку. – М., 1983.

5. *Платонова Н.М.* Стимулирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся-подростков. – Л., 1991. – URL: http://nauka-pedagogika.com/viewer/478721/a#?page=16

6. Предметный стандарт по английскому языку. – Бишкек, 2014.

7. Рабочая программа по английскому языку. – Бишкек, 2018. – URL: http://kao.kg/wp-content/uploads/2020/05/.pdf.

8. Учебный материал «Образование в целях Устойчивого развития». – Бишкек, 2021.

А.Т. Пазылова, В.К.Сабирова

ОБРАЗЫ КЫРГЫЗОВ В ОЧЕРКЕ ИЛЬИ ЭРЕНБУРГА «КИРГИЗЫ»

Авторы статьи размышляют о роли кыргызов, представляющих кыргызскую этническую группу в числе иных национальных общностей, составлявших единый советский народ во время Великой Отечественной войны, изображенных в публицистическом очерке русскоязычным писателем еврейского происхождения Ильей Эренбургом, вернувшимся накануне войны из эмиграции в Европу.

Ключевые слова: война, герои, произведение литературы, этничность.

Публицистика стала одной из самых важных, оперативных и гибких видов литературных произведений в годы Великой Отечественной войны. Наряду с Алексеем Толстым, Александром Фадеевым, Аркадием Гайдаром, Борисом Горбатовым, Константином Симоновым, Михаилом Шолоховым и многими другими писателями Илья Эренбург достаточно много писал о ратных подвигах солдат, представителей всех национальностей, входивших в общее население советской родины. У них много упоминаний о самых разных этнических группах: русских, немцах, евреях, украинцах, казахах, татарах… Несмотря на то что все они публиковались на страницах фронтовых газет, т. е. были достаточно компактными, небольшими по размеру, обладали очень выразительными приемами изображения образов. Понятная в то время мифологизированность сюжетов, служившая делу подъема духа у солдат, отличается своеобразием стиля – соединением реалистического и героического рядов.

К примеру, простой кашевар Миралкан, между прочим, убивает десять фашистов, неся еду для бойцов своего взвода. Приведем абзац с описанием этого эпизода полностью: *«Он был колхозником. Теперь он повар. Как всегда, он нес котелок с супом. Предстояла неожиданная встреча: путь преградили немцы. Повар рассердился: так и щи простынут! Он осторожно поставил в сторонку котелок и начал работать: из автомата уложил девять фрицев-солдат и одного фрица-офицера. Потом взял котелок и понес его бойцам. Когда повара стали поздравлять, он ответил: "Мы, киргизы, такие…". Отважного кашевара зовут Миралкан Сейтекинов»* [1, 634–635]. Описанием этого первого в ряду героев кыргызской национальности начинает очерк публицист Эренбург. За ним следует целая череда других наших предков, героически сражавшихся с фашистскими захватчиками.

Иной эпизод касается описания того, что в районе новороссийских цементных заводов бойцы занимают дом, очищенный от немцев. И здесь публицист находит другого героя, тоже кыргыза: *«О Калмурзе Джусубалиеве говорят: "Он дерется как лев". Калмурза пошел с одиннадцатью бойцами в бой. Они уничтожили свыше сотни фрицев. В другой раз приказано было занять вражескую позицию. Калмурза четырежды в день с семью товарищами атаковал немцев. Своей рукой он уложил восемь немцев. Ночью шли наши на немецкие дзоты. Калмурза по дороге убил несколько немцев. Бросил в первый дзот гранату. Раздался вой. Калмурза рассказывает: "Ух, и противно воюют, поганцы! Стали фрицы выбегать из других дзотов. Кричат – слушать противно. Ну, я их успокоил..."*. *Калмурза молодой и веселый юноша. Его лицо обожжено солнцем киргизской степи. Его сердце закалено в боях. Он пришел на войну из далекого киргизского колхоза. Там его отец – старик Джусубах. Там девушки поют песню о том, как храбрый батыр Алым узнал, что "Тигр-злодей" обижает в лесу людей… Никого не позвал Алым, ничего не сказал Алым. Батыр пошел в лес и нашел тигра-злодея, а потом повалил его, а потом победил его. Тигра победил киргиз, что ему карлушка-колбасник?»*. Таким образом, героизм Калмурзы объясняется воспитанием, идеями, которые выбрал его отец из кыргызских народных сказок. Батыр Алым, в одиночку, запросто в лесу убивающий тигра, служит ему образцом для подражания, когда он лишает жизни несколько десятков фрицев.

Эстафету изображения героев-кыргызов подхватывают следующие мини-истории о героях-панфиловцах Абдрашиде, Аширбае, Орумбае и других солдатах, ценою жизни спасших столицу

советской родины – Москву – во время боев на Волоколамском шоссе: *«Среди героев-панфиловцев все знают киргиза Абдрашида Батырбекова. Меткий минометчик, он на славу потрошит немцев. Он говорит: "Лес рубят – фрицы летят". Услышав голос миномета, бойцы говорят: "Абдрашид фрицев учит".*

Сержант Аширбай Куянкузов считает, что немцев чересчур много, и он серьезно занят исправлением этой ошибки природы. Впрочем, когда нужно, Аширбай берет фрицев живьем. Он доставил уже пятнадцать «языков». Родом он из далекого Пржевальска. Он освободил от немцев русскую деревню. Он – джигит, и он знает, что у джигита две добродетели: храбрость и верность.

Метко бьет врага наводчик Орумбай Умаров. Он без промаха уничтожает дзоты и блиндажи врага. Все знали, что киргизы хорошие наездники и меткие стрелки. Но вот Орумбай стоит у орудия. Это – настоящий артиллерист, горячий и спокойный, с неистовым сердцем и с ясной головой». Вот такие тут зарисовки с натуры отважных солдат!

Завершает свой небольшой очерк из десятка небольших абзацев Эренбург размышлениями об эпосе «Манас», который издревле питает кыргызов вечной силой, побуждающей к героизму, патриотизму и защите любимой родины: *«Чудную эпопею создал некогда киргизский народ: она величественна, как дворец, а создана она всадниками в степи из слов и звуков. Богатырь Манас пошел в великий поход с сорока вятязями (так написано в тексте газеты). Жил ли Манас? Или в его образе изображен киргизский народ? Может быть, скромный кашевар Миралкан, вступивший в единоборство с десятью немцами, – батыр Манас, сын народа, бессмертный герой?..»*

И действительно верится, что кровь легендарного батыра Манаса передавалась из поколения в поколение и сейчас побуждает своих потомков служить той же священной идее – защите Родины от врага.

Свое публицистическое произведение писатель завершает такими словами: *«Мы знали песни киргизов. Теперь мы узнали их ратные труды. Много русских жизней спасли киргизы. А в далеких степях Киргизии знают, что киргизских девушек спас от немецких захватчиков русский народ. Говорят, что друг познается в беде. Мы жили далеко друг от друга, и непохожи леса Смоленщины на степи Киргизии, как непохожи песня о березыньке на песни Токтогула. Но вот стряслась беда, и на помощь русским пришли киргизские джигиты. Москва знает. Москва не забудет о верном друге-киргизе»* [2]. Эти слова, написанные осенью 1942 года, сегодня, через 80 лет, звучат как вечная клятва в дружбе

и верности – «братских народов союз вековой». Иногда от этих слов под музыку в горле встает ком.

Таким образом, можно утверждать, что именно такой способ передачи исторической памяти, через слова той далекой поры, которые сегодня звучат как откровение, важен, потому что они были написаны под грохот снарядов, когда люди говорят не словами, а своими сердцами. Нужно отдавать таким источникам правды предпочтение перед новыми образовательными технологиями, тем более что такой способ анализа произведений искусства – изобразительно-выразительного вида, каким является литература, – «учебник жизни», по мнению Н.Г. Чернышевского, более иных отвечает требованиям нашего современного естествознания: овладение знаниями человечества сквозь призму всеобщей диалектической взаимосвязи духа и разума, бытия и сознания, слова и чести. А эти слова и понятия остаются вечными ценностями.

Литература

1. Война: от героев былых времен. Хрестоматия-учебник / сост. А.С. Кацев, Н.Л. Слободянюк, А.В. Куликовский. – Бишкек, 2017.

2. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. – М., 1972.

3. *Молчанов В.* Время как прием мистификации читателя в современной западной литературе // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974.

4. *Полякова Е.А.* Образ человека и времени в средневековых таджикско-персидских произведениях: дис. … канд. филол. наук. – Душанбе, 1986.

5. *Сабирова В.К.* Императивы вечных ценностей в общенациональном диалоге культур // Вестник ОшГУ. – 2010. – № 1. – С. 165–169.

6. *Сабирова В.К.* Очерковая литература периода Великой Отечественной войны. Форум молодых ученых. – 2018. – № 1. – URL: http://forum-nauka.ru/_may_2018

7. *Эренбург И.* «Красная звезда», СССР (№ 259 [5323]). 3 ноября 1942 года. – URL: http://0gnev.livejournal.com/tag

Г.А. Рахманова

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья знакомит с видами работы учителя по активизации познавательной деятельности учащихся с применением информационных технологий. В начале публикации даны определения основных категорий, необходимых для обобщения существующих способов активизации процесса познания. Далее перечисляются основные группы методов, способствующих повышению качества и интенсивности мыслительной деятельности. В заключение показана проектная модель комплексной методики активизации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: активизация, модернизация, систематизирование, метод подачи, проблемы, способы решения.

Обучение с применением средств информационно коммуникационных технологий (ИКТ) стало в настоящее время обычным для учителя и учащихся, скорее уже удивит такой урок, когда учитель не использует ИКТ, чем ситуация, когда на уроке работает компьютер, который позволяет учителю в большей степени и более разнообразно реализовывать на уроке обучающую, развивающую и воспитывающую функцию. Его можно использовать на уроках по любому предмету. Учащиеся могут быстро научиться и обращаться с компьютером на уровне, необходимом для выполнения компьютерных заданий.

В данное время нет такого учителя, который не задумывался бы над вопросами о том, как сделать урок более эффективным, как создать на уроке ситуацию успеха для каждого ученика. Нина Григорьевна Жукова в своей работе отмечает [8, 9], что использование мультимедийных средств позволяет осуществлять процесс обучения на качественно новом уровне, при котором реализуются такие важные общие дидактические принципы, как наглядность, доступность, систематичность, последовательность, занимательность, сознательность. Восприятие учебного материала проходит более активно, повышаются внимание, интерес к предмету, яркие моменты урока улучшают понимание и делают запоминание материала более прочным. Чередование различных видов деятельности помогает избежать утомляемости и однообразности в работе на уроке, стимулируются активность и инициативность обучающихся, которые не

только принимают информацию, преподнесенную учителем, но и сами участвуют в создании исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией.

По утверждению Г.К. Селевко [9, 15], условия обучения, создаваемые ИКТ, должны способствовать развитию мышления обучающегося, ориентировать его на поиск очевидных и неочевидных системных связей и закономерностей. Какой современный учитель не мечтает о том, чтобы на его уроке работали добровольно, творчески. И это не случайно. Новая организация общества, новое отношение к жизни предъявляют и новые требования. Основная цель обучения – это не только накопление определенной суммы знаний, умений, навыков, но и подготовка обучаемого как самостоятельного субъекта образовательной деятельности. В основе современного образования лежит активность и учителя. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно, – и подчиняются основные задачи современного образования.

Ведь как говорил Бернард Шоу: «Единственный путь, ведущий к знанию, – деятельность». За время работы мною накоплен небольшой, но все же педагогический опыт. Было отмечено, что у многих учащихся отсутствует познавательный интерес на уроках русского языка и литературы. Формирование интереса к предмету – одна из главнейших задач учителя-предметника. Ни для кого не секрет, что современное поколение неохотно и мало читает, поэтому речь становится невыразительной, отсутствует логика, снижается грамотность.

Чтобы уроки русского языка и литературы были интересны учащимся, учителю приходиться осваивать новые методы подачи материала. В нашу жизнь прочно вошло такое понятие, как «информационно коммуникационные технологии». Это во многом облегчает использование ИКТ на уроках русского языка и литературы. Хочу поделиться опытом, а также рассказать о некоторых компьютерных новинках, которые могут быть полезны в учебном процессе. Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования. Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель по любой предметной дисциплине мог подготовить и провести урок с использованием ИКТ, так как теперь учителю представилась возможность сделать урок более ярким и увлекательным. Использование ИКТ на уроках – дело новое, поэтому накопление методических материалов для образовательного процесса, их совершенствование,

разработка новых методик и программ актуальны на сегодняшний день. В стратегии модернизации образования подчеркивается необходимость изменения методов и технологий обучения на всех ступенях, повышения веса тех, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, формируют опыт ответственного выбора и ответственной деятельности. Возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы личностно-ориентированного образования.

Информационные технологии, рассматриваемые как один из компонентов целостной системы обучения, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности. Ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы учащихся.

Век компьютерных технологий набирает обороты, уже, пожалуй, нет ни одной области человеческой деятельности, где они не нашли бы свое применение. Педагогические технологии не остались в стороне от всеобщего процесса компьютеризации. Информационные технологии имеют ряд преимуществ: происходит изменение роли учителя, из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Противоречия – проблемы педагогического процесса: между необходимостью освоения большого объема учебного материала и недостаточно сформированными общими учебными умениями и навыками учащихся, между предлагаемым всем детям образовательным стандартом и индивидуальной изобретательностью ученика к познанию мира. Противоречия и проблемы, которые хотелось бы решить в ходе работы над темой: между возрастающим объемом информации и неумением учащихся самостоятельно добывать знания, ориентироваться в конкретной ситуации; между позицией ученика как объекта учебной деятельности и формированием у учащихся навыков самообразования, осознанного целеполагания и само целеполагания, а так же между ролью учителя информатора (на традиционном уроке)

и учителем-координатором учебного процесса (при информационных и коммуникационных технологиях);

Основная цель работы – это развитие потенциала современного урока средствами ИКТ. Познавательные способности характеризуются активностью субъекта, его возможностью выйти за пределы заданного и преобразовать его, используя разнообразные технологии. Задачи, поставленные при работе над темой: воспитывать у учащихся познавательную активность, умение работать с дополнительной литературой, используя возможности компьютера, Интернета; вырабатывать умение самостоятельно анализировать, отбирать главное, использовать грамотно; повышать эффективность урока, развивая мотивацию через использование информационных и коммуникационных технологиях. Обоснование способа решения: предоставление учебной информации с привлечением средств технологии мультимедиа и осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии сформируют информационно-коммуникационную компетентность учащихся, повысят информационную культуру и компьютерную грамотность, качество знаний по русскому языку и литературе, а также разовьют познавательный интерес, творческое мышление учащихся. Надо изменить организацию, взаимодействие в учебном процессе субъектов обучения, ориентируясь в максимальной степени на их индивидуальные особенности. Внести разнообразие в процесс обучения, решать образовательные задачи в нетрадиционных формах; задать иную технологическую направленность, где в центре внимания, с одной стороны, учебно-познавательная деятельность самих учащихся, а не поурочные планы, а с другой – объективный контроль результатов; организовать учебно-познавательную деятельность учащихся на основе оптимального использования ИКТ. В зависимости от типа урока можно по-разному использовать ИКТ в своей работе. Систематизировать, где и как целесообразно их использовать в обучении, учитывая, что современные компьютеры позволяют интегрировать в рамках одной программы тексты, графику, звук, анимацию, высококачественные фотоизображения:

1) при изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы; программа презентаций Power Point);

2) закрепление изложенного материала (тренинг – на платформах Учи.ру, ЯКласс, Яндекс. Учебник) (электронные пособия: «1С: Репетитор»);

3) система контроля и проверки (тестирование с оцениванием, контролирующие программы) (электронные пособия: «1С: Репетитор», https://go.skyeng.ru/skysmart_workboo...);

4) самостоятельная работа учащихся (обучающие программы: «Репетитор», энциклопедии, словари: орфографический словарь, трудности русского языка, справочное бюро: http://www.gramota.ru/, Глаголица. Толковый словарь русских выражений: http://www.comics.ru/dic/, «Словарь устаревших и диалектных слов»: http://www.telegraf.ru/misc/day/dis.htm, «Толковый словарь» В.И. Даля: http://www.slova.ru/ и другие);

5) на официальном информационном портале Единого государственного экзамена (http://www.ege.edu.ru/) выпускники проходят онлайн-тестирование;

6) олимпиады (Мета Школа, «Словесник» и др.).

Таким образом, использование ИКТ способствует увеличению показателя успеваемости, повышает степень уверенности в себе, стимулирует желание самосовершенствоваться. При систематическом использовании информационно-коммуникационных технологий наблюдаются следующие результаты:

– активное включение всех учащихся в процесс приобретения новых знаний;

– формируются такие качества личности, как настойчивость, ответственность, любознательность, стремление к активной познавательной деятельности;

– вырабатывается умение самостоятельно добывать знания и применять их на практике;

– формируется потребность личностного роста и самообразования. Анализируя уже проведенную работу, можно подвести такие итоги: тема способствует развитию интереса к предмету, работы учащихся отличает серьезность анализа, присутствуют индивидуальная мысль и радость самостоятельного открытия, развиваются исследовательские навыки и главное – обучающиеся пришли к выводу, что использование ИКТ повышает качество образования современного человека.

Полагаем, что использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе актуально для современного образования. Необходимо расширять кругозор учащихся, повышать уровень их культурного образования, развивать языковые и коммуникативные навыки и умения. Современный урок ценен не столько получаемой на нем информацией, сколько обучением в ходе его

приемам работы с информацией: добывания, систематизации, обмена, эстетического оформления результатов. Компьютер является средством самоконтроля, тренажа знаний, презентации результатов собственной деятельности. Каждый учитель в состоянии распланировать свои уроки так, чтобы использование компьютерной поддержки было наиболее продуктивным, уместным и интересным.

Таким образом, использование ИКТ на уроках значительно повышает не только качество обучения, но и помогает заинтересовать учащихся. Ведь самое главное в том, что им нравится выполнять задания с использованием информационно коммуникационных технологий, они с удовольствием предлагают свои идеи, начинают творчески мыслить. Считаю, что компьютеры помогут создать новые условия работы в аудитории, на уроке, а также изменить способ мышления сегодняшних учащихся так, чтобы он соответствовал потребностям завтрашнего дня. Надо применять знания на практике. Но чтобы обучать по новым методикам, учитель должен меняться сам. А самое главное – дать учащимся правильное направление.

Литература

1. *Афанасьева П.В.* Изучение орфографии с помощью компьютерной программы // Русский язык в школе. – 2009. – № 4. – С. 37–39.

2. *Богомаз С.А.* К возможности дифференциации обучения школьников с учетом их типологических особенностей ориентации психической активности // Вестник ТГУ. – 1998. – № 4. – С. 52–59.

3. *Гаврилин А.В.* Программы и программирование информатизации образования: школьный и муниципальный уровни / А.В. Гаврилин: учеб.-метод. комплект и материалы для стратегических команд. – Красноярск, 2005.

4. *Гершунский Б.С.* Компьютеризация в среде образования // АПК и ПРО. – М.,1987.

5. *Гильман Н.В.* Специфика работы с мультимедийными технологиями на уроках русского языка // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2010. – № 5. – С. 32 – 34.

6. *Горбич О.И.* Современные педагогические технологии обучения русскому языку // Русский язык. – 2010. – № 4. – С. 67

7. *Жукова Н.Г.* ИКТ как средство обучения русскому языку. – Хабаровск, 2013.

8. *Плигин А.А.* Развитие познавательных процессов в различных

образовательных технологиях. – М., 2009.

9. *Розов Н.Х.* Некоторые проблемы применения компьютерных технологий и технологий при обучении в средней школе // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – 2003. № 1 (1). – С. 102–106.

10. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М., 1998.

11. Infourok. – Телешкола. Интернет-школа. Просвещение. RU 4. – URL: http://www.limu.com - Интерактивный класс.

Т. Садыков

ТҮРК ТИЛИНДЕГИ ӨТКӨН ЧАКТЫН ЖӨНӨКӨЙ ФОРМАЛАРЫ

Осуществляя вхождение глагольной лексемы в структуру предложения и оформляя позицию сказуемого, категория времени связывает действие с моментом речи. Характерно, что для тюркских языков с агглютинативной типологией в рамках категории времени особенно сильно развиты формы прошедшего времени и выражаемые их значения. Статья посвящена аналитическму обзору истории изучения и терминологического обозначения категории времени в турецком языке, а также описанию таких форм прошедшего времени, как прошедшего категорического времени на -dı и прошедшего неопределенного времени на -mış.

Ключевые слова: турецкий язык, части речи, глагол, категория времени, прошедшее время, виды, формы выражения, значения.

Түрк тилинде, адатта, этиштин беш чагы бөлүнүп, алардын экөө өткөн чак менен байланышта каралат. Алсак, бул көз караштын башында турган М.Эргин чак формаларын жалпы чак (geniş zaman), учур чак (şimdiki zaman), айкын өткөн чак (görülen geçmiş zaman), белгисиз өткөн чак (öğrenilen geçmiş zaman), келер чак (gelecek zaman) деп бешке бөлөт [6, 290–303]. Х.Эдискун да этиштин чактарын уюштуруучу мүчөлөрүнө карай бешке бөлүп көрсөтөт: айкын өткөн чак (-*dili* geçmiş zaman), белгисиз өткөн чак (-mişli geçmiş zaman), учур чак (şimdiki zaman), келер чак (gelecek zaman), жалпы чак (geniş zaman) [5, 174]. Т.Генжан баяндагыч ыңгайдагы чактын ушундай эле беш түрүн минтип белгилейт: айкын өткөн чак (-*dili* geçmiş zaman = kesin geçmiş), белгисиз өткөн чак (-*mişli* geçmiş zaman = sanılı geçmiş), келер чак (gelecek zaman), учур чак (şimdiki zaman), жалпы чак (geniş zaman) [7, 145–148]. Т.Бангуоглунун

грамматикасында да баяндагыч ыңгай беш чакка жиктелет: айкын өткөн чак (geçmiş zaman), белгисиз өткөн чак (dolaylı geçmiş zaman), учур чак (şimdiki zaman), келер чак (gelecek zaman), жалпы чак (geniş zaman) [4, 458–467]. З.Коркмаздын грамматикасында да баяндагыч ыңгай бешке ажыратылат: айкын өткөн чак (görülen geçmiş zaman), белгисиз өткөн чак (dolaylı geçmiş zaman), учур чак (şimdiki zaman), келер чак (gelecek zaman), жалпы чак (geniş zaman) [8, 583–646].

А.Кононовдун грамматикасында этиштин чактары экиге бөлүнүп, жөнөкөй формалары *этиш негизи + чак + жак мүчөлөрү* схемасы боюнча төмөнкү мүчөлөр аркылуу уюшулары көрсөтүлөт: учур чак *-(ı)yor*, учур-келер чак -r, созулуңку учур чак *-makta*, айкын өткөн чак *-dı/-tı*, белгисиз өткөн чак *-mış*, өткөн учур чак *-mış-tır*, келер чак *-(y)acak*, жакынкы келер чак *-mak üzere*. Татаал формалар болсо этиштик негизге төмөнкүдөй тизмектедин жалганышы аркылуу ишке ашарылары айтылат: белгилүү өткөн учур чак *-ıyor-du-m*, белгилүү өткөн чак *-yor-muş-um*, белгилүү өткөн келер чак *-(y)acak-tı-m*, белгисиз өткөн келер чак *-(y)acak -mış-ım* ж. б. [2, 404–405].

Түрк тилиндеги чак формаларынын басым бөлүгү тектеш тилдердеги тейиндей эле чак концептинин өзөгүн түзгөн өткөн чак менен байланышат. Ал эми өткөн чактын *өзү айкын өткөн чак* жана *белгисиз өткөн чак* болуп экиге жиктелет да, алардын ар бири өз-өзүнчө бир катар өзгөчөлүктөрү менен мүнөздөлөт.

1. Айкын өткөн чак. *Görülen geçmiş zaman, kesin geçmiş zaman, -dili geçmiş zaman* терминдери менен белгиленип, *-dı* мүчөсүнүн *-dı, -di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü* өңдүү 8 көрсөткүчү менен уюшулат. Маани жактан кыймыл-аракеттин сүйлөө жаткан учурдан мурда болуп өткөнүн жана анын ишке ашышына сүйлөөчү өзү күбө болгонун же ишенимдүү дарек-фактылардан кабардар болгонун бейнелейт. Белгисиз өткөн чактан морфологиялык көрсөткүчтөрү жана кыймыл-аракеттин ишке ашышы сүйлөөчү үчүн анык, айкын жана кадиксиз экендиги боюнча айырмаланат.

Айкын өткөн чактагы этиштерге таандык мүчө тибиндеги жак мүчөнүн кыскартылган түрү жалганат. З.Коркмаздын пикиринче: «Айкын өткөн чактын II типтеги жак мүчөлөр менен жакталышы бул чакты уюштуруучу *-ды* мүчөсүнүн төркүнү этиштен атооч жасоочу мүчөгө барып такалышы мүмкүн деген ойго жем таштайт. Тилекке каршы, орхон-энесай эстеликтеринде *-ды* мүчөсү толук калыптанган формада келгендиктен, анын чыгыш тегин так чечмелөө мүмкүн эмес» [6, 299].

Айкын өткөн чактын жакталышы орхон-энесай эстеликтеринде 1-жак көптүк сан үчүн *-mız/-miz* көрсөткүчү менен уюшулгандыктан, азыркы тилдердеги 1-жактын -к көрсөткүчүнүн чыгыш тегин чечмелөө талап этилет. Буга З. Коркмаз минтип жооп берет: «1-жактын көптүк сандагы *-к* мүчөсү негизи жак мүчөгө жатпайт. Түрк тилинин тарыхында бул жак үчүн адегенде *-ımız (-biz)* мүчөсү колдонулган. Кийинчерек аналогия жолу менен атоочтуктун *-duk* мүчөсүнүн соңку к-компоненти көптүк сандагы 1-жактын мүчөсүнө өткөн» [8, 572]. Ал эми Б. Орузбаева *-к* көрсөткүчүн кыргыз айтымдарындагы адат өткөн чактын *-чук* жана хакас тилинин сагай диалектисинде *-чык/-чик* мүчөсү менен байланыштырат. Сал. хак. *парчукпын* – мен бардым, *парчуксың* – сен бардың, *парчук* – ал барды, *парчуксар* – силер бардыңар, *парчуктар* – алар барышты [2, 42]. Кыскасы, *-к* көрсөткүчүнүн чыгыш теги дагы да иликтөөлөрдү талап кылары шексиз.

Ошентип, түрк тилинде айкын өткөн чактагы этиштердин жакталышы төмөнкүчө ишке ашат:

I. aldım ‘алдым‘, aldık ‘алдык‘, sevdim ‘жакшы көрдүм‘, sevdik ‘жакшы көрдүк ’

II. aldın ‘алдың‘, aldınız ‘алдыңар‘, sevdin ‘жакшы көрдүң‘, sevdiniz ‘жакшы көрдүңөр‘

III. aldı ‘алды‘, aldılar ‘алышты‘, sevdi ’жакшы көрдү‘, sevdiler ‘жакшы көрүштү’

I. oturdum ‘отурдум‘, oturduk ‘отурдук‘, çözdüm ‘чечтим‘, çözdük ‘чечтик’

II. oturdun ‘отурдуң‘, oturdunuz ‘отурдуңар‘, çözdün ‘чечтиң‘, çözdünüz ‘чечтиңер‘

III. oturdu ‘отурду‘, oturdular ‘отурушту‘, çözdü ‘чечти‘, çözdüler ‘чечишти ’

I. açtım ‘ачтым‘, açtık ‘ачтык‘, içtim ‘ичтим‘, içtik ‘ичтик’

II. açtın ‘ачтың‘, açtınız ‘ачтыңар‘, içtin ‘ичтиң‘, içtiniz ‘ичтиңер’

III. açtı ‘ачты‘, açtılar ‘ачышты‘, içti ‘ичти‘, içtiler ‘ичишти’

I. koştum ‘чуркадым‘, koştuk ‘чуркадык‘, göçtüm ‘көчтүм‘, göçtük ‘көчтүк

II. koştun ‘чуркадың’, koştunuz ‘чуркадыңар‘, göçtün ‘көчтүң‘, göçtünüz ‘көчтүңөр

III. koştu ‘чуркады‘, koştular ‘чуркашты‘, göçtü ‘көчтү‘, göçtüler ‘көчүштү

III жактын көптүк түрү, кыргыз тилинен айырмаланып, *-lar* мүчөсү менен келет. Түрк тилиндеги өткөн чак этиштин терс формасы -ma

мүчөсү аркылуу уюшулат.

I. almadım ‘албадым‘, almadık ‘албадык‘, bilmedim ‘билбедим‘, bilmedik ‘билбедик

II. almadın‘албадың‘, almadınız‘албадыңар‘, bilmedin‘билбедиң‘, bilmediniz ‘билбединер

III. almadı ‘албады‘, almadılar‘алышпады‘, bilmedi‘билбеди‘, bilmediler ‘билишпеди.

Айкын өткөн чактын түрк тилиндеги суроо формасы -mı суроо мүчөсү менен уюшулат:

I. çarptım mı? ‘сүздүмбү?‘, çarptık mı? ‘сүздүкпү?

II. çarptın mı? ‘сүздүңбү?‘, çarptınız mı? ‘сүздүңөрбү?

III. çarptı mı? ‘сүздүбү?‘, çarptılar mı? ‘сүзүштүбү?

I. evlendim mi? ‘үйлөндүмбү‘, evlendik mi? ‘үйлөндүкпү

II. evlendin mi? ‘үйлөндүңбү‘, evlendiniz mi? ‘үйлөндүңөрбү

III. evlendi mi? ‘үйлөндүбү‘, evlendiler mi? ‘үйлөнүштүбү

I. koydum mu? ‘койдуңбу?‘, koyduk mu? ‘койдукпу

II. koydun mu? ‘койдуңбу?‘, koydunuz mu? ‘койдуңарбы

III. koydu mu? ‘койдубу?‘, koydular mı? ‘коюштубу

I. düştüm mü? ‘жыгылдымбы?‘, düştük mü? ‘жыгылдыкпы?

II. düştün mü? ‘жыгылдыңбы?‘, düştünüz mü? ‘жыгылдыңарбы?

III. düştü mü? ‘жыгылдыбы?‘, düştüler mi? ‘жыгылыштыбы?

Айкын өткөн чактын *-dı* мүчөсү төмөнкүдөй маанилерди билдирет:

1. Кыймыл-аракеттин аткарылышы сүйлөөчү менен тыңдоочуга айкын экенин билдирет: *Yurdumuzda milli bir felaket halini alan trafik kazaları çoktan kaza olmaktan çıktı, göz göre cinayet haline geldi (B. Akyavaş) – Журтубузда улуттук балекетке айланган жол кырсыктары көптөн бери кырсык эмес, көрүнөө кылмышка айланып калды.*

2. Сүйлөп жаткан учурга жакын мезгилде ишке ашкан кыймыл-аракетти туюндурат. Мында 2-жак кыймыл-аракеттин ишке ашышын билбеши ыктымал: *İki gün sonra Güney-Batıya doğru takip edeceğimiz yolu haritada çizdik – ‘Эки күндөн кийин түштүк-батышка карай тартчу жолубузду картадан белгиледик’.*

3. Сүйлөөчү өзү күбө болбогон, бирок кыймыл-аракеттин ишке ашышына шек санабаган учурду билдирет: *Fatih Sultan Mehmed, İstanbulu 1453 yılında zaptetti – Фатих Султан Мехмед 1453-жылы Стамбулду алган.*

4. Айкын өткөн чактагы этиштердин кайталанышы аркылуу пайда болгон тактоочтор негизги кыймыл аркеттин кандайча ишке ашканын билдирет: *Adamcağız akşamlara kadar kaşındı kaşındı yoruldu ve şimdi*

uyuyakaldı – Байкуш адам кечке чейин тырмана берип чарчады, эми уктап кетти.

5. Жардамчы этиштер менен бирге колдонулуп, тактоочтун милдетин аткарат: *Bütün gece sağ tarafım hep zonkladı (Y.K. Kara Osman Oğlu) –Түнү бою оң жагым тынбай лукулдатып оорутту.*

6. *mı?* суроо мүчөсү менен айкын өткөн чак колдонулганда мезгил тактоочтун функциясын аткарып, убакыт маанисин билдирет: *Kar yağdı mı avcıların neşesi artar. 'Кар жаашы менен аңчылардын көңүлү көтөрүлөт' – Kış geldi mi, göçmen kuşlar sıcak diyarlara uçarlar. 'Кыш келери менен көчмөн куштар ысык жактарга учуп кетишет'.*

7. Бир эле этиш сөз эки жолу кайталанып, бирине айкын өткөн чактын *-dı* мүчөсү, экинчисине чакчылдын -alı мүчөсү жалганып, 'бир кезден бери' маанисиндеги мезгил тактоочтун кызматын аткарат: *Arkadaşımız Ankaradan ayrılalı epey oldu. Ama gitti gideli bize hiçbir haber ulaşmadı – 'Биздин дос Анкарадан чыкканына көп болду. Бирок кеткенинен бери бизге эч кабарын билдирбеди'.*

8. *-dı* мүчөсү дайыма эле өткөн чакты эмес, айрым учурда башка чактарды да билдириши мүмкүн:

а) Учур чак маанисинде колдонулат, кыймыл-аракеттин жүрүшү сүйлөөчүнүн сүйлөп жаткан мезгилине дал келет: *Baban yerinde adamdan ne istedin şimdi? – 'Атаңдай болуп турган адамдан эмнени сурап жатасың эми?'*

б) Жалпы чак маанисинде колдонулуп, созулуңку убакыттан бери созулган кыймыл-аракетти билдирет: *Benden iyi bilirsin ya, adamın sırtında damgası oldu mu yandı. 'Менден жакшы билесин го, адандын жонуна мөөр басылса болду, күйөт, зыян тартат'.*

с) Келер чак маанисинде колдонулуп, кыймыл-аракеттин келечекте болорун билдирет: *Yaşlı adam, yarı şaka yarı ciddi, 'Dediğin çıkmazsa, seni vurdum bil, On başı 'dedi. – Картаң абышка тамаша-чыны аралаш: Айтканыңдайан чыкпасаң, сени атам, билип кой, онбашы, – деди.*

2. Белгисиз өткөн чак. Түрк тилиндеги белгисиз өткөн чак кыймыл-аракет сүйлөп жаткан учурдан мурда ишке ашканын, бирок сүйлөөчү аны өз көзү менен көрбөгөй, башкадан угуп билгенин билдирет. Кээде сүйлөөчү өзү аткарган кыймылды билдириш үчүн белгисиз өткөн чакты колдонот. Мунун жүйөлүү себеби бар, анткени ал кыймыл-аракетти ишке ашырганын байкаган эмес, же болбосо эсинен чыгарып койгон. Демек, өткөн бир мезгилде аткарылган жана анын ишке ашышын көрүп билбеген кыймыл-аракетти билдирүү үчүн белгисиз өткөн чак пайдаланылат. Бул өтө маанилүү, себеби айкын

өткөн чак менен белгисиз өткөн чактын ортосундагы эң чоң айырма дал ушул жерде жатат.

Белгисиз өткөн чак түрк тилинде *duylan geçmiş zaman* (Коркмаз), *öğrenilen geçmiş zaman* (Эргин), *sanılı geçmiş zaman* (Генжан), *-miş'li geçmiş zaman* (Эдискун) деген аталышта колдонулат да, *-mış/-miş/-muş/-müş* мүчөсү менен уюшулат. Байыркы түрк тилинде бул мүчөнүн *-mış/-miş* ачык варианттары гана колдонулган. Анын эрин варианттары осмон түрк тилинин доорунан башталат.

Белгисиз өткөн чакка I категориядагы жак мүчөлөр менен жакталат:

I. yapmışım 'кылыптырмын', yapmışız 'кылыптырбыз'

II. yapmışsın 'кылыптырсың', yapmışsınız 'кылыптырсыңар'

III. yapmış 'кылыптыр' yapmışlar 'кылышыптыр'

I. gezmişim 'кыдырыптырмын', gezmişiz 'кыдырыптырбыз'

II. gezmişin 'кыдырыптырсың', gezmişsiniz 'кыдырыптырсың'

III. gezmiş 'кыдырыптыр', gezmişler 'кыдырышыптыр'

I. oturmuşum 'отуруптурмун', oturmuşuz 'отуруптурбуз'

II. oturmuşsun 'отуруптурсуң', oturmuşunuz 'отуруптурсуңар'

III. oturmuş 'отуруптур', oturmuşlar 'отурушуптур'

I. götürmüşüm 'алып кетиптирмин', götürmüşüz 'алып кетиптирбиз'

II. götürmüşsün 'алып кетиптирсиң', götürmüşsünüz 'алып кетиптирсиңер'

III. götürmüş 'алып кетиптир', götürmüşler 'алып кетиптир'

Азыркы түрк тилинде оозеки кепте жана айрым жергиликтүү айтымдарда *gelmişin, gelmişik, gelmişiniz, yapmışın, yapmışınız* деген формалар да учурайт [6, 301; 5,177].

Түрк тилиндеги белгисиз өткөн чактын *-miş* мүчөсү кыргыз тилинде көбүнчө *-ыптыр*, сейрегирек *-ган* мүчөсү аркылуу туюндурулат. Бул көрүнүш эски анадолу тилинде *-ıp>-ıpdur* формасында сакталган. Мисалы: *yazupvan* 'жазыпмын', *gelüpsin* 'келипсиң', *girüpdür* 'кириптир'. Демек, мында *-ıp* чакчыл мүчө *dur-* жардамчы этиш менен биригип, чактык маани туюндуруу касиетине ээ болушкан: *gelüpsin < gelüp dursın*. 3-жак калган эки жактан айырмаланып, жардамчы этиштин мүчөгө айланган бөлүгүн сактап калган: *durupdur, gelüpdür* ж. б. Бул мүчөгө осмон түрк тилинин соңку доорунда таптакыр колдонуудан чыккан [6, 301]. Ал эми азербайжан тилинде аталган *-ыб/-иб/-уб/-үб* формасы 2-3-жактарда кадимкидей колдонулуп келет. Бул мүчө менен *-мыш-миш-муш-мүш* мүчөсү катар өз активдүүлүгүн жоготкон эмес: *көрмүшәм, көрмүшсән=көрүбсән=көрүбдүр, көрмүшүк, көрмүшсүнүз=көрүбсүнүз, көрмүшләр=көрүбләр* [3, 165].

Түрк тилинде белгисиз өткөн чактын терс формасы *-ma/-me* болуп өзгөргөн -та мүчөсү аркылуу уюшулат:

I. aramamışım ‘издебептирмин‘, aramamışız ‘издебептирбиз’

II. aramamışsın ‘издебептирсиң‘, aramamışsınız ‘издебептирсиңер’

III. aramamış ‘издебептир‘, aramamışlar ‘издешпептир’

I. vermemişim ‘бербептирмин‘, vermemişiz ‘бербептирбиз’

II. vermemişsin ‘бербептирсиң ’. vermemişsiniz ‘бербептирсиңер’

III. vermemiş ‘бербептир‘, vermemişler ‘беришпептир’

Белгисиз өткөн чактын терс формасы кээде атооч сөздөргө терс маани кошкон ‘*değil*‘ жандоочунун жардамы менен уюшулат: *Bu konuda kimseye söz verilmiş değildir. - Бул маселе боюнча эч кимге сөз берилген эмес.*

Терс *-mış değil* формасынын жакталышы:

I. düşünmüş değilim ‘ойлонгон эмесмин‘, düşünmüş değiliz ‘ойлонгон эмеспиз

II. düşünmüş değilsin ‘ойлонгон эмессиң‘, düşünmüş değilsiniz ‘ойлонгон эмессиңер

III. düşünmüş değil ‘ойлонгон эмес‘, düşünmüş değiller ‘ойлонушкан эмес

Değil сөзү терс формадагы белгисиз өткөн чакта турган этишке айкашканда, эки терс маанини жоюп, оң маанидеги формага айланат: *düşünmemiş değilim ‘ойлондум, сөзсүз ойлондум’*. Мындай маани алда канча күчтүү, тасирдүү айтылат: – *Ben bu kitabı okumamış değilim.* –‘Мен бул китепти шек жок окуганмын ‘[8, 574–575].

I. düşünmemiş değilim ‘албетте ойлондум‘, düşünmemiş değiliz ‘албетте ойлондук

II. düşünmemiş değilsin‘албетте ойлондуң‘, düşünmemiş değilsiniz‘албетте ойлондуңар

III. düşünmemiş değil ‘албетте ойлонду‘, düşünmemiş değiller ‘албетте ойлонушту

Белгисиз өткөн чактын суроо формасы *-mı* мүчөсү аркылуу уюшулат:

I. başlamış mıyım? ‘баштаптырмынбы?, ‘başlamış mıyız? ‘баштаптырбызбы?

II. başlamış mısın? ‘баштаптырсыңбы?, ‘başlamış mısınız? ‘баштаптырсыңарбы?

III. başlamış mı? ‘баштаптырбы?, ‘başlamışlar mı? ‘башташыптырбы?

I. bilmiş miyim? ‘билиптирминби?, ‘bilmiş miyiz? ‘билиптирбизби?

II. bilmişmisin? ‘билиптирсиңби?, ‘bilmişmisiniz? ‘билиптирсиңерби?

III. bilmiş mi? ‘билиптирби?, ‘bilmişler mi? ‘билинишиптирби?

I. okumuş muyum? ‘окуптурмунбу?, ‘okumuş muyuz? ‘окуптурбузбу?

II. okumuş musun? ‘окуптурсуңбу?, ‘okumuş musunuz? ‘окуптурсуңарбы?

III. okumuş mu? ‘окуптурбу?, ‘okumuşlar mı? ‘окушуптурбу?

I. görmüş müyüm? ‘көрүптүрмүнбү?, ‘görmüş müyüz? ‘көрүптүрбүзбү?

II. görmüş müsün? ‘көрүптүрсүңбү?, ‘görmüş müsünüz? ‘көрүптүрсүңөрбү?

III. görmüş mü? ‘көрүптүрбү?, ‘görmüşler mi? ‘көрүшүптүрбү?

Түрк тилинде белгисиз өткөн чак төмөнкүдөй маанилерде колдонулат:

1. Сүйлөөчү кыймыл-аракеттин ишке ашканын өз көзү менен көрбөй, башка бирөөдөн укканын билдирет: *Üç yıldır bırda oturdukları halde hiç duymamışlar (A. İlhan). – ‘Үч жылдан бери ушул жерде жашашканына карабай эч угушпаптыр‘. Bana Feridun Ağabey anlatmıştı. Ona da çarşının simitçisi anlatmış (S.Çokum). – ‘Мага Ферудун ага айткан эле. Ага болсо базардын симит сатуучусу айтыптыр‘.*

2. Сүйлөөчү кыймыл-аракеттин ишке ашканына өзү күбө болуп, же кыймылды өзү аткарганына карабастан, ар кандай себептен бул окуя унутта калып, кийин эстегенди билдирет: *Ne yazık kı, bizim hafızamız da onlar gibi donmuştur. Düşün bir kere, başımızın üstünden ne rüzgarlar geçmiş, ne rüzgarlar esmiş! (Y.K. Kara Osman Oğlu). – Тилекке каршы, биздин акыл-эсибиз да алардай болуп катып калган. Ойлосоң, башыбыздан эмне деген гана шамалдар айдаптыр, эмне деген гана шамалдар өтүптүр.*

3. Ачуулануу, каршы чыгуу маанисин билдирет: *Ben hiçbir baltaya sap olmamak için gelmişim dünyaya (R. Özdenören). – Мен эч бир балтага сап болбош үчүн келиптирмин дүйнөгө.*

4. *-mış-dır* формасы кыймыл-аракеттин болгонун сүйлөөчү объективдүү далилдердин негизинде ишенимдүү баяндаганын билдирет: *1950 ‘li yıllarda Türk toplumu hem ekonomik hem siyasi hem de kültürel açıdan bir değişim içine girmiştir. – 1950-жылдары түрк коому экономикалык, саясий жана маданий өзгөрүүнүн ичине кирген.*

Колдонулган адабияттар

1. *Кононов А.Н.* Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.–Л., 1956.

2. *Орузбаева Б.* Формы прошедшего времени в киргизском языке. –

Фрунзе, 1955.
3. *Ширалиев М.Ш.* Азербайджанский язык // Язык мира: тюркские языки. – Бишкек, 1997.
4. *Banguoglu T.* Türkçenin GramerI. – Ankara, 1995.
5. *Ediskun H.* Türk DilbilgisI. – İstanbul, 1985.
6. *Ergin M.* Türk Dil BilgisI. – Ankara, 2006.
7. *Gencan T.N.* DilbilgisI. – Ankara, 1975.
8. Korkmaz, Zeynep, Türkiye Türkçesi GramerI. Şekil BilgisI. – Ankara, 2007.

А.Ж. Сарсембаева

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСКОЙ АУДИТОРИИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются основные достоинства, принципы и особенности интерактивных методов обучения на практических занятиях по русскому языку в условиях дистанционной системы обучения. Описаны приемы и формы работы, ориентированные на развитие языковой, речевой, коммуникативной и культуроведческой компетенций студентов.

Ключевые слова: информационные технологии, интерактивная работа, интернет-ресурсы, дистанционное обучение.

Информационные ресурсы сети Интернет постепенно становятся одним из основных видов реализации профессиональной потребности в информации, необходимой для оптимизации учебной деятельности. Внедрение интерактивных технологий позволяет использовать на уроках различные схемы, графики, картинки, красочные презентации и многое другое для эффективного усвоения изучаемой темы, помогает сформировать интерес к изучаемой теме, способствует вовлечению в обсуждение, повышает качество преподносимого материала.

Тем не менее при переходе на дистанционную систему обучения преподавателям пришлось соприкоснуться со многими трудностями при организации учебного процесса. Среди них хотелось бы отметить следующие:

1. Проблемы с Интернетом.
2. Отсутствие навыков работы с интернет-ресурсами.
3. Отсутствие учебников.

4. Не вся речевая деятельность проявляется в полном объеме.
5. Больше времени уходит на подготовку к занятиям.
6. Значительное количество времени уделяется проверке домашнего
задания.
7. Нет «студенческой атмосферы».
8. Снижается «личностный контакт».

Среди преимуществ онлайн-обучения можно отметить следующие:

1. Возможность учиться из любой точки страны.
2. Возможность быстрой семантизации лексики.
3. Возможность просматривать презентации и видео.
4. Возможность совместного просмотра проектов студентов.
5. Интерактивные доски.
6. Интерактивные задания.

Для организации интерактивной работы на онлайн-занятиях нами используются различные интернет-ресурсы: Zoom, Miro, Trello, Google доска Jamboard и др. Контрольное тестирование проводится с помощью платформ onlinetestpad или google forms.

На занятиях используются различные интерактивные методы и приемы: например, метод «Работа в малых группах» – одна из самых популярных стратегий интерактивного обучения, неотъемлемая часть многих интерактивных методов, таких, как дебаты, тренинг, творческие задания, мозаика, общественные слушания, почти все виды игр и имитаций. Данный метод дает возможность всем обучающимся одновременно участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия.

Работа в малых группах наиболее эффективно, на наш взгляд, реализуется в сессионных залах Zoom.

На практических занятиях по дисциплине «Русский язык» студентам предлагается составить небольшие диалоги по разным вопросам. Аудитория распределяется по отдельным комнатам, по два-три человека, обсуждаются различные речевые ситуации. Так, например, при обсуждении лексической темы «Финансовая грамотность населения как социальная проблема» студентам была предложена следущая актуальная на сегодняшний день ситуация: ***«Ваш товарищ собирается брать кредит на проведение свадебного торжества. Переубедите его»***. При ответах используйте выражения подтверждения/отрицания, согласия/несогласия с мнением собеседника:

Да, конечно.
Вы правы. Да, это так.
Я присоединяюсь к вашему мнению.
Я разделяю вашу точку зрения.
Я придерживаюсь такого же мнения.
Совершенно согласен с вами.
Предположим, что это правильно.
В какой-то мере можно с вам и согласиться.
Конечно, нет.
Вы не правы.
Я против (того, чтобы).
Я не разделяю вашей точки зрения.
Я не придерживаюсь такого мнения.
Полностью не согласен с вами.
Боюсь, что вы не правы.
Не хотелось бы вам возражать, но в действительности это обстоит...

После завершения работы студенты возвращаются в общий зал, где уже в форме дискуссии подводятся общие итоги.

В качестве эффективного инструмента организации учебного процесса для обратной связи с учащимися нами используется многофункциональная интерактивная онлайн-доска Google Jamboard.

Данный инструмент онлайн-преподавания можно использовать самостоятельно перед уроками, не открывая никакие программы для ведения видеоконференции, а также совмещать с любой программой, где есть функция «Демонстрация экрана», например, при работе в Zoom.

Удобство заключается в том, что преподавателю видно, где находится каждый студент, а также, если у студента возникают перебои с Интернетом и демонстрация экрана работает некорректно, у учащегося есть возможность открыть доску на своем компьютере, используя ссылку.

Среди плюсов использования онлайн-доски Jamboard можно назвать следующие:

- Jamboard совместим со всеми устройствами, со всеми операционными системами — с телефоном, с планшетом, ноутбуком.
- Бесплатная платформа.
- Можно добавлять стикеры, фото, страницы из учебника, делать пометки, подчеркивать, обводить.
- Все элементы, расположенные на доске, можно двигать,

уменьшать, увеличивать, перемещать, удалять. С помощью указки акцентировать внимание на том или ином элементе. С помощью ластика –удалить любой элемент или возвращать назад.

• В одном документе можно создать до 20 слайдов. Для добавления новой «страницы» доски достаточно кликнуть на изображение карточек вверху. Удобно, что Jamboard может быть многостраничной. Это довольно полезная функция, когда вы используете доску как несколько следующих друг за другом упражнений.

• Также в Jamboard можно менять цвет фона доски. При выборе функции «Выбрать фон» вам будут доступны следующие виды фона: «Точка», «Синяя линия», «Синяя клетка», «Серая клетка», «Синий фон», «Меловая доска», также вы можете дополнительно загрузить себе фон из Интернета или с вашего рабочего стола.

После того, как вы закончили работу со своей доской, можете ее сохранить в том формате, в каком вам удобно. Это может быть картинка или PDF файл. Также можно дать доступ другим участникам в качестве зрителя или полноценного участника.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что использование интерактивных технологий в организации дистанционной системы обучения способствует оптимизации учебной деятельности, значительному улучшению эффективности образовательного процесса.

Литература

1. Как добавлять пользователей к видеовстрече Google Meet или удалять их. – URL: https://support.google.com/meet/answer/10071448?hl=ru

2. Учебно-методический комплекс дисциплины «Русский язык» (уровень В1–В2) / сост.: Н.А. Таирова, А.Ж. Сарсембаева. – Алматы, 2021.

С.С. Сейитбекова

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Главный недостаток в преподавании иностранных языков, на наш взгляд, вытекает из неправильного понимания роли сознательности в обучении языкам. Так как элемент сознательности превалирует главным образом при анализе и переводе текста и при сопоставлении строя изучаемого языка со строем родного языка, то очень многие считают, что анализ и перевод – это все, вокруг чего и должно концентрироваться преподавание иностранных языков. Эта

ложная концепция ведет к забвению основной цели преподавания, а именно: к приобретению автоматизированных навыков беглого чтения с пониманием. Чтение, будучи средством, имеет в то же самое время особую важную цель – научить учащихся быстро ориентироваться в новых текстах и уметь читать их с охватом содержания. Анализ-синтез и перевод дают новые языковедческие знания не только в отношении изучаемого языка, но также и в отношении родного языка.

Ключевые слова: чтение, языковедение, знание, анализ-синтез, сознательность, беглое чтение, перевод.

Общеизвестно, что чтение – одно из основных средств получения информации. Особенно велика его роль в наши дни, так как именно оно обеспечивает человеку возможность удовлетворять свои познавательные потребности. Чтение как процесс восприятия и активной переработки информации представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая складывается из восприятия и понимания текста.

Обучение чтению как процессу извлечения информации из печатного источника подменяется «переработкой материала чтения вслух, вопросно-ответной формой работы, переводом, пересказом и т. д. Чтению как речевой деятельности почти не учат: оно все время выпадает из поля зрения учителя. Было бы несправедливо, однако, искать причину такого положения в том, что устная речь заняла одно из главных мест в обучении и как бы вытеснила чтение. Она не вытеснила чтение, а подчинила его себе, чего не должно быть. Устная речь и чтение – два вида речевой деятельности. При всей их взаимосвязи они не имеют свою специфику. Как неправомерно было бы обучать устной речи на основе только печатных текстов, без применения других средств, стимулирующих высказывание, так не целесообразно и неэффективно обучать чтению только на основе устной речи.

Главный недостаток в преподавании иностранных языков, по моему мнению, вытекает из неправильного понимания роли сознательности в обучении этим языкам. Так как элемент сознательности превалирует главным образом при анализе и переводе текста и при сопоставлении строя изучаемого языка со строем родного языка, то очень многие считают, что анализ и перевод – это все, вокруг чего и должно концентрироваться преподавание иностранных языков. Эта ложная концепция ведет к забвению основной цели преподавания, а именно к приобретению автоматизированных навыков беглого чтения с пониманием. Анализ и перевод являются лишь переходной стадией в обучении иностранному языку, и все то, что сознательно изучено

на этой стадии, остается сознательным и при автоматизированных навыках, но лишь потенциально. При беглом чтении отдельные языковые явления обычно не осознаются, но стоит только читающему остановить внимание на этих явлениях, как они сейчас же попадут в светлую точку сознания.

Что следует понимать под чтением, как видом речевого общения читающего с автором, как основной цели обучения иностранному языку? Я считаю, что под ним следует понимать беглое чтение с непосредственным, беспереводным пониманием читаемого. При этом чтении сознание читающего переключается с понимания оригинала при помощи родного языка на понимание непосредственное, беспереводное, когда перевод уже не помогает, а мешает чтению, становится помехой ему. Анализ и синтез формальных и смысловых элементов текста переходят при этом в стадию полной автоматизации. При беглом чтении они уже не осознаются, и внимание сосредоточивается на воплощенных в тексте мыслях, которые извлекаются из текста с такой же быстротой, с какой они бегут у нас при устном повествовании, описании, изложении.

Такое чтение является основой и конечной целью обучения иностранному языку. Это чтение зрелого чтеца. Ему уже не нужен перевод как средство достигнуть понимание текста. Он эту стадию прошел. Разумеется, и у опытного чтеца могут иногда встретиться трудные для понимания места текста, но такие случаи следует рассматривать как исключения. Оканчивающие среднюю школу должны уметь бегло читать предусмотренные программой тексты с непосредственным, беспереводным пониманием их содержания. Не анализ и перевод должны быть конечной целью обучения, как бы ни была важна их роль в этом обучении, а именно беглое чтение с непосредственным беспереводным пониманием читаемого.

В связи с этим я считаю необходимым рассмотреть роль аналитического чтения в системе преподавания иностранных языков. Если судить по высказываниям некоторых методистов, роль этого чтения очень велика. Однако обоснование термина «аналитическое чтение», трактовка его как методического приема или скорее как суммы методических приемов и применение на практике не могут не вызвать больших сомнений.

Прежде всего аналитическое чтение – это ряд методических приемов, рассчитанных на сознательный разбор, или анализ текста для достижения понимания и перевода его. В основе термина лежит анализ текста. Но он не есть его чтение; когда мы анализируем, прекращаем

процесс чтения. Далее, чтение – всегда аналитико-синтетический процесс, будет ли это чтение начинающего изучать иностранный язык или чтение полностью овладевшего этим видом речевой деятельности на иностранном языке. Анализ текста сам по себе не приводит к пониманию читаемого. Анализ текста – это членение предложения на отдельные слова с их составом, формами, звучанием и значениями, а также членение сложных предложений на составляющие их отдельные предложения. Однако, чтобы понять мысль анализируемого предложения, необходимо также синтаксически объединить, связать отдельные слова в смысловое целое; при этом устанавливаются формальные и смысловые связи между словами предложения, определяется контекстное значения слов и достигается понимание смысла всего предложения. Иначе говоря, необходим не только анализ, но и синтез основных элементов предложения.

Анализ текста всегда следует проводить с ориентировкой на синтез, т. е. на объединение слов предложения, на установление формальных и смысловых связей между ними, на определение контекстного значения слов и на достижение четкого понимания смысла всего предложения в целом.

Просматривая определения аналитического чтения у различных авторов, нельзя не заметить отсутствие единства в них, особенно с точки зрения того, какие виды работ включает аналитическое чтение. В одном, однако, они сходятся: всегда в центре внимания, естественно, стоят анализ и перевод. Этот, на первый взгляд, безобидный факт в действительности может иметь и, вероятно, имеет довольно серьезные последствия для преподавания иностранных языков. Многие преподаватели могут понять, что, вероятно, основными приемами изучения иностранных языков являются только анализ и перевод. Приходится часто удивляться тому, что, когда среди преподавателей заходит речь об обучении иностранным языкам, на первое место всегда выдвигаются анализ и перевод, а не чтение, как главная цель обучения. Они как будто бы убеждены в том, что анализом и переводом заканчивается изучение каждого учебного текста. Правильно составленные учебные тексты должны постепенно, но неуклонно увеличиваться в объеме (от ¼ до 3 страниц связного текста в зависимости от классса), главным образом за счет уже пройденного лексического и грамматического материала, и должны вводить новый материал небольшого одного и того же из урока в урок объема (от 5 до 20–25 слов на текст в зависимости от класса). Постоянно возрастающее из текста в текст количество пройденного

материала будет способствовать его надлежащему повторению, закреплению и автоматизации. Все увеличивающиеся по объему тексты за счет пройденной лексики и грамматики и разреженность в них нового языкового материала не только облегчат их анализ-синтез и перевод, но и будут способствовать развитию у учащихся умения быстро ориентироваться в новых текстах и формировать навыки беглого чтения с непосредственным, беспереводным пониманием их.

Если аналитическое чтение приводится на трудных текстах, включающих большой процент незнакомых слов, то для синтетического чтения берутся построенные в основном на изученной лексике и грамматике тексты, которые понимаются учащимися непосредственно, беспереводно. Однако термин «синтетическое чтение», как и «термин аналитическое чтение», вряд ли объясняет сущность определяемого им явления. В процессе изучения текстов и те, и другие элементы одновременно и параллельно объясняются, закрепляются и автоматизируются. Разница лишь в том, что при анализе мы расчленяем, а при синтезе объединяем те же самые элементы текста. Без такого членения и объединения составных элементов не может обойтись никакое чтение, в том числе и аналитическое и синтетическое. Синтетическое является чтением на закрепление пройденного лексического и грамматического материала и на развитие и углубление навыков беглого чтения с пониманием. Тексты такого рода полезно давать для повторения пройденного и особенно для домашнего чтения.

Тексты для аналитического чтения не должны быть очень трудными и слишком насыщенными новой грамматикой и лексикой. И они, как и все другие, должны при их изучении заканчиваться беглым чтением с непосрественным пониманием. Но для этого нормы новой лексики и грамматики в них не должны превышать указанных выше. Нельзя представлять себе дело таким образом, что одни тексты мы только анализируем и переводим, а другие синтетически читаем. Если при аналитическом чтении не будут развиваться навыки беглого чтения с пониманием, то они не разовьются и при синтетическом чтении, которое в значительной степени останется аналитическим. Для беглого чтения требуются: во-первых, твердое закрепление всех элементов читаемого текста и, во-вторых, умение быстро, мгновенно анализировать и синтезировать эти элементы. Анализ и перевод сами по себе не обеспечивают полностью ни того, ни другого. Необходимо самым решительным образом подчеркнуть, что анализ и перевод

способствуют пониманию содержания текста, но не закреплению и автоматизации языкового материала. Во всяком случае, они не дают того закрепления языкового материала, которое требуется для беглого чтения с пониманием. И для того чтобы научиться бегло читать с пониманием, необходима большая дополнительная работа.

С моей точки зрения, было бы более полезным для дела говорить не об аналитическом и о синтетическом чтении, а конкретно о каждом отдельном методическом приеме как о необходимом звене в обучении чтению: к первому отнести чтение, анализ-синтез и перевод; ко второму – выразительное чтение. Первое – это средство, второе – цель.

Литература

1. *Андриевская В.В.* Психология усвоения иностранных языков на разных возрастных ступенях // Обучение и развитие младших школьников. – Киев, 1970.

2. *Азовкина А.Н.* Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2.

3. *Базарная Н.А.* Обучение умению работать над иноязычными текстами // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 2.

4. *Беспальчикова Е.В.* Обучение анализу текста // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 4.

5. *Борзова Е.В.* Тексты для чтения на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 28–30.

6. *Бухбиндер В.А.* Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – Киев, 1977.

7. *Бычкова Н.А.* Организация уроков домашнего чтения на старшем этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6.

8. *Венедиктова Н.К.* Психологические основы чтения// Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972.

Г.У. Соронкулов, Р.А. Уркумбаева

О ПУШКИНОВЕДЧЕСКИХ «ШТУДИЯХ» Л.А. ШЕЙМАНА

В статье речь идет об одной из многих ипостасей великого кыргызстанского ученого и методиста, кому так называемые национальные школы СССР были обязаны тем, что предмет «Русская литература» получил законное место среди

других. Также на протяжении своей жизни Л.А. Шейман изучал творчество А.С. Пушкина в части восточных интересов великого русского поэта, то, как он осмысливал и интерпретировал сквозную для него проблему встречи двух во многом различных миров Востока и Запада.

Ключевые слова: пушкинистика, русистика, литературодидактика, русско-кыргызские литературные связи, взаимообогащение, киргиз-кайсаки, калмыки, кэргызцы-буруты, восточные интересы.

Как личность, Л.А. Шейман оказал огромное влияние на развитие русистики, литературодидактики, но в этой полновесной обойме трудов ученого многое сделано им и в русле пушкинистики не только в Кыргызской Республике, но и далеко за ее пределами. Научный и методический вклад, а также масштаб личности ученого достойны пристального внимания и оценки. Важность участия Л.А. Шеймана в культурном развитии нашей страные сегодня требует активной объективной и благодарной оценки.

Пушкинская тема в научно-методическом наследии академика Л.А. Шеймана до сих пор не стала предметом отдельного исследования, как того заслуживают труды кыргызстанского ученого. Об их уровне свидетельствуют высокоположительные отклики, поступившие на его работы от самых авторитетных коллег из разных стран. Большая часть этих отзывов была опубликована в последние полвека в самых авторитетных изданиях ближнего зарубежья.

Научно-методические материалы Л.А. Шеймана, посвященные творчеству А.С. Пушкина, имеют большое значение для взаимообогащения русской и кыргызской культур. Они раскрывают новые, часто неожиданные факты на, казалось бы, давно известные произведения великого русского поэта, позволяют лучше понять русско-кыргызские литературные связи, оживляют интерес к изучению творчества поэта в кыргызской школе.

А.С. Пушкин, как личность и как автор произведений, составляющих золотой фонд русской литературы, по воспоминаниям самого Л.А. Шеймана, сопровождал его с самого раннего детства. Об этом же пишет Рина Приживойт в статье «И красной нитью – Пушкин»: «Не могло обойтись без Пушкина (Александр Сергеевич родился 6 июня, Лев Аврумович – 7. След в след). Его слово витало над мальчиком с рождения. Мама пела три колыбельные – … «Буря мглою небо кроет…» на русском. Благоговейное отношение к Пушкину было в традициях семьи Шейманов» [4]. Триггером же интереса Льва Аврумовича к проблеме «Пушкин и кыргызы», а шире – ориентальных

мотивов в творчестве русского поэта послужил давний (1956 г.) вопрос одной из учениц СШ № 5 г. Фрунзе, адресованный учительнице в конце открытого урока по творчеству поэта: «А знал ли Пушкин о нас, киргизах?»…

Эта тема была раскрыта только в 1963 году, когда появилась книга «Пушкин и киргизы», вызвавшая большой интерес и поддержку специалистов. В ней Л.А. Шейман на основе изучения приписки на полях письма в Одессу к своему приятелю поэту Василию Ивановичу Туманскому доказал, что именно А.С. Пушкину мы обязаны тем, что впервые в журнале «Московский вестник» в 1827 году появилась статья А.И. Лёвшина, специально посвященная отличию казахов от киргизов. Она называлась «Об имени Киргиз-Казакского народа и отличии его от подлинных, или диких Киргизов» (эпитет «дикие» происходит от сокращения названия «дикокаменные киргизы», т. е. киргизы, живущие в гранитных горах. В старину русские называли гранит диким камнем). Весьма символично, что статья была опубликована в первом же номере журнала, задуманного Пушкиным и его московскими друзьями как орган пушкинской литературной группы сразу по возвращении поэта из михайловской ссылки.

Вовсе не случайным было и появление указанной статьи А.И. Лёвшина. Л.А. Шейман при знакомстве с библиотекой поэта обнаружил, что поэт не только вытребовал, чтобы младший брат выслал в Михайловское среди запрошенных им книг и «Сибирский Вестник весь». Этот журнал издавался в период с 1818 по 1824 год талантливым историком и этнографом Г.И. Спасским. Основное внимание в журнале уделялось освещению быта и нравов восточных народов России и околороссийского ареала. Такое внимание было не случайным. Как подчеркивает С.Л. Мухина «Киргиз-кайсацкая проблема занимала умы в 20–30-х годах XIX века чуть ли не в той же степени, что и события на Кавказе» [3].

Среди разрезанных великим русским поэтом страниц годового комплекта этого журнала за 1820 год пять шестых «полезной площади» составляют материалы о «киргиз-кайсаках», т. е. можно смело утверждать, что интерес к этой теме зародился у Пушкина еще в Михайловской ссылке.

Интерес А.С. Пушкина к киргизам, по Шейману, объясняется и тем, что А.И. Лёвшин был сослуживцем поэта по Одессе. В числе отзывов о киргизах Лёвшин неоднократно подчеркивал, что «закаменные» (т. е. горные) киргизы – это и есть «настоящие», «древние», «подлинные»

киргизы, единственные законные носители этого имени. Конечно, молодого Пушкина не могли не заинтересовать приводимое Лёвшиным любопытное суждение китайского автора, цитированное ранее русским синологом Е.Ф. Тимковским: «Кэргизы бедны, но отважны: не думают о жизни <…> и храбры на войне», а также такое, например, высказывание: «Они (киргизы-буруты. – *Л.Ш.*) … не слагают с себя оружия ни в какое время, а потому столь искусно умеют управлять оным, что почитаются от своих соседей непобедимыми» [5]. Кстати, не отсюда ли одно из объяснений названия народа, ведь слово «кыргыз» переводится на русский язык как «неистребимый».

«Так, по прямому заказу, при активном содействии и при личном посредстве великого русского поэта в августе 1827 года увидела свет первая отечественная научная работа, специально посвященная установлению подлинных самоназваний киргизского и казахского народов и некоторым этнографическим особенностям “подинных киргизов”», – пишет Л.А. Шейман [5].

Много информации, как отмечает Л.А. Шейман, почерпнул Пушкин от своего хорошего знакомого, замечательного ученого-синолога и путешественника Никиты Яковлевича Бичурина, во монашестве «отца Иакинфа». Они часто встречались и проводили время за долгими беседами. Н.Я. Бичурин всегда по выходе своих книг сразу же дарил их Пушкину, именно после их чтения великий русский поэт стал использовать транскрипцию весьма близкую к самоназванию кыргызов: «кэргызцы».

Чрезвычайно высокую оценку дал Пушкин труду Бичурина «Историческое обозрение ойратов или калмыков с XV столетия до настоящего времени», которую внимательно изучил еще до выхода ее в свет. Именно из нее поэт заимствовал эпизод сравнительно недавней истории, в котором драматически сплелись судьбы «торгоутов» (калмыков) и «кэргызцев». При работе над «Историей Пугачева» Пушкин использовал события 1771 года, когда волжские калмыки, не выдержав угнетения и произвола царских чиновников, покинули свои кочевья и направились в сторону своей прежней родины – Китая. Русское правительство послало за ними погоню, в которой отказались участвовать яицкие казаки, за что против них двинули пушки, а это и послужило прологом к пугачевскому восстанию.

Пушкин в своем историческом труде воспроизводит бичуринский рассказ о том, что весной 1772 года кэргызцы окончательно довершили несчастие калмыков. Под пером Пушкина в «Истории Пугачева», пишет

Л.А. Шейман, эти события, связанные с бегством и гибелью волжских калмыков, превратились в обвинительный акт против царизма.

Это, по убеждению кыргызстанского ученого, основная причина исключительного гражданского и творческого интереса Пушкина к тем давним событиям. Этот интерес и привел к тому, что «кэргызцы-буруты» впервые были упомянуты на страницах русской классической литературы.

Здесь следует отметить научную и гражданскую смелость Льва Аврумовича, который в книге, вышедшей в год столетия со дня вхождения Киргизии в состав России – 1963-м, – проводит аналогию тех событий с трагическим для кыргызов 1916 годом. «Для нас эти страницы, – пишет Л.А. Шейман, – интересны и тем, что они рисуют историю, явившуюся своего рода прототипом трагедии, выпавшей на долю киргизского народа спустя полтора столетия – в 1916 году. И тут угнетенный многотысячный народ вынужден был бежать от царских карателей и оказался на грани полного физического уничтожения…» [5].

Продолжением поиска Л.А. Шейманом ответов на вопрос «Пушкин о кыргызах» стала книга очерков «Кыргызы, казахи и другие народы Востока в мире Пушкина», написанная им совместно со своим учеником Г.У. Соронкуловым. Книга эта к настоящему времени выдержала три издания (1996; 1997; 2004 гг.), что уже служит свидетельством значительного интереса читателей к указанной проблеме.Задумана она была как продолжение поиска, начатого Л.А. Шейманом в предыдущей работе, после которой многое еще оставалось неясным.

Последняя книга трилогии – «Пушкин и его современники: Восток – Запад», написанная в соавторстве с Г.У. Соронкуловым, носит не только литературоведческий характер, скорее это историко-литературное издание, в котором в равной степени решаются задачи пушкинистики и серьезного исторического исследования.

Она является продолжением опубликованных ранее исследований ее авторов о восточных интересах Пушкина. Однако здесь проблемы рассматриваются под несколько иным углом зрения, чем в прежних работах. Авторов здесь интересуют вопросы «…движения художественной и научной мысли Пушкина на путях осмысления и интерпретации сквозной для него проблемы – проблемы «Восток – Запад» [6].

Здесь обсуждаются вопросы, имеющие специальный интерес для востоковедения – от проблем истории «восточной» литературы до национальной политики царского правительства, – в сопровождении

с творчеством Пушкина, с его гражданским, политическим и эмоциональным восприятием межнациональных отношений.

По словам Ю.А. Бельчикова, последняя книга трилогии имеет непосредственное отношение к культуре кыргызского народа, к истории Киргизии, связанной с Россией глубокими историческими, хозяйственными, социальными, а главное – культурными связями, поэтому «изучение творчества Пушкина имеет первостепенное значение для укрепления культурных, духовных связей русского и кыргызского народов. Творчество Пушкина предстает в новых исторических условиях… как мощный фактор единения русского народа с тюркоязычными и другими народами России, Центральной Азии, Кавказа на благородной и благодатной основе взаимодействия, взаимопроникновения национальных культур» [2].

В методическом наследии Л.А. Шеймана много работ, посвященных изучению творчества Пушкина в школах с кыргызским языком обучения. Лев Аврумович активно и последовательно разрабатывал методические рекомендации изучения произведений великого русского поэта в школе.

Больше всего методических работ Л.А. Шеймана было посвящено стихотворению Пушкина «Памятник» (4 статьи), в которых были представлены материалы к углубленному прочтению этого стихотворения в старших классах школ Кыргызстана. Л.А. Шейманом была сделана попытка реализовать принцип «динамично-ценностного» подхода, который предполагает приобщение к зарождению, формированию и развитию авторского «мыслечувства» в лирическом стихотворении.

Характерные черты деятельности ученого-методиста Л.А. Шеймана – это «опора исследователя на серьезную научную базу, взвешенность суждений, желание помочь, подсказать учителю, как учить эффективнее, интереснее, и, конечно же, стремление сопрягать изучение русской литературы с киргизской культурной традицией» [1].

Литература

1. *Беликова А.* Творчество Н.В. Гоголя в методическом наследии Л.А. Шеймана // Вестник КРСУ. – 2010. – Т. 10. – № 3. – С. 113.

2. *Бельчиков Ю.А.* Горизонты культурно–исторического подхода к словесно-поэтическому творчеству // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 2008. – № 4. – С. 78.

3. *Мухина С.Л.* Литература декабризма о нерусских народах России. – Фрунзе, 1972. – С. 231.

4. *Приживойт Р.И.* Красной нитью – Пушкин // Русское слово

в образовательном пространстве. Шеймановские чтения – 1 / отв. ред. В.Г. Каменецкая, А.О. Орусбаев. – Бишкек, 2005. – С. 11–16.

5. *Шейман Л.А.* Пушкин и киргизы. – Фрунзе, 1963.

6. *Шейман Л.А., Соронкулов Г.У.* Пушкин и его современники: Восток – Запад. – Бишкек, 2000.

Сыргак кызы Мээрзат, К.Т. Турдуев

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ЛЕКСЕМЫ В РУССКОМ И КИРГИЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье сделана попытка выделить и описать лексические единицы со значением времени в русском и киргизском языках. Лексические средства выражения реальных временных отношений составляет лексическое время, которое наряду со временем морфологическим и синтаксическим входит в состав лингвистического времени (темпоральности).

Ключевые слова: лексическое время, морфологическое время, темпоральность, лексика, лексико-семантическое поле.

Сопоставительное изучение языков может служить материалом для типологии. Так, например, сравнение русской и киргизской лексики с временным значением дало возможность обнаружить интересные факты отсутствия обозначения минимальных единиц измерения времени (минута, секунда) в исконно киргизском языке и факт отсутствия 12-летного цикла летоисчисления в русском языке.

Понятие «время» формируется в физике, его обосновал И. Ньютон. Наша жизнь, чувства и эмоции проходят в плоскости времени, человеку нельзя избежать временного потока, который постоянно проходит от прошлого через настоящее к будущему [3].

В русском и киргизском языках время по отношению к моменту речи выражается преимущественно грамматическими формами глагола, а при выражении времен в значении с явлениями природы предпочтение отдается лексическим средствам, главным образом, существительным. А.И. Моисеев выделяет следующие средства выражения в языке временных значений: в морфологии – в формах настоящего, прошедшего и будущего времени, охватывающие все глаголы русского языка: *писал – буду писать, написал – напишу* и т. п.; в синтаксисе – это типы сложных предложений, союзных и бессоюзных, с временным соотношением частей; со средствами словообразования: *время – временной – временно*;

в лексике: *утро, год, поздно, ждать, ночевать, теперь* и т. п. [2].

Лексический фонд выражения времени формируется словами почти всех частей речи – существительными, прилагательными, глаголами, наречиями, в том числе местоимениями, предлогами, союзами, частицами.

Лексико-семантическое поле времени достаточно широко исследовано в современной лингвистике.

Так, Р.А. Семергой в своей работе исследует лексические средства выражения времени (наречия и наречные выражения) как компоненты функционально-семантического поля темпоральности [6].

В Киргизии первым обратился к этой теме Б. Солтоноев (1878–1937). Он старался, правда, на эмпирическом уровне, рассмотреть названия частей суток, месяцев, 12-летний цикл летоисчисления (Солтоноев, 1993) [7].

Единственным солидным исследованием временных единиц в киргизской лингвистике на сегодняшний день является труд К. Сейдакматова, где рассматривается интерес к таким словам, как *«мүчөл»* (12-летний цикл, *«жыл»* (год), *«апта»* (неделя), названия месяцев и некоторые другие (Сейдакматов, 1987) [5].

В лексико-семантическое поле (ЛСП) «время» войдут наречия, существительные и прилагательные, обладающие временной семой: *время, пора, срок, момент, дата, вчера, сегодня, завтра, настоящий, прошлый, будущий, современный, прежний, одновременный, долгий* и т. д.

В системных отношениях часть, целое находятся лексемы, рассматриваемые в данной статье: *секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, век*.

Внутри группы наблюдаются синонимические ряды: *миг, мгновенье, момент, секунда, время: век – столетие, век – жизнь, день – сутки.*

Антонимичные отношения менее характерны для группы темпоральных существительных: *день – ночь, зима –лето* и т. д.

В своей монографии М.В. Всеволодова отмечает, что по составу класс может быть закрытым, когда в него нельзя внести ни одного слова: названий дней недели (7 слов), названий месяцев (12 слов), времен года (4 слова) и т. д., или открытым (Всеволодова, 1975) [1].

Например: с*екунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, век* – класс слов закрытый.

В исконно киргизском языке такие лексемы, как *секунда, минута, сутки*, отсутствуют. Современный киргизский язык использует

заимствованную лексику: *секунт, мүнөт, сутка, утро, вечер, день, ночь, полдень, полночь, рассвет, сумерки, заря, восход, закат, заход (солнца)*.

Здесь надо отметить, что лексема «время» не имеет, как обобщающий термин, абсолютно полного эквивалента в киргизском языке. Следовательно, в зависимости от контекста передается следующими словами: *убакыт, мезгил, заман, кез, чак, учур, маал, мөөнөт, доор* и другими.

В русско-киргизском словаре (РКС) под дефиницией «время» приведены четыре значения и некоторые словоупотребления. Поскольку это единственный источник идеографической конкретизации, позволим себе привести частичную трактовку рассматриваемой лексемы.

Время: *убакыт, убак*; в указанное время – *көрсөтүлгөн убакытта*, уехать на время – *убактылуу кетүү*, время истекло – *убакыт бүттү*; (эпоха) *доор, заман*; (определенная пора) *маал, мезгил, убакыт*; времена года – *жыл мезгилдери*, рабочее время – *жумуш маалы*, свободное время – *бош убакыт*; в грамматике – *чак*: настоящее время – *учур чак*, будущее время – *келер чак*, прошедшее время – *өткөн чак* (но: *бала чак* – детство, *чак түш* – полдень и т. д. (РКС, 1957) [4].

Семантика лексемы «время» поистине многогранна и требует глубокого изучения. Можно констатировать, что лексема «время» передается на киргизский язык разными способами: существительными: *убакыт, мезгил, маал, чак, учур, доор, кез, заман* и др.; наречиями: *башында, аңгыча, баягыда, келечекте, кез-кезде, анда-санда, бара-бара* и т. д.; словосочетаниями: *ар качан, бир убакта, бир кезде, илгертен бери, атам замандан бери* и т. д.; описательным способом: время по Гринвичу – *Гринвич эсебине болжогон мезгил* и т. д.

Лексема «время», как обобщающий термин, не имеет точного эквивалента в киргизском языке. Лексемы *«убакыт»* и *«мезгил»* являются наиболее подходящими по значению для этой цели.

Сопоставительный анализ показывает, что одному русскому слову «время» соответствуют приблизительно 15 единиц киргизского языка. В русском языке лексема «время» полисемична. И почти каждая сема в киргизском языке выражается разными словами.

Литература

1. *Всеволодова М.В.* Способы выражения временных отношений в современном русском языке. – М., 1975.

2. *Моисеев А.И.* Единицы времени и их выражение в современном русском языке. – М., 1972.

3. *Рейхенбах Г.* Направление времени. – М., 1962.
4. Русско-киргизский словарь / под ред. К.К. Юдахина. – М., 1997.
5. *Сейдакматов к.* Кыргыз элинин календардык түшүнүгү. – Фрунзе, 1987.
6. *Семергой А.А.* Лексические показатели времени в современном русском языке // ЛИД. – Ашхабад, 1983.
7. *Солтоноев Б.* Кыргызда жыл эсеби // Кыргыздар. – Бишкек, 1991.
8. *Сыдыков А.Н.* Летоисчисление: истоки и соврем. – Бишкек, 2009.

Тогтоомурат Жангул

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматриваются новые подходы в образовательном процессе, вопросы формирования у учащихся навыков саморегуляции, воспитания рефлексивной личности.

Ключевые слова: рефлексивная личность, навык саморегуляции, ученик-субъект, внутренняя мотивация, инновация.

В настоящее время современная система образования Казахстана подвергается реформированию и новшествам. В связи с данной проблемой предъявляются иные требования к содержанию, структуре, целям сферы образования. Когда страна вступила в новый исторический период, наряду с глобальной модернизацией воспитание подрастающего поколения в независимом Казахстане требует поиска новых идей, эффективных путей обучения, всестороннего их применения, совершенствования качества образования.

Без сомнения, главным условием программы первого президента РК, Елбасы Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» является образование. Обновленная образовательная программа направлена на интеграцию современных глобальных тенденций образования и применение лучшей мировой практики в казахстанском образовании. Образование является фундаментом науки и золотой основой развития государства.

Поэтому в системе образования методы и подходы обучения должны быть ориентированы на инновации. Одним из главных

изменений в числе нововведений в обучении является то, что ученик рассматривается как субъект, занимающийся самостоятельной работой, творческими заданиями. Он не просто слушатель, а деятель, учитель-проводник. Важно учиться не под влиянием внешних сил, а под влиянием внутренней, сильной мотивации. Здесь необходимо сформировать у учащихся механизм саморегуляции. В реальной жизни многие студенты хорошо учатся в школе, когда они поступают в университеты, ведут себя неадекватно из-за отсутствия навыков саморегуляции и теряют интерес к учебе. С психологической точки зрения эта проблема является одним из важнейших недостатков, так как отсутствие внутренней мотивации, навыков саморегуляции приводит к неуспеваемости в учебе, отставанию в учении.

Саморегуляция – важная часть человеческой психики, и овладеть ею стоит каждому. Речь идет об управлении своим психическим и эмоциональным состоянием, и это, несомненно, очень полезная черта. Воздействуя на себя мысленными образами, контролируя дыхание или используя другие техники, человек может довольно быстро «прийти в себя».

Учитель должен развивать у учащихся саморегуляцию, научить социально приемлемым способам справляться с чувствами и эмоциями, а также принимать нормы поведения, уважать других и реагировать должным образом. Нормой является то, что саморегуляция формируется и развивается параллельно с созреванием личности. Если личностное развитие отсутствует и люди не учатся брать на себя ответственность, ситуация ухудшается. Саморегуляция не может быть развита без развития личности. Учителям рекомендуется уделять особое внимание саморегуляции и воздействовать на себя с помощью эффективных формулировок. Существует множество приемов самоподготовки, которые помогут развить необходимые навыки. В некоторых заведениях есть комнаты психологической разрядки, где учитель может снять напряжение, вызванное раздражителем. К популярным методам педагогической саморегуляции относятся библиотерапия, музыкотерапия, трудотерапия, самостимуляция и др.

Важно, чтобы учащиеся понимали, что достижение большинства целей, например, получение образования, требует саморегуляции, которая не дает ученикам бросить дело, не доведя его до конца, и напоминает о преимуществах, которых они достигнут, превращая разочарование в мотивацию, которая может быть заложена в самом процессе учения и связана непосредственно с целями

учения (интеллектуальная активность, реализация способностей, приобретение знаний), а также с мотивами вне учебной деятельности. В данном случае положительная мотивация определяется весомыми для учащихся социальными устремлениями – чувство долга и учеба рассматривается как дорога к будущей взрослой жизни. Это ценная мотивация. Такая установка в учении, если она устойчива и занимает существенное место, дает ученику силы для преодоления трудностей учения, проявления терпения, усидчивости. Учебная деятельность школьника полимотивированная. Она побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Учащиеся должны понимать, что надо учиться не под влиянием внешней силы, а с собственной внутренней мотивацией. Самомотивация, готовность и целенаправленное обучение ведут к полезному и углубленному обучению. Но без пробуждения интереса и внутренней мотивации освоения знаний не произойдет, это будет лишь видимость учебной деятельности. Формирование учебной мотивации можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Учащиеся должны изучить свои возможности, понять, что человек обладает уникальными личностными качествами, знать, что качественного образования может достичь только хорошо развитый человек, человек с внутренней мотивацией, рефлексирующий человек.

Цель обновленной программы также ведет к воспитанию «рефлексирующего человека». Рефлексирующий человек – это личный психоаналитик, способный самостоятельно трезво оценивать происходящее вокруг, основываясь на своем жизненном опыте. В психологии рефлексией называют способность человека оценивать самого себя как уникальную личность в рамках социума, частью которого он является. Она включает много аспектов, таких, как осознание собственного предназначения, оценка своих моральных и нравственных качеств, переосмысление поступков.

Философ и антрополог Пьер Тейяр де Шарден говорил, что рефлексия подразумевает не только наличие определенных знаний, но и способность анализировать и оценивать их уровень. Рефлексируя, человек пытается посмотреть на себя со стороны. Он оценивает, насколько адекватным, моральным и нравственным выглядит его поведение для окружающих. Также рефлексия подразумевает внутреннее самопознание, осознание собственной уникальности, поиск предназначения, стремление определить свою ценность для

мира. Это важный механизм формирования личности, определяющий поведенческие шаблоны. Он влияет на восприятие, реакцию на окружающие события, принятие решений и прочие индивидуальные аспекты поведения человека.

Педагогу важно помочь ученику научиться активно и самостоятельно ставить цели, адекватные его возможностям и задачам работы. Предпочтение отдается тому, чтобы научить ученика постановке перспективных целей. У учащихся необходимо сформировать учебно-познавательный мотив-интерес не только к новым знаниям и даже не только к общим закономерностям, а именно: к способам добывания новых знаний. Еще одним важным аспектом деятельности педагога является воспитание у ученика самостоятельности, необходимо, чтобы учащиеся осознали важность «научиться учиться», развивать умение самостоятельно учиться, размышлять, делать выводы.

Психологические исследования показывают, что при осознании смысла учения у школьников успехи в учебной деятельности возрастают (увеличивается запас и повышается качество знаний, совершенствуются способы и приемы приобретения знаний), легче усваивается и становится более доступным учебный материал, эффективнее происходит его запоминание, активно концентрируется внимание учащихся, улучшается их работоспособность. Следовательно, чтобы научить детей учиться, принципиально важно построить структуру учебной деятельности, адекватную всеобщим культурным средствам и способам, механизмам самоизменения и саморазвития, ту дорогу, по которой должен систематически «ходить» учащийся в процессе обучения для того, чтобы приобрести необходимый опыт, и этим создать условия для дальнейшего практического использования в жизни и профессиональной деятельности.

Наша жизнь развивается с использованием великих достижений науки и техники, которые распространены по всему миру. Наша главная цель – сформировать сознательного, мотивированного, волевого, способного анализировать свои поступки, вдумчивого человека.

Литература

1. *Борибекова Ф.Б., Жанатбекова Н.Ж.* Современные педагогические технологии: учебник. – Алматы, 2014.

2. Методические рекомендации для педагогов-ассистентов по поддержке детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном процессе. – Астана, 2018.

3. Сто конкретных шагов. Программа Президента Республики Казахстан от 20 мая 2015 года // Суверенный Казахстан. – 2015. – 20 мая. – № 92 (28570).

М.И. Уюкбаева

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОЙ БИЛИНГВИСТИКИ

Билингвизм на протяжении всей жизни может способствовать формированию когнитивного резерва (КР) при нейродегенеративных заболеваниях, так как проявляется задержкой возрастных симптомов у двуязычных людей. Однако некоторые исследования не смогли продемонстрировать это двуязычное преимущество. Предполагается, что это может зависеть от типа и степени двуязычия. В этой статье мы протестировали гипотезу о том, что активное двуязычие, определяемое как непрерывное использование двух языков в противоположность только использованию второго языка, может защитить от когнитивного спада.

Ключевые слова: двуязычие, когнитивный резерв, когнитивная устойчивость, легкая форма ментального когнитивного нарушения, исполнительный контроль.

Распространенность деменции в странах, говорящих на двух или нескольких языках, составляет половину от населения стран, в которых общаются только на одном языке [2]. В то время как другие социальные и экологические факторы также могут способствовать столь резкой разнице в распространенности, это всемирное исследование, похоже, поддерживает идею о том, что использование двух языков на протяжении всей жизни может быть важным фактором повышения когнитивного резерва. Фактически около 60 % исследований показали, что двуязычие может отсрочить наступление деменции или преимущество в памяти и исполнительном функционировании [1]

Несмотря на это, вопрос о том, несет ли двуязычие какую-либо пользу при возрастных расстройствах, остается очень острым. Обсуждаемая тема – с одной стороны, лингвистический профиль двуязычия, т. е. владение языком, а также другие когнитивные резервы, т. е. социальной активности можно содействовать, чтобы выделить или, наоборот, замаскировать такое двуязычие. Преимущество, с другой – неполное понимание того, что движет эффектом (если таковой имеется), затрудняет определение показателей результатов и, таким образом, увеличивает вероятность ложных выводов.

В настоящем исследовании ученые сосредоточились на этих двух аспектах двуязычия и использовании в качестве когнитивных резервных факторов.

Во-первых, ученые подошли к вопросу определения двуязычия, используя понятие от пассивного до активного двуязычия, вместо того чтобы просто классифицировать участников как моноязычных или двуязычных. Благодаря социальным и географическим отличиям ученые нашли связь между динамическим развитием пассивного двуязычия до активного среди людей разных возрастов [3]

Во-вторых, чтобы лучше понять происхождение двуязычного преимущества, ученые протестировали участников на нескольких познавательно-когнитивных задачах. Большое внимание сосредоточено на системе исполнительного контроля (ИК), поскольку эффективность в билингвистических индивидах была продемонстрирована в разных этнических группах одной страны. Эпизодическая память тоже была исследована в виду ее важности в одной из когнитивных областей умственной деятельности, потеря которой обычно ведет к началу развития отклонений. Большая эффективность функций памяти у двуязычных испытуемых могла быть ответственна за задержку проявления симптомов нейродегенеративных заболеваний [4].

Необходимо подчеркнуть важность билингвистического обучения и общения среди молодых и пожилых представителей населения в силу наличия культурных и когнитивных преимуществ, которые помогают нам бороться с развитием нейродеградации на всех стадиях возрастного развития.

Литература

1. *Calvo N., García A.M., Manoiloff L., & Ibáñez A.* (2016). Bilingualism and cognitive reserve: Acritical overview and a plea for methodological innovations. Frontiers in Aging Neuroscience, 7:249.

2. *Klein R. M., Christie J., & Parkvall M*. (2016). Does multilingualism affect the incidence ofAlzheimer's disease? A worldwide analysis by country. SSM Population Health, 2, P. 463–467.

3. *Lehtonen M., Soveri A., Laine A., Järvenpää J., de Bruin A., & Antfolk J.* (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 144(4), P. 394–425.

4. *Luk G., De Sa E., & Bialystok E. (2011)*. Is there a relation between onset age of bilingualism and enhancement of cognitive control? Bilingualism: Language and Cognition, 14(4), P. 588–595.

Ф.Н. Хаваза

ДУНГАНСКИЙ ЯЗЫК: ТИПЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье рассматриваются типы двуязычия в Кыргызстане, которые охватывают сферы взаимодействия языка и общества, изучается позиция государства в отношении многоязычия, полиэтничности, особенное внимание уделяется дунганско-кыргызскому двуязычию, функционированию кыргызских лексем в дунганском языке, отмечены процессы взаимосвязи и взаимовлияния количественных и качественных признаков двуязычия.

Ключевые слова: двуязычие, взаимовлияние, контакт, взаимообогащение.

Профессор А.О. Орусбаев говорил: «Я считаю бесспорным, что в таком полиэтническом государстве, как Киргизстан (прошу при написании названия нашей страны на русском языке придерживаться орфографических норм этого языка), необходимо культивировать, развивать и поддерживать двуязычие разных типов с компонентом «русский язык». Это может быть не только киргизско-русское, но и узбекско-русское, дунганско-русское, таджикско-русское, корейско-русское и иное двуязычие…» [3]. Это высказывание выдающегося лингвиста очень ярко характеризует его отношение к явлению двуязычия или билингвизма в обществе. И хотя во многом реалии сегодняшней языковой жизни претерпели существенные изменения, тем не менее в главном она осталась прежней: явление двуязычия – состояние, которое характеризует все сферы жизни нашего общества.

13 ноября 2020 года Указом Президента Кыргызской Республики № 39 была утверждена Концепция развития гражданской идентичности – Кыргыз Жараны – в Кыргызской Республике на период 2021–2026 годы. В ней были указаны основные направления и стратегические задачи для формирования и развития гражданской идентичности в Кыргызской Республике до 2026 года. И одним из главных направлений является ***развитие и продвижение государственного языка, сохранение и развитие многоязычия***.

Кыргызстан – полиэтническое государство. Сегодня в республике, кроме кыргызов, составляющих 73,8 % населения, проживают представители более 100 национальностей. В республике успешно функционируют языки всех национальных меньшинств. Статусом государственного является кыргызский язык, русский (официальный),

как отмечено в концепции, продолжает занимать важное место – как языка межэтнического общения – и сохраняет свою востребованность в жизни общества.

Проблема двуязычия постоянно находилась в сфере исследования многих отечественных и зарубежных ученых, и до сих пор существует множество концепций, связанных с пониманием двуязычия как непременного атрибута или общественного явления, характерного для многонационального государства. Начнем, пожалуй, с определения того, что ученые понимают под термином «билингвизм» и понятием «билингвальная личность». Наиболее распространенным или классическим определением билингвизма можно считать определение У. Вайнрайха: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [2].

В условиях полиэтнического общества всегда существует необходимость в знании языка, который является по тем или иным причинам доминирующим, в данном случае кыргызского, имеющего сегодня статус государственного, или языка, исторически служившего языком межнационального общения, в данном случае русского. Всегда, во все времена как коренное население республики, так и другие этносы в большинстве своем являлись двуязычными и в меньшей степени многоязычными. Всеобщая глобализация всех сторон жизни сегодня делает эту проблему еще в большей степени актуальной.

Известно, что массовость двуязычия появляется при длительном контакте между разноязычными народами. В настоящее время в республике исследованы социолингвистические аспекты и выделены различные виды и типы двуязычия, основные сферы и закономерности функционирования кыргызско-русского, узбекско-русского, дунганско-русского, дунганско-киргизского, дунганско-русско-киргизского, таджикско-русского, татарско-русского, корейско-русского, курдско-русского двуязычия в Кыргызстане [4].

В отношении имеющих типов двуязычия, связанных с дунганским языком, можно отметить следующее. Дунгане, общее число которых в настоящее составляет 180 тысяч населения, расселены по территориям трех республик: Кыргызстана, Казахстана и, отчасти, Узбекистана. И в основной своей массе дунгане двуязычны. Как правило, владеют родным языком и почти повсеместно русским. Вместе с тем все сильнее проявляется тенденция к овладению языками титульных, государствообразующих наций, на территории которые они

соответственно проживают. Так, в статье «О некоторых типах двуязычия в Киргизии», Б.О. Орузбаева отмечает, что «... в зависимости от различия языкового окружения для одной народности может быть характерно двуязычие в нескольких разновидностях: дунганско-кыргызское (с. Ирдык Джеты-Огузского р-на), дунганско-русское (с.Милянфан Кантского района и с. Александровка Московского района), дунганско-казахско-русское (сс. Шортобе, Каракунуз Курдайского района, с. Джалпак-Тюбе Джамбулской области Казахстана), дунганско-уйгурское (казахское − *Ф.Х.*) для дунган г. Алма-Аты» [1].

На то, что дунгане в разной степени владеют еще и русским языком, оказало влияние советской эпохи, тотальное национально-русское двуязычие, одинаково коснувшееся всех без исключения наций и народностей, проживавших на территории бывшего некогда Союза. Также важно отметить следующее характерное явление: в связи с длительным нахождением представителей других этносов в местах компактного проживания дунганского населения встречаются и такие типы двуязычия, как кыргызско-дунганский, казахско-дунганский, русско-дунганский, татаро-дунганский. Знание нескольких языков, в том числе и иностранных, а не только языков тех народов, с которыми дунгане находятся в близком контакте, в наше время уже не такая редкость. Особенно этим отличается молодежь, стремящаяся овладеть, как правило, государственным языком и одним из иностранных (чаще – английским или китайским.

Языковая ситуация в трех соседствующих государствах хотя и несколько различается, однако представители дунганского этноса всегда жили и живут рядом со многими народами, перенимая у них многие элементы материальной и духовной культуры. Дунганский и тюркские народы уже более 140 лет живут вместе, что благоприятно сказывается на взаимодействии и взаимообогащении дунганского языка, а, отчасти, и тюркских языков. В языковом плане это находит отражение в так называемом процессе языковых заимствований. Само географическое расположение территорий, заселенных этими народами, способствовало тесному взаимному обмену во многих областях социальной и экономической жизни этих народов. В результате исторических связей в языках дунганского и тюркских народов создавались общие ценности, постоянно происходили встречные лексические заимствования из одного языка в другой.

Согласно материалам социологических исследований, непосредственные экономические и языковые контакты дунган

и тюркских народов, продолжающиеся и ныне, а также межнациональные браки привели к тому, что многие дунгане в совершенстве владеют тюркскими языками, известны и факты признания их родными [5]. К примеру, дунгане, проживающие в Ошской области, за небольшой исторический период подверглись сильному влиянию узбекской культуры, традиций и быта, что не могло не отразиться и на языке. В общении между собой они используют в основном узбекский язык, что привело в конечном счете к тому, что дунгане утратили свой родной язык и культуру. От этой части дунганского населения остались лишь имена.

По нашим наблюдениям, под влиянием двуязычия количественный и качественный состав заимствованной тюркской лексики дунганским языком в разных регионах оказался различным. И слова эти, независимо от того, какими путями и как проникли в дунганскую лексику, окончательно закрепились в языке и служат важнейшим коммуникативным средством народа. В словарном составе дунганского языка, по нашим подсчетам, имеются более 400 лексем (выборка делалась из «Киргизско-русского словаря» К.К. Юдахина) [6] из кыргызского языка, охватывающих разнообразную тематику, которые делятся на: **названия продуктов питания, блюд, напитков**: *бешбармахы (бешбармак),борсахы (боорсок), кумыс (кымыз), чалап (чалап), жӷрма (жарма), сузман (сүзмө)* и т. д.; **названия предметов домашнего обихода**: *щирдахы (шырдак), чанач (чанач), чана (чана) – сани, тахар (таар), хурджун (курджун), дастархан (дасторкон)*; **названия видов одежды:** *кемзур (кемсел), чяпан (чапан), паранжа (паранжи); термины родства: бажӷя (бажа), куе (күйөө), кудаги (куда)*; **ботанические, земледельческие термины;** *будыган (бүлдүркөн), машахы (машак), осман (осмо), сӯлӯ (сулу);* **слова, связанные с празднованиями:** *туэй (той), мэран (майрам)' бешик-туэй (бешик той)*; **слова благодарности, согласия:** *мэли (майли), рэхмэт (рахмат)* и др.

Также в дунганском очень часто используются и парные слова, где оба компонента не имеют самостоятельного значения и не могут употребляться без соответствующей пары: *шара-бара – хлам, рухлядь, анча-мынча – немного, анда-санда – иногда, изредка, эптеп-септеп – кое-как, арон-арон – еле-еле* и др.

Постоянное и непрекращающееся взаимодействие языков, культур и традиций привело к тому, что многие лексемы из кыргызского языка, широко используясь в разговорной речи, стали проникать и в область художественной литературы, а также и в периодическую печать.

И эти слова не нуждаются в дополнительных пояснениях, они понятны читателям и без перевода, например: дунг. *ахсакал-кырг. аксакал, ата-баба-ата-баба, әхмэхы-акмак, бажә-бажа, байи-бай, жәйле-жайлоо, сахат-саат, хазыр-азыр, чяпан-чапан, хатар-катар, кандай-хандай, орто, жакшы-жәякшы, бар, жок-жәк, капа болма-хапа болмэ, айланайын-айнана, жаным-жәяным, алтын-алтын* и др. О таких заимствованиях можно сказать, что они социологически освоены носителями дунганского языка и вошли в литературный дунганский язык.

Особенно эти лексемы заметны в языке тех писателей, которые родились и жили среди тюркоязычных народов и свободно владели тюркскими языками. Достаточно назвать имя народного поэта Кыргызстана Я. Шиваза, знатока и переводчика произведений кыргызских поэтов. Благодаря ему дунганские читатели знакомы со стихами А. Токомбаева, Т. Уметалиева, К. Маликова, произведениями Ч. Айтматова и др.

Учитывая частоту использования кыргызских слов, способ введения их в текст, фонетико-морфологическую освоенность, факты словообразования на их основе, продолжительность использования их в устной речи, можно сказать, что они вошли в дунганский язык как полностью усвоенные в лексико-семантическом отношении.

Причина использования их в дунганском языке в том, что слова, получившие широкое употребление, и обозначаемые ими предметы, не имеют зачастую однозначного прямого (полного эквивалента) в дунганском языке. В то время как функционирование его в речи диктуется необходимостью, например: *коз мынчахы – көз мынчак, корундухы – корундук, сӳйнчи – сүйинчү, базарлыхы – базарлык* и т. д. Эти слова невозможно перевести на дунганский язык с помощью единичных эквивалентов, поэтому авторы стремятся сохранить их, так как перевод этих слов вызвал бы некоторые отклонения в семантике национального слова.

Наблюдения показывают, что в результате хозяйственного и культурного общения дунган с тюркскими и другими народами происходит взаимное заимствование лексических элементов. В среду последних стали проникать дунганские слова, особенно из области кулинарии и огородничества: *лагман, фунчеза, тонмомо, санзы, сэй, жанду, жуса, лазы, чинсэй, сантэ.*

В словарном составе дунганского языка немалое место занимают и сложные слова с заимствованными компонентами, т. е. «гибридные

слова», в которых кыргызские слова в основном могут быть в качестве первого компонента.

Например: *жӯярма-тонтор* – вид похлебки (от кырг. «жарма» – вид похлебки + дунг. «тонтор» – «похлебка»), *аш-ленфын* – название блюда (кырг. «аш» – «пища» + дунг. «холодный крахмал»), *чалапфи* – «питье, напиток» (кырг. «чалап» – «айран» + дунг. «фи» – «вода») *датубаш* – «глупый» (кырг. «баш» – «голова» + дунг. «дату» – «глупый»), и список таких слов на этом не заканчивается.

Таким образом, исходя из выше сказанного, можно отметить, что билингвизм живет и развивается за счет взаимопроникновения культур и языков в процессе длительного и непосредственного контакта, способствует широкому распространению языка межнационального общения, пополнению и расширению лексического запаса каждого из языков, участвующих, в общем и едином процессе.

Литература

1. Важнейшие проблемы киргизского языкознания. – Бишкек, 1995. – С. 97.

2. *Вайнарх У.* Языковые контакты. – Киев, 1979.

3. *Орусбаев А.* С одноязычием в Кыргызстане далеко не уйдешь // Слово Кыргызстана. – 2004. – 16 апреля. – № 41(21663).

4. *Орусбаев А.* Языковые процессы (по материалам социолингвистического исследования). – Фрунзе, 1987. – С. 96.

5. *Орусбаев А.* Языковая жизнь Киргизии. – Бишкек, 1990.

6. *Юдахин К.К.* Киргизско-русский словарь. – М., 1965.

Ху Юйпинь

ПОНЯТИЙНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА «ТОКСИЧНЫЙ ЧЕЛОВЕК» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье анализируется значение прилагательного «токсичный» в китайском и русском языках, а также исследуется и сравнивается понятийная составляющая лингвокультурного типажа «токсичный человек» в русском и китайском языках в Интернете, определяются сходства и различия в оценке типажа в современном коммуникативно-массовом сознании.

Ключевые слова: токсичный, токсичный человек, лингвокультурный типаж, китайский, русский, язык.

Антропоцентрическая парадигма, господствующая в гуманитарной научной среде, определяет вектор исследовательских интересов и в лингвистике. Изучение «человека в языке» и позиция «за каждым текстом стоит человек» привели к появлению целого ряда научных направлений, например, таких, как лингвоперсонология и теория лингвокультурных типажей. С другой стороны, особенность современного общества такова, что оно погружено в две реальности: реальную и виртуальную действительность. В некоторых случаях сложно сказать, какая реальность превалирует, но нужно отметить: в обеих реальностях средства массовой коммуникации активно формируют сознание реципиентов.

Анализ различных сайтов, каналов блогеров, публикаций в «Дзене», многочисленных форумов, посвященных межличностным отношениям, форумов психологов показал, что вопросы неэкологичного взаимоотношения между людьми волнуют большинство пользователей Интернета. Под неэкологичным общением мы подразумеваем такой тип общения, который нарушает ровный эмоциональный фон жертвы в сторону негативного переживания: тревоги, волнения, угрызения совести и т. д. Одним из таких видов общения выступает токсичное общение.

В последние годы прилагательное «токсичный» привлекло большое внимание лингвистов (К.М. Шилихина, В.И. Горбачева, З.М. Тимербулатов, М.К. Ходкевич и т. д.). Отмечен метафорический перенос значения, в современном коммуникативно-массовом сознании «токсичный» ассоциируется не только с ядовитыми химическими элементами, способными принести вред здоровью, но и с неблагоприятными долговременными межличностными отношениями. Слово «токсичный» цитируется часто, об этом свидетельствует статистика Яндекса – 192 000 показов в месяц, кроме того, в 2018 году «токсичный» получило статус «слова года». Как мы уже отметили, лингвисты обращали внимание на переносное значение прилагательного, также рассмотрели лексическую сочетаемость, изучили сравнение производных значений прилагательного «токсичный» в английском и русском языках, функциональные характеристики прилагательного «токсичный», анализ феномена «токсичности» и так далее.

Однако лингвокультурный типаж «токсичный человек» не моделировался и не анализировался с точки зрения сравнительно-сопоставительного исследования на материале русского и китайского

языков. Цель данной статьи – описать понятийную составляющую названного типажа. При этом вслед за В.И. Карасиком и О.А. Дмитриевой под лингвокультурным типажом мы понимаем, что важнейшие смысловые дистинкции термина «лингвокультурный типаж» состоят в типизируемости определенной личности, значимости этой личности для культуры, наличии ценностной составляющей в концепте, фиксирующем такую личность, возможности ее как фактического, так и фикционального существования, возможности ее конкретизации в реальном индивидууме либо персонаже художественного произведения, возможности ее упрощенной и карикатурной репрезентации, возможности ее описания с помощью специальных приемов социолингвистического и лингвокультурологического анализа [1, 24]. В рамках данной статьи мы ограничимся составлением понятийной характеристики типажа. Полное моделирование является перспективой нашего исследования.

В Большом толковом словаре С.А. Кузнецов прилагательное «токсичный» означает: «Способный вызвать отравление. Токсичные вещества. токсичность; большая, меньшая токсичность. Токсичность газа» [2]. Это единственное значение в русскоязычных словарях, и оно прямое.

В отличие от русского языка в китайском прилагательное «токсичный» имеет другое значение. Согласно Онлайн-словарю 有毒(yǒudú) (токсичный) в китайском языке состоит из двух китайских иероглифов 有 (yǒu) и 毒(dú) (яд), где 有(yǒu) является противоположностью 无(wú) (нет). В «Словаре современного китайского языка» 有 (yǒu) и 毒(dú) имеют несколько значений, но в прилагательном «токсичный» значение 有 (yǒu) означает существование или владение: 屋里有十来个人*(wūlǐ yǒu shí lái gèrén) (в доме более десятка человек),* 有热情 *(yǒu rèqíng) (есть энтузиазм)* [6, 1588].毒(dú) означает вещество, которые может вызывать химические изменения в организме после попадания в него и разрушать ткани, нарушать физиологические функции организма: 中毒 *(zhòngdú) (отравление)*, 毒蛇 *(dú shé) (ядовитая змея)* [6, 320]. Слово «токсичный» означает, что оно содержит вещества, которые разрушают ткани и физиологические функции организма. Но будь то русский язык или китайский язык, прилагательное «токсичный» активно используется в химии и медицине, например:

这个雾霾,含有大量的有毒的 PM2.5, 对人体的健康不利, 特别不宜于室外活动（人民日报2013年09月29日）[7] / *«Этот смог содержит много токсичных PM 2.5, которые вредны для здоровья*

человека и особенно не подходят для активного отдыха».

«А это обычно весьма токсичный свинец, пусть и в связанном состоянии. В последнее время свинец заменяют другими стабилизаторами – кадмием, оловом и цинково-кальциевым сплавом» (Егор Баев «Без шума и пыли» // «Homes&Gardens», 2002.06.20) [4].

С развитием семантики прилагательного «токсичный» его метафорическое значение стало активно использоваться в сферах экономики, социальной политики и межличностных отношений, например: *токсичные активы, токсичная среда, токсичные отношения, токсичные люди* и т. д. В Национальном корпусе русского языка есть следующие примеры: *«Надо как-то изолировать «токсичные» активы, чтобы думать о том, что впереди, а не заботиться о том, что скрыто в портфелях. Бумаги выкупаются на 15–20 лет на условиях РЕПО, т. е. банки остаются ответственными по этим бумагам в течение всего этого срока. Фактически выкупается время. При этом активы не нужно будет переоценивать на постоянной основе, т. е. стоимость бумаг фиксируется в момент перехода их к «плохому» банку». (Игорь Пылаев, Лутц Реттиг. «Предприятия Германии подошли к кризису в хорошей форме» (2009.06.02) // http://www.rbcdaily.ru/2009/06/02/world/417164.shtml, 2009)* [4].

Российский исследователь К.М. Шилихина отмечает: дальнейшее развитие семантики прилагательного токсичный связано с его метафорическим употреблением с существительными, которые называют не только отношения, но и некоторые действия и результаты этих действий, а также с теми, кто эти действия осуществляет. Так, в интернет-коммуникации используются словосочетания *«токсичный текст», «токсичная игра», «токсичная благотворительность», «токсичный менеджмент», «токсичное поведение», «токсичная маскулинность»* [5]. Однако прилагательное токсичный как метафора отношений между людьми в последнее время становится все более популярной и широко используется в межличностном общении. В национальном корпусе русского языка есть следующие примеры: *«По сути, мы становимся свидетелями исторического (для этого конкретного слова) процесса – видим, как зарождается его переносное значение. До сих пор в словарях было отмечено только одно значение этого прилагательного: способный вызвать отравление. Токсичный в новом значении – способный отравить жизнь кому-либо. Токсичным может быть что угодно: токсичная тема для дискуссий, токсичный человек, даже токсичный актив! «Да уж, токсичность зашкаливает!» –*

комментирует лингвист Марина Королева. И действительно, сочетаний с этим словом становится так много, что они сами становятся «токсичными»». (Ксения Туркова Токсичный рыбкагейт и ихтамнет-2 (2018.02.16) // «Сноб», 2018) [4].

Российский психолог Марина Масленникова отметила: токсичный человек – это тот, кто своими словами и поступками нарушает вашу веру в окружающий мир и в себя. Такой индивид часто жалуется и драматизирует. Он зациклен на себе и своей жизни, заряжает окружающих «токсином» в виде негативных эмоций [3]. «Токсичный человек» – это скрытое явление, а также психологическая проблема, поэтому сложно определить, есть ли у человека негативные факторы. По этой причине Марина Масленникова также перечислила следующие признаки «токсичных людей»: *пессимизм; конфликтность; любовь к сплетням; манипуляторство и двуличие; повышенная критика* [там же]. Из этого можно сделать вывод, что в русском языке «токсичный человек» означает человека с негативным и деструктивным поведением. Токсичный человек отравляет свое окружение, и общение с ним будет сопровождаться стрессом и дискомфортом.

В Китае описание человека как токсичного часто встречается в текстах и в средствах массовой информации. Очевидно, впервые описание токсичных людей было отмечено в онлайн-игре *LeagueofLegends*. В процессе игры люди часто жаловались на то, что «вы токсичны», потому что игроки плохо играли. Это не означало оскорбление или критику, а выступало своего рода насмешкой. Китайский исследователь И Лицюнь отметил, что в китайском языке у прилагательного токсичный развились значения «заразительный» и «вредный», употребляющиеся в культурной сфере, поэтому сформировалась не только пейоративная и нейтральная, но и мелиоративная коннотации. Но концепция комментирования того, является ли человек «вы ядовит» похвальным или уничижительным, должна оцениваться в зависимости от контекста. Например, после просмотра замечательного танца в исполнении популярной звезды мужского пола пользователь Сети прокомментировал: «Брат, ты токсичный!», пользователь Сети увидел очень интересное видео и прокомментировал ниже: «этот человек токсичен и смеется до смерти». Мы видим, что оценка «токсичный человек» является здесь мелиоративной, что означает «этот человек волшебный, интересный и очень привлекательный». Что касается концепции умаления, в Интернете было перечислено несколько признаков «токсичных

людей»: эмоциональное насилие, негатив, пользуясь силой, ложь и т. д. [8]. Можно доказать, что «токсичный человек» – это одновременно и похвальное, и уничижительное образное понятие, подобное прилагательному «токсичный».

Таким образом, семантика прилагательного «токсичный» получила широкое развитие и активно используется в оценке межличностных отношений, происходящих как в рамках бытового дискурса (семья, друзья), так и институционального. «Токсичные люди» получили различную оценку в русском и китайском языках, что подчеркивает своеобразие национальной культуры. «Токсичный человек» в русской лингвокультуре характеризуется отрицательной оценкой, тогда как в китайской культуре «токсичный человек» имеет амбивалентную оценку, поскольку означает «привлекательного», «заразительного» и «деструктивного» человека.

Литература

1. *Дмитриева О.А., Карасик В.И.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сборник научных трудов / под ред. В.И. Карасика. – Волгоград, 2005. – С. 5–25.

2. *Кузнецов С.А.* Большой толковый словарь русского языка. – СПб., 1998. – С. 816.

3. *Марина М.* Токсичные люди: отличительные признаки и секреты общения. – URL: https://www.b17.ru/article/328848/

4. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – URL: https://ruscorpora.ru/new/index.html

5. *Шилихина К.М.* Семантическое развитие прилагательных ядовитый и токсичный: что «отравляет» нашу жизнь? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 2. – С. 91.

6. 现代汉语词典 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 7版. 北京: 商务印书馆, 2016. 1800页. (Современный словарь китайского языка / под ред. Отдела лексикографии Института языкознания Китайской академии общественных наук. Изд-е 7-е. – Пекин, 2016. – С. 1800.

7. Bcc语料库 (Корпус Bcc). – URL: http://bcc.blcu.edu.cn/

8. 六种迹象表明您在和有毒的人打交道 (Шесть признаков того, что вы имеете дело с ядовитыми людьми). – URL: https://www.163.com/dy/article/E4JF1O1005325V32.html

Г.С. Чепекова

ТЕЛЕУРОК КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ

Система образования Кыргызстана столкнулась с рядом проблем в связи с переходом на дистанционную форму обучения. В статье рассматривается возможность использования телеурока как дополнительного ресурса при обучении русскому языку как второму.Также продемонстрирован пример разработки сценария урока для 11-х классов школ с кыргызским языком обучения, выделены особенности проведения телеурока.

Ключевые слова: цифровые технологии, онлайн-платформы, цифровая среда, телеурок, дистанционное обучение.

Пандемия коронавируса стала испытанием для образовательной системы многих стран, в том числе и Кыргызстана. По данным ЮНИСЕФ, «в конце марта 2020 г. более 1 млн. 100 тысяч школьников в Кыргызстане (почти 20% населения) не посещали учебные заведения» [3]. Все учебные заведения республики, включая школы, детские сады и университеты, были закрыты на карантин. Такой стремительный переход образовательной системы на дистанционную форму обучения обнаружил возникшие проблемы и привел к пересмотру реализации образовательного процесса с помощью цифровых технологий. Цифровые технологии способствовали тому, что большинство учителей стали использовать на практике доступные онлайн-платформы. Большой проблемой при этом оказалось также недостаточное знакомство учителей с инструментами работы в цифровой среде. Поэтому использование телеуроков по всем основным предметам стало одним из путей решения проблемы.

Министерство образования и науки КР с привлечением учителей-практиков подготовило видеоуроки, которые транслировались по трем национальным каналам: «Баластан», «Илим Билим», «Санат». Уроки также размещались после их проведения в открытом доступе на специально созданной платформе www.oku.edu.gov.kg МОиН КР.

Наиболее широко использовался смешанный формат обучения, когда учащиеся смотрели видеоуроки по телевидению или по телефону, а затем учителя с помощью различных мессенджеров проводили обсуждение темы и получали обратную связь с учащимися.

При разработке телеуроков к разработчикам предьявлялись определенные требования:

1) соответствие образовательных результатов Предметным стандартам;

2) формирование целей компетентностно ориентированного урока;

3) соблюдение этапов урока;

4) учет межпредметных связей;

5) использование разнообразных методов и форм обучения.

Рассмотрим в качестве примера разработку телеурока по русскому языку для 11-го класса кыргызской школы на тему «Стилистические возможности сложносочиненных предложений». Речевая тема урока – «Жемчужина Кыргызстана». Телеурок разрабатывался по действующему учебнику для 11-го класса кыргызской школы «Синтаксис русского языка», авторы – Н.П. Задорожная, Дж.Н. Идрисова.

Следует отметить, что продолжительность телеурока составила 20 минут, поэтому содержание урока передавалось через трансляцию основных этапов урока. При этом разработчики старались создать атмосферу взаимодействия и диалога между учителем и учениками.

В самом начале телеурока учащиеся знакомятся с целями, направленными на формирование языковой, речевой и коммуникативной компетенций. Знакомство с целями урока проходит через слайды и выглядит следующим образом:

Сегодня на уроке:

- систематизируете свои знания о сложносочиненных предложениях;
- узнаете о стилистических возможностях сложносочиненного предложения;
- сможете рассказать об озере Иссык-Куль, используя сложносочиненные предложения.

Когда цели урока обозримы, учителю легко отслеживать достижения учащихся.

Далее проводится лексическая работа через предъявление опорных слов, которые позволяют лучше понять значение слова и в дальнейшем использовать его в рамках речевой темы. Лексико-грамматические упражнения также направлены на активизацию лексики и помогают настроиться на речевую тему. Приведем пример таких заданий:

1. От данных прилагательных образуйте краткую форму.

Безмятежный – ...

тихий –...

могущественный – ...

зловещий – ...

2. Выберите слова, которые чаще употребляются в научном стиле: расположен, танцует, площадь, глубина, полоска-лучик, диковинный, поверхность.

3. Какие слова вы используете для художественного описания одной поверхности озера?

Шумит, содержит, нашептывает, выплескивает, занимает, располагает, играет. [2, 100].

Учитывая формат телеурока, отметим: после каждого упражнения идет рубрика «Проверь себя», что позволит учащимся сравнить свои ответы. Такая форма работы приемлема при отсутствии обратной связи.

Одним из основных этапов работы на уроках русского языка как второго является работа с текстом. По мнению А.А. Акишиной, О.Е. Кагана, «текст – это продукт речевой деятельности, словесное произведение, реализующее поставленную цель» [1, 34]. Согласно Л.Г. Ларионовой, текст является «средством познания языка как полифункционального явления; на его основе осуществляется познание грамматических категорий, языковых явлений, формируется система лингвистических понятий; он является средством создания ситуаций, на которых осуществляется реальное общение» [3, 40]. Таким образом, все тексты, используемые на уроке, способствовали и закреплению грамматической темы, и полноценному общению в контексте речевой темы.

Сначала учащиеся знакомятся с текстом «Играющий волшебник».

Обычно Иссык-Куль тих и безмятежен. Играет сам с собой, нашептывает себе что-то и нет-нет да выплеснет из себя радугу. Постоит она, а потом вдруг сразу рассыплется, и затанцуют по волнам диковинные краски, то расходясь широким веером, то складываясь в узкую лучевую полоску через все озеро. Смахнет волной этот лучик-полоску, упадет он на дно и, словно растворившись там, заиграет всеми красками: синей, и розовой, и голубой, и зеленой...

Ответьте на вопросы:

1. К какому стилю относится приведенный текст?

2. Почему текст называется «Играющий волшебник»?

3. Какие слова помогают представить краски озера? [2, 9].

Далее учащиеся знакомятся с другим текстом об озере Иссык-Куль.

Озеро Иссык-Куль расположено на высоте 1609 метров и занимает

площадь 6332 квадратных километров. По своей глубине (70 метров) Иссык-Куль уступает лишь Байкалу и Каспию, воды в нем в два раза больше, чем в Аральском море, хотя водная поверхность в 10 раз меньше. Вода озера содержит соли натрия, калия, кальция, магния, кремния и радона. Вода озера лечебная.

После знакомства с текстом дается задание: определить и доказать стиль текста.

Следующий этап работы предполагает работу с таблицей, где учащимся предлагается заполнить таблицу, используя материалы прочитанных текстов об Иссык-Куле, и сравнить научный и художественный стили.

Особенности стиля	**Научный стиль речи**	**Художественный стиль речи**
Особенности содержания		
Особенности лексики		
Особенности синтаксических конструкций		

Сравнение научного и художественного стилей показывает, что сложносочиненные предложения наиболее широко используются в художественном стиле. Примером этому может служить текст «Играющий волшебник», где сложносочиненные предложения являются средством создания образной картины, передачи явлений, которые происходят одновременно или одно за другим. Во втором тексте, относящемся к научному стилю, сложносочиненные предложения не используются.

В качестве домашнего задания дается работа над легендой об Иссык-Куле. Учащимся предлагается завершить сложносочиненные предложения, используя дополнительные материалы к тексту, объяснить употребление союзов. Кроме того, нужно подготовить устный пересказ легенды. Завершающим этапом работы на телеуроке является обратная связь, в ходе которой учащимся предлагается ответить на вопросы: Что было для вас важным на уроке? Чему вы научились? Какие у вас возникли вопросы?

Следует отметить, что создание телеурока предполагает пересмотр предъявления теоретического материала и заданий. Чтобы не было

монотонности, в процессе телеурока используются различные виды презентаций, где возможно демонстрировать фрагменты видеофильмов. Занятие с использованием телеурока будет эффективным в том случае, когда учитель дает учащимся целевую установку, а в процессе телеурока просит записать задания, обратить внимание на важные моменты. После просмотра телеурока под руководством учителя выполняются упражнения.

Естественно, телеурок расширяет арсенал учебных образовательных инструментов и не может полностью вытеснить живое общение с учителем и одноклассниками. Однако в условиях перехода на дистанционное обучение телеуроки стали одним из наиболее популярных и востребованных образовательных инструментов, обеспечивающих максимальное качество усвоения учебного материала.

Литература

1. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учиться. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2016.

2. *Задорожная Н.П., Идрисова Дж.Н.* Синтаксис русского языка: учебник для 11-х кл. кырг. шк. – Бишкек, 2002.

3. *Ларионова Л.Г.* Методика преподавания русского языка. Пособие для учителя [Электронный ресурс]. – М., 2010.

4. Неравный доступ к дистанционному школьному обучению в условиях COVID-19 грозит усугубить глобальный кризис обучения. Глобальный информационный бюллетень ЮНИСЕФ, июнь 2020. – URL: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/sites/unicef.org.kyrgyzstan/files/2020-06/factsheet%20rus_0_0.pdf

М.С. Чинлода

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ И ВХОЖДЕНИЯ В ОБРАЗНЫЙ МИР АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье представлены описание метафоры, а также ее отражение в литературе и в разговорной речи арабского народа. Приведенные примеры показывают, насколько метафора лексически наполняет смысл и создает самые разнообразные описания на русском и арабском языках, а также предоставляют языковой личности огромные возможности для конструирования ярких, привлекающих внимание, экспрессивных

выражений в которых можно отображать культуру, быт и цивилизацию своей нации. В результате мы можем углубляться в иную культуру с помощью изучения метафоры.

Ключевые слова: метафора, культура, быт, языковая картина мира, арабский язык.

Метафора – это понятие, которое широко используется как в лингвистике, так и в литературоведении. Это дает основание для различения языковой и литературной метафоры, которые вместе с тем выделяются на основании их общего признака – перенесение свойств одного предмета на другой по принципу их сходства.

Языковая метафора – это некий готовый элемент речи, утвердившийся в языковом сознании носителей языка, литературная метафора представляет один из тропов, т. е. некий образ, основанный на употреблении слова в переносном значении. Назначение метафоры как языковой единицы – образно номинировать предмет, явление, признак, в то время как функция метафоры как тропа – усилить эмоциональную выразительность речи. Так, метафора может быть средством языка (языковая метафора) и поэтической фигурой (художественная метафора).

Особый интерес литературоведов и лингвистов к метафоре обусловлен тем фактом, что этот языковой феномен тесно связан с культурой народа и, как следствие, составляет неотъемлемую часть его художественного творчества. Лингвокультурная природа метафоры особенно ярко проявляется, когда рассматриваются тропы в языках, совершенно далеких друг от друга как по генеалогической принадлежности, так и представляемым ими культурам, к примеру, в таких языках, как арабский и русский. По этим причинам их носители по-разному интерпретируют окружающую действительность и формируют ее национальные образы, которые становятся основой для создания специфики языковой картины мира.

В данной статье исследуется роль языковой метафоры как литературного тропа в создании художественной картины мира. «Мир (или различные миры), – пишет М.М. Маковский, – представлены человеку через призму его культуры, в частности, языка; именно метафора является своеобразной картиной мира; неодинаковой у носителей различных культур или одной и той же культуры в отдельные исторические периоды. По своему происхождению каждая метафора является, в сущности, маленьким мифом» [6, 16]. Отсюда можно прийти к выводу о том, что метафора – это не что иное как

способ образного национально-культурного видения мира. В этой связи метафора представляется важнейшим компонентом не только языковой, но и художественной картины мира.

Рассуждая о символичности человеческой культуры и связях ее с языком, Э. Бенвенист определяет ее «как весьма сложный комплекс представлений, организованных в кодекс отношений и ценностей: традиций, религии, законов, политики, этики, искусства – всего того, чем человек, где бы он ни родился, пропитан до самых глубин своего сознания и что направляет его поведение во всех формах деятельности» [4, 31]. Он приходит к выводу о том, что культура отражается в языке, а также наполняет язык аксиологическими смыслами, характерными для мировидения данного этноса.

По мнению некоторых исследователей, «язык – это своеобразное кладбище метафор: слово, некогда бывшее метафорой, со временем может утратить свои явно метафорические свойства, но затем снова подвергнуться метафорическим преобразованиям» [6, 16]. В.Н. Телия отмечает в метафоре «способность служить средством создания языковой картины мира изначально в высказываниях о нем, а затем в тезаурусе носителей языка» [8, 178]. Н.Д. Арутюнова полагает, что «акт метафорического творчества лежит в основе многих семантических процессов», а изучение метафоры и самого процесса метафоризации позволяет «увидеть то сырье, из которого делается значение слова» [3, 15].

Арабский и русский язык отражают ценности разных культур – православной (христианской) и исламской. Это стало причиной наличия множества различий в смыслах слов и мировидении их носителей. Сравнительно-сопоставительный анализ троп, в частности метафор, используемых в арабском языке, позволяет понять культурные ценности арабского народа, особенности их мировоззрения и миропонимания, войти в глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека [7, 20].

Особый интерес представляют стертые метафоры, образная природа которых явственно раскрывается при взгляде на них с позиций другого языка. Тому пример метафоричное выражение в русском языке «время – деньги», которое понимается «как нечто такое, что может быть истрачено, израсходовано, рассчитано, вложено разумно или безрассудно, сэкономлено или потрачено напрасно» [5, 391]. Однако в арабской культуре время ассоциируется с оружием, которое может принести человеку как пользу, так и нанести вред. Так, фраза تقولا

فـيسـلـاك – «время как меч» может быть непонятна для носителей русского языка, у которых ценность времени сопоставима с ценностью денег.

Метафоры, основанные на представлениях носителей одной культуры, могут быть непонятны и даже порой неприемлемы для носителей другой культуры. К примеру, в русской культуре стройность и грациозность девушки ассоциируется с березой. Отчего вполне естественным считается фраза «стройна как береза», которая может вызвать недоразумение в понимании у носителей арабского языка. Ведь в жарких арабских странах не произрастают подобного вида деревья, большинство арабов даже и представления не имеют, как выглядит береза. Между тем, в арабском языке можно найти метафору с эквивалентным смыслом, но в сочетании со словом «газель» (الـازغـلا), которая в понимании у арабов ассоциируется со стройностью и грациозностью девушки.

По мнению некоторых исследователей, «концептуальную картину мира можно определить, как универсальную для многих народов, живущих в сходных природных, экономических и культурных условиях» [7, 22]. Однако русский и арабский язык таковыми не являются, что сказывается в понимании часто используемых метафор. Так, языковая картина мира может быть национально специфична, связана с культурными и иными особенностями жизни того или иного социума и отображена в языке в специфических образах.

К примеру, некоторые ассоциативные метафоры: ريراوَقلاب ًاقْفِر дословно на русский язык можно перевести как *обращайтесь аккуратно со стеклянными бутылками*. В арабском языке слово ريراوقلا имеет значение любой посуды из стекла [9]. В бытовом общении это слово используется в смысле стеклянная бутылка. Однако в данном контексте под словом ريراوقلا (стеклянные бутылки) подразумеваются женщины. Как известно, стеклянные бутылки и фляжки очень хрупкие. Арабы берегли и боялись потерять их, так как с давних времен они служили емкостью для хранения воды. В жарких климатических условиях, где каждая капля воды дорога, она – источник жизни. С давних пор у арабов считалось важным беречь такой вид посуды, дабы была возможность хранить самое ценное – воду. Благодаря образному сравнению женщины с хрупкой, но жизненно важной посудой в такой метафорической символизации отображается важность аккуратного обращения к лицам женского пола, подчеркивается значимость их в жизни арабов.

Экологическая среда этноса является источником создания

образных сравнений. Рассмотрим один из примеров, раскрывающих образ женщины в русской культуре:

«Словно как мать над сыновней могилой,
Стонет кулик над равниной унылой…».

В данном контексте Н.А. Некрасов ассоциирует образ женщины с куликом. С одной стороны, речь здесь идет о кулике, а с другой – показан образ женщины, матери, какой она видится поэту.

В связи с тем, что языковая картина мира может выражаться сознанием конкретного носителя языка, в науке утвердилось понятие «индивидуальная картина мира», которая отражается прежде всего в художественной литературе, описывающей бытие человека в мире. Она отчетливо просматривается во всем творчестве того или иного писателя за счет того, как именно он воспроизводит действительность, как расставляет смысловые акценты, какими лексическими средствами достигает образности. Более того, сам выбор тем, сюжетов, образов и мотивов тем или иным автором подчеркивает значимость для поэта тех или иных проблем или символов.

К примеру, для А.С. Пушкина очень важным был символ дома, а творчество М.И. Цветаевой всегда связано со страстью, которая, по ее мнению, является трагедией, высшим напряжением душевных сил человека, нечто болезненным. Таким образом, многие явления и понятия, ключевые для русской и мировой культуры, выражаются у разных художников по-разному. Изучая творчество арабских поэтов, можно не только познакомиться с индивидуальной картиной мира автора, но и погрузиться в древнюю арабскую цивилизацию, откуда берут начало смысловые значения метафоры, использованные в арабской поэзии. К примеру[1],

الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم

И лошадь, и ночь, и пустыня меня знают, и меч,
И копье, и бумага, и письменная трость.

У арабов с древних времен оценивают человека по его окружению. В связи с этим автор Аль-Мутанабби описывает себя с этих позиций. Под близким окружением он подразумевает лошадь, ночь, пустыню, меч, копье, бумагу и письменную трость. الخيل (пер.: лошадь) у древних арабов ассоциировалось с силой. Таким образом, автор указывает на то, что он является сильным человеком. Ночь (الليل) в бескрайней пустынной местности известна не только своей красотой, но и опасностями, поэтому только бесстрашные всадники могли выезжать из дома ночью. Автор стихотворения, говоря о том, что его «знает

ночь», указывает на свои бесстрашие и храбрость. Ведь только смелые всадники могут быть «знакомы с ночью» в пустыне. Таким образом, ночь (الليل) символизирует храбрость. Пустыня (البيداء) характеризует человека как обладателя ума. По мнению древних арабов, пустынные люди отличаются умом, который помогает им выжить в непростых условиях. Из чего следует, что автор, будучи *знакомым с пустыней,* также отличается умом.

К принадлежностям воина относятся меч (السيف) и копье (الرمح). Включая эти атрибуты в свое окружение, автор хочет подчеркнуть свои силу и мощь. Завершает автор список своего близкого окружения атрибутами поэта – القرطاس (пер.: бумага) и القلم (пер.: ручка).

Как известно, поэты во времена Аль-Мутанабби были авторитетными личностями, без которых не проходило ни одно мероприятие. Таким образом, автор, перечисляя эти символы, составляющие его окружение, наделяет себя ценностными качествами, желает представить себя не только сильным и отважным воином, но и умным и интеллигентным человеком. Мы полностью согласны с тем, что «в ходе своей практической деятельности люди имеют дело не непосредственно с окружающим их миром, а с репрезентациями мира, с когнитивными картинами и моделями. Представление мира – это его осмысление, интерпретация» [6, 16].

Еще одним примером могут быть следующие строки из арабской поэзии, в которых автор описывает воина, вернувшего с поля боя:

داع السّيفُ إلى وبارق ءِ و حالّ للّيثُ مَنَعَ غابِ ـِ[عيني راعي الجرام، 89]

Меч вернулся в ножны, и лев разрешил преграды своего леса.

Автор данных строк ассоциирует образ воина с образом льва, которому подчинены все звери в лесу. Отсутствие воина подобно ножнам без меча. Читая данные строки, мы понимаем, каково положение человека, сражающегося за свою родину в мировоззрении у арабского народа.

Таким образом, метафора является важнейшим источником сведений о глубинных внутренних когнитивных процессах, происходящих в сознании представителей той или иной культуры и языка и влияющих на создание языковой картины мира. Полагаем, что исследование феномена метафоры – одно из перспективных направлений когнитивной лингвистики, в которой метафора рассматривается как основная ментальная операция, как средство познания, структуризации, объяснения и понимания мира.

Литература

1. *Аль-Мутанабби.* Сборник стихотворений – URL: https://www.

aldiwan.net/poem20938.html.

2. *Ари Аль-Джарим, Мустафа Амин.* Ясная стилистика, разъяснение и значение. – Бейрут, 2002.

البلاغة الواضحة البيان، و المعاني، و البديع، عاي الجارم و مصطفى أمين، الطبعة الأولى، المكتبة العلمية- بيروت-لبنان، 1423ه-2002م،

3. *Арутюнова Н.Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.

4. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М., 1974.

5. *Джонсон М., Лакофф Дж.* Метафоры, которыми мы живем // Арутюнова Н.Д. Теория метафоры: сборник / пер. с анг., фр., нем., исп., польск. яз. – М., 1990.

6. *Маковский М.М.* Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. – М., 1996.

7. *Пятаева Н.В.* Антропоцентрический и системоцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. – Уфа, 2006.

8. *Телия В.Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. – М., 1988.

9. Электронный словарь Аль-Маани. – URL: https://www.aldiwan.net/poem20938.html

Г.Т. Эсенгулова

ДЕРИВАЦИОННОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО» В РУССКОМ, КЫРГЫЗСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный структурно-семантический и лингвокультурологический анализ деривационного поля концепта «богатство» («байлык» и «zenginlik») на материале трех языков (кыргызского, русского и турецкого). Особое внимание сосредоточено на анализе производных деривационного поля и национальной специфике, которая дает возможность анализировать семантический спектр концепта «богатство» («байлык» и «zenginlik»)» в сознании носителей трех языков.

Ключевые слова: деривационное поле, концепт, когнитивная лингвистика, «богатство», однокоренные единицы, части речи.

Всякий концепт обладает определенной структурой. Одной из ее важных составляющих является деривационный слой,

в составе которого исходный концепт образует свои модификации, отраженные в производных словах. Каждый из компонентов, входящих в деривационный слой, кроме понятийного содержания, имеет собственный когнитивный контекст, который определяется особенностями этнической культуры. Особенности и содержание когнитивного контекста связаны с этимологией, историей, оценками, переживаниями, ассоциациями и др.

В концепте «богатство» («байлык», «zenginlik») также имеется деривационный слой, или пласт. Под деривацией мы понимаем процесс образования вторичных номинативных единиц при помощи словообразовательных средств данного языка. В результате словообразовательного процесса между словами устанавливаются структурно-семантические связи. Например, *богатый – богатеть – разбогатеть* и др. На значения однокоренных и одноструктурных слов, которые функционируют в контексте культуры народа, наслаиваются дополнительные смыслы, определяемые оценками, переживаниями, ассоциациями и др. В результате такого процесса каждый из сопоставляемых языков (русский, кыргызский, турецкий) для всех членов деривационного слоя создает собственный когнитивный контекст.

В концепте «богатство» существует деривационный слой, или пласт. В нем деривация (от латинского *derivatio* – отведение, отклонение) – процесс образования мотивированных языковых единиц на базе других языковых единиц с помощью различных аффиксов и других средств словообразования. Таким образом, при анализе деривационного пласта объектом анализа становятся вторичные производные единицы, созданные на базе лексемы, экспонирующей тот или иной концепт.

Анализ деривационного слоя концепта является одним из аспектов анализа семантического содержания концепта [5]. При описании деривационного поля от ключевого слова-репрезентанта в процессе объективации концепта используются материалы различных словарей, в первую очередь словообразовательных. Для русского языка при отборе материала для анализа и построения деривационного поля мы опирались на известный словарь А.Н. Тихонова [4], в котором для отображения деривационных отношений избран гнездовой принцип построения словарной статьи. Вершиной словообразовательного гнезда, куда входит ключевое слово *«богатство»*, возглавляется корневым словом «богатый», совокупность дериватов которого помогает раскрыть

когнитивные признаки анализируемого концепта.

В словаре А.Н. Тихонова словообразовательное гнездо от слова богатый представлено в следующем виде (рисунок 1):

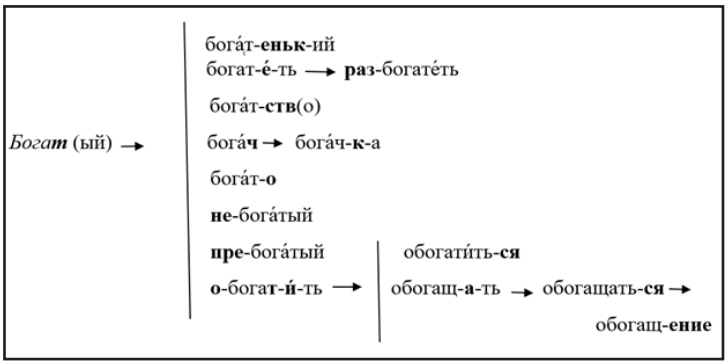


Рисунок 1

К слову «богатый» было подобрано 17 однокоренных слов, которые в разрезе частей речи распределяются следующим образом:

Часть речи	**Производные слова**
Глаголы	богатеть, обогатить, обогатиться, разбогатеть, обогащать, обогащаться
Имена существительные	богатство, обогащение, богач, богачка, богатейка обогатитель
Имена прилагательные	богатенький, небогатый, пребогатый, обогатительный
Наречие	богато

В совокупности данная группа однокоренных слов образует деривационное поле, которое отражает определенный фрагмент языковой картины носителя русского языка. Когнитивные признаки каждого производного слова определяют сферу их применения в дискурсивно-речевой практике. Материалы Национального корпуса русского языка показывают, что слово «богатеть» может характеризовать как лицо одушевленное, так и неодушевленное: 1) Он богатеет, занят делом, ему не до меня (А.П. Чехов); 2) Безразлично, как государство

богатеет и почему не нужно золото ему, а Бенкендорфу нужно (Ю. Давыдов).

Семантика слов «богатеть» и «обогатить», отраженная в пропозициях «становиться богатым, делать богатым», имеет ценностную составляющую, а характер этой ценности зависит от того, по отношению к кому или чему используются эти слова, к какой сфере они относятся – моральной или материальной.

Данные лексемы в дальнейшем при интерпретации позволяют выявить когнитивный признак концепта – «сбор, совокупность, набор необходимых вещей».

Типологическое устройство кыргызского языка (отсутствие приставок) позволяет использовать для построения словообразовательного гнезда толковые или орфографические, или морфемные словари (рисунок 2):

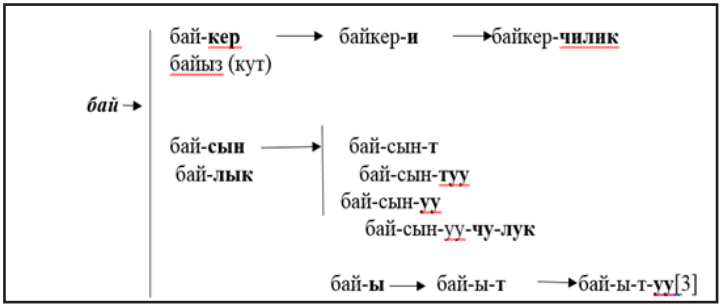


Рисунок 2

Сөз түркүмдөрү (часть речи)	**Производные слова**
Этиш (глагол)	байсын,байсынт,байсынтуу,байсынуу, байсынуучулук,байы,байыт, байытуу,баюу,байыган
Зат атооч (имя существительное)	бай,байкер,байыз, байкерчилик,байкери,байлык
Сын атооч (имя прилагательное)	бай,байыган,байлыктуу,байыраак,байкер,байкери
Тактооч (наречие)	байып

Материалы кыргызского языка, как и в русском, показывают, что слово *«баюу» (богатеть)* может характеризовать как лицо одушевленное, так и неодушевленное, но отличает тем, что в кыргызском языке оно является омонимом.

Семантика слов *«баюу» (богатеть) и «байытуу» (обогатить)*, отраженная в пропозициях «становиться богатым, делать богатым», «не дает молока (корова), не доить корову», имеет ценностную составляющую, а характер этой ценности зависит от того, по отношению к кому или чему используются эти слова, к какой сфере они относятся – моральной или материальной.

Данные лексемы в дальнейшем при интерпретации позволяют выявить когнитивный признак концепта «умножать, дополнять, удачный, спокойствие, не дающий и уважение».

В турецком языке у концепта «zenginlik» имеются следующие однокоренные единицы (рисунок 3):

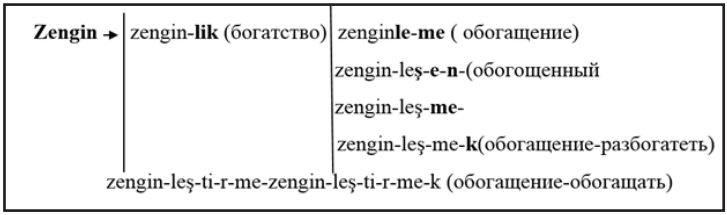


Рисунок 3

Часть речи	**Производные слова**
Глаголы	zenginleşen zenginleşme zenginleşmek zenginleştirme zenginleştirmek
Имена существительные	zengin zenginlik zenginleşme
Имена прилагательные	zengin

Данные лексемы в дальнейшем при интерпретации позволяют выявить когнитивный признак концепта – «умножать, добавлять».

Проанализированные и подобранные примеры, их количественный состав говорят о богатстве и больших потенциальных

словообразовательных возможностях трех языков, о его гибкости при передаче понятий. В результате анализа дериватов центра концепта «богатство» («байлык»; «zenginlik») замечено, что он очень продуктивный, развитый. Отмечено, что от этой лексемы может быть образовано в русском языке 17, в кыргызском языке 13, а в турецком языке 8 составных слов.

Следовательно, можно сделать вывод, что, изучив деривационное поле концепта «богатство» в трех языках, мы выявили его скрытые когнитивные признаки. Когнитивными признаками концепта «богатство» в русском языке являются «сбор, совокупность, набор необходимых вещей», в кыргызском языке «умножение, дополнение, удачный, спокойствие, не дающий и уважение», а в турецком языке «умножение».

Литература

1. *Карасаев Х.К.* Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү. – Бишкек, 2019.
2. *Маслова В.А.* Когнитивная лингвистика. – М., 2004.
3. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: учебное пособие. – М, 2001.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М., 1949.
5. *Тагаев М.Дж.* Когнитивные подходы к лингвистическому описанию русского словообразования в учебных целях // Языковая картина мира: лингвистический и культурный аспекты. Т. 2. – Бийск, 2004. – С. 113–121.
6. *Тихонов А.Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. – М., 1997.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева Г.С. – аспирант, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова.

Абдуллаев С.Н. – д-р филол. наук, профессор, директор этнокультурного центра «Ренессанс».

Абдуманапова З.З. – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, факультет филологии.

Абылкасымова Р.Т. – ст. преподаватель, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Айтматова Г.А. – преподаватель, Ошский государственный университет, факультет русской филологии.

Айылчиева Д.Т. – канд. филол. наук, и. о. доцента, Джалал-Абадский государственный университет им. Б. Осмонова.

Алтыбаева З.Ч. – аспирант, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Амандыкова А.А. – аспирант, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Артыкбаева Г.Э. – заведующая Центром инновационных технологий преподавания языков РИПК и ППР при МОН КР.

Асанова Д.Н. – канд. пед. наук, доцент, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова.

Ахметова Н.А. – д-р пед. наук, профессор, заведующая межфакультетской кафедрой русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Балтабаева Э.М. – преподаватель кафедры русской филологии, Джалал-Абадский государственный университет им. Б. Осмонова.

Бисерова А.Х. – преподаватель, Ошский государственный университет.

Боколова С.Д. – преподаватель межфакультетской кафедры русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Болотакунова Г.Ж. – канд. филол. наук, доцент, Ошский государственный университет.

Буряченко Е.С. – учитель русского языка и литературы ГПН № 4.

Буряченко Т.И. – доцент межфакультетской кафедры русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Вальваков Р.В. – канд. филол. наук, и. о. доцента Института гуманитарных наук, Международный университет в Центральной Азии.

Гатина А.Э. – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Губашева А.С. – преподаватель 13-й специальной кафедры (иностранных языков), магистр педагогических наук, лейтенант, Пограничная академия Комитета Национальной Безопасности Республики Казахстан.

Гхош Г. – магистрант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

Джумаза М.В. – канд. филол. наук, старший научный сотрудник Центра дунгановедения и китаистики Института истории, археологии и этнологии НАН КР.

Дорцуева Н.И. – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Душеева К.А. – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы, Таласский государственный университет.

Жолобова Е.И. – магистрант, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Закиров А.З. – канд. филол. наук, профессор, Кыргызско-Турецкий университет «Ала-Тоо».

Ибрагимова А.А. – канд. филол. наук, доцент кафедры кыргызского языка и литературы, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Имазов М.Х. – д-р. филол. наук, чл.-корр. НАН КР, заведующий Центром дунгановедения и китаистики ИИАиЭ им. Б.Д. Джамгерчинова НАН КР.

Иманалиева Т.И. – ст. преподаватель межфакультетской кафедры русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Иманкулова Б.М. – преподаватель, Международный кувейтский университет.

Калмурзаева А.А. – канд. филол. наук, доцент, Джалал-Абадский государственный университет им. Б. Осмонова.

Каменева М.Б. – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ.

Каримова Т.У. – преподаватель, Ошский государственный университет, факультет русской филологии.

Кноль М.В. – докторант, Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова.

Лазариди М.И. – д-р филол. наук, профессор, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина

Маматазиз кызы Бегимай – магистрант, факультет русской филологии, Ошский государственный университет.

Мамонтов А.С. – д-р филол. наук, профессор, профессор, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

Мани Г.А. – преподаватель 13-й специальной кафедры (иностранных языков), магистр педагогических наук, майор, Пограничная академия Комитета Национальной Безопасности Республики Казахстан.

Матраимова Г.О. – магистрант, Ошский государственный университет.

Мискичекова З.Я – и. о. доцента кафедры всемирной литературы, Ошский государственный университет, филологический факультет.

Молдомамбетова А.С. – аспирант, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Муса кызы Жылдыз – магистрант, Ошский государственный университет.

Нарынбаева Б.Б. – д-р филол. наук, профессор кафедры китайского языка и литературы, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Ногоева Ч.А. – ст. преподаватель кафедры методики преподавания английского языка, Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова.

Оморова А.А. – ст. преп. ОГПИ, Ошский государственный университет.

Орусбаева Д.Н. – ст. преподаватель Центра инновационных технологий преподавания языков РИПК и ППР при МОН КР, магистр педагогики.

Оторбаева Г.Д. – ст. преподаватель межфакультетской кафедры русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

Пазылова А.Т. – магистрант, Ошский государственный университет.

Рахманова Г.А. – преподаватель, Кыргызско-Узбекский международный университет им. Б. Сыдыкова.

Сабирова В.К. – д-р филол. наук, профессор, Ошский государственный университет.

Садыков Т. – д-р филол. наук, профессор, Бишкекский государственный университет им. К. Карасаева.

Сарсембаева А.Ж. – канд. филол. наук, доцент, Казахский

национальный университет им. К. Сатпаева.

Сейитбекова С.С. – канд. филол. наук, доцент, Ошский государственный университет.

Соронкулов Г.У. – д-р филол. наук, доцент, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева.

Сулайманов О.М. – ст. преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций факультета русской филологии, Ошский государственный университет.

Суркеева В.Б. – канд. филол. наук, доцент, Ошский государственный университет.

Сыргак кызы Мээрзат – магистрант, Ошский государственный университет.

Тагаев М. Дж. – д-р филол. наук, профессор, директор Института русского языка КРСУ, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

Тойчуева Дж.Р. – ст. преподаватель, Ошский государственный университет.

Тогтоомурат Жангул – магистрант, Карагандинский университет им. академика Е.А Букетова.

Турдуев К.Т. – доцент факультета русской филологии, Ошский государственный университет.

Уркумбаева Р.А. – ст. преподаватель, Таласский государственный университет.

Уюкбаева М.И. – канд. филол. наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая.

Хаваза Ф.Н. – канд. филол. наук, ст. науч. сотрудник Центра дунгановедения и китаистики ИИАиЭ им. Б.Д. Джамгерчинова НАН КР.

Ху Юйпинь – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Чепекова Г.С. – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой РКИ, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, факультет русской и славянской филологии.

Чинлода М.С. – аспирант, Восточный университет им. М. Кашгари-Барскани.

Шрея – магистрант, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

Эсенгулова Г.Т. – аспирант, Кыргызско-Российский Славянский университет им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА
И ДИАЛОГ КУЛЬТУР
(В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
С ЯЗЫКАМИ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ)

Материалы международной научной конференции,
приуроченной к 85-летию со дня рождения заслуженного
деятеля науки Кыргызской Республики,
доктора филологических наук,
профессора А.О. Орусбаева
г. Бишкек, 18 февраля 2022 г.

Редактор *Н.В. Сорочайкина*
Компьютерная верстка *А.В. Клочковой*

Подписано в печать 10.02.2022.
Формат 60×84 $^{1}/_{16}$.
Офсетная печать. Объем 17,75 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ 9.

Издательство Кыргызско-Российского
Славянского университета
720000, г. Бишкек, ул. Киевская, 44

Отпечатано в типографии КРСУ
720048, г. Бишкек, ул. Анкары, 2а