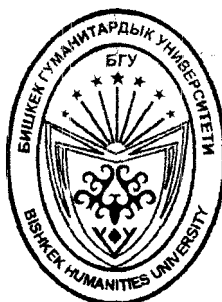


Научный журнал основан
в 2003 г.



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

БОЛДЖУРОВА И.С., ДОСБОЛ
НУР УУЛУ, БОРУБАЕВ А.И.,
САДЫКОВ А.С., ИСАЕВ К.И.,
ПЛОСКИХ В.М., БАЙГАЗИЕВ С.Б.

Главный редактор

МУСАЕВ А.И.
доктор филол. наук, профессор

Зам. главного редактора

АСАНБЕКОВ М.К.
кандидат социологических наук,
доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ
КОЛЛЕГИИ

ЭРГЕШОВ А.А., ИСМАЙЛОВА Э.И.,
ӨМҮРАЛИЕВА С.Ө., ЕЛЕБЕСОВА С.А.,
МАШРАПОВ Т.Т., РЫСКУЛОВ Т.М.,
КАРЫМШАКОВ С., КАДЫРКУЛОВА Ф.,
АСАНОВА А.А., АБДУЖАБАРОВ Х.,
ИРСАЛИЕВА Н.К., ИШЕМКУЛОВ Т.И.

Журнал зарегистрирован в
Министерстве юстиции КР
Свидетельство о регистрации № 504
от 2 марта 2001 г.

ISBN 9967-410-59-0

© Бишкекский гуманитарный университет

СОДЕРЖАНИЕ:

ПЕРИОДИКА

Вступительное слово:

С.А.Елебесова

(Бишкекский гуманитарный университет) 3

Приветствие:

И.П.Амзаракова

(Хакасский государственный университет) 4

Харакоз Д.П. Петр Иванович Харакоз: биография в
рисунках и фотографиях 5

Основоположник, первоучитель, дорогой наш человек.

(Памяти Петра Ивановича Харакоза) 12

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА

Сессия I

Актуальные проблемы подготовки учителей
русского языка и литературы

Шерстюк И.А. Проблемы стратегии образования 15

Елебесова С.А. Состояние и проблемы подготовки
учителей русского языка в КР 17

Ултургашева О.Г. Подготовка учительских кадров для
национальных школ Республики Хакасия 20

Лукьянова Г.М. Актуальные проблемы методики
преподавания русского языка на современном этапе 24

Сейткожоева З.А. Проблемы формирования языковой
личности в современных условиях 26

Сессия II

Традиции и новации в методике преподавания
русского языка

Алимпиева Л.В. Изучение русских частиц в школе и вузе ... 29

Буряченко Т.И. О принципах отбора учебного материала 32

Зайтова М.А. Инновационные методы обучения
в процессе преподавания русского языка в вузе 35

Иманкулова Н.М. Лингвострановедческий анализ
лексики в процессе преподавания русского языка
иностранным студентам 39

Кандиева Дж. М. Приобщение студентов к военно-
патриотическим традициям на занятиях со студентами
по русскому языку 41

Кужакова Е.П. Особенности реализации диалога культур
на уроках русского языка в национальной школе 43

Макарова Л.А. Использование деловых игр в процессе обучения диалогической речи 46

Сессия III

Актуальные вопросы языкознания

Сыдыкова Р.Р. К вопросу об исследовании гласных кыргызского и русского языков..... 49

Пушина Л.И. Окказионализмы в прозаическом тексте..... 53

Сыдыков А.Н.Этносоставляющий компонент в современном языковом учебнике 58

Куканова М.А. Психологические механизмы природы двуязычия..... 59

Абыканова Г.А. "Концепт" как лингвокультурно-логический термин 64

Джекишева Н.Т. Соотношение видовых значений глаголов в русском и кыргызском языках 66

Салахитдинова Э.Д. "Мастерство такое, что не видать мастерства" 69

Садырова Г.К. Сущность способа действия и вида глагола в русском языке 72

Акматава С.Ш. Состояние и проблемы изучения русского языка в Нарынском регионе 75

Шахрур И.В. Социолингвистические особенности речи современных школьников .. 78

Орокбаева Ж.К. Безличные предложения в культурологическом аспекте 84

Орокбаева Ж.К. Применение интерактивного метода обучения на практических занятиях русского языка в неязыковой аудитории 87

Сессия IV

Актуальные проблемы учебной лексикографии

Амзаракова И.П. О частотных словарях детской речи: попытка анализа 92

Манликова М.Х. Этноассоциативные психо-лингвистические эксперименты как научная база для создания этнокультуроведческой лексикографии 95

Эшкараева А. Учебный словарь как объект лексикографии 111

Сессия V

Методика и методология изучения литературы в вузе и школе

Абдыраманова А.Ш. Вопросы преподавания зарубежной литературы в школах Кыргызстана 114

Скреминская Л.Р. Потенциал художественной литературы в изучении региональной культуры повседневности (на материале польской литературы) 118

Мамытбекова Ч.З. Сюжетно-композиционная структура повести "Прощай, Гульсары!"

Ч.Айтматова 122

Садыгалиева А.С. Особенности художественного конфликта в романе

Ч.Айтматова "И дольше века длится день" .. 127

Буржубаева Д.Т. К проблеме изучения этапа становления кыргызской литературы в вузе 129

Дюшебекова Б.Т. Некоторые методические рекомендации по изучению стихотворной поэтики 133

Кылычев Э. Перевод слов-реалий в поэме «За далью - даль» А.Твардовского на кыргызский и казахский языки 136

Качигулова В.Н. Использование диагностических карт в процессе оценивания учебных достижений младших школьников 142

Список научных трудов Харакоза Петра Ивановича 145

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

*Елебесова С.А.,
Декан факультета
Славяноведения, профессор*

Уважаемые читатели, вы держите в своих руках специальный выпуск научного журнала "Вестник БГУ", посвященный 100-летию со дня рождения известного ученого, основоположника методики преподавания русского языка в киргизской школе, профессора Петра Ивановича Харакоза.

Научная и педагогическая деятельность П.И.Харакоза - редкий и вдохновляющий пример верности своему призванию, широты исследовательских интересов. Ему принадлежит заслуга фундаментальной разработки общего курса основ методики обучения русскому языку киргизских учащихся. И, несмотря на то, что этот учебник был издан в 1973 году, многие его положения не утратили своей актуальности и в настоящее время. Петр Иванович был практиком, шел от практики. Его путь в профессию начался в далекие тридцатые годы прошлого столетия. Он работал учителем русского языка и литературы в школе колхозной молодежи на Украине. Прослышав о том, что в Средней Азии не хватает учителей, Петр Иванович в 1931 году приехал в Киргизию и продолжил свою педагогическую деятельность сначала в школах, затем - в педучилище, Киргосуниверситете и, наконец, в Педагогическом институте русского языка и литературы.

Продолжая большое дело по созданию методики русского языка для нерусских, начатое еще до войны Е.Д.Поливановым, В.М.Чистяковым, А.И.Миртовым, Петр Иванович Харакоз писал: "... нет ничего труднее для человеческого сознания, чем усвоение нового языка; ни одна дисциплина школьного курса не может по трудности идти в сравнении с ним".

По мнению ученого, усвоение нового языка - это переоформление всего сознания, причем переоформление на ходу, так как жизнь не ждет, ее нужно "изучать".

Петр Иванович подчеркивал, что язык успешно усваивается тогда, когда обучаемый повседневно употребляет его в своей речи для нужд общения, и, следовательно, преподаваемые слова, грамматические формы должны быть пригодны для связи с окружающей жизнью.

Поэтому необходимы глубокая продуманность

системы обучения неродному, предельная тщательность в организации занятий, высокая лингвистическая и психологическая грамотность учителя. Необдуманная работа может привести к плачевным результатам.

Петр Иванович вел большую научную работу. Основные труды ученого - "Методика начального обучения русскому языку в киргизской школе", "Частотный словарь современного русского языка", "Букварь" и другие. Им создано 200 настенных таблиц по грамматике, опубликовано 80 научных трудов.

Прекрасный лектор и методист, он умел заинтересовать будущих учителей русского языка проблемами обучения, пробудить их творческую инициативу. "Учитель учителей", - так называли его коллеги.

До последнего вздоха помыслами, стремлениями и словами П.И.Харакоз был связан со своей работой, которую любил и которой самозабвенно отдавал себя. Человек живого ума, горячего сердца, он никогда не был равнодушен к делу, которому посвятил всю свою жизнь. Его научные труды и вся его деятельность оказали значительное влияние на развитие методики преподавания русского языка в киргизской аудитории. Благодаря разработанной им стройной методической системе в Кыргызстане сформировалось не одно поколение учителей-русистов. Его методические рекомендации, пособия, научные публикации не утратили своей ценности и актуальности и в наши дни.

В Бишкекском гуманитарном университете бережно хранят память об Учителе. Вошло в традицию проведение научно-методической конференции "Харакозовские чтения". 14 декабря 2006 года состоялся Круглый стол "Современное состояние и основные проблемы подготовки учителей русского языка и литературы", посвященный памяти выдающегося методиста, который был организован при поддержке Посольства Российской Федерации в Кыргызской Республике. В работе Круглого стола приняли участие ведущие ученые, методисты, педагоги, аспиранты и студенты. В числе почетных гостей мероприятия были приехавшие из России

сын и две дочери Петра Ивановича Харакоза.

Выступления на Круглом столе были посвящены актуальным проблемам подготовки учителей русского языка в условиях инокультурного пространства, традициям и новациям в методике преподавания русского языка и литера-

туры, актуальным проблемам языкознания.

Организаторы Круглого стола выражают надежду, что материалы настоящего номера журнала "Вестник БГУ" окажут действенную научно-методическую и практическую помощь преподавателям, аспирантам и студентам.

ПРИВЕТСТВИЕ

Уважаемые коллеги, уважаемые земляки, дорогие друзья!

От имени присутствующих здесь детей Петра Ивановича Харакоза - Дмитрия Петровича, Веры Петровны - и от себя разрешите поблагодарить вас за приглашение к участию в Круглом столе, за своевременную информацию об этом событии, за память об отце.

Спасибо организаторам - ректорату Бишкекского гуманитарного университета, лично Светлане Александровне Елебесовой и всем тем, кто так или иначе поддержал проведение этих юбилейных мероприятий.

В нашей детской и юношеской памяти работа отца прочно ассоциируется с именами его коллег и соратников. Невозможно перечислить всех. Но некоторые имена мне все же хочется назвать.

Это давно или недавно ушедшие от нас Лев Аврумович Шейман, Хусаин Бугазович Бугазов, Дошлуко Дохович Мальсагов, неформальный лидер ингушского народа в изгнании.

Это ныне здравствующие Бела Саматовна Абайдулова, Василий Данилович Скирдов, Валентин Корнеевич Янцен - к сожалению, они по разным причинам не смогли сегодня присутствовать здесь.

Это, наконец, имена Валентины Григорьевны и Нины Григорьевны Каменецких, с детства звучавшие у нас в доме и оставшиеся на открытках, подписанных отцу: ВаляНина. Они сегодня присутствуют здесь - спасибо Вам огромное!

Идеи Петра Ивановича, связанные с методикой преподавания русского языка в нерусской, в частности, в киргизской школе, изложены в его научных публикациях. В списке его трудов значатся восемьдесят наименований, не считая переизданий. По нынешним временам, ускоренным компьютерными технологиями, казалось

бы, не так уж много. Но в этих публикациях высказываются положения, которые были новаторскими не только для своего времени - они и сегодня остаются свежими и актуальными. По многим из этих положений - психологически и дидактически безупречно обоснованным - до сих пор ведутся дискуссии и ломают копья методисты. Назову те из них, которые мне, как преподавателю иностранного языка, особенно близки и понятны.

В первую очередь, это принцип речевого - по терминологии отца, "фразового" - подхода к обучению второму, не родному, языку. Сегодня мы называем этот подход коммуникативным.

Это также требование интенсивного - в кратчайшие сроки! - освоения всей грамматики как необходимого условия полноценного овладения языком. Иначе из-за нефункциональности ущербного языкового инструментария гаснет интерес учащегося, и учение становится пыткой.

Это, наконец, особое внимание к содержанию обучения: язык будет успешно усваиваться только тогда, считал Петр Иванович, если информация, представленная на этом языке, будет познавательной и занимательной. Отсюда - тщательное изучение той лексики, которую используют дети в непосредственном общении и в учебной деятельности. Так, в шестидесятые годы рождается уникальный частотный словарь детской речи, который до сих пор остается единственным в своем роде, и цитируется в лингвометодических работах.

Я не буду углубляться в анализ трудов Петра Ивановича. Обозначенные мной проблемы будут, я думаю, так или иначе звучать сегодня на заседании Круглого стола. А о тех его идеях, которые не будут упомянуты, можно прочитать в опубликованных работах.

Мы же хотим сейчас представить вам дру-

гую сторону жизни отца - его жизнь в фотографиях и рисунках. В его рисунках. Жизнь человека - от начала до конца - представляет собой единое целое, части и детали которого взаимосвязаны. И часто лишь оглядываясь назад, мы можем понять, чем обусловлено то или иное

событие в жизни человека, откуда берется та или иная черта личности. Выборка из архива отца, которая вам будет сейчас представлена, подготовлена совместными усилиями Дмитрия Петровича, Веры Петровны Харакоз. Свою лепту внесла и я.

Харакоз Д.П.

- от имени И.П. Амзараковой, В.П. Харакоз и своего имени

ПЕТР ИВАНОВИЧ ХАРАКОЗ: БИОГРАФИЯ В РИСУНКАХ И ФОТОГРАФИЯХ

На вопрос, зачем пишут биографии, нет простого ответа. Потому что нет прямой пользы от того, чтобы знать чью-то жизнь. Просто есть врожденная человеческая функция такая - коммуникация: один охотно выкладывает, что знает, другой охотно слушает, если интересно. Что-то кому-то западет в душу, случайно соединяясь с собственными впечатлениями - и из соединения вдруг что-нибудь да и выйдет ценного. И другая есть функция - чистое любопытство. Любопытно, какие причины стояли за известными следствиями. Не для того, чтобы предвидеть будущее - всякий знает, что прогнозы не сбываются на самом деле. А вот прошлое поизучать, что из чего проистекло - это иногда доступно. В прошлом всегда есть манящая тайна. Например, нам любопытно, какие гены нами управляют.

На странице - серия портретов отца, среди них автопортрет. И наш рассказ это тоже в значительной мере его автопортрет, потому что в нем не будет повествования о наших детских впечатлениях - более интересно то, что мы знаем из его рассказов.



1910 г.

Начнем с рисунка, который он сделал по памяти. Его родной дом в греческом селе Сартана под Мариуполем, в нескольких километрах от берега Азовского моря. Эти греки были переселены Екатериной Второй из Крыма после победы в русско-турецкой войне. Одним из политических



1930 г.

ли на татарском языке. И были сёла, и в их числе Сартана, называемые греко-эллинскими. В них говорили на языке греческом (румейском) по своей грамматической основе. Лексика греко-эллинцев со-

мотивов этой акции была необходимость заселить пустующие южно-украинские земли. Переселенцев объединяло христианское вероисповедание, но говорили они на двух разных языках. Были сёла, называемые греко-татарскими, в них говори-



1938 г.

держала значительную долю тюркских корней.

Это были поселения свободных землепашцев и скотоводов. Так на территории Приазовья сложилось соседство свободных и крепостных сел. Интересный социально-экономический момент. Когда после отмены крепостного



1939 г.



Родной дом в селе Сартана под Мариуполем.
(Цветной карандаш)

летие, и наше крестьянство уже находилось в колхозной неволе, и на тех землях рядом жили и трудились колхозы греческие и колхозы сёл бывших крепостных, - то греческие колхозы всегда были богаче других. На той же самой земле. Потому что - иное отношение к труду. Необходимы многие поколения людей свободного труда, чтобы сложилось такое отношение.



Мать, Зоя Дмитриевна
Харакоз (урожд.
Церахт?), семнадцати
лет. 1904 год



Отец, Иван Георгиевич
(Юрьевич) Харакоз на службе
в армии. 1915 год

В таком греко-эллинском селе жили родители Петра Харакоза. Соединились линии его матери, Зои Дмитриевны Церахто, и отца, Ивана Юрьевича Харакоза.



Бабка Феодора Ивановна
Церахт? (урожденная Ёры) с
внуком Петром. 1911 или 12 г.

Линия матери - это гены особого темперамента. Вот, например, эпизод, повторившийся в доме не раз. Бабка Феодора, женщина набожная, считалась не очень хорошей хозяйкой в доме, и дед, Дмитрий Церахто, бывало, поколачивал ее. Она, бедная, уходила в город и находила приют у подруг-монашенок. Крепился дед, крепился дня два-три. Потом снаряжал тачанку и ехал за ней, падал в ноги. Потому что без нее не мог. Сам Дмитрий был крепкий хозяин и умный человек, был среди сельчан авторитетен. Хорошо знал русский язык, потому что отслужил несколько лет в царской армии. Это было в первые годы после военной реформы, когда армия перешла от рекрутчины к срочной службе. Человек высокого роста, статный, он был взят в кавалерию Гвардейского Преображенского полка. Лошадей любил, и управляться с ними умел не только как земледелец. Во время гражданской, когда в село вошли красные, дед показывал на неопытного красноармейца в седле: "Смотри, сидит на лошади, как собака на заборе. Недалеко уедет". В 1919-м году умерла бабушка Феодора, и дед Дмитрий лишь две недели без нее протянул, пошел вослед.

Ещё один пример церахтинского типа - это Федор Церахто, двоюродный брат нашей бабушки Зои. В гражданскую воевал за красных, воевал за белых, разбойничал. Девятнадцать лет от роду, только дерись. У него и потом буйная жизнь была. Жену себе выкрал из монастыря, со всеми атрибутами романтического разбоя. В пору гонений на греков скрывался под грузинской фамилией Церахтадзе. Из-за этого пришлось забраться в сибирскую глухомань, чтобы не нарваться на какого-нибудь грузина, который тут же уличил бы в незнании языка. Там стал мастером сыроделия, случайно, по авантюристности характера. Требовался мастер в цех, чтобы наладить дело, а он вспомнил, что видел в детстве, как взрослые делали сыр, и назвался

специалистом, и стал специалистом, и на всю жизнь. Основную часть жизни провел в Средней Азии. И вот эпизод, достойный горделивого рассказа. Деду Федору уже за восемьдесят. Получаю от него письмо, что едет из Средней Азии на родину через Москву, жди, мол, приеду. Он не раз проездом гостил у меня. А тут - нет и нет его. Месяца через полтора - письмо из Мариуполя: до Москвы не доехал, сняли на станции такой-то. За драку. В вагоне-ресторане мужик под хмельком приставал к женщине. Дед сказал воспитательное слово. Тот поднялся на старика с угрозой. Дед рассердился - ему угрозы терпеть непривычно - и обидчик загремел под стол. Темперамент.



Бабка Мария и дед Гургор с его внуками. Около 1910 г.



Петя и брат Жора. 1915 или 16 г.

Другая линия - харакозовская. Бабка Петра по отцовской линии, Мария - женщина особых качеств. Овдовела в возрасте около тридцати лет. С пятью детьми вышла замуж за Гургора, он отчим нашего деда. Подняла и вывела в люди пятерых своих и троих его детей. Это означает среди прочего, что она, сама неграмотная, образование им дала. В том числе и нашему деду Ивану Георгиевичу (Юрьевичу). Образование в сельской церковно-приходской школе дед получил такое, что потом всю жизнь писал грамотно, никогда не делал ошибок и был прекрасным каллиграфом. Поэтому, когда он в пер-

вую мировую попал в действующую армию, то служил писарем при штабе в Трапезунде.

В 1921-м году Иван Георгиевич организовал в Сартане первый колхоз из трех семей, с полным обобществлением земли и орудий труда. Это было настоящее добровольное коллективное хозяйство, а не рабство времён тотальной коллективизации. Колхозу не повезло, развалился под ударом страшного голода 22-го года, когда в жестокой борьбе за выживание трешали даже родственные узы. Позже был несколько лет председателем райисполкома, не оставляя крестьянского хозяйства. Когда почувствовал, что успешный труд крестьянина-середняка становится жизненно опасным, оставил село, ушел с семьей в город, и потом всю жизнь служил бухгалтером в Мариуполе, в Подмоскowie, в Киргизии, на Донбассе.

На фотографии 1915 года двое из его троих сыновей. Старший, Петр, держит в руках книжку. Тоже особая примета времени и места. С заёмной книжкой в студии охотно фотографировались и неграмотные сельчане, для форсу, потому что грамота в почёте. В семье знание русского языка считалось обязательным. Для нашего отца русский был вторым языком, и это сыграло роль в его последующей деятельности. Создать хорошую методику преподавания русского языка в нерусской школе он, по его собственной оценке, сумел потому, что с детства довелось столкнуться с трудностями его освоения. Рассказывал курьёзный случай, когда в восемнадцатом году он, неполных двенадцати лет, подавал заявление о приеме в высшеначальное училище, в которое была преобразована школа, и написал: высшенОчальное. Вспоминает: "Папа мне говорит, надо "а" писать, а я не согласился. Так и осталось нОчальное".



Выпуск Крымского пединститута 1930 года

Следующий период жизни - студенческий. В 1927 году поступал на литературно-лингвистическое отделение Таврического университета. Среди вступительных экзаменов была обязательная письменная математика - университетский уровень образования подразумевал владение всеми основами науки. Задача показалась ему слишком простой: "Не может быть, чтобы такую простую дали; наверное, не понимаю условие" - и не стал её решать, ушел с экзамена. Спасло собеседование, на котором, после вопроса удивленного экзаменатора "что ж вы с простой задачей не справились", недоразумение разъяснилось. И отца приняли. В том же 1927-м году университет был преобразован в Крымский педагогический институт. На фотографии - выпуск 1930 года этого института, отцовский выпуск. А его самого на снимке нет. Это характер. По некоторой причине заупрямился, и фотографироваться не пошел. Потом тайком ото всех ходил к мастеру заказывать себе экземпляр общего снимка.



Валя Перзекэ



Зоя Дмитриевна, мать



Оля, жена по второму браку

И заодно сам сфотографировался, чтоб хотя бы в фотоальбоме поместить рядом свою физиономию (см. выше, в портретной серии).

По этой групповой фотографии отец однажды учинил нам своеобразное тестирование. Найди, говорит, среди этих девушек, кем я был сильно увлечен. Я поизучал лица, посравнивал - угадал. Отец довольно хмыкнул, и сказал, что Ирина тоже угадала. Но раз оба угадали, значит, это не случайность? Вот она, на увеличенной фотографии, Валя Перзекэ, девушка из интеллигентной семьи, с ней здоровались за руку профессора - высший знак уважения к студенту. А рядом фотография нашей мамы, Ольги. Разве не похожи? Но это ещё не всё. Взгляните на порт-

рет нашей бабушки Зои Дмитриевны. Разве не тот же тип? Чтобы убедиться в этом, можно для сравнения еще раз взглянуть на другие лица группового портрета и увидеть - они совсем иные. Удивительно, как детские неосознаваемые впечатления управляют нами потом всю жизнь. В биологии это называется импринтинг. Образ матери определил два самых сильных чувства в жизни. Мы горделиво думаем, что делаем свободный выбор. А его за нас делает наша история, наша биология и обстоятельства.

После института было Забайкалье, затем возвращение в родное село. В семилетке работать не хотелось, дождался призыва в армию, с высшим образованием попал в набор одноклассников. Через год опять всё та же Саргана, теперь уже завучем в школе. Чувство неудовлетворенности, хочется чего-то большего. Он вполне был честолюбив...



Срочная служба в команде одноклассников. 1932 г.



Котя Малай. Сулюкта. 1934 г.

И поехал искать судьбу в Киргизию. Его сманил туда друг односельчанин, Котя Малай, геологоразведчик. Там, в районе сулюктинского месторождения бурого угля возобновлялись поисковые работы. Вместе двинули в Среднюю Азию. Проездом, в ноябре 1933 года, отец сделал попытку найти работу в Ташкенте, но в вузах было всё укомплектовано. Тогда решил идти с другом в буровую партию. Но в Сулюкте всё решилось иначе. Узнав, что отец по образованию учитель, сказали, нет, как можно, с таким дипломом! У нас в школе кадров не хватает. И уговорили, отец пошел в школу. Он всегда увлекался литературой, думал, именно это его призвание. А тут столкнулся с проблемой - ученики плохо говорили по-русски! Надо было найти способ, как научить



Шахматы. Слева Котя Малай, справа Петр Харакоз. 1934 г.



Драмкружок на привале после концерта в Исфине. Петр Харакоз стоит в центре. 1934 г.

их. Чтобы говорить о литературе. Чтобы читать стихи и ставить пьесы. Так с 1933 года начался киргизский период его жизни, основной период.

Тогда же он увлекся рисованием. Он вообще много чем увлекался. Например, в возрасте двадцати лет купил скрипку и научился играть на ней. Конечно, не стал виртуозом, но играл вполне прилично, меня научил.

На любительских снимках того времени вполне характерные сюжеты. Вот в общежитии за столом играют в шахматы. Здесь три типичных момента. Во-первых, тут Котя Малай, он слева. Во-вторых, тут шахматы - это одно из постоянных увлечений отца. А справа он сам, якобы читает газету. В альбоме, откуда взята фотография, его комментарий: "Думает о шахматах, а смотрит в газету, потому что на него смотрит объектив". Эта всегдашняя самоирония отца и есть третий типичный момент. Другое увлечение - драмкружок. Он был там режиссёром и суфлёром. Рассказывал комичные истории, когда из суфлёрской будки приходилось так громко чертыхаться в адрес недоучившихся самодельных актёров, что взрывался смехом весь зал. На снимке - привал на пути домой после концерта в отдалённом кишлаке.



Первый сын Жора с матерью. Любой Сафоновой. 1936 г.

в масле, акварели, карандаше. В горы нельзя не влюбиться, это понимает всякий здесь живущий. Отец делает быстрые зарисовки в пути. Или глядя из окна комнаты во



Кизяки. 1946 г. (масло)

время подготовки к занятиям (а к занятиям он всегда тщательно готовился, шевеля губами и жестикулируя, репетируя лекцию, "проигрывая" её возможные сюжеты). Рисует, когда гостит у коллеги, Славнова-Цаплина, в Ново-Николаевке, украинском селе в пятидесяти километрах от Фрунзе по Ташкентскому тракту. Потом обрабатывает эскизы дома.

Украинская тема - повод для ностальгии. Поэтому на рисунках то парус на морском просторе, то баркас на тихой воде, то церковь в родном селе. Церковь была разрушена в известные лихие времена, набросок сделан по памяти.

...Из лихих времен нельзя не рассказать важ-

1935-й год. Фрунзе. Первая семья, с Любой Сафоновой. Первый сын Жора, наш сводный брат. Семья обитала в шестой школе, что на Держинке. На рисунке вид из двора школы. Это место - снег и тополя - много раз повторяется в его работах.

Вообще, тополя и горы - любимый мотив, повторенный



Вид из двора шестой школы (цв. карандаши)

Славнова-Цаплина, в Ново-Николаевке, украинском селе в пятидесяти километрах от Фрунзе по Ташкентскому тракту. Потом обрабатывает эскизы дома.

ный эпизод. Отец был за-
вучем в сартанской школе,
это 1932-33 годы. Пред-
ставим себе атмосферу
того времени. Село с ус-
тойшейся патриархальной
социальной структурой,
ещё не порушенной. Новый
страшный голод - "голод
коллективизации". Вновь
продразверстка - "изъятие
излишков", так это называ-
лось; ходит по домам ко-
миссия и "излишки" зерна
изымает. И было властям
важно, чтобы в такую ко-
миссию входила не только
сельская беднота, надо
интеллигенцию вовлекать.
А тут молодой перспектив-
ный учитель, комсомолец,
активный - ведь новую
жизнь строили. Отца впи-
сали в комиссию. И вот,
рассказывает он, пришли в
дом. Комиссия - кто куда:
кто в амбар, кто на чердак,
кто в хлев. Отец заходит
на кухню. Сидят старик и женщина с двумя
детьми, худющие. Отец проходит мимо печки и
замечает, как окаменели их лица. Поднимает
выюшку плиты - там завернутые в бумагу "из-
лишки", сколько их там в печке можно было по-
местить, в слабой надежде спасти детей от го-
лодной смерти... Кладет выюшку на место.
Комиссия собирается, ничего нигде не нашли,
двинули со двора. Старик семенит за отцом,



*Зимний тополь. 1937
(цв. карандаш)*



*В Ново-Николаевке по Ташкентскому тракту. 1938 г.
(акварель)*



*Сартанская церковь
(ностальгия).*

трогает за ру-
кав и спраши-
вает: "Чей ты
сын?.." Комок
в горле, когда
это рассказы-
ваешь. Нет
о ц е н к и
выше...

Но вернем-
ся в Киргизию,
во Фрунзе.
Отсюда он
уходит на
фронт и уча-
ствует в боях
на подступах к
Москве. Заме-
ститель ко-
мандира роты

автоматчиков 385-й стрелковой дивизии. Об
этом периоде мы знаем мало. Наши родители

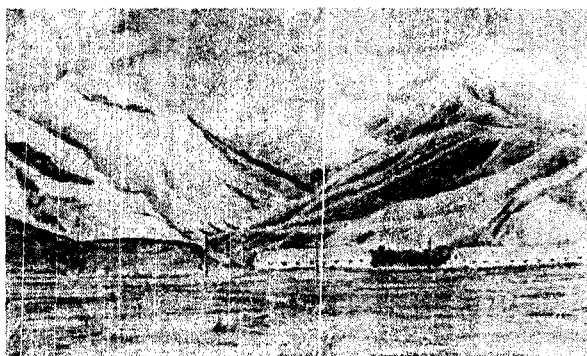


*Новая семья (в заднем ряду наш единоутробный брат
Володя и няня). 1954 г.*



*Дом. На крыше отец занят мелким ремонтом.
1957 г.*

оба не любили рассказывать про войну. От матери мы знали только, что на войне много вшей. А у отца сильнейшее впечатление: за все фронтовые месяцы - а его ранило на Смоленщине 22 февраля 1942 года - он ни разу не видел наших самолетов, только немецкие. Ранение было удачное, касательное в брюшную полость на вылет и разбита кисть правой руки. Жив, но к строевой службе непригоден. Госпиталь в Калуге, Подольске, Казани, потом - домой. Как офицер запаса, служил военруком и учил молодежь стрелять из мелкокалиберной винтовки. Благодаря этому его семья не сильно голодала в военные годы - он экономил выданные для



Ближние горы: сверху ущелье реки Аламедин, снизу - Ала-Арчи. 1937 г. (цветной карандаш)

учебы патроны и мог потом выйти с мелкашкой в поле пострелять ворон для пропитания. Дело было весьма непростое: ворона - птица умная и быстро научается отличать винтовку от палки и держаться на расстоянии выстрела.

После войны они встретились с нашей мамой. Он работал в педучилище, а она была студенткой. В начале пятидесятых был построен дом, вы можете видеть его на фотографии. Мы это время помним. На стенах висели его цветные карандашные эскизы, заправленные в са-

модельные паспорта, - это были киргизские горы. Горы узнаваемы. Видно, откуда течет Аламедин, откуда Ала-Арча. А наш дом стал неузнаваем с тех пор, как мы оставили его в 1993-м. Он стал богатым дворцом.

Мы не рассказали о многом. О том, что свой дом отец строил по собственным чертежам; что сам делал тепловой и гидравлический расчет системы автономного водяного отопления в доме; что умел нам объяснить суть различий между бессемеровским и мартеновским процессами выплавки стали - филологическое образование Таврического университета вполне было достаточным для всего этого. О том, как он из ватмана, фольги и горючей киноплёнки конструировал нам действующие реактивные самолетики. О том, какие прекрасные вина делал из собственного винограда и вишни; какой высочайшей очистки готовил самогон, а сам крепких напитков в рот не брал. О том, как мечтал бросить курить и мечтал выиграть по лотерейному билету. О том, что он как подписчик на газеты и журналы был рекордсменом в нашем почтовом округе - выписывал более двадцати изданий, в том числе "Технику молодежи", "Юный натуралист" (для детей) и "Мугалимдер газетасы". О том, как темпераментно следил за событиями в стране, как аргументированно и остроумно негодовал, и наивно полагал, что все беды наши в сталинское время - от злодейства, а после Сталина - от недомыслия. О том, как переживал, что на Луну высадились американцы, а не мы. Как откликался на острые дискуссии и писал статьи о социальных и нравственных аспектах пересадки органов или об оплате труда ученого.

Мы не рассказали о том, как при участии его студентов-заочников - его любимая категория студентов! - а также при участии нашем и соседских детей создавался его первый в мире - а на базе русского языка он единственный до сих пор - частотный словарь детской речи.

Всё это происходило на наших глазах, и потому лишено покрова тайны, и потому не увлекательно. На нашей памяти он уже не брал в руки кисть и карандаш и почти не играл на скрипке. Последний рисунок сделан в 1954 году - спящая дочка Вера. Это останется тайной.

(Памяти Петра Ивановича Харакоза.
7 декабря 1906-27 августа 1996)

ОСНОВОПОЛОЖНИК, ПЕРВОУЧИТЕЛЬ, ДОРОГОЙ НАШ ЧЕЛОВЕК

Болью отозвалась в сердцах учеников, друзей, коллег Петра Ивановича Харакоза весть о его кончине. Он умер, не дожив трех с небольшим месяцев до своего 90-летнего юбилея. Мы надеялись вновь услышать его яркое, страстное, убедительное слово на научной конференции, которую педагоги-русисты Кыргызстана предполагали приурочить к этой дате. Очень горько - не услышим...

С Харакоза, с его статей 1940 года, с его учебников, первый из которых вышел в 1950-м году, начинается методика обучения русскому языку в киргизской школе как самостоятельная, и притом фундаментальная, научно-практическая дисциплина.

По этим книгам учились и учатся искусству преподавания предмета будущие учителя-русоведы и в педагогических училищах (1950, 1952, 1962), и в педагогических вузах республики (1959, 1973). Курс методики преподавания русского языка и курс русского языка для киргизских групп пединститутов долгие годы велись по программам, которые составил Петр Иванович (они изданы соответственно в 1955 и 1956-м). По его "фразеологическим таблицам" (1949, 1952, 1962, 1972) успешно осваивали практически весь комплекс опорных моделей грамматического строя русского языка тысячи школьников-киргизов. Да и сегодня в начальной киргизской школе дети овладевают русской речью как по программам, основы которых заложил П.И.Харакоз (с 1948 г.), так и по учебным книгам, которые либо созданы под его руководством и при его участии (для II класса), либо были написаны с учетом его идей и личных советов (для III и IV классов). Отработка лексической базы курса не может быть основательно осуществлена без опоры на его словари, прежде всего - на знаменитый "Частотный словарь современного русского языка" (1971), а также на его "Русско-киргизский гнездовой словарь" (в соавторстве с А.О.Осмонкуловым, 1979, 1993).

С Петром Ивановичем часто вступали в спор его коллеги - методисты и лингвисты. Да он и сам то и дело становился зачинщиком жарких споров по ключевым вопросам методики. Че-

ловек он был темпераментный; когда дело касалось дорогих ему принципов - взрывчатый. Пожалуй, полемику он любил - как способ не только отстоять и утвердить свои взгляды, но и уточнить их, прояснить, отшлифовать, в конечном счете - и самому докопаться до, поначалу не вполне для него очевидной, истины. Характерный эпизод. В 1986 года отмечалось 80-летие Петра Ивановича; редакция нашего журнала готовила номер, в значительной части посвященный ему и его идеям. Мы попросили юбиляра дать нам очередную методическую разработку. А Харакоз принес обширную, пылкую, солидно аргументированную полемическую статью! В предыдущие два года состоялась дискуссия на страницах журнала, начатая его же статьей "Одной фонологии недостаточно" (1984, №1, с. 45-52). Но Петр Иванович не успел ответить на замечания своих оппонентов до подведения итогов дискуссии. И вот теперь он решил - доспорить. И сделал это, надо сказать, блистательно (1986, №4, с. 38-48).

Совсем недавно, на защите кандидатской диссертации Анары Сарыгуловой (кстати, развивавшей ряд идей Харакоза), ее официальный оппонент, проф. В.М. Бельдиян, оспаривавший в той давней дискуссии ряд тезисов патриарха киргизской прикладной русистики, с добрым юмором заметил:

- Два года подряд мы спорили, спорили... А потом пришел Петр Иванович - и все поставил на свое место!

Споры - спорами. Но целый ряд идей, которые обосновал профессор Харакоз, выдержали испытание долгим временем и фактически стали общепризнанными в современной билингов-методике.

Такова, например, идея о том, что основными закономерностями грамматики изучаемого языка можно и необходимо овладеть в кратчайший срок, в начальных классах, обеспечивая здесь максимальную грамматическую направленность обучения. Коллеги порой выражали скептическое отношение к этой идее, кое-кто за глаза называл ее автора "грамматистом". Но Харакоз доказал: при должной методической

организации обучения такая грамматическая целенаправленность уроков не противоречит их коммуникативному эффекту, а, напротив, верой и правдой служит ему. Поэтому на защите докторской диссертации Петра Ивановича в тогдашнем Институте национальных школ Российской Федерации (апрель 1968 г.) старейший методист-словесник Антонина Федоровна Бойцова с полным основанием говорила:

- Не без активного влияния П.И. Харакоза за последние десять-пятнадцать лет программы и учебники по русскому языку для нерусских школ перестраиваются в направлении подачи грамматического материала в такой последовательности и системе, которая позволила бы с самого начала улавливать грамматические законы русского языка.

Настойчиво и углубленно развивал Харакоз и другую идею - о том, что новое для учеников явление изучаемого языка должно быть не только сразу же после его презентации тут же проведено через циклы упражнений в контексте живой связной речи (кардинальный принцип и сегодняшней коммуникативной методики!), но и всенепременно повторено в новых контекстах на протяжении целой серии уроков. Для грамматических явлений он выдвигал даже максималистское требование: повторять новую форму 8-10 уроков подряд. Для первостепенно необходимых лексических единиц - на уроках повторять столь же многократно, а в учебниках - в оптимально возможной степени. Харакоз исходил из очевидного соображения: самые необходимые слова - это самые употребительные; следовательно, и усвоить их удастся, если как можно чаще употреблять их - в ситуациях и текстах, жизненно интересных для обучаемых.

Естественно, поэтому Петр Иванович с энтузиазмом воспринял появление первых частотных словарей русского языка и их использование для разработки словарных минимумов. Как всегда, он самобытно, по-своему подошел к этой проблеме. Вместе со своими помощниками - студентами он проделал поистине титаническую работу, создав, а затем и издав под одной обложкой два ценнейших частотных словаря: частотный словарь детской бытовой разговорной речи (на основе 312 тыс. словоупотреблений) и частотный словарь действовавших в то время учебников для русской начальной школы (на базе 408 тыс. словоупотреблений). Так были выявлены наиболее употребительные сло-

ва той речи, в которой, по словам Харакоза, "купались" русские младшеклассники. А это - уже важнейший ориентир и для определения лексической базы начального курса русского языка для нерусских детей - и Петр Иванович, конечно же, имел в виду здесь, в первую очередь, детей-киргизов. Выдающееся научное и практическое значение этой работы всесторонне раскрыто в статьях профессора А. Е. Супруна (РЯКШ, 1971, № 6, с. 29-31; РЯЛКШ, 1986, № 4, с. 2-5). А один из постоянных оппонентов Петра Ивановича по проблемам обучения фонологии - фонетике как-то удовлетворенно отзывался о его "Частотном словаре...":

- Ничего не окажешь - прелестная вещь! Частотный словарь П. И. Харакоза стал одним из основных источников едва ли не самого капитального учебно-лексикографического труда наших дней - "Лексическая основа русского языка", созданного коллективом ученых Института русского языка им. А.С. Пушкина под руководством проф. В. В. Морковкина (1984).

Мы упомянули только о двух аспектах научно-методической концепции Петра Ивановича. А сколько еще идей рассыпано в его книгах и статьях, в дипломных работах, которыми он руководил (в том числе - в работах по частотному анализу "Книг для чтения на русском языке" для киргизской школы; эти работы хранятся в Отделе русского языка и литературы Кыргызского института образования).

Но Петр Иванович дорог нам не только как ученый-методист, основоположник методики обучения русскому языку в киргизской школе. То был замечательный человек. Личность - в самом высоком и в самом сердечном значении этого слова.

Непревзойденный педагог-практик, ведь и начинал он свою трудовую деятельность, по окончании Симферопольского педагогического института, как учитель русского языка, в средней школе. А впоследствии - удивительно как неотразимо умел он захватывать студенческую аудиторию на своих лекциях и практических занятиях. И разве только студенческую? Он блестяще выступал на множестве научных конференций: всесоюзной (Баку, 1969), межреспубликанских (Ташкент, 1956; 1962), наших республиканских (с 1947 года). Слушать его доставляло интеллектуальное и эстетическое наслаждение. Он говорил напористо, эмоционально - и в то же время очень логично и, как казалось,

чрезвычайно просто, - обращаясь к здравому смыслу и житейскому опыту слушателей. Великолепно владел устной речью, никогда не читал своих докладов, лекций, выступлений по бумажке - он просто не умел делать это...

Содержательным и обаятельным было "неформальное" общение Петра Ивановича с учениками, коллегами, друзьями. Его кровно волновали общественные, политические, нравственные и даже естественнонаучные и медицинские проблемы. Человек, прошедший суровую жизненную школу, воевавший на передовой линии огня в годы Великой Отечественной войны (заместитель командира роты автоматчиков, кавалер орденов Отечественной войны 1-й и 2-й степени, многих медалей), он был истинным гуманистом, остро реагировавшим на

страдания людей, на проявления социальной несправедливости, на попрание человеческого достоинства.

- Мы педагоги-русисты, и все те, кто знал и любил Петра Ивановича Харакоза, человека и гражданина, доктора педагогических наук и профессора, заслуженного учителя и заслуженного деятеля науки Кыргызской Республики, - все мы склоняем головы перед его свежей могилой.

Вечная, светлая ему память.

(Перепечатано из журнала "Русский язык и литература в школах Кыргызстана"). Отдел русского языка и литературы Кыргызского института образования. Редакция журнала "Русский язык и литература в школах Кыргызстана".

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА

СЕССИЯ I

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*Шерстюк И.А.,
БГУ им. К.Карасаева*

ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование находится в глубоком и усиливающемся кризисе - таков был вывод участников международной научно-практической конференции "Актуальные проблемы образования на современном этапе", прошедшей в Бишкекском гуманитарном университете в 2002 году. Сейчас изменений к лучшему не произошло (1). Выход из кризисного состояния возможен лишь в непрерывном "обучении в течение всей жизни". Однако на конференции не было дано концептуального, обстоятельного разъяснения, в каких формах оно должно осуществляться: в учебных заведениях или путем самообразования. Должное разъяснение, на мой взгляд, могла дать стратегия образования.

Если рассматривать стратегию как теорию и практику коренной перестройки или замены всей системы среднего и высшего образования, то непременно следует решить вопросы, которые ставились уже не раз: чему учить и как учить, и я бы добавил еще - для чего учить? Этот последний вопрос, думается, должен решаться прежде других, так как ответ на него определяет цель, предопределяет содержание, пути и средства получения образования или какой-либо специальности. Учить ли, как до сих пор учили, всему, готовя универсального абитуриента, а в вузах - специалиста широкого профиля? Это - безнадежная попытка объять необъятное. В результате, из школы выходили недоучки, а из вузов и техникумов - специалисты с подготовкой, не соответствующей квалификационной характеристике.

Наряду с вопросами, для чего, чему и как учить, следует ставить эти же вопросы в иной формулировке: для чего, чему и как учиться? Сейчас в обучении используется преимущественно однонаправленный процесс передачи знаний - от учителя к школьнику, студенту. Идет давание и получение знаний. Лучшие, прочнейшие знания не те, которые даются, а те, которые как заметил Лев Толстой, добываются усилиями ума и воли обучающегося. Поэтому значение самостоятельной работы в учебном процессе должно быть пересмотрено с целью ее увеличения. Роль преподавателя в этом процессе - его организация, консультация, контроль.

Многие уверены, что чем больше учить, тем больше будут знать слушатели. Вузовские преподаватели имеют нагрузку более тысячи часов в год. Не так давно она составляла 720 часов, по общественным дисциплинам - и того меньше. Информационные перегрузки преподавателей и обучающихся вызывают усталость, равнодушие к учебе, болезни. Это усиливает обучение под нажимом. Опыт многих лет убедительно показал, что чем больше учили плохими методами, тем слабее подготовка выпускников. Двенадцатилетнее школьное образование - тоже не панацея.

Науки постоянно обновляются. Появляются новые отрасли знания, увеличивается количество изучаемых дисциплин, пухнут учебные планы, программы, учебники. Охотно включают новое для изучения, но неохотно сокращают старое. Новые дисциплины теснят старые. По-

этому уменьшается количество часов в 2-3 раза на изучение той или иной дисциплины. Это не изучение, а знакомство с нею.

Сейчас большинство учится с самоустановкой на тройку: пишут один конспект на двоих-троих, плохо и очень плохо посещают занятия. Думаю, что это отрицательная реакция на устаревшую систему обучения, информационную перегрузку, снижение престижа высшего образования. Может быть, стоит в вузах разрешить свободное посещение занятий (оно есть!) и не закрывать глаза на то, что отсутствующих студентов больше, чем присутствующих в аудиториях. Низкая посещаемость рушит дисциплину, сводит на нет воспитательные усилия. Замалчивать это - значит загонять болезнь внутрь.

Главное в стратегии образования - наметить его цели. Чтобы наметить новые, более совершенные цели, следовало бы совместными усилиями многих аналитически, обстоятельно выявить позитивные и негативные стороны и последствия существующей системы образования, и тогда цели его в перспективе обозначатся ясней.

Нужна конкретизация целенаправленности подготовки специалистов: для кого, для чего, для какого предприятия, организации по контракту с ними готовятся они.

Думается, что такой подход к подготовке кадров избавил бы вузы и средние специальные учебные заведения от необходимости готовить (как это делается сейчас) невостребованных специалистов и повысил бы активность обучающихся в освоении знаний, престиж выпускников.

Открытыми остаются вопросы: специалисты какого профиля будут больше востребованы - широкого или узкого? Что считать широким и узким профилем? Для какой специализации какой нужен профиль?

Сейчас нужны специалисты-немногознайки. Времена многознаек, энциклопедистов прошли. Хорошо бы каждому в своей узкой области знать нужное для дела. В век быстротекущей жизни науки обновляются через каждые 6-7 лет. Сейчас нужны специалисты, умеющие самостоятельно добывать постоянно обновляющиеся знания. Словом, уметь непрерывно учиться. Поэтому множить изучаемые дисциплины в школе и вузе - не выход из кризиса образования, а усугубление его. Чем больше информации, тем слабее ее уяснение. Не количество, а качество выпускаемых специалистов должно быть критерием оценки системы образования.

Нужны новый тип образования, новый способ обучения, обогащенный техникой, рассчитанный не только на слуховое восприятие, но и зрительное, эмоциональное, очное и дистантное. Определить новые цели образования чрезвычайно трудно, потому что тяготеем весьма консервативные многовековые традиции нынешнего образования. Мы знаем, что не так надо учить, но не знаем, как, и потому есть боязнь порвать с устаревшей традицией. А почти ежегодное реформирование существующей системы образования - это починка износившегося платья. Новое же завести не по карману. Провозглашенная сейчас цель "Образование для всех" - преждевременна. Она не может быть достигнута без преодоления бедности всего населения страны.

Новый тип образования должен способствовать осознанию обществом пагубности технократического, бездуховного пути образования, господствующего сейчас (2).

Самым приоритетным, самым перспективным в намечаемых стратегических целях образования следует признать духовное, воспитывающее обучение. И в этой сердцевине стратегии должно быть сказано прежде всего о престиже учителя, о том, что надо улучшить его материальное благосостояние, избавить его от "руководящих" инструкций, методик, шаблонов: работа учителя - творчество, искусство.

Стратегической проблемой является отношение школы и вуза к религии - христианству, исламу. Эта проблема привлекает все больше внимания педагогов, обучающихся, атеистов и верующих, ученых. И хотя церковь и мечеть по Конституции отделены от государства, фактически они сближаются, взаимодействуют, заботясь о добронравии. В Библии, Коране закреплены многовековые общечеловеческие ценности. Без знания основного содержания религиозной культуры нельзя понять развитие человеческого общества во всех сферах его жизнедеятельности.

Чтобы преодолеть кризис образования, необходима стратегия образования, стратегия как система школьного, вузовского и послевузовского образования; стратегия, предопределяемая в своей сущности государственной идеей и согласованная с общенародной стратегией, иначе она окажется бездейственной.

Министерство образования и науки "приступает к разработке национальной стратегии развития образования, созвучной принципам Бо-

лонского процесса, цель которого - повышение качества знаний". Известно, что большинство вузов республики не приняли Болонской декларации (3, 5). Она касается не столько образования вообще, сколько процесса обучения. Министерство "во многом препятствует вхождению нашей республики в единое общеобразовательное пространство".

Может быть, в этих проблемах важнее исходить не из "единого общеобразовательного пространства" (3, 5), а из своих национальных интересов и особенностей!

Под эгидой Евросоюза в октябре 2006 г. про-

шла конференция "Болонский процесс и вузы Кыргызстана". Коллективный разум не только на конференциях ищет пути выхода образования из кризиса.

Литература

1. Шаханов М. Заблуждение цивилизации: Роман. Любое издание.

2. Какеев А., Плоских В., Молдобаев К., Брудный А. и др. О концепции Мухтара Шаханова "Компьютероголовые получеловеки" // Слово Кыргызстана. - 2003. - 18 апреля.

3. Бенлиян А. Хотите помочь - не мешайте // Вечерний Бишкек. - 2006. - 18 октября.

*Елебесова С.А.,
БГУ им. К.Карасаева*

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Владение активно действующими в обществе языками представляет широкие возможности для участия в политической и общественной жизни страны, способствует социально-культурной адаптации молодежи в полиэтнической среде республики и за её пределами.

В этой связи особую актуальность приобретает качественное языковое образование. Заметим, что главным и существенным для образования являются педагогические кадры, в их числе и учителя русского языка и литературы.

Современный этап развития языкового образования характеризуется появлением новых тенденций в подготовке учителей-словесников:

1. Интеграционные процессы, происходящие на евразийском пространстве СНГ, поставили вопрос о необходимости формирования единого образовательного пространства. Одним из шагов в этом направлении является создание интегрированной системы лингвистического образования государств-участников СНГ, что позволит объединить усилия исследователей и преподавателей вузов государств-участников СНГ по улучшению качества языкового образования, по разработке учебных планов, учебных программ, учебно-методической литературы, единых документов для высшего лингвистического образования. Разработкой данного направления занимается Базовая организация

по языкам и культуре государств-участников СНГ, статус которой придан Московскому государственному лингвистическому университету. В настоящее время принята программа по созданию интегрированной системы лингвистического образования на пространстве СНГ.

2. Развитие дву- и многоязычного образования, что требует особого внимания к проблемам подготовки многоязыковых учителей, владеющих методикой преподавания как родного, так и неродного языков, использующих интерактивные формы обучения. Это обусловлено сформировавшимися в обществе потребностями в языковом образовании, прежде всего касающимися доступности и качества преподавания государственного и официального языков, расширения возможности обучения на родных языках для этнических групп, овладения разными языками как активным средством общения, что, в свою очередь, свидетельствует о необходимости первоочередного решения таких задач, как формирование новых подходов в многоязычном образовании и создании условий для его развития.

3. Развитие электронных технологий и их использование в подготовке учителей русского языка и литературы для школ республики.

Интеграционные и миграционные процессы, стремление Кыргызстана в единое образовательное пространство СНГ повысили значи-

мость владения русским языком, привели к росту его изучения. Естественным следствием возросшей значимости владения русским языком стало увеличение внимания, уделяемого вопросам функционирования и преподавания русского языка. С этой целью в НИИ регионального славяноведения КРСУ разработана региональная целевая программа "Русский язык в Кыргызстане" (руководитель проекта - директор НИИ, профессор М.И.Рудов), в которой определены основные направления по координации образовательной и научной деятельности в русскоязычном пространстве республики, по созданию условий для полноценной реализации функций русского языка как официального и дальнейшего развития двуязычия и многоязычия.

Однако любые благоприятные условия, достаточная оснащенность учебного процесса в отсутствие высококвалифицированных учителей-предметников не принесут желаемых результатов. Поэтому приоритетной задачей в образовательной политике нашего государства должна быть подготовка профессиональных, компетентных педагогических кадров, в том числе и учителей русского языка и литературы, для школ республики.

В настоящее время существует ряд проблем, связанных с обеспечением педагогическими кадрами средних учебных заведений КР, назовем некоторые из них:

1. Острая нехватка учителей русского языка и литературы, особенно в сельских регионах республики.

2. Заниженные темпы обновления педагогического персонала школ, что также не способствует повышению качества обучения. Тем более, что чаще всего учителя с большим стажем работы действуют в традиционных формах и содержании.

3. Недостаточный, порой низкий уровень профессиональных знаний, навыков и умений выпускников педагогических специальностей, слабое владение ими русским языком.

4. Слабой стала и обратная связь, так как учителя-русисты из сельских и отдаленных районов республики не имеют возможности приехать в г.Бишкек для повышения своей квалификации.

5. Снижение престижа профессии учителя привело к тому, что на специальность "Русский язык и литература" идут абитуриенты с невысокими баллами, слабыми школьными знаниями.

6. Необходимо обратить внимание на то, что подготовка учителей русского языка и литературы осуществляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом КР по специальности 540300 "Русский язык и литература". В Госстандарте не учитывается специфика подготовки учителей-русистов для школ с русским и киргизским языками обучения. Между тем, курс методики преподавания русского языка в киргизской школе принципиально отличен и имеет иные цели и задачи, содержание. Будущему учителю русского языка в киргизской школе для того, чтобы обучать, требуется дополнительный объем знаний, навыков и умений, владение методикой преподавания русского языка как неродного. В существующих учебных планах за рамками специальности остается профессиональное использование родного языка, полезность и необходимость которого давно не оспаривается в методике.

7. В школы с русским языком обучения приходят дети, не знающие русского языка, а учитель не получает должной методической помощи, работая с этими детьми, для которых русский язык не является родным. Встает вопрос о необходимости подготовки билингвального учителя, владеющего методикой преподавания русского как неродного и киргизского языков.

В Кыргызстане подготовка учителей русского языка и литературы осуществляется в ряде ведущих вузов, в том числе и в БГУ. Традиция подготовки учителей-русистов для школ республики восходит к Педагогическому институту русского языка и литературы, на базе которого сформировалась своя методическая школа, ставшая известной и за пределами республики. В настоящее время подготовка учителей русского языка и литературы ведется на факультете Славяноведения. Срок обучения - 5 лет с присвоением выпускникам квалификации "Учитель русского языка и литературы". Подготовка учителей-словесников осуществляется как для школ с русским языком обучения, так и для школ с киргизским языком обучения.

На сегодняшний день по данной специальности обучается 200 студентов, из них на бюджетной основе 83, на контрактной основе 117. Национальный состав обучающихся представлен следующим образом: кыргызы - 162 студента; русские - 24; казахи - 6; другие национальности (украинцы, узбеки, азербайджанцы, корейцы) - 4; иностранные студенты - 4. Успеваемость сту-

дентов в бюджетных группах выше, чем в контрактных, о чем свидетельствуют результаты сессии (приведем пример последней):

Специальность	Бюджетная группа		Контрактная группа	
	% успеваемости	% качества	% успеваемости	% качества
Русский язык и литература	92%	83%	73%	57%

Недостаточно высокий уровень знаний в контрактных группах объясняется слабым знанием русского языка, слабой школьной языковой подготовкой, а также тем обстоятельством, что на педагогические специальности поступают абитуриенты с невысокими баллами. Это свидетельствует о слабой мотивации выпускников школ на педагогические специальности, на что влияет снижение престижа профессии учителя-русиста и слабое экономическое стимулирование. Тем не менее, в последние годы отмечается повышение интереса к специальности "Русский язык и литература", что подтверждается следующими данными. Сравним количество абитуриентов, поступивших на 1 курс факультета Славяноведения БГУ в период с 2002 по 2006 г.:

Годы	Бюджет	Контракт	Всего
2002	15	14	29
2003	14	13	27
2004	22	25*	47
2005	19	34	54
2006	25	42	67

На факультете Славяноведения делается многое, чтобы обеспечить качественную подготовку будущих учителей русского языка и литературы. Мы предлагаем систему специальных курсов по выбору, воспитывающих уважение к культуре русского слова, имеющих педагогическую направленность и обеспечивающих общепрофессиональную и методическую подготовку специалистов. На педагогической практике, которая проводится на базе лицея БГУ, лицея №74, УВК №69 г. Бишкек и в школах Чуйской области, студенты получают возможность формировать практические навыки и умения. Часто к нам обращаются директора средних школ с просьбой направить наших студентов к ним на практику, гарантируя место работы после окончания вуза. Осуществляется программа поддержки сельской школы.

Как мы уже отмечали, главным и существенным в обучении языкам являются педагогические кадры. Немаловажную роль в подготовке учителей играют вузовские преподаватели. От их мастерства, профессионализма, компетентности зависит качество подготовки будущих специалистов. Заметим, что подготовка преподавателей-русистов в КР традиционно строится на базе квалификации "Учитель русского языка и литературы", "Филолог". Вызывает сомнение достаточность и оптимальность такой организации, так как выпускники не получают должной методической подготовки для преподавания русского языка в вузе. Не способствует повышению качества отсутствие специализированной кафедры методики преподавания языков.

Нет в республике специализированного Диссертационного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по методике преподавания русского языка. За последние 15 лет многие преподаватели факультета не имели возможности повысить свою квалификацию в ведущих вузах России в связи с ограниченными финансовыми возможностями.

Учитывая современную ситуацию и тенденции в области языкового образования в БГУ ежегодно организуются тренинговые семинары, курсы повышения квалификации молодых преподавателей. На факультете славяноведения стало традицией проведение выездных лекций ведущими профессорами Московского государственного лингвистического университета, посвященных актуальным проблемам русистики. Но этого недостаточно.

Развитие педагогических специальностей требует разработки системно-комплексных мер и действий, решения ряда практических задач, в их числе:

- разработка новых Государственных образовательных стандартов педагогических специальностей на билингвальной и бикультурной основах;
- переход педагогических специальностей на бакалавриат и магистратуру с разделением: в бакалавриате - подготовка учителей для средних общеобразовательных и специальных учебных заведений, в магистратуре - подготовка преподавателей для вузов республики;
- включение в Классификатор направлений и специальностей Министерства образования и науки КР направления "Русский язык и литература в киргизской школе" (Русский язык как неродной);

- целенаправленная подготовка учителей-билингвов, владеющих методикой преподавания русского языка и киргизского языков; разработка программы мотивации молодых специалистов на билингвальность;

- создание нового поколения учебников и

учебных пособий на билингвальной и бикультурной основе;

- активное содействие в создании кабинетов русского языка и литературы, оснащенных современным лингвфонным компьютерным оборудованием.

Ултургашева О.Г.,

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова,

Россия, Республика Хакасия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ (ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ)

Филологическая подготовка студентов - одна из наиболее традиционных областей образовательной деятельности Института саяно-алтайской тюркологии (ИСАТ) Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Предшественниками ИСАТ являлись Учительский институт и Абаканский государственный педагогический институт им. Н.Ф. Катанова, которые готовили учителей родного языка и литературы и русского языка и литературы для национальных школ Хакасской автономной области, ныне Республики Хакасия. Сохранение языка, развитие литературы, культуры народов Саяно-Алтайского региона, куда входит Хакасия, всегда осознавалась задачей первостепенной важности и неразрывно связывалась как с подготовкой школьных педагогических кадров, так и с процессом формирования национальной интеллигенции вообще.

В настоящее время проблема подготовки учительских кадров волнует все малочисленные народы Российской Федерации. Так, директор Института повышения квалификации учителей и переподготовки кадров Алтайской Республики К.Е. Кандаракова считает: "... основные проблемы, связанные с сохранением и возрождением родного языка (алтайского), связаны с подготовкой кадров учителей алтайского языка, ... подготовкой научных кадров, специализирующихся по алтайскому языку, изданием учебников, методической, художественной литературы на алтайском языке, как для детей, так и для взрослых" (4, 128). Для полного пред-

ставления картины подготовки учителей высшими учебными заведениями региона сделаем краткий экскурс в историю вопроса.

Многие малочисленные народы до 30-х годов XX века не имели письменности и передавали веками накопленные знания и культурные традиции в изустной форме. Таким образом, родной язык у этих народов являлся и является уникальным хранителем культур и единственным ее информационным источником для потомков. В настоящее время этносы, оставшиеся на своей родной земле в меньшинстве, интенсивно ассимилируются. Как показывают исследования последних лет эта тенденция в XXI веке получит еще более ускоренное развитие. По прогнозам Всемирного фонда дикой природы, к концу этого столетия из 6 тысяч ныне существующих языков (3, 4) в мире останется всего 300. По данным "Российской газеты" XX век унес с собой 600 языков, иными словами говоря, "лексическое разнообразие мира обеднялось ежегодно на 2 языка" (6). Исчезновение языков любых малочисленных народов и этнических групп грозит потерей их интеллектуального фонда, являющегося достоянием человечества и включающего народные знания в области медицины, географии, космологии, хозяйственного и экологического опыта, знание фольклора, мифологии, религиозных обычаев и обрядов (4, 129).

Хакасское отделение при Абаканском учительском институте было открыто в годы Великой Отечественной войны. "Все было нацелено и мобилизовано на разгром врага. Однако

страна не только воевала, но и думала о завтрашнем дне, находила силы и средства на решение перспективных вопросов" (7). Убыстрению открытия хакасского отделения послужил срыв выполнения плана коренизации школ и подготовки педагогических кадров. Наиболее тяжелое положение сложилось с развертыванием 8-10 и 5-7 хакасских классов из-за отсутствия квалифицированных кадров учителей. В 1943 году из 130 учителей хакасов начальных классов 113 не имели среднего педагогического образования. Среднюю школу окончило 2 хакаса, Хакасское педагогическое училище - 11 хакасов, в Абаканском государственном учительском институте обучался 1 студент коренной национальности (11).

Учитывая эту ситуацию, бюро обкома ВКП (б) возбудило ходатайство перед Красноярским крайкомом партии, крайисполкомом и Наркомпросом РСФСР об открытии хакасского отделения при факультете русского языка и литературы Абаканского учительского института с контингентом 20 человек (12). Так, по просьбе директивных органов Красноярского края и Наркомпроса РСФСР Всесоюзный комитет по делам высшей школы при СНК СССР приказом № 246 от 2 августа 1943 года открывает с 1 октября 1943 года при факультете русского языка и литературы специальное отделение хакасского языка и литературы по подготовке преподавателей для 5-7 классов средних и неполных средних школ. Для непосредственного руководства учебно-методической работой по родному и русскому языкам и научно-исследовательской работой по хакасскому языку и письменности, проводимой в институте, приказом директора института от 24 декабря 1943 года № 416 на Хакасском отделении была образована кафедра хакасского языка и литературы (4). Заведование кафедрой было предложено известному тюркологу Исхакову Фазылу Гариповичу. В качестве преподавателей были приглашены Доможаков Н. Г., Ингутова К. И., Казанакон А. Т. С этого, можно сказать, исторического момента хакасский язык и литература стали предметами институтского курса (9).

Основной костяк первого набора студентов Хакасского отделения составили выпускники Хакасского педагогического училища. В 1945 году в числе 104 выпускников Абаканского учительского института 14 человек были питомцами хакасского отделения (7). Они стали первыми учителями хакасского языка и литературы, внесшими заметный вклад в развитие хакасской национальной культуры и образования.

10 сентября 1947 года в соответствии с приказом Министра просвещения РСФСР при Абаканском государственном педагогическом институте создается Хакасское отделение. С этого времени началась подготовка учителей хакасского языка и литературы с высшим образованием.

В 1949 году по постановлению Совета Министров РСФСР при Абаканском учительском институте открывается Тувинское отделение по специальности "Родной язык и литература, русский язык и литература" (8). Было проведено три набора: в 1949, 1950, 1951 годах. Несмотря на слабое знание русского языка, отсутствие учебников и учебных пособий по тувинскому языку и литературе, студенты-тувинцы проявили большую настойчивость в изучении предусмотренных учебным планом дисциплин. Это отмечали, как сказано в отчете Абаканского педагогического института за 1949-1950 учебный год, преподаватели всех дисциплин. Следует особо подчеркнуть, что Тувинское отделение послужило определенной базой для открытия Кызылского учительского института в 1952 году (9). "Выпускники тувинского отделения Абаканского учительского института, надо полагать, достойно поработали, а некоторые, возможно, работают и сегодня на ниве просвещения родного народа, внесли весомый вклад в развитие науки, образования и культуры Тувы" (7).

В настоящее время Институт саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н. Ф. Катанова поддерживает тесную связь с Тувинским госуниверситетом, где работают потомки тех, кто учился в Абаканском учительском институте. К примеру, в 2002 году Председателем аттестационной комиссии по специальности 033000 "Хакасский язык и литература" была приглашена заведующая кафедрой тувинского языка кандидат филологических наук, профессор Мира Викторовна Бавуу-Сюрюн, дочь Виктора Ондаровича Бавуу-Сюрюн и Ак-кыс Ашак-ооловны Оюн, которые одними из первых заканчивали Абаканский пединститут (9).

Кафедры хакасской филологии и тувинского языка в настоящее время тесно сотрудничают, плодотворно занимаются составлением вузовских учебников и учебников для национальных школ по хакасскому и тувинскому языкам. Ученые этих кафедр часто встречаются на научных конференциях, делятся опытом работы, выпускают совместные учебные программы

для студентов. Нельзя забывать, что у хакасов и тувинцев одни тюркские корни, общая история, схожее настоящее и будущее. В связи с переходом Российской Федерации к политической демократии и свободному рынку несколько сузившиеся научно-образовательные связи Хакасии и Тувы, на наш взгляд, стали восстанавливаться. В этом процессе большая надежда возлагается на руководителей всех уровней - от заведующих национальными кафедрами (М.В. Бавуу-Сюрюн, зав. кафедрой тувинского языка; Л.И. Чебодаевой, зав. кафедрой хакасской филологии). К руководству приходят люди новой формации, энергичные, творческие и думающие о завтрашнем дне своего народа.

С первой половины 50-х годов государство стало планомерно расширять среднее образование, что потребовало увеличения подготовки учительских кадров с высшим образованием. В связи с этим, одни учительские институты были преобразованы в педагогические институты, другие - в педучилища или в другие учебные заведения, третьи закрыты. Абаканский учительский институт закрылся в 1954 году. За 15 лет своей деятельности он подготовил 1820 учителей с незаконченным высшим образованием, в том числе по специальностям "Хакасский язык и литература" - 25 человек, "Тувинский язык и литература" - 35 человек (1). С закрытием учительского института Абаканский государственный педагогический институт становится основным центром подготовки учителей по хакасскому языку и литературе, русскому языку и литературе для семилетних и средних школ Хакасии.

В 1953 году факультеты русского языка, литературы и исторический были объединены в историко-филологический факультет с хакасским отделением. Он стал готовить учителей для национальных школ по специальности "Русский язык и литература, хакасский язык и литература". В 1963 году была прекращена подготовка учителей по специальности "История". В связи с этим историко-филологический факультет преобразовался в филологический. Вскоре на филологическом факультете была введена специальность "Русский язык и литература" с 4-летним сроком обучения, а на хакасском отделении остался 5-летний срок обучения, так как выпускники получали двухпрофильную специальность: учитель русского языка и литературы и хакасского языка и литературы (6).

Осуществление обязательного всеобщего среднего образования молодежи и реформа школы требовали расширения сети средних школ и обеспечения их соответствующими кадрами учителей. Поэтому институт в этот период открывает ряд новых педагогических специальностей и специализаций, вносит коррективы в старые специальности, соответственно создает новые факультеты, кафедры и другие подразделения. Так, в 1989 году при Абаканском педагогическом институте был создан факультет национальных школ (ФНШ). Он объединил студентов, обучавшихся по специальностям "Русский язык и литература, хакасский язык и литература" на филологическом факультете, "Педагогика и методика начального обучения в национальной (хакасской) школе" на факультете начальных классов и "Педагогика и психология (дошкольная) в национальной (хакасской) группе" на факультете дошкольного воспитания. Благодаря этому усилилось целенаправленное формирование национальных педагогических кадров со знанием родного языка для школ и дошкольных учреждений Хакасии (8). На всех вышеперечисленных специальностях факультета национальных школ преподавание велось на двух языках - хакасском и русском. Обучение студентов хакасскому языку и литературе и методикам хакасского языка и литературы, хакасскому фольклору осуществляла кафедра хакасской филологии, русскому языку и литературе - кафедра русской филологии.

Начавшийся в 1992 году процесс демократизации педагогического образования, сопровождавшийся развитием автономии вузов соответствующего профиля, повлек за собой коренную перестройку всей системы образования России. Перестройка не обошла и систему образования Республики Хакасия. В 1994 году прекратил свое существование Абаканский государственный педагогический институт им. Н.Ф. Катанова, который готовил педагогические кадры как для самой Хакасии, так и югу Красноярского края. За 50 лет своей деятельности, с 1944 по 1994 год, это высшее учебное заведение Хакасии подготовило 21899 педагогов, из них по специальности "Русский язык и литература, хакасский язык и литература" - 631 человек, "Педагогика и методика начального обучения в хакасской школе" - 210, "Педагогика и психология (дошкольная) в национальной группе" - 29 человек. Выпускники в основном направлялись в систему народного образования Хакасии, Красноярского края, Тувы и другие регионы страны.

Институт воспитал автора первого хакасского романа "В далеком аале" Николая Доможакова, поэта и драматурга Михаила Кильчичакова, поэта Валерия Майнашева, театрального режиссера национального театра Александра Тугужекова, искусствоведа Ирину Кидиекову и других известных деятелей литературы, искусства и культуры Хакасии.

Подводя итоги образовательной деятельности Абаканского государственного педагогического института им. Н.Ф. Катанова, можно сделать вывод: многогранная работа института в течение 50 лет явилась крупной вехой в закладывании фундамента сохранения и развития языка, культуры, науки хакасского народа.

На базе Абаканского государственного педагогического института и четырех образовательных учреждений среднего профессионального образования (педагогический колледж, медицинский колледж, сельхозколледж, музыкальный колледж) 19 июня 1994 года Постановлением Правительства Российской Федерации за №724 был образован Хакасский государственный университет.

10 августа 1994 года Постановлением Президиума Верховного Совета и Совета Министров Республики Хакасия Хакасскому государственному университету присвоено имя Николая Федоровича Катанова, всемирно известного ученого-тюрколога, который положил начало научному изучению хакасского языка, истории и культуры хакасского народа. Сегодня ХГУ им. Н.Ф. Катанова является крупнейшим центром науки, культуры и образования Южной Сибири, в нем сосредоточены основные интеллектуальные ресурсы региона.

Важным направлением деятельности Хакасского государственного университета является гармонизация межнациональных отношений в регионе. В этих целях в январе 1996 года был создан Институт саяно-алтайской тюркологии как учебное и научное подразделение. Он призван решать задачи подготовки учителей для хакасских школ со знанием хакасского, русского и английского языков. Институт саяно-алтайской тюркологии реализует образовательные программы по специальностям:

- Хакасский язык и литература с дополнительными специальностями: Русский язык и литература, Английский язык, История;

- Русский язык и литература с дополнительными специальностями: История, Английский язык, Хакасский язык и литература;

- Педагогика и методика начального образования с дополнительными специальностями: Информатика, Биология, Английский язык, Хакасский язык и литература.

Во всех образовательных программах Института преподаванию языкам (хакасскому, русскому, иностранным) уделяется значительное место. Концепция обучения здесь построена таким образом, что выпускники Института, получая квалификацию учителя русского языка и литературы, учителя начальных классов, получают также и дополнительную квалификацию "учителя родного языка и литературы". Обучение в Институте ведется на русском и хакасском языках. На русском языке преподаются дисциплины общегуманитарного и социально-экономического блока, а также общематематического и естественнонаучные и общепрофессиональные дисциплины, часть дисциплин предметной подготовки. Дисциплины, обеспечивающие национально-региональный компонент, в основном преподаются на хакасском языке. Эти дисциплины сконцентрированы на кафедре хакасской филологии, как выпускающей кафедрой хакасского отделения.

Таким образом, курс, взятый Институтотом саяно-алтайской тюркологии на подготовку учителя, способного решать образовательные задачи в единстве с задачами культурологическими, способного защитить, сохранить культурное достояние своего народа (язык, историю, культуру), вполне оправдывается, так как выпускники Института своим трудом вносят существенный вклад в развитие образования, науки, культуры и социальной сферы региона.

Литература

1. Архив Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (АХГУ), д. 132, лл. 91-92.

2. Боргоякова, Т.Г. Социолнгвистические процессы в республиках Южной Сибири. - Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2002.

3. Кандаракова, Е.П. Язык - основа культуры // Проблемы национальных школ и языковая ситуация в Республике Алтай. - Бийск: Изд-во Бийского пед. ин-та им. В.М. Шукшина, 2001.

4. Опыт становления Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, созданного путем интеграции образовательных учреждений. Аналитические материалы по итогам деятельности с 1994 по 2003 г. /Под ред. Кузьмина В.А. - Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2003.

5. Российская газета. - 2001. - 5 января.

6. Ултургашев С.П. Был всегда нацелен на будущее: К 50-летию Абаканского государственного педагоги-

ческого института им. Н.Ф. Катанова. - Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 1996.

7. Ултургашев С.П. О научно-образовательных связях Хакасии и Тывы // Становление и развитие науки в Туве. Часть 1. Материалы Международной конференции, посвященной 70-летию тувинской письменности. 12-14 сентября 2000 г. - Кызыл: Изд-во Тувин. гос. ун-та, 2000.

8. Ултургашев С.П., Чебодаева Л.И. 60-летие кафедры хакасской филологии и подготовка национальных кадров // Ежегодник саяно-алтайской тюркологии ХГУ им. Н.Ф. Катанова. Выпуск 7. - Абакан: Изд-во Хакас. гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2003.

9. Ултургашева О.Г., Ултургашев С.П. Сохранение и развитие языков, культур и истории народов Саяно-Алтая // Институт саяно-алтайской тюркологии: итоги и перспективы научно-исследовательской деятельности (Труды преподавателей, аспирантов и студентов). - Абакан: РГУ "Хакаское книжное издательство", 2005.

10. Филиал центрального государственного архива Республики Хакасия (ФЦАРХ), ф., оп. 1, д. 940, лл 192 об - 193.

11. Филиал Центрального государственного архива Республики Хакасия, ср.2., оп., 1, 1603, л.10, д.

12. ФЦАРХ, ф.2. оп. 1, д. 940, лл 193 - 194 об.

*Лукьянова Г.М.,
ИНО при БГУ*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Методика преподавания русского языка опирается на ряд смежных наук, аккумулирует их в себе и является базой для подготовки будущего учителя. От качества полученных во время обучения знаний зависят результаты работы студентов на педагогических практиках, а впоследствии - работе в школе. Как не может состояться учитель без знания предметов лингвистического цикла, так нельзя стать им без знаний педагогического цикла и, в частности, методики преподавания русского языка.

В не таком уж далёком прошлом учительство Кыргызстана имело хорошую подготовку в силу того, что была соответствующая база: высококвалифицированные преподаватели по методике преподавания русского языка; учебники и учебные пособия не только российских авторов, но и авторов Кыргызстана: Абайдуловой Б.С., Бугазова Х.Б., Каменецкой В.Г., Каменецкой Н.Г., Симоновой О.Г., Тагаева М.Дж., Скирдова В.Д., Табаевой Р.Ш., Вафеева Р.И. и многих других. Но особое место в ряду названных методистов принадлежит выдающемуся учёному, много лет проработавшему на кафедре методики преподавания русского языка ПИРЯЛ, доктору педагогических наук, профессору Харакозу П.И., автору многочисленных научных трудов, специальной программы по русскому языку для начальной школы. Самым же большим и замечательным научным трудом является его учеб-

ник "Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе". Редкая республика может похвастаться наличием такого учебника.

К величайшему сожалению, этот учебник, как говорят, "вышел в тираж", более 20 лет он не переиздавался и, естественно, не продаётся. Лишь в небольшом количестве он остался в некоторых библиотеках.

В доперестроечное время Министерство просвещения оказывало существенную помощь в подготовке высококвалифицированных специалистов по методике преподавания русского языка, направляя преподавателей вузов для обучения в аспирантуру НИИ ПРЯНШ АПН СССР, т.к. в нашей республике был только один доктор педагогических наук - Харакоз Пётр Иванович, а, следовательно, не было и специализированного Совета по защите диссертаций.

Таким образом, высшая школа Кыргызстана имела высококвалифицированные педагогические кадры, передававшие свои знания и опыт громадному большинству студентов, ставшими впоследствии замечательными учителями русского языка в киргизской школе.

Что же мы имеем на сегодняшний день? Способны ли мы выпускать специалистов русского языка для национальных школ?

Работа со студентами-практикантами, а также общение с учителями русского языка в киргизской школе позволяют сделать вывод о том,

что и в самой школе злободневными остаются следующие проблемы:

1. Качественный потенциал учителей русского языка в киргизской школе понизился в связи с отъездом из республики высококвалифицированных кадров.

2. Во многих школах отдалённых районов существует дефицит педагогических кадров, и уроки русского языка ведут вчерашние выпускники школы.

3. Как уже указывалось выше, Министерство образования не проявляет беспокойства по вопросу обеспечения вузов и школ специальными учебниками и методическими пособиями.

Возникли следующие серьёзные проблемы в вузах республики:

1. За последние два десятилетия по многим причинам из вузов ушли ведущие специалисты по методике преподавания русского языка в национальной школе. И за это же время в республике не появилось ни одного кандидата педагогических наук.

2. Перестали функционировать кафедры методики преподавания русского языка и литературы.

3. Учебный план по специальности РЯЛ теперь представляет некий симбиоз методики преподавания русского языка в русской и киргизской школе. Специалисты указанных областей науки знают, что это полный абсурд и, говоря современным языком, это - НОНСЕНС.

В советское время Академия педагогических наук не зря занималась проблемами преподавания русского языка в национальной школе. Нарботан богатейший материал, выпущена замечательная литература по основам методики преподавания русского языка в национальной школе.

Всё это лежало и в основе знаний, которые передавались от преподавателя студентам.

Всё перечисленное стало причиной того, что занятия по методике преподавания русского языка в национальной школе, а также педагогическую практику стали вести преподаватели, не имеющие специальной подготовки. Считается, раз человек начитан по "критическому мышлению", то он уже высококлассный специалист.

Таким образом, глубинные знания теории традиционной методики уходят на второй план. Насаждаются поверхностные знания, а отсюда и соответствующая квалификация выпускников.

Недополученные знания в университете не

могут не сказаться на работе учителя, а в конечном итоге, и на знаниях учащихся: типичные ошибки учащихся киргизской школы, давно описанные в методической литературе, по-прежнему наблюдаются в речи выпускников, а нередко и студентов. Явно не ведётся или ведётся недостаточно систематическая работа над этими ошибками, обусловленными языковой интерференцией. Недостаточен словарный запас школьников-киргизов: он не включает в себя необходимого минимума синонимических средств, из-за чего речь школьников даже выпускных классов оказывается однообразной, невыразительной. Слабо развиты у части учащихся навыки диалогической и монологической речи на русском языке.

Ежегодный срез знаний первокурсников показывает заметные отставания. Во множестве имеются орфографические и пунктуационные ошибки.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что назрела необходимость в принятии эффективных мер по улучшению системы преподавания русского языка и методики его преподавания.

Очень важно, чтобы каждый выпускник по специальности РФ и РЯЛ был готов и психологически, и практически, и в научно-методическом отношении к тому, чтобы обучать русскому языку именно в национальной, киргизской школе.

Необходимо предусмотреть это направление при составлении учебных планов, программ, при определении спецкурсов, тематики курсовых и дипломных работ.

Подводя итоги изложенного, следует отдать должное факультету Славяноведения, а также кафедре современного русского языка, которые много делают для повышения качества подготовки будущих учителей. Именно им принадлежит инициатива ежегодного проведения харакозовских чтений. Но, отмечая 100-летний юбилей со дня рождения Харакоза Петра Ивановича, мы обязаны помнить, что должны проводить в жизнь знания, заложенные в "Основах методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе" - главном труде великого учёного.

Сейткожоева З.А.,
БГУ им. К.Карасаева

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Понятие языковой личности заметно актуализируется в современном языкознании. Причина этого видится в том, что интерес к межкультурной коммуникации и "другим" языкам, интерес к лингвокультурологии становятся едва ли не главной приметой нашего времени. Процессы межкультурного взаимодействия неизбежно ставят перед современной школой задачи воспитания личности, готовой жить в поликультурном пространстве, а это неизбежно выдвигает на первый план проблему воспитания языковой личности. Под языковой личностью в языкознании понимается "совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, языковая компетенция, характеризующаяся глубиной и точностью отражения действительности, степенью структурно-языковой сложности, при этом интеллектуальные характеристики языковой личности выдвигаются на первый план" (1, 140). Известный российский исследователь языковой личности Ю.Н. Караулов, назвал языковую личность той "сквозной идеей", которая "пронизывает все аспекты изучения языка и одновременно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека вне его языка" (2, 15). Понятие "языковая личность" образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Прежде всего под "языковой личностью" понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения - по существу личность речевая. Под "языковой личностью" понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как сред-

ство общения, - личность коммуникативная. И, наконец, под "языковой личностью" может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода "семантический фоторобот", составленный на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре - личность словарная, этносемантическая. В языковой личности с наибольшей силой проявляется сама человеческая индивидуальность, представляющая в совокупности все особенности психологической, социальной, этической и этнической составляющих, пропущенных через язык. Языковая личность - это человек в его способности воспринимать и порождать речь (дискурс), владеющий системой языка и использующий ее для достижения в процессе коммуникации тех или иных неречевых и речевых целей. Именно языковая личность как главная фигура коммуникативного акта находится в точке пересечения важнейших объективно-субъективных условий и факторов коммуникации, таких, как языковая и литературная норма, ситуативно-прагматические условия, социальный и психологический контекст общения, индивидуально-авторские интенции речи. Поэтому в основе антропоцентрической парадигмы современного языкознания, совершившего поворот от изучения объекта (языковой системы) к исследованию субъекта, использующего знаковую систему языка в процессе речевого общения, лежит интерес к homo loquens - "человеку говорящему" (3).

Народы обращены друг к другу той стороной своей национальной культуры, которая в последние годы называется языковой личностью. Теперь принято использовать такие термины, как "русская языковая личность", "кыргызская языковая личность" и др. Национальный язык, как известно, неразрывно связан с национальным сознанием, менталитетом, религией, искусством. Получая от матери свой первый - материнский - язык, ребенок одновре-

менно и вместе с ним получает доступ к своей культуре, литературе, религии своего народа и своим культурным нормам и традициям. Язык принимает самое непосредственное и активное участие в формировании личности человека, его национального характера. Вместе с тем в понятии языковой личности обнаруживает себя связь языка с индивидуальным сознанием и с мировоззрением. Любая личность, как известно, проявляет себя через различные стороны деятельности: профессиональной, политической, социальной, но, прежде всего, через общение, которое немыслимо без языка и речи. Речь человека не только отражает его внутренний мир, она служит источником знания о его личностных характеристиках. Вне языка человека изучить невозможно, потому что через его речь и его язык идет процесс самопозиционирования и самопрезентации. Даже в нашей повседневной жизни мы не можем понять, что представляет из себя человек, пока не услышим, как он говорит, и что он говорит. Но "язык рассматривать в отрыве от человека" также невозможно, так как без личности, говорящей на языке, он остается не более чем системой знаков. В обыденном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида, характерные для него манеры поведения. Таким образом, в центре нашего исследования оказываются эмоционально-волевые характеристики личности. Рассматривая в качестве объекта изучения языковую личность, мы имеем дело с процессами познания и понимания, соответственно, интеллектуальные характеристики личности выходят на первый план. Ю.Н. Караулов отмечает, что не на каждом уровне владения языком существует простор для проявления индивидуальных интеллектуальных особенностей личности.

Проблема формирования и развития личности в кыргызской культуре в настоящее время приобрела весьма актуальное значение, поскольку страна вступила на путь интенсивного и экстенсивного социально-экономического развития. Это повлекло за собой необходимость оживления межличностных контактов между народом Кыргызстана и народами других стран во всем мире. Возникла необходимость качественного овладения иностранными языками, из которых особую значимость приобрели русский и английский. Теория языковой личности позволяет по-новому подойти к проблеме повыше-

ния эффективности и повышения качества обучения кыргызских учащихся иностранным языкам. К настоящему моменту кажется вполне обоснованной идея лингвистического "шлюзования" (5) при переходе одним и тем же человеком от изучения одного иностранного языка к другому. Например, оптимальным является сначала изучение кыргызским школьником (студентом) русского языка (присвоения вторичной языковой личности), а затем - изучение языка английского (присвоение третичной языковой личности). Причем, при изучении другого языка важно учитывать, что менталитетные стороны кыргызской и русской языковых личностей (здесь, в Кыргызстане) будут, на наш взгляд, более близкими, чем менталитетные стороны кыргызской и английской языковых личностей из-за того, что культуры Кыргызстана и России издавна связаны общей исторической судьбой и принадлежностью к некогда единому культурному пространству, определенному влиянием советской культуры, а Кыргызстан и Англия не только отдалены друг от друга тысячами километров, но и это совершенно противоположные культуры, отличающиеся по многим параметрам. Так, выходит, что проблемы национальной языковой личности, национального характера - это важная сторона, которую необходимо учитывать при исследовании проблемы языковой личности.

Язык во все времена оставался наиболее яркой идентифицирующей характеристикой этноса, еще Пифагор "для познания нравов какого ни есть народа" советовал прежде всего изучить его язык. Вместе с тем мы убеждены, что в современном мире знания одного языка недостаточно. Говорящая личность с детства развивается в условиях формирования многоязычия. Ребенок изучает родной язык, русский язык и еще один из иностранных языков. В настоящее время границы изучения языков значительно расширились. Кроме английского, как одного из международных языков, учащиеся проявляют интерес и к изучению одного из восточных языков, в частности, китайского, японского, корейского, арабского. Интерес к изучению иностранных языков проявляется и возможностью выезда за границу, и увеличением возможностей приличного заработка. Интерес к изучению иностранных языков усиливается и родителями, которые хотят для детей перспекти-

вы устроиться на престижную работу, увидеть зарубежные страны, ознакомиться с культурой других народов. Формирование языковой личности происходит в лингвистическом, психологическом, социологическом, педагогическом и других аспектах. Лингвистический аспект в условиях России предусматривает следующие процедуры: анализ соотношения структур и структурных элементов двух языков, их взаимоотношения, взаимовлияния и взаимопроникновения на всех уровнях, выявление дифференциальных признаков каждого из контактирующих языков для установления общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе родного и русского языков; лингвистическое объяснение причин интерференции родного языка при изучении русского. Основным методом изучения контактирования языков в этом ключе является сопоставительно-типологический. Психологический аспект связан с рассмотрением вопросов о том, как влияет двуязычие на общий интеллектуальный рост и на развитие родной речи; как проявляется единство языка и мышления при билингвизме; какое влияние он оказывает на иноязычное мышление; каков механизм функционирования родного и русского (неродного) языков при раннем и позднем двуязычии; какие этапы развития национально-русского двуязычия можно выделить в условиях изучения русского языка в национальной школе. и какие характерные особенности двуязычия обнаруживаются на каждом этапе.

Социальный аспект двуязычия связан с выявлением общих функций каждого из языков, которыми пользуется двуязычное население. Среди них отметим роль языка как средства общения, обучения, делопроизводства и т.д. Социальный аспект исследования предполагает определение общественных функций и сфер применения каждого из языков. В педагогическом аспекте рассматриваются вопросы методического характера, связанные с формированием и развитием национально-русского двуязычия, а именно: какое время является наиболее продуктивным, результативным для изучения неродного языка, когда, в каком возрасте целесообразнее начинать изучение неродного языка при отсутствии его речевой среды, когда

лучше изучать другой язык - параллельно с родным или после его усвоения (для национальной школы), каковы эффективные пути, методы и приемы формирования и развития национально-русского двуязычия в национальной школе.

Таким образом, формирование языковой личности происходит в тесной взаимосвязи с теми условиями, в которых она воспитывается. Нельзя не сказать о функциях, которые выполняет естественный национальный язык.

"Национальный язык, как единая развитая система знаков, отражает уровень развития народа, передает особенности его культуры (как материальной, так и духовной), но одновременно с этим - и многообразие различных сфер, в которых он функционирует. Так, в нем выделяются такие разновидности как литературный язык, территориальные (местные) и социальные (профессиональные, аргот и пр.) диалекты, просторечия и т.д." (6).

Влияние языка и его особенностей на личность говорящего на этом языке человека пока еще недостаточно исследовано, но то, что это влияние многообразно и затрагивает различные стороны личности, несомненно.

Литература

1. Москвитина Н.Л. Формирование профессиональной компетенции лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 2-е, стереотипное. - М.: Едиториал УРСС, 2002.
3. Карасик В.И. Аспекты языковой личности // Языковая личность: проблемы когнитивной и коммуникации. - Волгоград, 2001.
4. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. - М.: Наука, 1981.
5. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. - М., 1989.
6. Новоселова И.А. Субъектность и деятельность. <http://www.portalus.ru/modules/philosophy>
7. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб: Питер, 2001.
8. Языковая ментальность личности. <http://www.rl-online.ru/articles>

СЕССИЯ II

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Алиппиева Л.В.,
Международный университет
Ататюрк-Алатоо*

ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ ЧАСТИЦ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В школьной и вузовской практике тема "Частицы" является одной из трудных. Это связано с тем, что частицы, как служебные слова, характеризуются рядом особенностей. Частицы составляют функционально неоднородную группу слов, для которой до настоящего времени не найдено общего частеречного значения. Главной особенностью частиц является то, что они не имеют очерченных границ, позволяющих однозначно относить те или иные лексические единицы к частицам.

Современное языкознание традиционно рассматривает частицы на синтаксической основе. Данный подход к изучению частиц соответствует природе частиц: они характеризуются отсутствием формоизменения, особенностью семантики, а также распространенностью на всех уровнях синтаксиса. Частицы в структуре предложения выполняют различные функции: участвуют в построении предложений и усиливают предикат, вносят дополнительные оттенки в значения других слов, участвуют как значимые элементы в позиционной структуре предложения, дополнительно характеризуют высказывание. Общеизвестным фактом является следующее положение: грамматическим признаком частиц является их несамостоятельность. При нулевых морфологических показателях и лексической знаменательности частицы имеют дифференциальные синтаксические признаки, которые позволяют выделить их в самостоятельный класс служебных слов. К синтаксическим признакам следует отнести: формирование семантической структуры предложения, оформление актуального членения, обозначение его целеустановки.

Частицы в этом плане отличаются от других

частей речи, в том числе и от предлогов и союзов, тем, что если другие части речи выполняют в языке грамматические функции, то основная функция частиц заключена в выполнении прагматической функции. Частицы в своем большинстве формируют коммуникативную структуру предложения, то есть имеют постоянный коммуникативный статус. Если в высказывании используется какой-либо элемент, то он должен обладать определенным значением на уровне коммуникации.

Частицы субъективно модифицируют семантику, информативную структуру или прагматику высказывания, вносят различные добавочные смысловые, эмоционально-экспрессивные, модальные значения в отдельные слова, словосочетания, целые предложения. Они указывают на характер взаимодействия говорящего и его адресата, выражают позицию говорящего: как он относится к содержанию сообщаемого; подтверждает или не воспринимает информацию; соглашается с информацией или нет; считает эту информацию истинной или нет; как соотносит эту информацию в пространственно-временном континууме; определяет соответствие, уместность и точность новой информации с ранее полученной.

Для учащихся средней школы с русским языком обучения трудной для усвоения является орфография частиц, поскольку правильность их написания определяется умением учеников отграничивать частицы от других неизменяемых частей речи, сложностью правописания частиц *не* и *ни*. Изучение орфографии частиц диктует необходимость приведения учащимися под руководством учителя в определенную систему все правила, связанные с написанием частиц с

различными знаменательными частями речи, которые изучались ими в предыдущих классах. Поэтому от учителя требуется умение организовать повторение пройденного материала по частицам. Так, необходимо уделить внимание следующим темам: Раздельное и дефисное написание частиц; Приставка *не-* и частица *не* с различными частями речи; Различение частицы *ни*, союза *ни - ни*, приставки *ни*. В процессе работы по развитию речи при изучении частиц основное внимание должно быть уделено ознакомлению учащихся с возможностью использования частиц в различных стилях речи, привитию учащимся навыков их употребления с целью придания их русской речи выразительности и эмоционально-экспрессивной окраски, выработка навыков образования форм глагольных наклонений. Учащиеся школ также допускают ошибки при освоении частицы как служебной части речи. "Наивный семантизм", присущий учащимся на всех ступенях изучения морфологии в средней школе с русским языком обучения, не позволяет многим из них отличить, например, наречие от частицы. Чтобы научить учащегося отличать омонимичные слова, необходимо научить его абстрагироваться от функций омонимов, различать части речи по совокупности признаков, вооружить способами сознательного и содержательного анализа грамматических значений знаменательного и служебного слов. Для такой целенаправленной работы необходимо продумать стратегию обучения частицам в школе. Например, для изучения частицы как служебной части речи в 7 классе средней школы отведено 18 + 4 часов. Из них, по крайней мере, 2 часа необходимо уделить обучению учащихся различать омонимичные частицам союзы и наречия. Например, можно предложить учащимся сравнить предложения: *Мал золотник, да дорог* и *Да здравствует мир на Земле!* Учащиеся должны ответить на следующие вопросы: 1) Что связывает слово *да* в первом предложении? 2) К какой служебной части речи относится слово *да* в этом предложении? 3) Можно ли сравнить первое предложение со вторым? 4) Какое слово из первого предложения вновь встречается во втором предложении? 5) Чем отличается слово *да*, которое использовано во втором предложении, от слова *да* - в первом? Эти вопросы должны подвести учащихся к выводу, что в первом предложении использован союз *да*, который связывает сочинительной связью однородные члены; во втором

предложении оно является частицей, так как не выполняет функцию связи членов предложения, а придает предложению торжественность, возвышенность. Сравнительный анализ, например, предложений: *Учитель объясняет новый урок просто и доходчиво* и *Я просто ослеп от солнечного света!* должен подвести учащихся к выводу, что в первом предложении слово *просто* относится к наречию, поскольку выступает в функции второстепенного члена предложения, а именно, является обстоятельством образа действия, зависит от сказуемого и отвечает на вопрос как? Во втором предложении слово *просто* не является членом предложения, к нему нельзя поставить вопрос, оно усиливает значение сказуемого. Следовательно, во втором предложении слово *просто* является частицей.

Программа по современному русскому языку филологического факультета вуза предполагает изучение студентами следующих тем по русским частицам: "Частица как средство выражения смыслов. Частица и семантическая сфера модуса. Частицы и референция имени и высказывания. Проблема разграничения частиц и других частей речи. Функционально-семантические разряды частиц" [Русский язык: теория, история, методика. Программы по языковым дисциплинам, 2007: 36]. Рассмотрим некоторые темы в методическом аспекте.

Тема "Частица как средство выражения смыслов" является важной, и от того, как студенты усвоят ее, будет зависеть понимание ими всей системы служебных слов русского языка. Студентам важно осознать, что частицы, являясь элементами семантической сферы предложения, подключаются к отдельному слову, словосочетанию, или к смыслу целого предложения и придают каждой из этих единиц различные смысловые или модальные оттенки. Не имея самостоятельного значения, частицы аккумулируют и актуализируют в высказывании множество имплицитных смыслов, транслируют дополнительную информацию, формирующую модальную рамку высказывания. К этой теме примыкает тема "Частица и семантическая сфера модуса". Студентам необходимо напомнить, что категория модуса входит в функционально-семантическое поле модальностей, которое представляет собой двустороннее единство, объединяющее все средства данного языка, способные передать то или иное общее значение, и все смыслы, которые можно этими

средствами выразить" [Всеволодова, 2000: 17], но отличается от собственно категории модальности тем, что модус выражает субъективные, идущие от говорящего, смыслы. Студентам предлагается рассмотреть фрагмент диалога: - *Как быстро наступили холода!* - *И не говорите!* В результате анализа студентов необходимо подвести к выводу, что частица *и* вместе с сильным интонационным выделением в ответной реплике образует модус согласия, то есть смысл - "я с вами согласен". Таким образом, модусный смысл сопровождает диктум высказывания. Студентам необходимо выработать навык фиксации и дешифровки передаваемых частицами смыслов. В этом плане большую помощь может оказать работа над логико-модальными частицами, которые представляют собой универсальное средство выражения модусных компонентов предложения. Студентам предлагается рассмотреть два предложения: *Хоть дочь учится* и *Дочь хоть учится*. Вместе с преподавателем они должны выделить у частицы *хоть* такое модусное значение, как положительная оценка, которое, наряду с описанием действительности, событий, передает отношение, мнение говорящего об этом факте действительности. В первом предложении частица *хоть* имеет следующие смыслы: а) никто не учится, кроме нее; б) учится только она; в) хорошо, что она учится. А во втором - следующие: а) дочь ничем другим не занимается; б) она только учится; в) дочь, по крайней мере, учится, и это уже хорошо; г) дочь, по крайней мере, учится, а другие дети и этого не делают.

Тема "Проблема разграничения частиц и других частей речи" предполагает усвоение студентами следующих теоретических сведений: служебные слова в плане употребительности стоят во главе частотного списка; предлоги, союзы, частицы создают лексико-грамматическую структуру текста и обеспечивают понимание текста любой длины. Особенность служебных слов также заключается в их морфологической неизменяемости, в слитности их категориальных грамматических и лексических значений, в их немногочисленности. Они лишены лексической определенности и обозначают самые общие отношения и способы членения мысли. К служебным словам относят предлоги - лексически несамостоятельные слова, которые служат для выражения различных семантико-синтаксических отношений между словами, союзы - лексические единицы,

которые служат для выражения различных семантико-синтаксических отношений между словоформами в предложении, предложениями и частями предложений, а также частицы, которые служат для выражений разных оттенков субъективной модальности. Е.А. Стародумова называет служебные слова морфемами особого рода - частями других единиц, в формировании которых участвуют служебные слова того или иного класса. Исходя из этого, она определяет предлог как морфему словоформы (исключая послелоги и "союзные" предлоги), союз - как морфему синтаксической конструкции, а частицу - как морфему коммуникативной единицы [Стародумова, 1988: 8].

Служебные слова объединяются в части речи на основе функционально-грамматической общности. Как лексические и грамматические единицы служебные слова противопоставлены знаменательным словам, поскольку лишены номинативных значений, присущих знаменательным словам: не называют предметов, признаков, свойств, действий. Их лексическое значение абстрагировано от отношений, которые они выражают в предложении. Служебные слова объединяются в части речи на основе функционально-грамматической общности. В этом плане они приближаются к словоизменяемым морфемам и находятся на грани словаря и грамматики [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 472-473]. Студентам филологических факультетов вузов важно уяснить методику противопоставления служебных частей речи знаменательным. На практических занятиях по современному русскому языку студентам необходимо разъяснить, что служебные части речи противопоставляются знаменательным на основании функционального принципа, который относит к служебным словам те, которые не могут быть употреблены самостоятельно в качестве слова-предложения и не могут быть членами предложения. Здесь уместно предложить студентам произвести синтаксический разбор нескольких предложений, в структуре которых присутствуют служебные слова, и наглядно показать, как функционируют знаменательные и служебные слова. Служебные части речи, в свою очередь, делятся на две группы по наличию/отсутствию функции выразителя связи между словоформами, членами предложения или частями сложного предложения. Так, предлоги выполняют функцию выразителя связи между словоформами (например:

Птицы чуть слышно пели в саду), а союзы - между членами простого (например: Набежала туча, и упали первые капли весеннего дождя) и частями сложного предложения (например: Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет). Частицы, в отличие от предлогов и союзов, связующей функции не выполняют, не выражают грамматических значений, не участвуют как формальные средства в построении словосочетаний и предложений (например: *Даже он пришел*).

Таким образом, методика преподавания частицы как служебной части речи требует серьезной подготовительной работы к каждому занятию как для учителя средней школы, так и для преподавателя вуза, она должна стать залогом успеха в реализации основной цели курса русского языка в школе и вузе - вооружения учащихся знаниями основ науки о языке на базе синтетической направленности и практического аспекта анализа языковых явлений.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). - М.: Наука, 1974.
2. Богданова Г.А. Уроки русского языка в 7 классе: Книга для учителя. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1991.

3. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. - М.: Изд-во МГУ, 2000.
4. Дудников А.В. Современный русский язык: Учебник. - М.: Высшая школа, 1990.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Сов. энциклопедия, 1990.
6. Новиков Л.А. Семантика русского языка. - М.: Высшая школа, 1982.
7. Русская грамматика: В 2 т. - М.: Наука, 1980. - Т. 1.
8. Русский язык: теория, история, методика. Программы по языковым дисциплинам / Под ред. проф. Кутубаевой Г.А. - Б.: БГУ им. К. Карасаева, 2007.
9. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др. / Под ред. М.С. Соловейчик. - М., Просвещение, 1993.
10. Стародумова Е. А. Акцентирующие частицы в русском языке. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988.
11. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учебник. В 2 частях. - Ч. 2. Морфология: Синтаксис / В.В. Бабайцева, Н.А. Николина, Л.Д. Чеснокова и др. / Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Издательский центр "Академия", 2001.
12. Современный русский язык: Учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. "Филология" / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др. // Под. ред. П.А. Леканта. - 4-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2007.

Буряченко Т.И.,
КНУ им. Ж. Баласагына

О ПРИНЦИПАХ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Проблематика отбора учебного материала включает в себя широкий круг вопросов: пути и способы установления исходного речевого корпуса, фиксирующего речевую деятельность студентов в целевых сферах общения; уровни и приемы его дискретизации, т.е. выделения коммуникативных единиц учебного материала; критерии и принципы минимизации корреспондирующих языковых фактов, подлежащих усвоению в национальной аудитории, и др. Специфика сложившейся в данной области ситуации состоит, по нашему мнению, в том, что в наименьшей степени разработан этап дискретизации исходного речевого корпуса.

Современная методика ставит перед препода-

вателем русского языка, как неродного, задачу - формирование у студентов способности осуществлять речевую деятельность на русском языке. Очевидно, что такая способность не исчерпывается одной лишь лингвистической, или грамматической, компетенцией. В связи с этим вопрос о принципах и способах построения учебного микроязыка по-прежнему не утрачивает своей актуальности. Взаимоотношение языка и речи в реальных условиях жизни есть каждый раз очень сложное взаимоотношение коммуникативно ограниченного отрезка речевого общения и корреспондирующего ему микроязыка. Это говорит о том, что неродной язык как предмет обучения каждый раз дол-

жен быть конкретизирован (ограничен) соответственно задачам и условиям обучения.

Отбор учебного материала является первым и направляющим этапом в процессе построения содержания обучения и носит в достаточной степени технический характер. Однако всякая технология, для того чтобы быть эффективной, нуждается в определенной, научно обоснованной концептуальной платформе. Точно так же и процедура отбора учебного материала должна строиться в соответствии с определенной концепцией обучения, в частности, в соответствии с тем, как решается вопрос о единице обучения/усвоения. Более того, относительная самостоятельность и функциональная специфика этого этапа определяются, на наш взгляд, наличием у него своей промежуточной цели - создания некоторого оптимального списка подобных единиц. Таким образом, концептуальный выбор единицы обучения/усвоения и ее категориальная характеристика должны предшествовать этапу отбора учебного материала.

Наиболее перспективной в этой связи нам представляется задача создания аналога единицы речевой коммуникации, который мог бы служить основным элементом, минимально необходимым для построения учебной модели речевой коммуникации. При этом, мы исходим из того, что всякая деятельность характеризуется тем или иным мотивом и той или иной целью. Она состоит из последовательных действий - таких компонентов деятельности, которые характеризуются самостоятельной промежуточной целью.

Наличие промежуточной цели (речевой интенции в данном случае) является специфическим признаком и обязательным условием выделения единицы речевой коммуникации. Речевой поступок, реализуемый в речевом сообщении (речевом сигнале), может рассматриваться как значимая единица речевой деятельности, которая имеет свое "означаемое", т.е. коммуникативное намерение ... и "означающее", представляющее собой физическую (акустическую или графическую) его реализацию.

Такое понимание единицы речевой коммуникации согласуется с современной общеметодологической трактовкой понятия "единица" как структурного элемента системы, сохраняющего общие с нею свойства и обладающего способностью воспроизводить ее в ограниченных пределах. Эта способность состоит в том, что

в рамках речевого акта процесс порождения речи осуществляется от начала и до конца. Он начинается с мотива, рождающего потребность что-то передать другому человеку; эта потребность воплощается в замысле, или мысли, которая представляет собой лишь самую общую схему сообщения. С помощью механизма внутренней речи мысль и ее семантическое представление перекодируются в глубинно-синтаксическую структуру будущего высказывания, которая далее превращается в поверхностную структуру и, наконец, в линейно-упорядоченное развернутое высказывание.

Из этого следует вывод: коммуникативная единица обучения/усвоения, представляя собой методический аналог речевого акта, должна иметь структуру, соответствующую структуре акта порождения речевого высказывания, т.е. воспроизводить три основные, компонента: интенцию, глубинное значение и поверхностную реализацию. Такая структура коммуникативной единицы обучения/усвоения сама по себе не является обязательной, поскольку она производна от речепорождающей модели, принимаемой исходную. Попутно отметим, что речевая деятельность анализируется не только с точки зрения психологических особенностей ее реализации, но и с позиций ее социальной значимости. Следовательно, речевое действие оценивается как "поступок", поскольку оно является практическим мероприятием, имеет общественную ценность. Эта общественная ценность описывается, как правило, в терминах языковых или коммуникативных функций, т.е. социально отождествленных типовых интенций.

Прежде чем перейти к изложению предлагаемой нами схемы отбора единиц учебного материала, целесообразно коротко остановиться на одном из наиболее спорных в последнее время вопросов - о природе языкового коррелята речевого акта.

В рамках традиционной теории речевой акт соответствует высказыванию/восприятию одного предложения. Однако некоторые авторы считают, что в качестве основной коммуникативной единицы следует рассматривать единицу текстового уровня, так как предложение не представляет собой полноценной речевой единицы коммуникации на том основании, что оно не обладает достаточной смысловой самостоятельностью. Предложение, выделенное из контекста связной речи, очень часто либо теряет всякий смысл, либо приобретает многозначность.

Иными словами, вне более протяженного речевого отрезка предложение, вообще говоря, понять трудно и тем более невозможно однозначно соотносить с той экстралингвистической ситуацией, для выражения которой оно было создано. Упрек не представляется нам достаточно состоятельным, так как его можно отнести и ко многим единицам текстового уровня. Конечно, текст обладает большей степенью смысловой самостоятельности. Но нельзя, тем не менее, говорить о его абсолютной автономии. Слово приобретает свой смысл только во фразе, но сама фраза приобретает свой смысл только в контексте абзаца, абзац - в контексте книги, книга - в контексте всего творчества автора. Иными словами, ни одна речевая единица не обладает абсолютной смысловой самостоятельностью, поэтому для интерпретации каждой из них требуется некоторый протяженный контекст. Важно учитывать степень объективной выделяемости единицы. Так, основным критерием для определения предложения как минимальной виртуальной единицы речевой коммуникации, помимо весьма расплывчатого смыслового критерия, является вполне определенный и формализованный синтаксический критерий, выделяющий предложение как минимальную предикативную единицу, снабженную самостоятельным механизмом актуализации. Что касается единиц текстового уровня, то говорить о наличии сколько-нибудь определенного и универсального критерия их выделяемости на формальном уровне представляется нам преждевременным.

Второе наше соображение в пользу целесообразности рассмотрения предложения в качестве основной языковой единицы обучения речевой коммуникации состоит в том, что оно является лингвистическим коррелятом минимального оперативного звена коммуникации - речевого акта, в то время как текст ассоциируется с некоторой последовательностью действий. Вспомним, что оперативная память человека имеет весьма ограниченный объем (5-9 единиц информации). Следовательно, оперативная речевая деятельность не может иметь в качестве основной единицы такой протяженный речевой отрезок, как текст. По этому мы склонны рассматривать предложение (высказывание) как минимальную "тактическую" единицу речи, а текст - как единицу

"стратегического" плана, т.е. завершающего уровня речевого (и методического) структурирования.

Сравнивая предложение и текст, можно заключить, что последний обладает наименьшей степенью "воспроизводимости", т.е. структурной предсказуемости, так как процесс его построения носит в значительной своей части эвристический характер. Вследствие этого единица текстового уровня, по нашему мнению, не может быть положена в основу *методической иерархии учебных единиц. В гораздо большей степени указанному требованию отвечает предложение (фраза, высказывание), рассматриваемое как стержневой элемент системы, объединяющий внутри себя единицы низших ("докоммуникативных") уровней и выступающий в качестве исходного строительного элемента для построения единиц более высокого уровня (сверхфразовых единств, текстов).

Мы считаем, таким образом, что основным уровнем дискретизации исходного речевого корпуса целесообразно признать уровень предложения (высказывания). Однако надо иметь в виду, что единицы, возникающие в результате такого членения, должны получить определенную функциональную квалификацию, создаваемую контекстом употребления фразы (например, предложение Вы не откроете дверь? необходимо квалифицировать как просьбу). В противном случае высказывание может утратить свою смысловую определенность и коммуникативность. Более того, функциональная квалификация высказываний должна составить, по нашему мнению, основную задачу отбора, поскольку именно на этом уровне указанные единицы приобретают характеристики единиц речевой деятельности, являющейся глобальным объектом обучения/усвоения. Составление списка коммуникативных функций (типовых интенций), реализуемых в целевой сфере речевого общения, представляет собой, таким образом, первый и основной уровень процедуры отбора коммуникативных единиц обучения/усвоения.

В качестве второго уровня отбора единиц учебного материала целесообразно рассматривать уровень языковой номинации, т.е. уровень-глубоких значений, или логико-смысловых ситуаций. Если на первом уровне анализируется то, для чего строится высказывание, то на втором уровне описывается то, что оговаривается в высказывании. Функционально-смысловые единицы этих уровней и должны составить коммуникативную основу отбора.

И, наконец, третий уровень анализа - уровень формального описания способов поверхностной реализации коммуникативного содержания высказываний. Результатом такого "трехуровневого" отбора может быть построение типологии речевых действий, основанной на сопоставлении способов языкового воплощения одних и тех же коммуникативных намерений. Построение такой типологии следует признать задачей актуальной и перспективной для методики преподавания русского языка как неродного.

Литература

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М., 1969.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. - М., 1956.
3. Зимняя И.А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. - 1973. - №4.
4. Леонова Э.Н. Типовой текст как прием обучения русскому языку с учетом специальности // Русский язык для студентов-иностранцев. - М., 1947. - Вып. 14.
5. Леонтьев А.А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. - Русский язык за рубежом, 1968, №2.

*Заитова М.А.,
БГУ им. К.Карасаева*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В современном динамично развивающемся обществе формируется новая модель образования, которая создала "ситуацию востребованности" инновационных технологий, соответствующих новым целям и задачам обучения.

Современный учитель должен не только проектировать учебный процесс, но и сочетать различные подходы к обучению, использовать новые системы обучения, решать проблемные и творческие задачи.

В совершенствовании форм, методов средств обучения, построения интересных занятий по русскому языку существенную роль играют инновационные методы обучения.

Инновация / от слова "новация" - новое, новшество: "ин-" - приставка, обозначающая "повторяющийся" процесс, событие / предполагает зарождение, развитие нового внутри уже имеющегося, функционирующего.

Инновационное обучение, учитывая все положительное, присущее традиционному обучению, не дублирует его и выводит решение задач обучения на новый уровень.

При инновационном обучении русскому языку процесс познания законов и правил окрашен предвосхищением результатов учения. Его отличает заинтересованное приобретение учениками знаний в системе, формируемые как умения. Достижение положительного эмоциональ-

ного фона на уроке ведет к созданию положительной мотивации учения.

Инновационное обучение открывает резервные возможности повышения качества обучения посредством изменений условий, в которых протекает учебно-познавательная деятельность.

Инновационное обучение, его организация, внедрение в учебный процесс - один из вариантов возможного ответа на вопрос: как и чему учить современного ученика, как раскрыть его творческий потенциал и как подчеркнуть его личностную значимость. На эти и другие вопросы мы попытались ответить со студентами на спецкурсе, посвященном проблемам инновационного обучения.

Основная цель спецкурса - научить думать и учиться, подготовить их к самообразованию, самореализации, развитию творческого подхода к процессу обучения.

На занятиях студенты познакомились с теоретическими основами инновационного обучения, с опытом работы ведущих дидактов, психологов и учителей школ и вузов; принимали активное участие в обсуждении и анализе уроков по русскому языку с применением различных методов инновационного обучения. Итогом этих занятий стали творческие разработки фрагментов уроков по русскому языку и модельные уроки, их презентации. Собранные материалы, которые будущие учителя

ля могут применять в своей школьной практике, составили три объемные папки.

В данной статье предлагается один модельный урок по русскому языку на тему: "Лексика. Фразеология (итоговое занятие)". На итоговом занятии была сделана попытка создать чувство новизны, удивления, которое должно стать источником желания самостоятельно решать поставленные задачи, ответить на необычный вопрос, что в наибольшей степени способствует созданию на уроках игровых ситуаций с использованием инновационных методов.

Студентам предлагаются задания контрольного характера, позволяющие определить, насколько усвоены знания по теме: "Фразеологизмы". Выполнение контрольных заданий способствует достижению нескольких целей: во-первых, овладению анализом, исследованием различных сторон языковых явлений, во-вторых, развитию связной речи, в-третьих, закреплению навыков работы в паре и в группе.

Для проведения итогового занятия изменены условия проведения урока. Изменение условий очень важно не только для демонстрации своих знаний, но и для приобретения и проверки полученных знаний, умений и навыков.

Творчество студентов заключается в умении ориентироваться в новой ситуации, демонстрации интеллектуального уровня, знаний по данной теме, умения работать в паре, в группе и коллективе.

В процессе выполнения контрольных заданий, их индивидуальной и групповой презентаций, создаются условия для проверки знаний по данной теме.

Модельное (итоговое) занятие по русскому языку "Лексика. Фразеологизмы"

Цели занятия:

1. Образовательная:

- обобщить и закрепить знания о фразеологизмах;

- развить навыки подбора синонимов и антонимов к фразеологизмам, привить навыки правильного использования фразеологизмов в речи;

- закрепить навыки нахождения и толкования фразеологизмов.

2. Социальная:

- формирование умения обосновывать свой выбор;

- развитие навыков самостоятельного анализа;

- умение работать в группе, уважительно воспринимать чужую речь;

- развитие творческих способностей.

Оборудование занятия:

1. Лапатухин М.С и др. Школьный толковый словарь русского языка. - М., 1981.

2. Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. - М., 1989.

3. Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. - М., 1987.

4. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. - М., 1984.

Ход занятия:

1. Сообщение целей и задач итогового занятия.

2. Беседа. Повторение сведений о фразеологизмах:

- понятие о фразеологизмах;

- основные типы фразеологических единиц;

- способы образования;

- функции фразеологизмов в речи;

- источники фразеологических единиц.

Проводимая беседа направлена на обобщение и систематизацию материала по теме и выявления степени освоенности студентами теоретического материала.

После сообщений студентов преподаватель поводит итоги беседы, где подчёркивает, что объектом фразеологии являются цельные устойчивые сочетания слов, воспроизводимые в речи в готовом виде и являющиеся единицами языка. Определение фразеологизма опирается на три признака:

- семантическую целостность;

- устойчивость лексического состава;

- воспроизводимость в речи.

В семантической классификации фразеологических единиц выделяют следующие типы:

- Фразеологические сращения (собаку съесть, дурака валять);

- Фразеологические единства (закидывать удочку, белая ворона);

- Фразеологические сочетания (трескучий мороз, расквасить нос);

- Фразеологические выражения (век живи, век учись, Москва не сразу строилась).

Выполняя функцию называния, построения словосочетаний и предложений, фразеологизмы обладают лексическим значением и несут грамматическую информацию.

Фразеологизмы пополняются за счёт приобретения словом фразеологически связного значения, переосмысления свободного словосочетания, использования образного выражения в литературном произведении и т.д.

После подведения итогов приступаем к выполнению контрольных заданий, которые проводятся в необычных для студентов условиях. Выполнение этих заданий могут показать уровень практического усвоения студентами материала и степени развития навыков и умений самостоятельной работы. Рекомендуемые задания обязательны для всех или носят групповой характер. Поэтому группа сознательно делится на подгруппы, каждая из которых выполняет определённые задания и их представляет. Групповые выполнения заданий позволяют охватить большой по объёму материал для контроля, учитывая индивидуальные особенности и возможности студентов.

3. Группа делится на 3 команды, выбирается капитан.

4. Раздается текст и читается вслух.

Предлагаемый текст взят из статьи Бесединой Н.К. "Учебная игра по русскому языку "Я деловой человек" (журнал "Русский язык в школе").

"Несколько оставшихся без работы инженеров решили открыть собственное дело. Не откладывая в долгий ящик, они зарегистрировали фирму "Левша", намекая на то, что им по силам и блоху подковать. Были они не любители в мутной воде рыбу ловить, создать хотели не фирму-однодневку, которая пустит пыль в глаза, заморочит людям голову, обдерет как липку, оставит после себя филькины грамоты и под сурдинку канет в лету. С такими надо держать ухо востро, чтобы не попасть впросак.

Нет. Наши знакомые во главу угла поставили профессионализм и честность. И хотя не раз повисал над фирмой дамоклов меч и, казалось, что дело табак, работали ребята, засучив рукава. Сейчас "Левша" в зените славы, заткнув на пояс конкурентов, пожинает заслуженные лавры, являясь звездой первой величины в отечественном приборостроении".

5. Задания для всей группы:

Задание 1. Определите в тексте фразеологизмы и подчеркните.

С этим заданием студенты справились без затруднений.

Задание 2. Выпишите 5-6 фразеологизмов в тетрадь и определите тип фразеологизма.

Студенты выписали в тетрадь по шесть различных фразеологизмов.

Было предложено озвучить выписанные фразеологизмы:

1-й студент: По силам и блоху подковать, во главу угла, пустить пыль в глаза, дело табак, не попасть впросак, держать ухо востро.

2-й студент: Откладывать в долгий ящик, по силам блоху подковать, заморочить людям голову, обдерет как липку, филькины грамоты, дамоклов меч.

3-й студент: Пустить пыль в глаза, в зените славы, в мутной воде рыбу ловить, под сурдинку канет в лету, в зените славы, обдерет как липку, звезда первой величины.

6. Капитаны команд получают пакеты с заданиями и приступают к их выполнению.

Задание для команды №1. Подберите к данным фразеологизмам синонимические выражения, например: *засучив рукава - в поте лица, не покладая рук, от зари до зари работать, трудиться.*

Задание для команды №2. Подберите к данным фразеологизмам антонимические выражения, например: *засучив рукава - спустя рукава.*

Задание для команды №3. Объясните значение фразеологизма, например: *засучив рукава - не жалея сил, много и усердно работать.*

В процессе совместной работы студенты высказывают свое мнение, спорят, аргументировано доказывают свою правоту. В ходе обсуждения появляются новые идеи и предложения. Любое мнение заслуживает внимания, даже если оно ошибочное. Студенты во время выполнения заданий показали свой интеллектуальный уровень, творческую смекалку, знание материала и личностную значимость.

Во время выполнения заданий студенты пользовались словарями.

7. Презентация выполненных заданий.

Команда №1.

Под сурдинку - под шумок; держать ухо востро - держать уши на макушке; пустить пыль в глаза - втирать очки, водить за нос; заткнуть за пояс - утереть нос; по силам и блоху подковать - мастер на все руки; заморочить людям голову - обводить вокруг пальца и др.

Команда № 2.

Засучив рукава - спустя рукава; откладывать в долгий ящик - в короткий срок; держать ухо востро - хлопать ушами.

Команда № 3.

Обдерет как липку - разорить, довести до нищеты; пожинать плоды - пользоваться плодами успеха; пустить пыль в глаза - обманывать, создавать видимость; дамоклов меч - угрожающая опасность; кануть в лету - бесследно исчезнуть; ловить рыбку в мутной воде - с выгодой для себя пользоваться чужими затруднениями.

Преподаватель подводит итоги презентации.

Фразеологизмы находятся в тесных смысловых (семантических) отношениях: синонимии и антонимии. Фразеологизмы вступают в синонимические и антонимические отношения.

Синонимы-фразеологизмы объединяются общим для всех значением, но различаются оттенками значений и сферой употребления. Фразеологизмы имеют и антонимические пары, представлены они неравномерно. Отмечены фразеологизмы, которые не вступают в антонимические отношения по различным причинам.

Подбор синонимических фразеологизмов не вызвал затруднений, так как студенты использовали словарь фразеологических синонимов. Подбор антонимов вызвал затруднения, и студенты ограничились двумя-тремя примерами.

Третья команда свободно объяснила значения фразеологизмов.

8. Задание по командам. Каждой группе раздаются листы с вопросом, которые обсуждаются и ответ записывается на листе, затем передается следующей подгруппе. Итак, каждая подгруппа ответит на все 3 вопроса. Причем ответы предыдущих групп также обсуждаются, корректируются, дополняются, комментируются. Команда, которая отвечает на последний вопрос и представляет его.

Вопрос 1. Используя полученную информацию, составьте рекламу о данной фирме.

Вопрос 2. Используя полученную информацию, ответьте на вопрос: Если я такой умный, то почему остался без работы?

Вопрос 3. Используя полученную информацию, ответьте на вопрос: Можно ли достойно жить в наше время, владея профессионализмом и честностью?

8. Презентация выполненных заданий.

Команда 1.

Предложите рекламу фирмы "Левша", придумав интересное объявление.

1. Ваши руки устали от изнурительной стирки, вам надоело все свободное время проводить

у плиты, вы устали от повседневной глажки, вам надоело каждый день заставлять мужа выносить мусор?

"Левша" - это супер!

"Левша" - это класс!

И наш супер робот все сможет за вас!

2. Он может стирать, убирать и готовить, С ребенком играть и ходить в магазин, Моральную помощь в любую минуту Наш робот окажет вам всем!

3. Если вы умные - бегите все к нам, В любую минуту поможем мы вам.

Снимайте с ушей других фирм лапшу Обращайтесь скорее в фирму "Левшу"!

Команда 2.

Если я такой умный, то почему я остался без работы?

1. Я предложил разработку новых интересных технологий, которые могли бы улучшить качество выпускаемой продукции, но при этом реализация этого проекта требовала больших денежных вложений, но это не устраивало мое начальство, так как они имели хороший доход с некачественных товаров.

2. Я понял, что фирма существует на деньги обманутых потребителей и она упала в глазах людей. Фирма разорилась. Она не смогла по достоинству оценить мой профессионализм и мою честность.

3. Вообще, в наше время, в основном, наиболее востребованным является физический низкооплачиваемый труд, который меня не удовлетворяет. А я человек умственного труда, который, к сожалению, никому не нужен. Вот я и сижу без работы.

Команда 3.

Можно ли в наше время достойно жить, владея профессионализмом и честностью? Почему?

1. Мы считаем, что в наше время можно жить достойно, если человек обладает профессионализмом и честностью. Любой работодатель ценит, прежде всего, профессионализм и честность. Это два слагаемых успеха. Одно без другого ничего ни стоит.

2. Хотя есть и другая сторона медали: даже если человек не честен, пусть он будет хитрым, изворотливым, напористым; пусть он не обладает профессионализмом, а будет находчивым, сможет сориентироваться в любой ситуации, найдет общий язык с любым человеком, следовательно, он достигнет того же результата, что и человек, обладающий честностью и профессионализмом.

3. И все-таки, если у вас нет профессионализма и честности, то никакая изворотливость и хитрость не помогут вам в достижении результатов и признания окружающих людей.

Этот небольшой текст натолкнул вас на глубокие размышления о чести, порядочности, справедливости и честности, думаю, что в своей жизни вы учтете эти моменты.

Языковое развитие обеспечивается всем процессом обучения русскому языку, но самым эффективным является в данном случае вы-

полнение заданий творческого характера, которое требует самого высокого уровня проявления самостоятельного мышления студента.

Литература

1. Канарская О.В. Инновационное обучение русскому языку. - Л., 1989.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. Книга для учителя. - М., 1987.
3. Игровые задания на уроках русского языка: Книга для учащихся. - М., 1987.
4. Русский язык в школе. / 2002-2005/.

*Иманкулова Н.М.,
БГУ им. К.Карасаева*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

К настоящему времени возникла острая необходимость исследования задач лингвострановедческой аспектизации преподавания русского языка при обучении иностранных студентов. Это связано с тем, что преподаватели вузов до сих пор в своей работе используют учебники и пособия, составленные в соответствии с российскими госстандартами. В связи с этим возникла необходимость в переработке и обновлении учебно-методического материала с учётом национальных особенностей нашей республики.

В течение последнего времени в нашем вузе мы пытаемся обновить учебные материалы по созданию лингвострановедческих материалов, предназначенных для иностранных студентов, приезжающих к нам из зарубежных стран. От степени разработанности и использования лингвострановедческого материала на занятиях зависит более быстрая адаптация студентов не только к русской, но и к кыргызской культуре. Произведения художественной литературы являются важным средством накопления и отражения информации о действительности, содержащие сведения географического, культурного, экономического, политического характера не только о стране изучаемого языка, но и конкретного государства, где они обучаются, в частности, кыргызского.

Комплекс страноведческих сведений и методика его преподавания принято обозначать словом лингвострановедение. Одним из первых

в языкознании термин "лингвострановедение" использовали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в статье "Лингвострановедческая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам". Они пишут: "Лингвострановедение - раздел науки о языке, с одной стороны, включающий в себя обучение языку, а с другой, дающий определенные сведения о стране изучаемого языка. В процессе обучения иностранному языку в этом аспекте элементы страноведения сочетаются с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью. Наряду с овладением иностранным языком происходит усвоение культурологических знаний и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка. Образовательная же ценность этого раздела лингвистики заключается в том, что знакомство с культурой изучаемого языка происходит путем постоянного сравнения имевшихся ранее знаний и понятий с вновь полученными, со знаниями и понятиями о своей стране" (2).

Как известно, художественные тексты являются учебным материалом, который подлежит легкому усвоению, так как включает в себе ценную познавательно-страноведческую информацию.

Лингвострановедческий подход позволяет обеспечить чтение в оригинале как русской,

так и кыргызской литературы, позволяющие более глубоко изучить русский язык, основанного на знании культуры, обычаев и традиций двух народов (русского и кыргызского).

На своих занятиях по лингвострановедению мы используем публицистические и художественные тексты, так как именно в текстах этих жанров (в отличие от научно-технической, учебной и справочной литературы) ярко проявляются культуроведческий и страноведческий аспекты. Необходимо обратить внимание на то, что при организации работы по чтению необходимо учитывать особенности, характерные для того или иного текста, с целью помочь студентам в понимании специфических особенностей текстов разных жанров.

Особого внимания заслуживает чтение именно художественных текстов, так как литературное произведение, являясь фактом национальной культуры, помимо заключенного в нем идейно-художественного содержания непременно отражает особенности конкретной национальной культуры, психологию и дух нации. В этом отношении специфичность лексики приобретает особое значение, поскольку слова в художественном тексте обозначают объекты, предметы, понятия и явления действительности, характерные для определенного народа.

Таким образом, основная цель чтения художественной литературы на занятиях не ограничивается усвоением только сюжета повествования, она позволяет студентам получить много полезной культурологической информации.

Лингвострановедческая специфика лексики может быть лучше всего выявлена в результате сопоставления русских лексических единиц с лексическими единицами какого-либо другого языка. Поэтому в работе преподавателя вуза применяется прием перевода или подбора аналога, обозначающего нечто близкое к рассматриваемому слову, который позволяет выделить лексические единицы, служащие для наименования данных специфических предметов и явлений культуры.

Казалось бы, сопоставление русских лексических единиц с каким-либо другим языком было бы проще всего осуществить на материале двуязычных словарей. Однако, если ограничиться только таким способом, это может стать причиной ряда неточностей, так как переводной эквивалент передает в большинстве случаев лишь "лексическое значение" переводимого слова и не сообщает всего "культурного значения слова".

Значит, при изучении каждого отдельного произведения литературы следует составлять комментарий. Такой комментарий должен представлять рассказ на тему, на которую написано произведение, с обязательным учетом содержащихся в произведении страноведческих сведений.

На наш взгляд, целью учебного комментирования художественного текста в иностранной аудитории является формирование знаний у учащихся, необходимых для полного понимания произведения и его обсуждения. Для достижения этой цели необходимо составление комментария с учетом страноведческого ценного материала, заключенного в произведении.

Это же подтверждается в статье "Типология лингвострановедческих комментариев" М.А. Шахматова и Сим Ен Бо, где представлено более 10 типов лингвострановедческих комментариев, среди которых мы выделили следующие, необходимые для чтения того или иного текста.

1. Комментарий - расширение лексического значения за счет использования сведений из словаря;

2. Расширенный страноведческий комментарий.

Рассмотрим применение данных комментариев на примере легенды из произведения Ч. Айтматова.

Содержание текста легенды следующее: "Жил некогда хан, власть и достояние которого шли в гору, и как-то выехал он вместе со своей свитой на охоту. Ехал он через лес, перевалил горный хребет, и тут вдруг выскочил прямо перед ним и испуганно бросился прочь красивый сайгак с мерцающими глазами и отливающим медью крупом. Хан пустил стрелу и ранил сайгака в заднюю ногу. Когда ханские воины с криками и гиканьем стали загонять сайгака в тупик между пропастью и утесом, отчаявшееся животное, припадая на раненную ногу, бросилось к видневшейся вдали юрте и забежало в открытую дверь. Хозяева в это время сидели за накрытым дастарханом и обедали. Вбежавший сайгак, перепрыгнув расстеленный дастархан, упал без сил на почетном месте - торе, тяжело переводя дух.

- Выгони сайгака! - закричал хан, наклонясь с коня к старцу, хозяину юрты. - Я гнался за ним с самого полудня и никто не усомнится, что это моя добыча! - Дело говоришь, мой хан, - ответил старец. - Сайгак этот - твоя добыча, но он в моей юрте - на почетном месте. Ты же видишь - вот расстелен дастархан. Никто не смеет его пере-

ступить. Даже смертельных врагов мирит священный обычай дастархана. Хоть ты и хан - но и ты не смеешь нарушить обычай предков" (1).

Используя данный текст, мы попытаемся применить выделенные комментарии.

1. Комментарий - расширение лексического значения за счет использования сведений из словаря. Определим содержание следующих тюркских слов:

- хан - (от тюрк. хакан, каган - властитель, монарх) первоначально обозначал вождя племени;

- свита - лица, сопровождающие важную особу;

- сайгак - степное животное антилопа, обитает в степях Средней Азии, Монголии;

- горный хребет - выступающая форма горного рельефа;

- юрта - (тюрк.) переносное жилище из войлока у народов Центральной, Средней Азии. Стены составлены из решёток, куполообразная крыша - из шестов, верхними концами соединённых в центральный обруч, обрамляющий светодымовое отверстие над очагом. Каркас юрты кроется войлоком;

- дастархан - скатерть; сервированный стол с угощением в Средней Азии и некоторых странах Востока;

2. Расширенный страноведческий комментарий:

Легенда описывает обычаи и традиции кыргызского народа, связанного с гостеприимством, которые чтили не только бедные люди, но и богатые, наделённые властью ханы и т.д. Священный обычай дастархана - закон гостеприимства гор и степей. Гость считается неприкосновенным до тех пор, пока находится в юрте.

Таким образом, использование комментариев, как средства лингвострановедческого анализа лексики, позволяет при обучении иностранных студентов достичь нескольких целей - это более глубоко изучить русский язык, а также приобщиться к культуре кыргызского народа.

Литература

1. Айтматов Ч.Т., Шаханов М. Плач охотника над пропастью. - Б., 1992.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., К вопросу о рецепции художественных текстов в учебной аудитории студентов-иностранцев / Международный симпозиум "роль русской и советской литературы в преподавании русского языка как иностранного: Тезисы докладов и сообщений. - Минск. - 1972. - 26 июня.

3. Шахматова В.М., Сим Ен Бо. Типология лингвострановедческих комментариев // Вестник СПбГУ. - 1996. - Серия 2. - Вып. 1.

Кандиева Дж. М.,
КГАФКиС

ПРИБОЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИМ ТРАДИЦИЯМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Составной частью работы по обеспечению обороноспособности нашей республики является военно-патриотическое воспитание молодежи, которое предусматривает подготовку их к службе в рядах армии, постоянную готовность к защите своей Родины.

Без владения русским языком нашим студентам, которые поступают на факультет допризывной физической подготовки, невозможно приобрести необходимый уровень знаний по этой специальности, то есть умело действовать в условиях современного боя, управлять боевыми машинами, усвоить военную терминологию.

Однако значительное количество выпускников национальных школ недостаточно подготовлены

к усвоению программного материала на русском языке: у них беден словарный запас, они плохо понимают объяснения преподавателей, содержание учебников, не могут ответить на самые простые вопросы. Одна из причин этого: в школе изучают русский язык, но не обучают русской речи. Причем это изучение оторвано даже от тех предметов, которые преподаются на русском языке.

Здесь очень важна совместная работа словесника и преподавателей военных дисциплин. Они выступают теперь в качестве преподавателей военно-речевой подготовки. И, конечно, на первое место встает воспитание студентов, верных военно-патриотическим традициям. Остановлюсь подробнее на этом.

1. По всем темам необходимо подобрать лексико-грамматический материал для активного усвоения и использования в речевой практике студентов. Задания, планируемые на каждое занятие, должны работать как на совершенствование навыков русской речи студентов, так и на формирование у них самостоятельного мышления, активной жизненной позиции и умения оценивать поступки.

Словарная работа на занятии помогает усвоению программного материала по ДФП и развивает речь на русском языке. Она подразумевает применение попутного, комплексного комментирования слов и словосочетаний, военной лексики и активной речевой деятельности студентов.

Для осуществления межпредметной связи с военной кафедрой на занятиях русского языка преподавателями проводится определенная работа со студентами этого факультета. Приведу некоторые примеры. Чтобы помочь студентам лучше усвоить материал по теме "Военная присяга" на занятиях русского языка проводится следующая работа.

Студенты знакомятся на занятии с новыми словами: *присяга, бдительность, добросовестность, всемерно* и т.д., работают над текстом военной присяги. Затем проводится беседа: Кто может объяснить значение слова "присяга"? (Это торжественное обещание). Подберите синоним к этому слову. (Клятва) Кто принимает присягу? (Солдаты принимают присягу). А клятву? (Клятву дают). В каких случаях дают торжественное обещание?

Затем студенты работают с двуязычным и толковым словарями, находят значение и перевод на родной язык следующих слов: присяга, клятва, обещание.

Делаем вывод: присяга, торжественное обещание, клятва (на верность Родине) - слова-синонимы. Составляем словосочетания со словом «присяга» (военная присяга, принимаю присягу, присяга Родине). Далее проводим грамматический разбор слова «присяга» - существительное, ж.р., ед.ч., I склонение, неодушевленное. Читаем со студентами следующий текст:

Присяга

Присяга - торжественное обещание, клятва на верность своему народу и Родине. Клятву дают, а присягу торжественно принимают молодые воины перед лицом своих товарищей,

командиров, перед боевым знаменем части, с оружием в руках. Военная присяга. Требования присяги. Присяга Родине. Присягу принимают. Все встали. Торжественная обстановка. Вот знамя, вот учебное оружие. Вы - молодые воины. Сегодня - день присяги. Послушайте.

После анализа текста присяги он дается в звукозаписи.

Я (фамилия, имя), принимаю присягу и торжественно клянусь быть честным, храбрым, дисциплинированным воином, строго хранить военную и государственную тайну. (Каждый торжественно произносит слова присяги).

Студенты задают вопросы: Что такое присяга? Кто, перед кем, в какой обстановке принимает присягу? В чем клянутся молодые воины?

Предлагается составить диалоги по образцу преподавателя.

- Болот, что ты чувствовал, когда принимал присягу?

- Ты знаешь, скажу честно, я очень волновался.

- Я тоже был в волнении и в то же время меня всего переполняла гордость за то, что теперь я настоящий воин и защитник Родины.

- Да я полностью согласен с тобой. Это очень ответственный момент в нашей жизни, который мы должны запомнить на всю жизнь.

Преподаватель задает следующий вопрос: Как вы понимаете значение слова «бдительно»? (С ответственностью).

Правильно. Часовой бдительно, то есть внимательно следит за всем, ответственно охраняет объект. Быть бдительным - это значит также не разглашать военной тайны, не выдавать секретов.

Студенты записывают: бдительно - очень ответственно. Также они работают над другими словами: мужественно, всемерно, добросовестно; выясняют от каких слов они образованы, объясняют значение каждой их части в отдельности и слова в целом, составляют с последними словосочетания и предложения.

Надо уделять большое внимание обучению студентов военной терминологии на русском языке. В работе с военной терминологией на занятиях необходимо отдавать предпочтение заданиям активного, творческого характера с элементами занимательности, побуждающими студентов к живому обмену мыслями, поиску самостоятельных решений. Они могут быть и фронтальными, и индивидуальными. При этом наиболее эффективны такие, например, задания:

1. Подберите существительные, относящиеся к действию (бой, боец...)

2. Объясните разницу в значении данных словосочетаний: беглый огонь - прицельный огонь; короткая очередь - длинная очередь; боевое обеспечение - тыловое обеспечение.

3. Подберите слова и словосочетания, синонимичные данным: агрессор, приказ, полигон, авангард, фланг, атака.

4. Какие из слов относятся к военным терминам? (аэродром, ракетодром, космодром).

5. Запишите толкование слова "бронетранспортер", выполните следующие задания:

а) что означает слова "броня"?

б) вспомните и запишите слова с элементом броне- (бронетанковый, бронетранспортер, броневой, бронепробиваемость);

в) вспомните название кинофильма, одно из слов которого включает элемент «броня-» ("Броненосец Потемкин"). Можно предложить студентам отрывок, из которого они должны выбрать слова с элементом «броня-»:

Стоя на скользкой броне автомобиля, он поднял руку, прося тишины. Но разве утихомирить такую уйму народа?

Прожектор, полоснув снопами света небо, осветил его с ног до головы. С броневика он говорил, матросы помогли ему спуститься на землю и усадили в броневик рядом с шофером.

Во время опроса проверка усвоения активизируемой лексики проводится и с помощью карточек с заданиями.

Приведу варианты словарных заданий на карточках:

1. Дать определения следующим терминам...

2. Записать названия терминов по определениям (в карточке даны определения, студенты должны записать соответствующие термины).

3. Составить с данными словосочетаниями предложения.

4. Записать по памяти все термины по теме данного занятия (можно усложнить задание, предлагая сохранить при перечислении порядок расположения терминов в тексте).

5. Выбрать из данного списка слов только те, которые относятся к теме "Военная присяга (или к другой теме).

6. Сгруппировать выписанные слова по тематическим группам (по изученным разделам).

На каждом занятии опрашиваются с помощью карточек 2-3 студента. Систематическое проведение контрольных словарных работ повысит ответственность студентов при выполнении домашних лексических заданий.

Такие задания позволяют шире знакомить будущих офицеров с военной лексикой и терминологией, способствуют успешной военно-речевой подготовке, воспитывают чувство любви и уважения к воинским подвигам старших поколений.

Кужакова Е.П.,

*Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Многие десятилетия российские школьники учили наизусть слова о "великом, могучем, правдивом и свободном русском языке". Но, выучив эти слова, школьник не может осознанно согласиться с ними. Только в сравнении языков можно познать красоту и богатство своего собственного. Это понимал и Тургенев, который владел несколькими иностранными языками. Только сравнивая различные культуры, можно воспитать истинный патриотизм (1, 97).

Обучение русскому языку традиционно было

ориентировано прежде всего на овладение учащимися знаниями, умениями, навыками. Сегодня же, когда речь идет о модернизации школьного образования, переосмыслении его целей, идет процесс качественного обновления содержания общего образования.

Ведущим направлением совершенствования современной методики обучения русскому языку является формирование компетенций (языковой, лингвистической, коммуникативной, культуроведческой).

Если же обратимся к национальной (хакасской) школе, то качество преподавания, результаты обучения находятся в прямой зависимости от того, насколько известны учителю закономерности русского и родного языков и как методически грамотно он может отразить эти особенности при подготовке к уроку, при определении задач развития русской речи учащихся.

Учителя национальных школ Республики Хакасия используют разные программы и учебники по русскому языку (М.Т. Баранова и Т.А. Ладыженской, М.М. Разумовской и П.А. Леканта, учебного комплекса В.В. Бабайцевой и для национальных школ РФ - Н.Э. Бакеевой, А.Т. Басиевой и др.).

Сегодня наличие действующих параллельных учебников дает учителю возможность выбора учебников, вместе с тем делает его экспертом учебников и обязывает брать на себя ответственность за этот выбор.

Творчески работающие, передовые учителя-словесники, пользуясь этим правом, в данной ситуации одновременно работают по нескольким учебникам. Однако следует заметить, что во многих хакасских школах не используются единые учебники для национальных школ РФ.

Практика же работы показывает, что учащиеся-хакасы нередко допускают ошибки, связанные с интерферирующим влиянием родного языка. Как известно, интерференция - негативное явление, обязательно сопровождающее процесс овладения русским языком нерусскими учащимися. Последние уже обладают языковым и речевым опытом в области родного (хакаского) языка, который неизбежно будет оказывать влияние на процесс изучения второго, русского, языка. То есть овладение русским языком сопровождается переносом знаний, умений и навыков, приобретенных на уроках родного языка. Отрицательный перенос (интерференция) затрудняет процесс усвоения русского языка, а положительный перенос (транспозиция) - облегчает. Таким образом, воспринимая второй язык на фоне родного, учащиеся пользуются умениями и навыками, приобретенными в процессе изучения хакаского языка.

Особенно часто встречается в их русской речи интерференция, связанная со спецификой лексики и фразеологии родного языка. Например, русские слова "конура", "улей" не имеют соответствий в хакасском языке, в переводе на хакасский язык - "адай уязы", "аар уязы" (букв.: дом собаки, дом пчелы), хакасское слово "тасхар" не имеет соот-

ветствия в русском языке, в переводе на русский язык - "на улице" (не в помещении).

Учащиеся-хакасы часто затрудняются при употреблении фразеологизмов, особенно тех, которые не имеют соответствующих эквивалентов в родном языке (например: *висеть на волоске, брать быка за рога, в ежовых рукавицах, березовая каша, на вес золота*).

Поэтому учителю, работающему в национальной (хакасской) школе, важно знать не только особенности русского языка, но и основные тенденции формирования хакасско-русского двуязычия; трудности усвоения русского языка, связанные с различиями в системах русского и родного языков; интерференционные ошибки в русской речи учащихся и пути их предупреждения и т. д.

Знание названных особенностей поможет учителю формировать языковую компетенцию учащихся. Лингвистическая компетенция включает в себя знание основ науки о русском языке, сведения о выдающихся лингвистах, также предполагает формирование учебно-языковых умений. Коммуникативная компетенция включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи - стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста и речевого общения. "Основная характеристика коммуникативности, - пишет Е.А. Быстрова, - учиться общению, общаясь" (2,5). Эта мысль перспективна для национальной школы и в контексте реализации культуроведческой компетенции.

Язык как один из основных признаков нации отражает культуру народа, который на нем говорит. Следовательно, изучение любого языка должно сопровождаться одновременным ознакомлением с культурой и обычаями того общества, в котором существует и функционирует данный язык.

"В условиях поликультурности России, многообразия ее этнокультурных ценностных систем особенно важной становится задача сохранения единого образовательного пространства, что необходимо учитывать при определении содержания филологического образования на федеральном и национально-региональном уровнях" (3,50).

Среди основных характеристик языкового образования в школе с нерусским языком обучения, данных в концепции образовательной области "Филология" в 12-летней школе, сказано следующее: "Изучение языков в контексте

диалога культур, ориентация на овладение нормами межкультурного общения, направленность на диалог культур в процессе языкового образования позволяет учащимся расширить представления о русской и родной культуре, найти то общее, что объединяет людей, говорящих на разных языках" (2, 51).

Если же обратимся к действующим учебникам русского языка, то отметим, что в них еще недостаточно отражен культуроведческий материал. В новых условиях необходимы исследования, раскрывающие особенности преподавания русского языка в культуроведческом аспекте, в контексте диалога культур.

В национальной (хакасской) школе важно обратить внимание на особую, социальную значимость знания школьниками, наряду с русским языком и культурой русского народа, родного языка, хакасоведческого материала.

В последние годы в Республике Хакасия стала злободневной тема сохранения хакасского языка. Хотя, в соответствии с "Государственной программой сохранения и развития языков народов Республики Хакасия на 1994-2000 гг.", Республиканской целевой программой защиты и развития языков народов Республики Хакасия на 2001-2005 годы, разрабатываются и совершенствуются различные образовательные программы и учебники, проблема остается актуальной.

Школьники и студенты больше общаются на русском языке, чем на родном; все чаще родители не желают отдавать своих детей в национальные школы; не уменьшается количество смешанных браков.

В связи с этим, образовательный процесс в хакасской школе напрямую связан с вопросами формирования национального самосознания учащихся, учета особенностей развития хакасско-русского двуязычия, хакасского менталитета. Отсюда значимость обучения русскому языку в национальной (хакасской) школе в диалоге культур.

Культуроведческий подход к обучению русскому языку будет способствовать актуализации интереса учащихся-хакасов не только к русскому языку и русской культуре, но и к родному языку, к культуре и истории хакасского народа. Диалог культур поможет школьникам лучше понять родную культуру, культуру русского народа, и тем самым способствовать формированию культуры межнационального общения.

В современной методике наметились два

направления в реализации культуроведческого аспекта: 1) обучение русскому языку в контексте русской культуры и 2) познание русской культуры во взаимодействии с культурой других народов (В.Г. Костомаров, Н.М. Шанский, Е.А. Быстрова, В.В. Воробьев и др.).

Немаловажную роль в данном случае играет подбор текстов, информативно ценных, выражающих национальную самобытность русского и хакасского народа, и их тематическая организация. Так, среди обязательных тем можно назвать следующие: "Россия, Москва" - "Восточная Сибирь, Хакасия", "Одежда русских" - "Хакасский костюм", "Русская кухня" - "Хакасские блюда", "Русская гармонь" - "Хакасский чатхан", "Русская масленица" - "Хакасский Чыл Пазы", "Русская частушка" - "Хакасский тахпах" и т.д.

Использование подобных текстов, безусловно, предусматривает предтекстовую и послетекстовую работу. Это может быть беседа или рассказ учителя о русских концептах, культурных реалиях, или ознакомление учащихся с безэквивалентными словами, фразеологизмами, которые имеются в тексте.

На территории Республики Хакасия проживают более ста народов. К наиболее многочисленным национальным объединениям Хакасии относятся немецкие объединения "Видергербург", "Феникс", польское культурно-национальное общество "Полония", эти общества организовали преподавание немецкого и польского языков, обучающие поездки на этническую родину, досуг и отдых детей и взрослых.

В целом в республике в последние годы получили государственную регистрацию около 30 национальных и национально-культурных объединений.

В законе "О языках народов Республики Хакасия" (№ Нот 20.10.92 г.) сказано: "Республика Хакасия в пределах своей компетенции обеспечивает экономическую, социальную и правовую защиту всех языков народов Республики Хакасия, стимулирует их изучение, создает условия для сохранения и развития языков малочисленных народов...".

Таким образом, в школах Республики Хакасия есть условия, которые могут способствовать воспитанию как гражданина России, так и Республики Хакасия.

Направленность на диалог культур в процессе обучения русскому языку позволит школь-

никам расширить представления о русской и родной культурах, найти то общее, что объединяет людей, говорящих на родных языках.

Литература

1. Чернобров А. А. Влияет ли язык на культуру? Влияет ли культура на язык? (Отражение культурных и

нравственных ценностей в языке) // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 3.

2. Быстрова Е. А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. - 1996 - № 1.

3. Концепция образовательной области "Филология" в 12-летней школе // Русская словесность. - 2000. - № 3.

*Макарова Л. А.,
КНУ им. Ж. Баласагына*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В наши дни возрастает интерес к вопросам культуры речи в сфере делового общения.

Чаще всего это связывают с развитием и влиянием на разные формы общественной жизни социальных перемен, с возникновением информационного бума, с возросшими сложностями современных производственных и коммерческих отношений.

Владение культурой общения является одним из важнейших профессиональных качеств, необходимых деловому человеку. Есть немало специальностей, которые характеризуются, как отмечает З. С. Смелкова, "повышенной речевой ответственностью" (4). Таковы, например, профессии менеджера, брокера, дилера, продавца, учителя и др. Поэтому, обучая студентов русскому языку, необходимо максимально сблизить процесс обучения с жизненными и профессиональными потребностями. Этими требованиями и вызвано обращение к деловым играм как одному из активных методов обучения, который обеспечивает не только развитие русской речи нерусских студентов, но и формирует, совершенствует у них навыки и умения профессионального характера в условиях, приближенных к реальным.

В работах многих методистов и преподавателей выделены особенности, характерные для обучающей деловой игры. Л. Г. Вишнякова пишет: "В основе учебной деловой игры лежат общеигровые моменты: наличие ролей; ситуации, в которой происходит реализация ролей; действия, которыми реализуется роль; различные игровые предметы". Однако деловая игра обладает чертами, без которых она не может называться деловой: "моделированием в игре

приближенных к реальным, имитирующих их условий профессиональной деятельности; поэтапным развитием действия; наличием конфликтных ситуаций; обязательной совместной деятельностью участников игры, выполняющих предусмотренные разработчиком игры роли; описанием объекта игрового имитационного моделирования, контролем игрового времени, системой оценки хода и результата игры; правилами, регулирующими ход игры; элементом соревнования (1).

Реализация принципа совместной деятельности обучаемых в процессе деловой игры выражается в форме диалогического общения.

Диалогическое общение - основная форма связи, взаимоотношений между играющими, способ реализации того или иного задания деловой игры. В процессе деловой игры следует не только закреплять навыки и умения речевой деятельности на русском языке, но и формировать качества, необходимые специалисту определенной сферы деятельности.

И поскольку деловая игра является цепочкой взаимосвязанных и взаимообусловленных ситуаций профессионального характера, то рассматривать процесс речевой деятельности необходимо применительно к ситуации.

Психологи признают, что совместное решение учебных задач во много раз повышает эффективность процесса обучения. А. А. Леонтьев в своих работах подчеркивает: "Организация общения внутри группы - это одна из самых важных задач преподавания русского языка как иностранного" (2).

Подбирая ситуации профессионального ха-

рактера для деловой обучающей игры, преподаватель русского языка определяет этим ее содержание и в значительной степени предопределяет содержание общения на русском языке между играющими.

Деловая игра носит познавательный характер, предполагает активную деятельность в ней участников, в том числе и речевую.

Выше уже говорилось, что реализация в рамках конкретной ситуации профессионального общения достигается посредством диалогического общения.

Участники игры в каждой конкретной ситуации профессионального характера при выполнении каждого игрового задания должны советоваться друг с другом, соглашаться или возражать друг другу, доказывать свою точку зрения, выслушивать собеседника, стараясь его понять. Здесь речь идет об общении на русском языке с коллегами по работе, с начальником, с подчиненными, с гражданами, обратившимися в данную организацию. Если при помощи игры мы совершенствуем русскую речь в плане педагогического общения, то у нас возникают следующие речевые контакты: учитель - ученик, ученик - ученик, учитель - родитель, учитель - директор школы, учитель - учитель и др.

Сейчас уже в значительной степени определены особенности диалогической речи (3): диалогическое единство (совокупность двух соседних реплик, связанных между собой ситуативно); наличие внутри диалогических единств структурно-смысловых типов; использование в диалоге как ситуативно обусловленной форме общения неполных ответов, содержание которых восполняется ситуацией; использование в диалогической речи клише; взаимосвязь реплик диалога с речевым поведением партнера.

Этим обусловлена и методическая направленность обучения диалогической речи: использование при обучении механизму порождения диалога на русском языке условно-речевых упражнений, обладающих речевой задачей, ситуативностью высказывания, являющихся преимущественно устными. Эти упражнения должны быть включены в систему подготовительной работы, предвещающей деловую игру. В деловой игре основой для развертывания диалога является заданная ситуация профессионального характера. Однако само по себе диалогическое общение не исчерпывается умением строить фразы. Даже усвоив необходимые для построения

диалога формулы, обучаемые не смогут достичь полноты общения без соответствующих содержанию и цели диалога жестов, мимики, интонации, т.е. всего того, что делает процесс общения полным и целенаправленным.

Социальная направленность речи, необходимость взаимодействия в диалоге с партнером предполагают не только обмен информацией, но и возникновение определенных отношений между партнерами, атмосферы взаимопонимания или непонимания. Поэтому и в процессе подготовки деловой игры, и в ходе ее необходимо уделять внимание и "коммуникативной, и интеракционной, и перцептивной сторонам диалогического общения" (1), добиваясь правильного сочетания и соотношения их в процессе общения. В деловой игре это единство во многом обеспечивается общностью задач, стоящих перед ее участниками.

Основная функция диалогического общения в деловой игре - коммуникативная, но оно выполняет также и диагностическую функцию, заключающуюся в том, что "в условиях языковой среды, находясь в тех или иных коммуникативных ситуациях, студент ощущает неадекватность коммуникативной задаче своих языковых знаний, речевых навыков или коммуникативно-речевых умений /их недостаточность или несоответствие/, вследствие чего возникает производная от диагностирующей и коммуникативной мотивационная функция, побуждающая обучаемых стремиться к более совершенному овладению общением на русском языке" (2). Студенты в ходе деловой игры совершенствуют и углубляют свои знания в области языка, расширяют лексический запас, учатся использовать определенные лексико-грамматические конструкции, т.е. выполняют работу лингвометодического характера, реализуют базовые знания по языку.

Обучение диалогической речи посредством деловой игры невозможно отделить от развития монологической речи. Иногда, когда участник игры отстаивает свою точку зрения на решение той или иной проблемы профессионального характера, когда он защищает точку зрения своей команды, своего коллектива, речь его в большей степени монологична. Поэтому в процессе подготовки необходимо предложить студентам упражнения по обучению монологическим высказываниям. Эти упражнения строятся на базе профессиональных тем и имеют коммуникативную

цель убедить собеседника в своей правоте, обосновать свою точку зрения, согласиться или не согласиться с мнением собеседника. При оценке деловой игры следует обратить внимание и на эту сторону общения ее участников.

Пассов Е.И. определяет речевую деятельность как "одну из форм проявления активного отношения к среде (3).

Исходя из этого, выделим основные свойства деловой игры, которые помогут проявлению этой активности.

Во-первых, это игровой момент, который устраняет скованность и неуверенность, обычно испытываемые студентами при ответе преподавателю.

Во-вторых, характер заданий, который побуждает студентов предлагать свои варианты их выполнения, участвовать в принятии совместных решений, заботясь, прежде всего о содержании высказывания. Здесь проявляется естественная потребность в речевом поступке, появившаяся в результате деятельности участника игры.

В-третьих, в деловой игре общение студентов на русском языке происходит в основном между собой, а не между преподавателем и студентом, как на обычном занятии, что также способствует снятию психологического барьера, сковывающего их активность.

Большую ценность общению на русском языке в ходе деловой игры придает то, что оно является в определенной степени неподготовленным: постановка новых задач, возникающие новые ситуации требуют быстрой речевой реакции: необходимости включаться в диалог.

Уже усвоенные речевые образцы могут быть переоформлены для использования в новой ситуации. Потребность участника игры в речевой деятельности приводит к активизации пассивно усвоенной лексики или речевых образцов. Таким образом, происходит расширение сферы речевой деятельности участников игры.

Например: Ситуация: представление посетителя /потенциального заказчика, покупателя и т.п./ официальному лицу, назначившему ему деловую встречу.

А.: /входит в кабинет/ Разрешите?

Б.: Пожалуйста!

А.: Здравствуйте? Вы - Сергей Сергеевич Борисов?

Б.: Да. Добрый день! Проходите, пожалуйста, садитесь.

А.: Позвольте представиться: Антипов Иван Петрович, брокер.

Вот моя визитная карточка.

Б.: Очень приятно. Чем могу быть полезен?

А.: Я представляю фирму "Заря". Вопрос, который мне хотелось бы обсудить с вами, состоит в следующем... (4).

Повторяем со студентами речевые клише, необходимые для знакомства в официальной обстановке, выясняем, что брокер - посредник при заключении сделок, специализирующийся на определенном виде товаров или услуг; действует по поручению и за счет клиентов. Ситуация-образец проигрывается в парах.

Далее студентам предлагается придумать и проиграть в парах аналогичную ситуацию, продолжив диалог и определив:

а/ социальные роли собеседников /профессия, должность/;

б/ вопрос, подлежащий обсуждению;

в/ коммуникативное намерение партнеров.

Данная деловая игра предлагается студентам экономического факультета и факультета госслужбы.

Ситуации профессионального характера, составляющие деловую игру, развивают профессиональные навыки участников деловой игры, являются средством формирования и развития речевых навыков и умений, повышают мотивацию изучения русского языка.

Благодаря наличию в деловой игре принципа диалогического общения при правильной организации обеспечивается реализация одного из основных принципов обучения русскому языку как неродному - принципу активной коммуникации.

Литература

1. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного. - М., 1987.
2. Леонтьев А.А. Обучающие функции речевой среды и проблемы интенсификации включенного обучения // РЯЗР. - 1983. - № 4.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М., 1977.
4. Смелкова З.С. Деловой человек: Культура речевого общения: Пособие и словарь-справочник. - М., 1997.

СЕССИЯ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Сыдыкова Р.Р.,
БГУ им. К.Карасаева

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ГЛАСНЫХ КЫРГЫЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Звуковой строй, изучаемый даже в пределах одного, отдельно взятого, изолированного языка, представляет собой сложное явление, поскольку до сих пор в его теоретико-практическом представлении не имеется единообразного мнения даже, казалось бы, в основополагающих и в не вызывающих разнобоя точек зрения.

Фонемный состав современного кыргызского литературного языка не вызывает никаких разногласий в кыргызском языкознании, является общепринятым факт признания системы кыргызских гласных, состоящих из 14 гласных фонем: а) 8 кратких - [а], [е] (э), [о], [о], [ы], [и], [у] и [ү], и б) 6 долгих [а:], [е:], [о:], [ө:], [у:] и [ү:].

При этом 6 гласных [и], [е], [ө:], [ы], [а] и [а:] - считаются негубными, а 8 гласных [ү], [ү:], [ө], [ө:], [у], [у:], [о] и [о:] - считаются губными (3, 29-30; 10, 16; 7, 36).

Если с количеством гласных фонем в кыргызском языкознании наблюдается полное единодушие, то такого единодушия нельзя видеть в русском языкознании, где до настоящего времени остается спорным проблема количественного состава гласных фонем. Спорным считается вопрос о выделении в современном русском языке 5 единиц: [и], [е], [а], [о] и [у], - или же добавить к ним шестую [ы]. Одни авторы (Панов М.В., Аванесов Р.И. и др.) твердо настаивают на 5 гласных фонемах, которые должны быть идентифицированы и отчленены от своих вариантных проявлений тогда, когда они встречаются в абсолютно сильном положении - под ударением, не между мягкими согласными. Было сформулировано доказательство пятифонемного состава русских гласных: "В современном русском литературном языке, в основной фонетической подсистеме, т.е. в подсистеме общеупотребительных слов, существует пять гласных фонем: [а, о, э, и, у]. Доказа-

тельство: все они различаются под ударением, и нет позиции, где бы различалось большее число фонем" (4, 89; 1, 127; 2, 74).

Однако в русском языкознании встречается и другая точка зрения по вопросу количественного состава системы гласных фонем, к пяти вышеназванным гласным фонемам присоединяется и фонема [ы]. И здесь в качестве доказательной базы приводится подударная позиция этого гласного. "Установление фонем удобней всего производить по тому положению, в котором различается наибольшее количество звуков. Гласные наиболее дифференцированы под ударением, и в этом положении противопоставляются фонемы [а, о, у, э, и, ы]" (8, 67; 15, 157; 9, 48).

Л.В. Щерба и Е.Д. Поливанов четко выделяют фонему [ы] в русском языке, и вместе с ней признают и шестифонемную вокалическую систему русского языка, при сравнении фонемного уровня французского и русского языков (15, 51; 13, 242).

Такое несовпадение мнений по вопросу количественного состава системы гласных русского языка обусловлено многими до сих пор дискутируемыми вопросами, касающихся изучения звуковой стороны русского языка: вопрос о сильной и слабой позиции фонем, вопрос о фонеме как основной смысловозначительной сущности и о ее проявлениях в своих вариантах, вопрос о соотношении фонемы и звука.

Основой для несовпадения мнения, конечно же, являются различия в понимании лингвистической природы понятия "фонема". Отмечается, что понятие фонемы относится к фонологическому уровню языка, а понятие звука - к ее реализации в речи. Но поскольку фонемы всегда вычленяются и идентифицируются в речевой, а именно, в звуковой дистрибуции, то по-

стольку оба эти понятия: фонема и звук и, следовательно, оба уровня рассмотрения - фонология и фонетика - оказываются взаимосвязанными, взаимообусловленными и взаимно проникающими друг в друга (7, 43-47; 5, 61-63).

Для образования всех звуков речи, в том числе и гласных, необходима воздушная струя, выходящая из легких и попадающая через бронхи, дыхательное горло и гортань в надгортанные полости. В гортани вследствие вибрации голосовых связок образуется голос, который и лежит в основе гласных звуков.

Воздушная струя, окрашенная голосом, попадает в надгортанные полости (глотку, полость рта и полость носа), являющихся резонаторами.

В сопоставляемых кыргызском и русском языках главную роль играет полость рта с находящимися в ней органами речи, которая может изменять свою форму, объем и величину отверстия, в зависимости от чего и получаются разные гласные. Они отличаются друг от друга своим тембром и присущей каждому из них высотой, независимо от высоты тока голоса.

Гласные, произносимые при максимально высоком подъеме языка (узкие или закрытые), являются также и по тембру самыми высокими, а гласные максимально низкого подъема языка (широкие или открытые) по тембру самые низкие. Огубление (лабиализация) гласных, т.е. изменение величины отверстия, понижает высоту тока гласного.

Напряженность гласных зависит от напряженности стенок резонатора, т.е. мускулатуры губ, щек, мягкого нёба и т.д. При образовании гласных наблюдается так называемая разлитая напряженность, т.е. напряжены все речевые органы, принимающие участие в звукообразовании.

Степень напряженности может изменяться: чем более напряжены стенки полости рта, тем они становятся тверже, и произносимый при этом гласный становится ненапряженным. В кыргызском языке разница между напряженными и ненапряженными гласными очень важна для различия безударных гласных.

Описание кыргызских гласных звуков включает в себя различия по степени подъема языка по вертикали, по ряду, в зависимости от движения языка по горизонтали, по наличию или отсутствию огубления, долготы произнесения и отличительных особенностей формантной структуры (3, 29-45; 10, 16-37; 7, 36-59).

Как мы уже отметили, система гласных вклю-

чает 14 фонем: <a>, <a:~>, <o>, <o:~>, <y>, <y:~>, <i>, <e>, <e:~>, <э>, <э:~>, <y>, <y:~>.

С акустико-артикуляторной точки зрения можно выделить 6 коррелятивных пар: 1) [a]-[a:], 2) [o]-[o:], 3) [y]-[y:], 4) [e]-[e:], 5) [э]-[э:], 6) [ү]-[ү:] - которые идентифицируются, исходя из долготы и краткости гласной. Данный признак гласного звука с уровня акустико-артикуляторного представления гласного переходит на функциональный уровень, поскольку в кыргызском языке проявляет фонематическое, смысловозначительное свойство. Особенность такого смысловозначения состоит не только в том, что производится смысловое отождествление слогов внутри слов, но и в том, что отождествляются значения самостоятельных слов, и именно главным средством их отличия друг от друга является фонематический признак долготы и краткости: кон (ночевать) - коон (дыня), тала (расхватывать) - талаа (поле), бу (этот) - буу (пар). Особняком остаются вне коррелятивных противопоставлений две гласные: [ы] и [и], которые с акустико-артикуляторной точки зрения близки по подъему ([ы] - гласный среднего подъема, а [и] - верхнего подъема), несколько отличаются по рядности ([ы] заднего ряда, а [и] - переднего ряда), но оба являются негубными. Данные фонемы [ы] и [и] однако являются самостоятельными фонетико-фонологическими единицами.

В русском языке длительность гласных (т.е. их протяженность во времени) не играет фонематической роли в русском языке. Она отличает только ударные гласные - более длительные - от безударных - менее длительных.

В современном русском языке, как мы уже отметили, имеется пять ударных гласных фонем <a, e, и, o, y>.

Однако в слове каждый из этих гласных звучит качественно далеко не одинаково, а представлен в разнообразных, позиционных и комбинаторных оттенках в зависимости от различных фонетических условий: от места в слове, от соседства с твердыми или мягкими согласными, с разными категориями по месту и способу образования соседних согласных и т.д. В зависимости от этого основные оттенки каждого гласного разделяются на 4 комбинаторных оттенка, смотря по их фонетическому положению: 1) между двумя твердыми согласными, а также в абсолютном начале слова перед твердым и в абсолютном конце слова после твер-

дого; 2) между твердым и мягким согласным, а также в абсолютном начале слова перед мягким; 3) между мягким и твердым согласным, а также в абсолютном конце слова после мягкого; 4) между мягкими согласными.

В слабых позициях (положении без ударения и в зависимости от консонантного окружения) гласные фонемы заменяются их эквивалентами, это обстоятельство осложняет русский вокализм и является большой трудностью для изучающих русский язык кыргызов.

Так, разновидностями фонемы [ы] являются звуки: [ы], [и], [ь]. разновидностями фонемы [е] являются: [е], [ие], [ь]. Разновидностями фонем [а], [о], [у] являются соответственно звуки: [ʔа], [а], [а:], [ʔо], [о], [ʔу], [у], [у:], [у], более переднего и верхнего по сравнению с [а], [о], [у] образования, а также звуки [], [ие], [ь], [ь] для фонем [а], [о].

Гласные звуки в обоих сопоставляемых языках различаются в зависимости от: 1) подъема языка при их образовании; 2) степени подъема языка и 3) участия губ.

По типу подъема языка в горизонтальной плоскости они бывают переднего, среднего и заднего рядов, смотря по тому, образуются ли они подъемом передней части языка к переднему небу, или средней к среднему, или задней части языка к заднему небу; русские [и, е], кыргызские [у <уу>, ө <өө> и, е, <ее>] - переднего ряда, русское [у, о, а], кыргызские [у <уу>, о <оо>, а, <аа>] - заднего ряда (см. табл.3).

По степени подъема языка к небу различаются гласные нижнего, среднего и верхнего подъемов: русское [а] и кыргызские [а, <аа>] - нижнего подъема, русские [е, о], кыргызские [ө <өө>, е, <ее>, ы, о, <оо>] - среднего подъема, русские [и, ы, у] и кыргызские [ү, <үү>, и, у, <уу>] - верхнего подъема.

Следует заметить, что понятия "верхний, средний, нижний подъем языка" - понятия условные. Также условны понятия - "передний, средний и задний ряды". На самом деле, мы постоянно встречаем в обоих анализируемых языках, особенно в русском, звуки промежуточных образований между указанными как горизонтальными, так и вертикальными рядами.

Гласные по участию губ в их образовании делятся на две группы: гласные губные, лабиализованные, произносимые с вытянутыми вперед и округленными губами (в русском: [о, у], в кыргызском: [ү, <үү>, у, <уу>, о, <оо>, ө <өө>]),

и негубные, нелабиализованные, произносимые без такого участия губ (в русском: [и, е, ы, а], в кыргызском: [и, е, <ее>, ы, а, <аа>]).

Сравнивая гласные звуки кыргызского и русского языков, можно установить почти полное совпадение одних и резкое расхождение других гласных, причем в кыргызском языке имеется несколько гласных звуков, совершенно отсутствующих в русском. Поскольку исходным языком является кыргызский язык, остановимся на некоторых гласных звуках кыргызского языка: 1) отличающихся своей артикуляцией от близких звуков русского языка и на 2) присущих только кыргызской фонетико-фонологической системе.

Кыргызская и русская фонемы [и] в определенной мере совпадают по своей артикуляции - они обе переднего ряда, верхнего подъема языка, негубные. Но кыргызский гласный [и] оказывается более задней по месту образования и соответствует оттенку, разновидности, варианту русской [и]. И потому русские иногда воспринимают и артикулируют кыргызский [и] в конечной позиции почти как [ы]: кырг. берди (он отдал), жерди (землю), келди (он пришел).

Кыргызская фонема [ы] имеет отличия от сходной русской [ы]. Если русская гласная [ы] реализуется в произношении как негубной звук верхнего подъема среднего ряда, то в кыргызском уже подъем оказывается средним при идентичных остальных характеристиках. В кыргызском произношении [ы] реализуется как негубной беглый звук, более задний, чем в русской фонетической системе, и более приближенный к [ь], чем к [ы]. Начиная овладевать русской разговорной речью кыргызы воспринимают русское ударенное [ы] (которое мы посчитали вариантом русского [ы] в сильной позиции) как фонему [и] и вместо "мы, вы, дым, рыбы, тысяча" можно услышать: [ми; ви; дим; риба; тисьяча].

В кыргызском языке фонема [о] произносится несколько напряженной, чем в русском, с большей оттяжкой языка назад и с несколько большим его поднятием. В русском же языке данная фонема [о] в безударной позиции имеет варианты, начиная от [а] и кончая [ь], например, "торопился, говорить, головной" произносятся как: [търापилсја; гъваритј; гълавној]. Подобное вариантное изменение фонемы [о], в зависимости от ударности - безударности позиции, не имеет места в кыргызском языке, и потому в процессе овладения русской фонетичес-

кой системной кыргызские учащиеся воспринимают безударный [o] на [a].

Кыргызские краткие фонемы [y, o, a], в сущности имеют сходные с русскими аналогами артикуляторно-акустические характеристики: [y] - губной, заднего ряда, верхнего подъема языка, [o] - губной, заднего ряда, среднего подъема языка, [a] - негубной, заднего ряда, нижнего подъема языка. Кыргызские краткие гласные [y, o, a] имеют свои корреляты в аналогичных долгих гласных [y:], [o:], [a:], русские же аналогичные гласные таковых не имеют. Более того, "безударные же гласные русского языка значительно короче ударенных, а по долготе своей в первом и втором предударных слогах, в общем, соответствует нормальному краткому гласному в кыргызском" (1, 52). И потому в обучении правильному кыргызскому произношению русских наблюдается больше фонетической интерференции, нежели при обучении кыргызов русскому произношению. В русской артикуляции долгота и краткость гласных не имеет сигнификативной функции, в то время как в кыргызской фонетической системе такое противопоставление играет важную фонетическую роль. Правильно расставить акценты в обучении русских долготе и краткости кыргызских гласных - это задача не из легких, но выполняемая при подборе соответствующего лингвометодического языково-практического материала.

В русской фонетической системе начисто отсутствуют даже приблизительные аналоги специфических кыргызских гласных фонем: [y], [y:], [ø] и [ø:]. Разумеется, при обучении правильному произношению названных коррелятивных пар: [y]-[y:], [ø]-[ø:] - кыргызского языка следует исходить из первой составляющей - из кратких гласных [y] и [ø]. Следует отметить, что все четыре названных фонемы иногда даются русскоязычным обучаемым с большим трудом, особенно открытые долгие [y:] и [ø:]: күү (мелодия), дөө (сказочный великан), дөөперес (простак). Это объясняется, во-первых, тем, что для русского произношения данные звуки совершенно чужды и, во-вторых, тем, что русские часто отождествляют эти кыргызские звуки с русскими звуко сочетаниями [ю-ju] и [ё-jo], почему и делается такие ошибки: произносится: [кюю] вместо [ку:] и [ёё] вместо [тё:] (верблюду). Необходимо прежде всего указывать на то, что русские [ю] и [ё] (в начале слога) являются не единичными фонемами, а сочетанием двух

фонем: согласной [j] и гласных [y] и [o], тогда как кыргызские фонемы [y:] и [ø:] являются простыми.

При научении правильной артикуляции данных звуков всегда надо акцентировать, что [y] является кратким гласным, положение языка, как при открытом [и], положение губ, как при открытом [у]. Этот простой кыргызский звук [y] имеет некоторое средство с безударным звуком, обозначаемым буквой [ю] в словах "мо-юсь", "скроюсь" при непринужденном произношении этих слов. Долгая фонема [y:] артикулируется так же, как и краткая [y], с одной лишь разницей, что губы сильнее выпячиваются вперед и звук произносится длительно, независимо от ударенности - безударности слога.

Аналогичным образом при научении правильному артикулированию кыргызского краткого [ø] следует акцентировать внимание обучаемых русских, что данный звук артикулируется с положением языка - как при [е] и с положением губ - как при [о]. Долгота звука и, следовательно, округленно-напряженное, более выпяченное вперед положение губ, дает долгую кыргызскую фонему [ø:].

Итак, проанализировав систему гласных кыргызского и русского языков мы отмечаем, что кыргызские фонемы могут иметь прямые аналоги в фонетико-фонологической системе русского языка, когда совпадают с ними по трем параметрам: 1) ряду; 2) подъему; 3) огубленности. Они могут иметь не прямые аналоги, когда совпадают лишь по двум параметрам. Кыргызские фонемы могут не иметь аналогов в фонетико-фонологической системе русского языка, когда там не имеется подобных гласных (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Прямая аналогия между системами гласных фонем:

Русский язык	Кыргызский язык	Параметры
[и]	[и]	Переднего ряда, верхнего подъема, негубной
[у]	[y], [y:]	Заднего ряда, верхнего подъема, губной
[е]	[e], [e:]	Переднего ряда, среднего подъема, негубной
[о]	[o], [o:]	Заднего ряда, среднего подъема, губной
[а]	[a], [a]	Заднего ряда, нижнего подъема, негубной

Таблица 2
Непрямая аналогия между системами гласных фонем

Русский язык	Кыргызский язык	Параметры
[ы]	[ы]	Среднего ряда, негубной

Нет аналогии в русском языке: [y], [y:], [ø], [ø:]. Проводя такие аналогии, мы не принимали во внимание признак долготы и краткости звука, поскольку он является релевантным для кыргызского языка, но никак не для русского звукового строя.

Таблица 3
Сравнительная таблица гласных фонем

В русском языке							В кыргызском языке					
Ряд	Передний		Средний		Задний		Передний		Средний		Задний	
	Губной	Негубной	Губной	Негубной	Губной	Негубной	Губной	Негубной	Губной	Негубной	Губной	Негубной
Подъем												
Верхний		и		ы	у		у <yy>	и			у <uu>	
Средний		е			о		ө <ee>	е <ee>		ы	о <oo>	
Нижний						а						а <aa>

Литература

1. Аванесов Р.И. Русская литературная и диалектная фонетика. - М.: Просвещение, 1974.
2. Аванесов Р.И. Русская разговорная речь. - М., 1993.
3. Батманов И.А. Современный киргизский язык. - Ф., 1963.
4. Белошапкина В.А., Земская Е.А., Милославский И.Г., Панов М.В. Современный русский язык. - М., 1981.
5. Баранникова Л.И. Основные сведения о языке. - М.: Просвещение, 1982.
6. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. - М.: Наука, 1977.
7. Грамматика киргизского литературного языка. Ч. I. Фонетика и морфология. - Ф., 1987.
8. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. - 4-е изд. - М., 1954.
9. Головин Б.Н. Введение в языкознание. - М., 1977.
10. Кыргыз адабий тилинин грамматикасы. I бөлүм. Фонетика жана морфология. - Ф., 1980.
11. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. - М.: Наука, 1977.
12. Ломтев Т.П. Общее и русское языкознание. Избранные работы. - М.: Наука, 1976.
13. Поливанов Е.Д. Избранные труды по восточному и общему языкознанию. - М., 1991.
14. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. - М., 1960.
15. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. - 7-е изд. - М., 1963.

Пушина Л.И.,
БГУ им. К. Карасаева

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В ПРОЗАИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Непрерывный процесс появления новых слов обусловлен разными причинами, одна из которых - стремление передать смысловые оттенки или экспрессию, для выражения которой в языке нет специальных лексем. Некоторые из

новых слов могут стать общеупотребительными, другие же не выходят за рамки контекста, оставаясь индивидуально-авторскими. Третьи - могут жить лишь в разговорной речи, не находя отражения в письменной речи. Первая груп-

па слов - это языковые неологизмы. Вторая - индивидуально-авторские неологизмы, или окказионализмы, третья - окказионализмы бытовые. Термин "окказионализм" показывает, что слово создается по поводу, для какого-то конкретного случая и являются "речевой экспрессивной единицей, обладающей свойством невоспроизводимости, творимости, ненормативности, номинативной факультативности, словообразовательной производности". (2, 36). Эта единица, обладая теми же признаками, которые присущи и каноническому слову (Н.М. Шанский выделяет 12 признаков слова), имеет и свои специфические черты.

Конечно, яркие экспрессивные окказионализмы свойственны, прежде всего, речи поэтической. Мастерами создания своеобразных и метких слов были поэты А. Блок, С. Есенин, В. Маяковский, И. Северянин, М. Цветаева, поэты шестидесятники: Р. Рождественский, А. Вознесенский, Е. Евтушенко. Много окказиональных образований и в лирике В. Высоцкого. Причем, следует заметить, что именно у Владимира Высоцкого окказионализмы очень похожи на бытовые, разговорные, в них нет "лирического", того, что удивляет в образованиях, встречающихся в стихотворениях С. Есенина или И. Северянина и других поэтов "Серебряного века".

Используя основные типы морфологического словообразования (аффиксацию, сложение, нулевую аффиксацию), поэты создают свои очень яркие и оригинальные слова разных частей речи. Об этом уже писалось.

В данной статье хочется остановиться на окказиональных образованиях, встречающиеся в непозитических текстах, в работах, где, казалось бы, не должно быть каких-то необычных слов. В одной из статей мы уже отмечали, что использование окказиональной лексики не характерно для творческой манеры Чингиза Айтматова (как впрочем, и вообще для прозаических текстов). Но в романе "Тавро Кассанды" писатель прибегает к употреблению таких необычных окказиональных образований, как *иксрод*, *зек - инкуба*, *зек - инкубационный* и т. п. Почему Чингиз Айтматов употребил эти окказиональные слова? Потому что для обозначения данных понятий в языке не нашлось слов, передающих адекватно глубину семантики, заложенной в них. Значит, окказионализмы помимо своей основной - экспрессивной - функции выполняют еще и функцию присущую обычному слову - номина-

тивную. Заметим, что эта функция является главной для канонического слова и не превалирующей для окказионализма. Но в некоторых случаях именно эта, номинативная, функция становится главной для окказионализма: бывают языковые ситуации, когда без окказионального слова просто не обойтись.

Окказионализмы, не претендуя на вхождение в словарный запас языка, имеют в речи (как в художественной, так и разговорной) большое значение. Эти "образования по случаю" встречаются не только в языке художественной литературы или в разговорной речи, но и, как оказывается, в других функциональных стилях. Много таких образований в публицистике. Окказионализмы часто используются журналистами в заголовках. Яркое, необычное слово в названии статьи привлекает внимание. В этом случае можно говорить о появлении у окказионального слова еще одной функции - рекламной. Хотя на это исследователи окказионального слова не указывают.

Окказионализмы проникают и в научный стиль, точнее в его разновидность - научно-популярный. Примером тому может служить работа В. Леви "Нестандартный ребенок" (3-е изд., М., 1989).

Попытаемся провести анализ окказиональных образований, встретившихся в указанной работе, и посмотреть, отличаются ли они от окказионализмов поэтических, и если да, то чем.

Известно, что самым распространенным в поэзии способом создания окказиональных существительных является аффиксация. Большинство имен существительных образовано при помощи суффикса *-ость* - от основ прилагательных, обозначающих свойство, качество, вообще отвлеченный признак. У А. Блока: *гневность*, *глубинность*; у С. Есенина: *розовость*, *млечность*, *лунность*; у М. Цветаевой: *душность*, *домашность*; у В. Брюсова: *беломраморность*, *прекрасность*, *лазурность* и т.п. У В. Леви находим слова *детскость*, *взрослость*, *наоборотность*, *самость* и др. "... ему нужно было хоть чем-то поддержать свою самость" (1, 52). Как видим, автор образует существительное не от прилагательного, а от местоимения *сам*, и созданное слово еще сильнее подчеркивает значение этой "самостоятельности".

Еще один суффикс со значением отвлеченности - *-ств/о* выделяется в существительных, обозначающих свойства людей, отрасли

производства, виды деятельности, идейные направления, названия социальных и возрастных групп, а также свойства и признаки, отвлеченные от предмета (богатство, детство, министерство, учительство) (3, 235).

У В. Леви встречаются слова *родительство, развратительство*: "Приходим в родительство не со знаком качества" (1, 34).

Известно, что суффикс *-ятин/а* в русском языке имеет одно из значений - отрицательно-негативное (дохлятина, тухлятина). В. Леви при помощи этого суффикса образует слово *взрослятина*, вкладывая в него ярко выраженный негативный оттенок: "Скучные взрослые - это дети, отравившиеся взрослятиной" (1, 218).

При помощи суффикса *-иц-* в русском языке образуются существительные с отвлеченным понятием. Владимир Леви, используя этот суффикс для создания нового слова, вносит в него оттенок пренебрежения: "И все это благодаря вам, дорогие взросленькие, благодаря вашим сказочкам, вашему воспитанию!..." (1, 45).

Попутно заметим, что суффикс *-еньк* имеет значение уменьшительно-ласкательное, но в приведенном выше примере суффикс вносит в слово (*взросленькие*) негативный, иронический оттенок.

В русском языке есть существительные с суффиксом *-тель*, обозначающие лиц мужского пола по роду их деятельности: *учитель, издатель* и т.п. В. Леви, используя этот суффикс, создает подобные существительные, но они имеют у автора негативный оттенок: *сопереживатель, устраиватель, пробиватель* и др. Пример: "Здесь оказываются: Потакатели - Сопереживатели (до степени невольного развратительства), Устраиватели и Пробиватели - все те же всех опекающие, уже в великовозрастной ориентации..." (1, 33). Следует отметить, что вообще большинство окказиональных слов, используемых В. Леви, имеют стилистическую окраску, выражающую негативный оттенок - иронический, пренебрежительный и т.п.

В качестве окказионального образования нередко используется число существительных. Так, в русском литературном языке отвлеченные существительные не имеют формы множественного числа. Но для создания особого эффекта, для подчеркивания значимости признака, для нагнетания признака поэты употребляют абстрактные существительные в форме множественного числа. У М. Цветаевой, например, *глушизны, тишизны*.

В. Леви в форме множественного числа употребляет слова *ложь, кривизна*: "Никаких свя-тых лжей" (1, 187). "Приходим в родительство не со знаком качества. Приносим Ребенку вместе с любовью и самыми благими намерениями свой характер, с его изъятиями и кривизнами" (1, 34). Как видно из приведенных примеров, слова, употребленные во множественном числе, подчеркивают интенсивность признака.

В русском языке есть слова, для которых основной является форма множественного числа, а единственное число указывает на "единичность", например: *изюм - изюминка, горох - горошинка, трава - травинка*. В. Леви использует форму единственного числа, но не с суффиксом *-инк-*, а *-ин*. Этим подчеркивается величина, значимость предмета и одновременно его "выделяемость", своеобразие: "Помните ли вы время, когда травы еще не было, но зато были травинки, много-много травин, огромных, как деревья, и не похожих одна на другую" (1, 18).

Поэты используют для создания окказионализмов приставочный способ образования слов. В работе В. Леви тоже встречается достаточное количество необычных слов (существительных, прилагательных), образованных при помощи разных приставок: *недоиспорченный, предзнание, предсовершенство*. "Можно видеть и можно ведать! И как можно скорее надо это у - видеть, у - ведать, скорее!... лишь один озарен высшим светом, что это предчувствие, предзнание, предсовершенство (...) являлось ему в порядке исключения" (1, 134).

Существительные, образованные с первой частью *полу-* (*полуопыт, полуценность*), приобретают значение половинчатости, недоделанности. "Вместо этого старались впихнуть в его душу кашу своего полуопыта, своих полужнаний, полуценностей..." (1, 241).

Существительные, образованные сложением основ, являются не просто необычными, яркими, но и семантически наполненными, так, у И. Северянина: *крылолет, златополдень, людоворот, алодевичик*; у М. Цветаевой: *златоволосость, скоропечатня, тоскомер, нардопоправство*.

У В. Леви очень много сложных слов, образованных как при помощи интерфикса, так и без соединительных гласных: *секспросвет, чело-векобоязнь, детоцентризм, куклошаржи, многоверность, собакобразнь, скукология, рефлексотранс, скукоиндуктор, скуководей-*

ствие, скукоперцептика, кривоология, кри-
вология, детоцентризм, детоцентричный,
мыслесостояние, мухолет.

Сложные существительные автор образует
по разным словообразовательным моделям:
существительное + существительное (примеры
выше), существительное + глагол + суффикс
(небокоптитель, цитатоизрекатель), прила-
гательное + существительное + суффикс (вто-
рогодничество), местоимение + существитель-
ное + суффикс (всечувствие).

Интересная деталь: только от слова скука
автор образует больше десятка слов, создавая
целое гнездо окказионализмов. Приведем при-
мер: Скука есть самое изысканное наказание для
скукоиндуктора (источника скуки), так и для ску-
коперцептиента (объекта скуковоздействия). Ра-
зумеется, не всегда можно показать, что тебе
скучно, не всегда это вежливо, но всегда можно
показать скукиш в кармане (1, 208). Как видно
из примера, автор использует специальные тер-
мины психологии, но употребляет их в оккази-
ональных образованиях. Это своеобразный при-
ем и этим достигается весьма необычный эф-
фект. От созданного окказионального слова тут
же рождается новый окказионализм: *эгоцент-
рик, эгоцентризм, эгоцентричный, эгоцент-
роровать*. Я вовсе не детоцентризм.... Легион
детоцентричных мам, пап, бабушек и иже с
ними... (1, 40).

Вообще, как и подобает научному стилю, в
нем используются термины, многие из которых
образованы при помощи второй части -логия,
-логия, -ведение. Но образованные слова яв-
ляются терминами - окказионализмами, кото-
рые не встречаются в других работах и живут
только в данном контексте, в указанном произ-
ведении: *кривоология, кривология, скукологи-
ка, скукология, разводование*. "Нужна кни-
га для массового употребления специально о
разводе - разводование - с подробнейшими
практическими указаниями" (1, 36). Видим, что
в данной окказиональной терминологии много
иронии, но еще больше горечи.

Среди окказиональных слов у поэтов встре-
чаются существительные, образованные суф-
фиксально-префиксальным способом: *ненужье,
цветочье, лазорье, современье* (И. Северянин)
У В. Леви в работе есть и такие образования:
неуничтожимость, безлюбовность (1, 50), под-
столье. "Одной из форм мести было недопуще-
ние меня в Подстолье - страну страшно важ-
ную; когда под стол ходишь пешком" (1, 183).

Очень интересны у В. Леви окказионализ-
мы, образованные от имен собственных: *То-
мас - томасомания, Робинзон - робинзона-
ды, Экзюпери - экзюперийцы, экзюперийский*.
«...у экзюперийцев, стало быть, - была своя эк-
зюперийская газета экзюперийский театр, эк-
зюперийские танцы и даже свой экзюперийс-
кий язык» (1, 122).

В словообразовании лингвистами выделяет-
ся прием контаминации, то есть скрещивания
двух элементов, в результате которого появля-
ется третий. При этом основа одного слова на-
кладывается на омонимичное начало другого,
вследствие чего появляется новое слово, кото-
рое включает в себя основы и семантику двух
объединившихся лексем. В русском языке сло-
ва, образованные по способу междусловного
наложения, как правило, остаются окказиональ-
ными и не входят в язык, и самый способ их
образования остается способом для образова-
ния окказионализмов. Так образовано слово
скукиш (скука + кукиш) "Разумеется, не все-
гда можно показать, что тебе скучно, не всегда
это вежливо, но всегда можно показать скукиш
в кармане" (1, 208).

В образовании прилагательных и причастий
самым продуктивным способом является суф-
фиксация (у И. Северянина: *чарные, чаруй-
ные*). Много причастий, прилагательных, обра-
зованных приставочно-суффиксальным спосо-
бом. У И. Северянина: *обезлюденный, обри-
льянченный, безречный, осияненный*; у
М. Цветаевой: *обезмуженный, обессыновлен-
ный, осиянный*.

У В. Леви причастия образуются не от гла-
гола, как это следует по нормам русского язы-
ка, а от существительного квадрат при помо-
щи суффикса -енн- и прибавлением приставки
о-. *Оквадраченный*: "На всю жизнь запомни-
лась ее оквадраченная морда" (1, 187). (Сле-
дую закону языка можно было бы говорить,
что данное причастие образовано от оккази-
онального глагола оквадратить).

Интересно прилагательное, образованное от
слова "кол" (в значении отметки в школе) - *ко-
лявый*. Так и проскальзывает в нем намек на
жаргонное слово "*халявый, халявный*" (тот, кто
ничего не делает). "Это была, как вам понятно
уже, компания аборигенов Заединичья, а имен-
но клан к о л я в ы х (выделено автором), изве-
стных исключительной оперативностью соби-
рания кокл..." (1, 129).

Новообразования-глаголы составляют достаточно большую группу в поэзии. У В. Маяковского: *клопоть, язычество*; у И. Северянина: *наструнилися лица, ветрятся клены, фьол атласится, душа весенится, осуеверил миг, ноcheет*. Как видно, из приведенных примеров, поэты образуют глаголы от разных частей речи. У Леви окказиональных глаголов не очень много. Он использует прием образования глаголов от прилагательных: "Почему вы год от года скучнее?" (1, 19), от существительных: "-Ну, ты где-то интуичишь" (1, 132). Вместо устойчивого словосочетания "быть на побегушках" автор употребляет глагол *побегушничать*: "Первые два года пришлось побегушничать при посольстве в Брюсселе" (1, 169).

Надо подчеркнуть, что В. Леви использует практически все возможности русского словообразования (хотя, вероятно, и не изучал его глубоко, а может быть, и совсем не занимался этими лингвистическими проблемами). Известно, что в русском языке есть группа аббревиатур, образованных из словосочетаний, типа *завлаб* (заведующий лабораторией), *завмаг* (заведующий магазином) и т. п. В. Леви создает необычные слова из несуществующих в языке словосочетаний: *заврыб*. "Заведовать рыбой" - такого словосочетания в русском языке нет. Но все возможно в окказиональном образовании для обозначения, называния одним словом какого-то явления: "Я буду у вас заврыб, мне и рыбу в руки. И собаку!" (1, 222).

Интересны образования, встречающиеся только у Владимира Леви (у поэтов подобных окказионализмов не отмечено). По аналогии названий государств, типа: Финляндия, Индия, автор создает слова Эгоиндия, Непонимандия, Глупляндия (1, 63), Обыкновендия (1, 133), Бывандия (1, 184). Этими необычными названиями автор хочет подчеркнуть, что глупость, эгоизм, непонимание приобретают такой широкий размах, что их можно сравнить с огромной страной. И жить в этих "Непонимандиях" очень сложно. Автор не прибегает к большим описательным конструкциям: одним-единственным ярким словом рисует целый образ. От окказионального названия "страны Бывандии" автор создает еще несколько необычных слов: названия жителей страны - "бывайцы", "обыкновенец", язык - "бывайский", "небывайский": "В Бывандии много привычек и правил. Все бывайцы там

ходят... Они еще и говорят на небывайском языке. (1, 186). "Скорее в Обыкновению, в семейный уют.... Всякий обыкновенец, не отдавая себе отчета, с ним собеседник или нет" (1, 133).

По аналогии со словом *Заполярье* В. Леви создает окказиональные слова *Запятерье, Зае*. В стихотворениях много окказиональных прилагательных, в исследуемом прозаическом тексте преобладают имена существительные (примерно 90% от общего количества окказионализмов). Это объяснимо: сам текст относится к типу повествования.

В произведении В. Леви встречаются окказионализмы, которых нет в поэтических текстах. Это связано с тематикой и является особенностью повествования, в котором с позиций ребенка оценивается окружающая среда и представляется в виде огромных пространств под названием *Подстолье, Глупляндия, Эгоиндия* и т.п.

"История языка открывает нам, что слова и целые обороты попадают под табу не сразу, а в результате долгого и сложного дрейфа значений, смещений смысла.... Происходит и наоборот: запрещенные слова таинственным образом реабилитируются, получают прописку в словаре" (1, 136). Как знать, вполне возможно, что и некоторые окказионализмы смогут "получить прописку в словаре". А пока они живут в речи, в произведении человека их творящего, доставляют слушателю или читателю истинное наслаждение, поскольку эти слова очень экспрессивны и ёмки по содержанию.

Говоря о методах воспитания, Владимир Леви подчеркивает: "Нравовучение - это жанр, в котором еще никто не преуспел". И как подтверждение тому - его книга, написанная сочным, живым языком с использованием огромного количества не обычных, не стандартных, не привычно-банальных слов, а ярких, эмоциональных окказионализмов, которые он, как истинный художник, небрежно бросает цветными мазками на полотно повествования, и оно начинает играть всеми красками, привлекая читателя своей живостью.

Литература

1. Владимир Леви. Нестандартный ребенок. - М., 1989.
2. Лыков А. Г. Современная русская лексикография. - М., 1976.
3. Потиха З.А. Строение русского слова. - М., 1981.

*Сыдыков А.И.,
БГУ им. К.Карасаева*

ЭТНОСОСТАВЛЯЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ УЧЕБНИКЕ

В эпоху глобальных изменений в политике, экономике, культуре, в эпоху одновременного сближения и разобщения культур и народов этнические проблемы приобрели особую значимость. Решение этих проблем следует искать, лишь опираясь на новые знания, идеи и теории, учебные дисциплины, способные ответить на злободневные вопросы современности, помочь осмыслить общественную ситуацию, сформировать новое, адекватное реальности мировоззрение.

Лингвистика, как зеркало, отражает общественные отношения, как никакая другая наука, чутко реагирует на малейшие колебания исторического процесса.

Обострение национально-языковых отношений достаточно неожиданно для многих ученых явилось общей характеристикой жизни мирового сообщества рубежа веков. Центристские силы, интеграционные тенденции в мировом сообществе соседствуют с центробежными, иногда выливающимися в сепаратистские и даже экстремистские, изоляционистские формы.

Существует мнение, что языковая политика, которая является "поликультурной" в смысле поддержки признанного участия языков меньшинств в общественной жизни, является именно той политикой, которая более всего способна реагировать на структурные дилеммы современных государств-наций, к то же время уважая международные стандарты в области прав человека.

В XX веке произошел информационный взрыв, несравнимый ни с чем. В XXI веке ожидается еще более усовершенствованная форма общения. Человечество шагнуло в невиданное информационное пространство. У каждого индивида возникла потребность стать билингом.

Проблема двуязычия, выдвинутая в свое время советским языкознанием, сегодня стала одной из важнейших социально-лингвистических проблем общественного развития, имеющих огромное практическое значение.

В свете сказанного особую актуальность приобретают такие дисциплины, как "Этнолингвистика", "Социоллингвистика", "Психоллингвистика", "Лингвострановедение", "Теория перевода".

Названные предметы призваны дать учащим-

ся школьникам и студентам системные знания о процессах антропогенеза и этногенеза, об историческом многообразии культур, о формах и способах межкультурной коммуникации.

"Этнолингвистика" является относительно новым курсом в череде лингвистических дисциплин. Так сложилось, что вплоть до XX века ученые почти не рассматривали в своих трудах очевидную, ощутимую каждым мыслящим индивидом взаимосвязь языка с его носителем - народом неразделимость этих явлений человеческого бытия.

Тем не менее, попытки осмысленного подхода проявлялись и ранее. Так, например, М.Кашгари (XXI в.), Е.Гумбольдт (XVIII в.), В.Даль (XXI в.), В.Гак, М.Копыленко (XX в.) и другие великие ученые отмечали в своих трудах взаимосвязь лингвистики с культурой этноса.

Учебное пособие "Этнолингвистика" призвано служить прогнозированию и предотвращению этнокультуроведческих барьеров, препятствующих более глубокому и адекватному восприятию и пониманию иноязычной и инациональной культуры, т.е. формированию этнокультуроведческой компетенции учащихся школ и студентов гуманитарных и негуманитарных вузов на занятиях по языку и литературе.

Существование и развитие любого этноса во многом зависит от его взаимоотношений с другими этносами. Значение различных видов межкультурных и этнокультурных контактов призваны объяснить механизм развития и функционирования современных этнических процессов, формы трансляции культурного опыта и способы усвоения человеком иноэтнического социокультурного окружения. Как отмечают представители самых разных наук, весь современный мир находится под воздействием противоположных тенденций: интеграции и дифференциации.

Поэтому в учебниках для школ и вузов этносоставляющие компоненты должны иметь свое твердое место, чтобы молодое поколение с ранних лет учить толерантности, веротерпимости, поступательному сближению этносов.

Петра Ивановича Харакоза, выдающегося ученого-методиста страны, по праву можно считать основоположником методики преподавания рус-

ского языка на этнолингвистической и этнопсихологической основе. Изучение его наследия в данном ракурсе, несомненно, откроет новые горизонты для языковедческой науки республики, расширит круг знаний для следующих поколений людей.

Литература

1. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. - Алматы, 1997.

2. Манликова М.Х. Лингвоэтнокультуроведение: знакомство с культурой страны изучаемого языка: Пособие по развитию русской речи. - Б., 2005.

3. Пути развития национально-русского двуязычия в нерусских школах РСФСР. - М.:Наука, 1979.

4. Решение национально-языковых вопросов в современном мире/ Под ред. Чельшева Е.П. - СПб:Златоуст. - 2003.

5. Сыдыков А.Н. Вопросы этнолингвистики. - Б., 2007.

Куканова М.А.,
БГУ им. К.Карасаева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРИРОДЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Прежде чем говорить о психологических особенностях билингвизма, разберем сначала следующие термины психологии: "поведение", "действие", "установка", "речевая деятельность", "умение", "навык", "знание", без которых освещение темы, указанной в заголовке, невозможно.

"...Поведение - это целенаправленная деятельность субъекта как целостной личности. Целью акта поведения является удовлетворение его потребностей. Акт поведения имеет место, когда в субъекте актуализируется какая-либо потребность, в среде имеются условия для ее удовлетворения и субъект обладает инструментальными возможностями для осуществления данного акта поведения. Акт поведения осуществляется на основе действий, которые в соответствии с актуальной потребностью и условиями среды включаются в него, действия же состоят из отдельных операций.

Таким образом, поведение неразрывно связывает потребности субъекта с условиями окружающей среды. Несмотря на то, что акт поведения включает в себя 4 основных момента, а именно:

- 1) потребность, переживаемую субъектом как состояние недовольства чем-то, требующего удовлетворения;
- 2) цель, проявляющуюся в стремлении субъекта к добыче и удовлетворению потребности;
- 3) объективную ситуацию, т.е. окружающую среду;
- 4) "действия субъекта, проявляющиеся в активизации определенных психофизических "сил" или способностей, необходимых для осу-

ществления конечной цели...", простая констатация их не создает еще системы. Необходимо понимать основу, которая их объединяет. Этой основой является понятие "установки".

Поведение субъекта характеризуется не только импульсом удовлетворения, но и изменением психического состояния субъекта, выражающемся в стремлении, готовности осуществлять действия, включаемые в акт поведения в соответствующем направлении.

Это психическое состояние готовности субъекта к необходимым действиям, вызванное влиянием объективной ситуации и опосредствующее реализацию поведения, называется установкой.

Речь, как и любое другое действие, порождается на основе каких-либо предпосылок, включающих ее в структуру поведения. Такими предпосылками являются умения, навыки и знания.

Понятие навыка является одним из основных для психологии и лингвистики (порождение речевых высказываний). В психологии существуют две теории формирования навыков:

- 1) теория *проб и ошибок* (Торндайк);
- 2) теория *условных рефлексов*.

Всякий навык получается из действий, на основе проб и ошибок. После достижения правильного действия все предыдущие пробные акты начинают ликвидироваться. Поэтому "выработка навыка" - это процесс изолирования правильного действия от всех лишних актов и от интерферирующих влияний на него других навыков.

Известно, что в некоторых случаях старый навык тормозит выработку нового навыка

("ассоциативное торможение"), но, в конце концов, последний все же вырабатывается. Значит, торможение ликвидируется, и происходит отчуждение, изолирование нового навыка от старого.

1. Репродуктивное торможение говорит о том, что два навыка, мешающие в своих функционированиях друг другу, пока еще не совсем закрепились, не совсем автоматизировались, т.е. не произошла полная изоляция их друг от друга. Но добавочное упражнение субъекта отдельно в каждом из них снимает это торможение, они начинают функционировать как два уже совершенно готовых, самостоятельных навыка.

2. То же самое означают и случаи т.н. ретроактивного торможения, где старый навык, разрушившись под влиянием нового, опять становится навыком лишь тогда, когда он освобождается от этого влияния и функционирует без ошибок.

Словом, все вышеперечисленные факты интерференции навыков говорят о том, что "выработка каждого навыка стремится к полному отчуждению, к полной изоляции его функционирования от влияния других навыков, и вполне готовым навык становится лишь тогда, когда он максимально от них отчуждается".

Обычно навык после выработки включается "в различные виды поведения и становится техническим средством осуществления жизненно важных целей субъекта". Отсюда социально-культурная проблематика билингвизма.

Навык приобретается в процессе учения - вида активности, направленного на приобретение новых знаний, идей. Отсюда определение навыка: "Навык есть приобретенное путем учения действие, совершающееся хотя и без помощи мышления, но всегда целесообразно и адекватно той ситуации, в которой он был выработан".

Устойчивость навыка, так же, как умения, характеризуется двумя факторами:

- а) давностью выработки,
- б) частотностью актуализации.

Е.М. Верещагин дает несколько отличное определение навыка.

Согласно традиционному взгляду, навыкам предшествуют умения, помогающие использовать навыки в процессе речевой деятельности. "Умение - это вполне заверченный навык". Оно становится навыком лишь тогда, когда полностью автоматизируется, т.е. функционирует без участия сознания. Т.о. намечается следующая триада: умение - навык - знание. Но одного при-

знания, что речевая деятельность является одной из форм деятельности субъекта, недостаточно. А.А.Алхазашвили дополняет это понятиями "действие" и "операция", отличающимися от навыков тем, что понятия "операция" и "действие" отражают структуру человеческого поведения, тогда как понятие "навык" этого сделать не может.

Владение двумя языками по существу означает владение двумя системами навыков, но эти две системы порождают один вид деятельности - речь. Поэтому правильность речи на неродном языке будет зависеть от взаимодействия этих существующих систем навыков (само понятие правильности/неправильности - это уже область лингвистики, уже - контактологии).

Ход наших мыслей привел к понятию двуязычия, билингвизма. Современная лингвистика, как зарубежная, так и отечественная относит двуязычие к психологическим явлениям, а билингва определяет как "человека, способного употреблять для общения две языковые системы". В специальной литературе намечилось два основных понимания природы двуязычия: 1) узкое, 2) широкое.

Сторонники первого направления считают, что двуязычием можно назвать такое явление, когда одно и то же лицо активно и равноценно владеет двумя языками, независимо от условий их усвоения.

Сторонники же второго направления относят к двуязычию даже случаи взаимодействия литературного языка и диалектов, жаргонов. По другим источникам, такое применение двуязычия используется как диглоссия.

Определяя двуязычие как психолингвистическое явление, Е.М. Верещагин наиболее полно рассматривает психологическую типологию билингвизма, исходя из четырех основных факторов: 1) числа действий, выполняемых билингвом; 2) соотносительности двух речевых механизмов между собой; 3) способа связи речи на каждом из языков с мышлением; 4) доминантного речевого механизма.

1. По числу действий, выполняемых на основе данного умения, автор выделяет: 1) рецептивный билингвизм, не предполагающий способности к порождению артикулируемой речи, 2) репродуктивный, позволяющий воспроизводить артикулируемую речь, 3) продуктивный, позволяющий порождать речь на втором языке.

Основное условие продуктивного билингвиз-

ма - умение творчески строить речь, принадлежащую вторичной языковой системе (т.е. способность к перифрастичности). Видимо, именно этим отличается продуктивный билингвизм от репродуктивного.

II. По соотнесенности двух речевых механизмов выделяются два типа билингвизма: 1) чистый, когда субъект пользуется в каждой ситуации только одним языком, 2) смешанный, когда субъект в одной и той же ситуации пользуется разными языками.

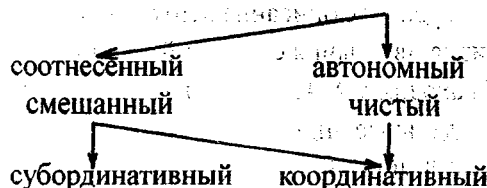
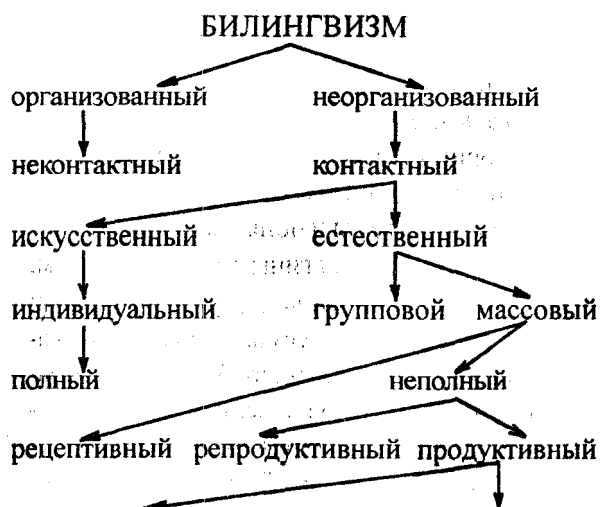
III. По способу связи речи на каждом из языков с мышлением выделяются следующие типы: 1) непосредственный билингвизм, когда вторичный язык бывает прямо связан с мышлением, 2) смешанный, когда субъект в одной и той же ситуации пользуется разными языками, 3) опосредованный билингвизм, когда "вторичные речевые умения оказываются связанными с мышлением... (через первичные речевые умения) и прямо с мыслью не сопоставляются.

IV. Доминантный речевой механизм понимается как механизм, способный порождать речевые произведения адекватно потребности быстрее.

Е.М.Верещагин исследует двуязычие по нескольким признакам.

Многоаспектную классификацию билингвизма приводит и С.С. Сорокина в статье "К вопросу о многоаспектной классификации типов билингвизма". За основу деления берутся аспекты: 1) учебно-методический, 2) социологический, 3) психологический, 4) лингвистический (2).

Приводим эту классификацию полностью, поскольку вопрос о научной классификации играет не последнюю роль в раскрытии природы изучаемого объекта:



При первом же знакомстве с этой классификацией создается впечатление, что в ней обобщены все типы билингвизма без соблюдения необходимых условий создания научной классификации. Основными условиями научной классификации являются: 1) выбор существенного признака для классификации, 2) "единство основания деления" - т.е. признак, лежащий в основе классификации, должен быть единым.

В работе Н.И.Кондакова "Логический словарь-справочник" мы читаем: "Составление классификаций подчиняется всем правилам деления объема понятия... 1) в одной и той же классификации необходимо применять одно и то же основание... 2) объем членов классификации должен равняться объему классифицируемого класса (соразмерность деления)... 3) члены классификации должны взаимно исключать друг друга; это значит, что ни один из них не должен входить в объем другого класса... 4) подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. необходимо брать ближайший подкласс и не перескакивать в более отдаленный подкласс...". Только тогда у исследователя возникнут все предпосылки для углубленного изучения того или иного явления.

Правда, есть и другой путь построения научной классификации, а именно, "дихотомическое деление объема понятия служит не изменением признака, а его наличие или отсутствие... Объекты противоречащих понятий не совпадают ни в какой части".

Поначалу кажется, что классификация С.С.Сорокиной построена именно по дихотомическому принципу, однако это только первые две ступени. Дальше члены классификации постоянно пересекаются. Так, например, групповой билингвизм входит в объем и контактного, и неконтактного билингвизма, а индивидуальный - в объем контактного. Число примеров можно продолжить.

Все это заставляет думать: насколько правомерна с научной точки зрения многоаспектная классификация? Есть ли объективные критерии логически последовательной многоаспектной научной языковой классификации? Или же специфика языка исключает эту возможность? Мы постараемся ответить на это ниже.

Наиболее удачное описание психологического механизма двуязычия с позиций теории "установки" находим у А.А. Алхазашвили. Он считает, что отдельные индивиды овладевают действующими в двуязычном обществе языками, исходя из необходимости, т.к. одного языка бывает недостаточно для обслуживания всех актов поведения. Следовательно, часть своего поведения он обслуживает посредством одного языка, часть же - другого.

Отсюда существуют факторы, определяющие выбор того или иного языка. Нам представляется важным отметить и следующее: студенты-билингвы обучаются русскому языку, уже владея родным языком, служащим языком общения. То есть один из самых главных мотивов овладения языком - общение, нейтрализуется. Движущей силой являются или социальные потребности, или же интеллектуальные запросы.

Для того, чтобы вовлечь акт устной речи в структуру поведения, необходим слушающий, так как именно он определяет, на каком языке будет идти речь. Например, 1-й случай - устное общение индивидов, имеющих опыт общения. Общий язык у них устанавливается на основе принципа эффективности.

В результате многократных повторений актов общения у данного индивида, выступающего в роли говорящего, выработалась фиксированная установка, обуславливающая выбор речевых операций для данной речевой деятельности на данном языке.

Схематически: фиксированная установка вырабатывается повторением у говорящего, а слушающий включает ее, то есть именно слушающий заставляет говорящего выбирать тот или иной язык. Говорящий "не осознает, почему он говорит именно на данном языке, а не на другом, которым он тоже владеет". Следовательно, у говорящего нет права выбора, если он хочет, чтобы процесс устного общения был эффективным, т.е. члены пары достигли бы взаимопонимания.

В процессе обучения слушающий - это преподаватель. Выше мы отмечали, что владение двумя языками по существу означает владение двумя системами навыков, которые должны взаимодействовать. А.А.Алхазашвили придерживается несколько иного мнения: "Включая в структуру поведения речевое действие на дан-

ном языке, установка актуализирует в индивиду систему именно данного языка и, соответственно выключает систему второго языка. Значит, обе языковые системы существуют и функционируют автономно. Это так называемая "внутренняя изоляция", т.е. речевая изоляция, "при которой языки изолированы друг от друга в виде замкнутых автономных систем в сознании субъекта". Если второй (т.е. в данном случае родной язык) выключается, чем объясняются интерференционные ошибки говорящих? Вопрос этот явно требует уточнения.

2-й случай - общение между индивидами, не имеющими опыта общения. В этом случае на установку влияют самые различные факторы: 1) каким языком говорящий владеет лучше, 2) внешность адресата, 3) языковая среда в широком смысле, 4) место, где происходит общение, 5) сфера деятельности, где происходит общение. Справедливости ради надо заметить, что существование двух автономных языковых систем в сознании говорящего не возводится А.А.Алхазашвили в абсолют: все зависит от цели, которую ставит перед собой обучающийся, и от степени использования родного языка обучающегося.

Если ставится целью овладение устной иностранной речью, то вмешательство родного языка недопустимо, так как в сознании, в идеале, должны существовать две изолированные системы - родного и иностранного языков (т.е., по терминологии Е.М. Верещагина, достижение продуктивного билингвизма). Если же ставится целью обучить читать и понимать, то использование родного языка в качестве проводника информации в полной мере соответствовало бы достижению цели (т.е., согласно Е.М. Верещагину, достижение рецептивного и репродуктивного билингвизма).

Особенно продуктивно содержательно интерпретировать механизм порождения речи с позиций "теории установки". Одним из основных принципиальных вопросов является вопрос о соотношении лексемы и понятия.

Вслед за Е.М.Верещагиным и Н.И.Толстым, примем, что слово обладает двумя аспектами: 1) план выражения - лексема, 2) план содержания - семема. Эту мысль подробно обосновывает Е.М.Верещагин: "Под лексикой... нужно понимать лишь звуковую оболочку слова, под семемой - его содержание...". Рассматривая со-

держание слова в психологическом плане, Верещагин, вслед за Л.С.Выготским, отождествляет семему, план содержания, с психологическим понятием, предупреждая о необходимости четкого его разграничения с "логическим понятием". В вопросе соотношения лексемы и понятия мнения ученых делятся на два направления: 1. Связь лексемы и понятия неразрывна, т.е. актуализация лексем в сознании говорящего непременно ведет к актуализации понятия и наоборот.

2. Нельзя говорить, что связь лексемы с понятием неразрывна, т.к. актуализация лексемы не всегда ведет к актуализации понятия, и наоборот. Е.М. Верещагин правильно отмечает, принятие второй точки зрения помогает объяснить многие явления билингвизма на лексемном уровне.

Приведем эксперимент по исследованию номинации. Информанту предъявлялось изображение предмета.

I этап - узнавание. Сначала предмет включается в объем соответствующего понятия.

II этап - номинация. Актуализация ассоциирующейся с понятием лексемы.

Гипотеза: При актуализации понятия, ассоциирующегося с несколькими лексемами, актуализируется та лексема, которая по отношению к другим лексемам более устойчиво связана с этим понятием. В условиях билингвизма это означает, что в речи на одном языке актуализируется иноязычная лексика, если она связана с предварительно актуализировавшимся понятием более устойчиво, чем соответствующая лексема рассматриваемого языка.

Результаты эксперимента:

1. И в условиях билингвизма в ряде случаев наблюдается непосредственная ассоциация лексем с понятиями.

2. Обычный путь:

- а) актуализируется родная лексема,
- б) ищется ее перевод на второй язык,
- в) актуализируется вторая лексема.

Отсюда принципиально важное следствие: "нет теоретических препятствий для принятия того взгляда, по которому существуют лексемы, принадлежащие разным языкам, но ассоциирующиеся с одним и тем же понятием" (3).

Следовательно, лишний раз получает подтверждение мысль Л.В.Щербы о языке с двумя терминами.

Е.М.Верещагин закономерно приходит к мыс-

ли о существовании "двусторонних понятий", т.е. понятий, "ассоциирующихся с лексемами двух языков". В речи процесс порождения идет от понятия к лексеме, то есть сначала актуализируется понятие, потом ассоциированная с ним лексема. Когда в процессе речи актуализируется двустороннее понятие, могут иметь место два случая: 1) обе лексемы могут ассоциироваться с понятием с одинаковой степенью устойчивости; 2) одна из лексем может ассоциироваться с понятием более устойчиво, а другая соответственно, менее устойчиво.

В первом случае можно предположить, что имеется определенный механизм, обеспечивающий выбор и введение в речь двух возможных лексем, принадлежащих тому языку, которому принадлежит речевое произведение. Иными словами, если билингв пользуется вторичным языком, актуализируется в речи лексема вторичного языка, и наоборот.

Верещагин не уточняет природы этого механизма, но следует думать, что эта сумма психофизиологических характеристик, обеспечивающих успешный ход языковой коммуникации в широком смысле слова с предварительным выбором необходимых лексем.

Верещагин называет этот механизм "селектором", ...селектор - это психический механизм, обеспечивающий выбор лексемы при актуализации двустороннего понятия (2).

В тех случаях, когда лексемы ассоциируются с понятиями неустойчиво, механизм селектора не действует, его заменяет другой, осуществляющий контроль над материалом, входящим в звучащую речь. Выход этот регламентируется в основном типом речевой ситуации (социально-нейтральной или социально-значимой). Этот механизм Е.М.Верещагин называет контролером. Под контролером понимается психический механизм, основной функцией которого является оценка актуализировавшейся лексемы с точки зрения ее пригодности для данной речевой ситуации (2).

Литература

1. Балиашвили Т.С. Интерференция как проблема двуязычия. - Тбилиси, 1988.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. - МГУ, 1969.
3. Блягоз З.У. Контактное русское и родного языков в условиях двуязычия. - М., 1990.

Абыканова Г.А.,
БГУ им. К. Карасаева

КОНЦЕПТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕРМИН

В настоящее время актуальной представляется концепция культурологического изучения языков, когда существенным является конкретная разработка проблемы функционирования системы языка в конкретном культурном контексте. Для решения поставленной задачи разработан комплексный метод исследования - лингвокультурологический. С его помощью является лингвистическое и культурологическое обеспечение адекватного употребления языка. В этой связи язык выступает в качестве реализованной "внутренней формы" выражения культуры как внеязыкового содержания предметно-понятийного характера. Согласно Н.Г. Комлева, к культурному значению примыкает сложный вопрос об отражении мировоззрения в языке, т.е. мировоззренческого компонента в "лексическом значении".

Лингвистика столкнулась с необходимостью выработки нового термина для адекватного обозначения содержательной стороны языкового знака, который снял бы функциональную ограниченность традиционных значения и смысла, в котором органически слились бы логико-психологические и языковедческие категории.

Возникшая потребность породила появление целого ряда соперничающих номинативных единиц, общим для которых было стремление "отразить в понятиях" неуловимый "дух народа" - этническую специфику представления языковых знаний. В лингвистической литературе с начала 90-х годов прошлого века столкнулись "концепт" (Арутюнова, 1993; Лихачев, 1993; Степанов, 1997; Ляпин, 1997: 40-76; Нерознак, 1998 и др.), "лингвокультурема" (Воробьев, 1997: 44-76), "мифологема" (Базылев, 2000: 130-134), "логоепистема" (Верещагин-Костомаров, 1999: 70; Костомаров-Бурвикова, 2000: 28; 2001: 32-65), но на сегодняшний день становится очевидным, что наиболее жизнеспособным здесь оказался "концепт", по частоте употребления значительно опередивший все прочие терминологические новообразования.

По мнению Воркачева С.Г., жизнестойкость "концепта" объясняется естественностью его вторичной терминологизации, возможность ко-

торой уже была заложена в лексической системе русского языка, где он выступал синонимом "понятию", этимологически воспроизводившему его "внутреннюю форму".

Концепт в современной лингвистической науке представляет собой один из самых дискуссионных терминов и трактуется в соответствии с пониманием научных направлений и школ как: логическая категория (Р. Павиленис, Ю.С. Степанов и др.), понятие практической (обыденной) философии (Н.Д. Арутюнова), когнитивно-психологическая категория (А.С. Аскольдов, Д.С. Лихачев), единица этнокультурного уровня (Ф. Фархутдинова), основная единица национального менталитета (В.В. Колесов), многомерное образование (В.И. Карасик, С.Х. Ляпин).

Объектная база концепта в лингвокультурологии предельно широка: в нее входят все типы лексических и грамматических значений единиц кодифицированного естественного языка, поддающиеся описанию в терминах (Баранов-Добровольский, 1997: 14). В то же время интерес лингвокультурологов не ограничивается национальной концептосферой и достигает концептуальной области невербальных идиосимволов универсального предметного кода (Стернин, 1998: 26-28).

Вполне допуская возможность существования невербализованных концептов, лингвокультурология занимается типологией вербализации смыслов, где лингвистически значимыми являются даже лакуны (Стернин, 1998).

Успешно работая с относительно несложными семантическими единицами, элементы которых жестко структурированы, лингвокогнитология сталкивается с трудностями при моделировании многокомпонентных ментальных объектов, обозначаемых абстрактными именами "калейдоскопических концептов", таких как "долг", "порядочность", "совесть", которым приписывается свойство "текучести" (Бабушкин, 1996: 63-67). Эти концепты имеют нежесткую структуру, в силу чего их "структурное моделирование в принципе невозможно" (Стернин, 2000: 15). Кроме того, концепты высшего уровня сопротивляются типологизации по причине

своей индивидуализированности - такие концепты телеологической направленности, как "счастье" и "любовь", например, не поддаются описанию в рамках однотипной матрицы.

Лингвокультурология исследует соотношение языка и культуры, проявляющееся в способах языкового выражения этнического менталитета (Телия, 1999; Снитко, 1999: 7; Красных, 2002: 12). Тем самым интерес лингвокультурологов фокусируется на изучении специфического в составе ментальных единиц и направлен на накопительное и систематизирующее описание отличительных семантических признаков конкретных культурных концептов. Лингвокультурологические исследования ориентированы скорее ономастологически и идут от имени концепта к совокупности номинируемых им смыслов.

Наибольший разброс и рассогласованность в понимании сущности и смысла концепта наблюдается как раз в лингвокультурологии, что связано с неопределенностью производящего термина "культура", которым можно обозначать, в принципе, любые артефакты - все, что не является природой, в том числе с определенными оговорками наука и язык, и тогда можно прийти к тому, что "некультурных концептов" в языке нет вообще, что ставит под сомнение правомерность выделения самой лингвокультурологии в отдельную научную дисциплину.

Практически общепризнанно, что культурный концепт - многомерное ментальное образование (Ляпин, 1997: 18; Степанов, 1997: 41; Воркачев, 2002: 80; Карасик, 2002: 129), в котором выделяются несколько качественно отличных составляющих. Разногласия здесь касаются в основном количества и характера семантических компонентов.

Эксплицитно или имплицитно концепт - всегда объект сопоставительного анализа, подразумевающего сравнение: внутриязыковое, когда сопоставляются облик и функционирование концепта в различных "областях бытования" - дискурсах (научном, политическом, религиозном, поэтическом и пр.) и сферах сознания, и межъязыковое, когда сопоставляются концепты различных языков.

Как и любое сопоставительное исследование, изучение концептов направлено преимущественно на выявление отличительных черт своего объекта: установление его этнокультурной специфики, которая понимается по-разному. В качестве этноспецифичного может принимать-

ся признак, положенный в основу номинации - внутренняя форма имени (Карасик, 2002: 149), в реализации которого наблюдается серийность, массовидность. Этноспецифичность может усматриваться в стереотипизации моделей мировосприятия и поведенческих реакций, отраженных в семантике концепта (Добровольский, 1997: 37, 42). Этноспецифичность концепта в контексте межъязыкового сопоставления дает основание рассматривать его как единицу национального менталитета, отличного от ментальности как общей совокупности черт национального характера.

Определяющим в семантике культурного концепта может считаться ассоциативный компонент в форме образно-метафорических коннотаций либо прецедентных связей.

Включение в состав концепта образной составляющей (Воркачев, 2001: 54-57) (типového представления, прототипа, стереотипа, символа и пр.) - это как раз то, что выгодно отличает его от понятия, лишенного наглядности. Более того, "вещные коннотации", отраженные в не-свободной сочетаемости имени концепта, могут как раз раскрывать его этнокультурную специфику (Чернейко, 1997: 285). Воплощая концепт в слове, образная составляющая в ходе становления концепта может "сублимироваться" до символа (Колесов, 2002: 107).

Специфичную черту лингвокультурного концепта может также составлять его включенность в "вертикальный контекст", формирующий его прецедентные свойства, - способность ассоциироваться с вербальными, символическими либо событийными феноменами, известными всем членам этнокультурного социума (Гудков, 1999; Слышкин, 2000).

Формальной характеристикой культурного концепта, поддающейся статистическому учету, является так называемая "номинативная плотность" (Карасик, 2002: 133) - наличие в языке целого ряда одно- или разноуровневых средств его реализации, что напрямую связано с релевантностью, важностью этого концепта в глазах лингвокультурного социума, аксиологической либо теоретической ценностью явления, отраженного в его содержании (Карасик, 2002: 139). Другим проявлением релевантности содержания культурного концепта можно считать его "переживаемость" (Степанов, 1997: 41): способность при попадании в фокус сознания интенсифицировать духовную жизнь человека.

Синонимические средства, образующие план выражения лингвокультурного концепта, характеризуются и упорядочиваются частотно и функционально. Внутри семантических гнезд выделяются концепты разного плана значимости, и здесь особый интерес для лингвокультурологического исследования представляют парные концепты - "семантические дублиеты": "счастье - блаженство", "любовь - милость", "справедливость - правда", "свобода - воля", "честь - достоинство" и пр., где этноспецифическая маркированность закреплена преимущественно за вторыми членами пары.

В основу типологии лингвокультурных концептов может быть положен также уровень абстракции их имен: если имена отприродных реалий к концептам никогда не отправляют, то имена предметных артефактов, обрастая этнокультурными коннотациями, в принципе, могут образовать "знаковое тело" культурного концепта (Карасик, 2002: 145).

Однако культурные концепты - это, прежде всего, ментальные сущности, в которых отражается "дух народа", что определяет их антропоцентричность - ориентированность на духовность, субъективность, социальность и "личную сферу" носителя этнического сознания.

Рассматривая концепт как "сгусток культуры в сознании человека" (Ю.С. Степанов), коллективное представление о каком-либо фрагменте действительности, исследователи (Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, А.Д. Шмелев, Е.С. Яковлева и др.) выделяют базовые концепты, которые существуют в любом языке и актуальны для каж-

дого человека, однако они не только общечеловечны, но и национально специфичны. Базовыми концептами являются: правда и истина, свобода - воля - вольность, человек и личность, добро и благо, долг и обязанность, ум и глупость, судьба, интеллигенция, совесть, дух и душа, вода - огонь - воздух и др. Они употребляются в контекстах разных типов сознания - обыденном, художественном и научном, что делает их предметом изучения культурологов, историков различных религий, антропологов, философов. Целью же лингвистов является комплексное (сопоставительное, сравнительно-историческое, лингвокультурологическое, когнитивное) изучение языковых единиц, репрезентирующих определенные концепты.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. - М., 1993.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. - Воронеж, 1996.
3. Воркачев С.Г. Национально-культурная специфика концепта любви в русской и испанской паремии // НДВИН ФН. - 1995. - №3.
4. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // ИАН СЛЯ. - 2001. - №6.
5. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. - Воронеж, 2002.
6. Воркачев С.Г. Концепт как "зонтиковый" термин // Язык и общество. - М., 2003.
7. Степанов Ю.С. Концепты: Словарь русской культуры. - М., 2001.

Джекишева Н.Т.

СООТНОШЕНИЯ ВИДОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ И КЫРГЫЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Проблема рассмотрения двух или нескольких языков в условиях многоязычия в нашей стране и в связи с изучением иностранных языков в школах и вузах остается особенно актуальной в наши дни. Сравнение же языков как исследовательский прием, по-видимому, сопровождало языкознание на всем пути его развития. И.А. Бодуэн де Куртене указывал, что сравнение - это обязательный мыслительный процесс во всех

науках. Он отмечал, что грамматика, так или иначе, занимается сравнением и сопоставлением структуры разных языков и что, наряду со сравнительной грамматикой исторически связанных и генеалогически родственных языков, существует также "сравнение сходств и различий, сравнение одинаковых и разных языков, независимо от их родства" (1). Однако при исследовании языков невозможно сопоставлять

одновременно все языковые факты, поскольку специфика каждой из сторон языка требует особого к ним подхода. Поэтому сопоставлять следует не языки вообще, а определенные аспекты, имеющие принципиальное значение для исследуемых языков в целом.

В настоящей статье рассматривается вопрос о том, как соотносятся видовые значения в кыргызском языке в сопоставлении с русским языком.

Будучи одной из самых фундаментальных аспектов в языке, категория вида является сложным объектом лингвистического познания. Исследование данной проблемы в различных языках достаточно широко представлено в работах отечественных и зарубежных лингвистов: А.В. Бондарко, Ю.С. Маслова, В.Н. Ярцевой и др. Исследования подобного плана являются актуальными, поскольку способствуют более глубокому изучению структуры языка, закономерностей и особенностей языковых процессов и явлений, а также обнаружению таких фактов, которые могут оставаться вне поля зрения исследователя при изучении одного языка. Обращение к типологическому исследованию категории вида представляется чрезвычайно актуальным, так как она в одних языках достаточно изучена, а в других - предполагается. Видовая категория может изучаться в отдельно взятом языке, в семье или группе родственных, а также не родственных языков, путем типологического сопоставления этой категории.

Затрагивая проблемы категории вида, можно отметить вслед за М.А. Шелякиным, что "главная причина широкой и интенсивной разработки проблем аспектологии заключается в центральном положении категории вида в грамматической системе славянского глагола, в ее глубокой взаимосвязи с глагольной лексикой и словообразованием. ... В славянских языках ни одна глагольная лексема, ни одна глагольная форма не обходится без категории вида. Она взаимодействует с категориями времени, залога, лица, наклонения, выходит за рамки чисто морфологического функционирования, оказывая влияние на синтаксическое построение словосочетаний, предложений и целостных текстов. Ее связи с глагольной семантикой так глубоки, что во многих случаях релевантность лексического значения зависит от формы вида и наоборот".

В русском языке видовая категория оформлена наиболее грамматикализованным образом, то есть морфологическими агглютинативными

средствами (чисто видными суффиксами и префиксами). Первоначально она была установлена именно в славянских языках, что послужило базой для ее открытия исследования и в других языках, где она также выражена грамматически, но другими средствами, в первую очередь, аналитическими.

Особенностью морфологической модели категории вида в русском языке является то, что практически все глаголы и все их формы делятся на две группы: группы глаголов несовершенного вида (НСВ) и группы глаголов совершенного вида (СВ), которые передаются агглютинативными морфологическими способами (суффиксами, префиксами у основ НСВ и СВ). Ср.: сдавать - сдать, рассказывать - рассказать, готовить - приготовить, видеть - увидеть, смотреть - посмотреть, конспектировать - законспектировать.

Исключения составляют двувидовые глаголы, которые включают в себя значения основ / форм НСВ и СВ.

О различении видового значения В.В. Виноградов пишет: "... в понятии совершенного вида основным признаком является признак предела действия, достижения цели или устранения представления о длительности действия... Обозначение действия в его течении, не стесненном мыслью о пределе процесса в целом - основное, общее значение несовершенного вида" (3). И исходя из этого определения можно семантически различить так, что совершенный вид обозначает действие как единый целостный акт. Несовершенный же вид имеет, по крайней мере, два разных значения: один и тот же глагол несовершенного вида по сравнению с парным ему глаголом совершенного вида обозначает либо то же самое действие, но находящееся в процессе его протекания, незаконченное или не достигшее результата, либо многократное повторение того же действия. Сравним: Я читал газету (действие еще не закончено - НСВ). - Я прочитывал газету (неоднократно повторяющееся действие - НСВ).

Кыргызский язык относится к группе агглютинативных языков. Следовательно, рассматривать его и русский язык как один тот же предмет недопустимо. Тем более, что существуют мнение о том, что в русском языке вид существует как грамматическая категория, в то время, как в кыргызском - лишь как видовые образования. Уже признание этого факта, что кыр-

гызский язык выражает видовое содержание, говорит о существовании в языке подобного явления. Следовательно, если категория вида в русском языке как грамматическое явление функционирует, то можно считать, что в грамматике кыргызского языка данная категория, выражаемая глагольно-глагольными сочетаниями и употребляющаяся во всех глагольных временах, грамматична. Но надо признать, что она не тождественна в средствах выражения и значению глагола русского языка. Следовательно, утверждение об отсутствии глагольного вида как грамматической категории в тюркских языках является сомнительным, во всяком случае, нуждается в анализе фактов и доказательств.

Ниже мы постараемся доказать обоснованность нашего высказывания о существовании вида.

А.М.Щербак в своей работе "Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков" пишет: "Вид как грамматическая категория отсутствует в тюркских языках. Эпизодически в них встречаются аффиксы, выражающие многократность действия, и широко представлены перифрастические образования, служащие целям передачи оттенков, способов и моментов протекания действия: "действие начинается", "действие кончается", "действие осуществляется для себя", "действие осуществляется для другого", "действие усиливается", "действие происходит неожиданно" (6). Однако, отрицая существование категории глагольного вида в тюркских языках, он, тем не менее, признает наличие выражений отдельных оттенков действия, его направленности и степени протекания действия. Если видовое значение есть, то почему бы ни быть видовой категории. Языки не только разных групп, но и одной и той же группы отличаются друг от друга. Следовательно, фонографические изображения категориального содержания русского языка не повторяются в кыргызском языке, поскольку в русском языке основа глагола самостоятельна и не регистрируется в словарях, как это делается в кыргызском языке.

Все глаголы в кыргызском языке, выражающие процесс протекания действия, характеризуются с точки зрения их совершенности и несовершенности. Следовательно, можно смело утверждать, что в современном кыргызском языке имеются совершенный и несовершенный виды глагола, которые различаются между собой по значению и форме.

Совершенный вид выражается сочетанием основного глагола в форме деепричастия с окончанием на -п со вспомогательным глаголом, который по своему лексическому значению выражает конечный момент действия, законченность и однократность, моментальность и внезапность, результативность. Эти глаголы, сочетаясь с основным глаголом в форме деепричастия, могут сохранять и свое основное лексическое значение.

К таким глаголам относятся: болуу в значении "кончать", бүтүү - "кончаться", бүтрүү - "закончить", коюу - "поставить", жиберүү - "отпустить", кетүү - "уходить", салуу - "класть", чыгуу - "выходить", таштоо - "бросить". Например:

+ болуу -
окуп + бүтүү - прочитать (закончить читать) - конечный
+ бүтрүү момент действия
окуп + жиберүү (внезапность действия);
окуп + чыгуу (результативность действия);
окуп + салуу (моментальность действия);
окуп + таштоо (законченность действия).

Несовершенный вид образуется сочетанием также основного глагола в форме деепричастия на -п со вспомогательными глаголами состояния и основного глагола на -а (-е, -и) со вспомогательным глаголом протекания действия в длительном развивающемся состоянии.

К вспомогательным глаголам состояния относятся отуруу, жүрүү, түрүү, жатуу, а к вспомогательному глаголу действия, протекающего длительно, неограниченно во времени: берүү. Например: окуп + отуруу - читать (длительное действие состояния); окуп + жатуу - читать (действие в фазе середины протекания); окуп + жүрүү - прочитывать (регулярно повторяющееся действие); окуп + түрүү - прочитывать (повторяющееся действие, продолжительность действия).

Итак, все вспомогательные глаголы в сочетании с глаголами в деепричастной форме образуют так называемый "сложный глагол" (4) и в этом сложном образовании названные глаголы выполняют грамматическую функцию.

Таким образом, кыргызский глагол располагает своими собственными средствами выражения вида и условия их функционирования в речи. В этом видится научный поиск глагольного вида как категории в кыргызском языке, в котором средства выражения не похожи на средства в других языках.

В области, мало затронутой сопоставитель-

ной лингвистикой, - анализе видовых значений в разных языках, а именно - в русском и киргизском языках, отсутствуют специальные исследовательские работы. Следовательно, неизученность глагольного вида или слабое научное представление о нем не являются основанием для утверждения об его отсутствии в киргизском языке.

Литература

1. Бодуэн де Куртене И.А. О задачах языкознания. Из-

бранные труды по общему языкознанию. - М., 1968. - Т. 1.

2. Балакаев М.В. Выступление // Вопросы грамматики тюркских языков. - Алма-Ата, 1958. - С. 11.

3. Виноградов В.В. Русский язык. - М., 1972.

4. Грамматика киргизского литературного языка. - Фонетика и морфология. - Ф., 1987. - Ч. 1.

5. Серебrenников Б.А. Проблемы глагольного вида в тюркских языках // Вопросы грамматики тюркских языков. - Алма-Ата, 1958.

6. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков: (Глагол). - Л., 1981.

*Салахитдинова Э.Д.,
ИЛМиЦ при КГУ им. Арабаева*

"МАСТЕРСТВО ТАКОЕ, ЧТО НЕ ВИДАТЬ МАСТЕРСТВА"

Перевод - это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе "с одного языка на другой", но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, складывающиеся мышления, литературы, эпохи, уровни развития, традиции и установки. Переводом интересуются культурологи, этнографы, психологи, историки, литературоведы, и разные стороны переводческой деятельности могут быть объектом изучения в рамках соответствующих наук. В то же время в науке о переводе - переводоведении - могут выделяться культурологические когнитивные, психологические, литературные и прочие аспекты. Однако традиционное представление о том, что главную роль в переводе играют языки, получило серьезное научное обоснование, и в современном переводоведении ведущее место принадлежит лингвистическим теориям перевода. Следует заметить, что включение перевода в сферу интересов языкознания произошло сравнительно недавно и при этом пришлось преодолеть значительные трудности. До сих пор в большинстве фундаментальных работ по лингвистике отсутствует даже упоминание о переводе как о возможном объекте лингвистического исследования, хотя уже Р.Я. Кобсон подчеркивал, что "широко распространённая практика межъязыковой коммуникации, особенно переводческая деятельность, должна находиться под постоянным наблюдением лингвистической науки".

Наши лучшие переводчики - всегда люди высокой культуры и большого таланта, помноженного на любовь к своему делу и нескончаемую способность к работе - как над художественным словом, так и над собой.

Все виды искусства пользуются собственными средствами: в живописи - краски, в музыке - звуки, в литературе - слова. Особенность литературы состоит в том, что слова применяются в повседневной жизни и становятся уже не материалом для искусства, а чем-то обыденным.

Знакомство с сокровищами всемирной литературы важно для становления духовности любого образованного человека. Но далеко не каждый может позволить себе изучение произведений Шекспира, Данте, Гёте в оригинале. Культурное наследие европейских стран, идеи восточной философии с их мировой историей, древние эпосы народов мира - и произведения современных авторов, отражающие новейшие течения в искусстве и литературе - всё это богатство становится нам доступно благодаря деятельности писателей-переводчиков.

Роль художественного перевода литературных произведений в обмене мыслями между разными народами и культурами трудно переоценить. Читая произведение, переведенное с английского, немецкого или французского языка, мы воспринимаем текст именно как художественный и не задумываемся над тем, какая работа была проведена переводчиком для достижения максимально адекватной передачи

всех смыслов, содержащихся в литературном произведении. Поэт всегда старается взглянуть на слова по-новому. Он расставляет слова так, чтобы они приносили эстетическое наслаждение, причем важную роль играет ритмическая расстановка слов. Слова, в отличие от музыки, имеют смысл, о котором должен заботиться поэт. Некоторые поэты попытались избавиться от этой помехи. Они создавали рисунки слов и ритмы, лишённые смысла. Но большинство великих поэтов все-таки первостепенное значение придавали смыслу.

Сложность перевода текстов художественных произведений объясняется и необычайно высокой смысловой "нагруженностью" каждого слова - переводчику приходится не столько воспроизводить текст на другом языке, сколько создавать его заново; и различным "видением" мира - а следовательно, специфическими способами осознания и отражения мира в разных языках; и различием культур, к которым принадлежат языки перевода и оригинала: арабский читатель легко узнает в тексте намеки на сюжеты Корана, а европеец этих реминисценций может не заметить.

Перевод - искусство, никак не сводящееся к буквальной передаче текста, поэтому переводчик должен быть наделён писательским даром. Об этом прекрасно сказал А.И.Куприн: "...для перевода с иностранного языка мало знать, хотя бы и отлично, этот язык, а надо ещё уметь проникать в глубокое, живое, разнообразное значение каждого слова и в таинственную власть соединения тех или других слов".

Русская литература за века своего исторического развития обогащалась благодаря переводческой деятельности великолепной плеяды литературных деятелей: начиная с Гнедича и Жуковского, русские писатели брались за перевод художественных текстов с европейских языков - французского, английского, немецкого, с древних языков (латинского, греческого), переводили литературу Востока и азиатских стран.

Буквальный дословный перевод не только не способен отразить глубину литературного произведения, он зачастую не передает и общего смысла текста. В художественном переводе текст дословно может и не совпадать с оригиналом. Главное, чтобы перевод означал для носителей языка перевода то же самое, что значило исходное высказывание для носителей своего языка. Писатель-переводчик, как носи-

тель языка, излагает, по сути, не исходный текст оригинала, а свое понимание этого текста.

Следовательно, литературный перевод невозможен без всестороннего осмысления оригинала, и одного знания иностранного языка здесь мало, нужно особое мастерство - умение интерпретировать игру слов, чувство языковой формы, способность передать художественный образ. Например, чтобы при переводе с английского языка на русский воссоздать произведение как художественное, важно уметь писать на русском языке, передавая национальный английский колорит, кроме того, переводчикам, как и писателям, необходим многосторонний жизненный опыт и неустанно пополняемый запас впечатлений - без знания жизни передать идею, дух, жизнь произведения не представляется возможным. Но, с другой стороны, история дает множество примеров того, как великая сила художественного слова непостижимым образом позволяет человеку остаться самим собой в эпоху величайших исторических потрясений. Творчество самоценно, в какие-то моменты жизни оно способно развиваться независимо от внешних условий. Литературный талант формируется в процессе литературного творчества. При этом одни переводчики считают важным соответствие перевода духу родного языка и привычкам отечественного читателя, другие настаивают, что важнее приучить читателя воспринимать иное мышление, иную культуру - и для этого идти даже на насилие над родным языком. Выполнение первого требования ведёт к вольному переводу, выполнение второго - к переводу дословному, буквальному. В истории культуры эти два типа переводов сменяют друг друга. Художественный перевод текста требует исканий, выдумки, находчивости, вживания, сопереживания, остроты зрения, обоняния, слуха, раскрытия творческой индивидуальности переводчика, но так, чтобы она не заслоняла своеобразие автора.

Всё сказанное наводит крамольные мысли: а возможен ли литературный перевод вообще? Существуют десятки разных переводов одного стихотворения. Не свидетельствует ли это о том, что перевод - лишь попытка добиться невозможного? Переведите с английского любой перевод русского текста, а потом сравните с оригиналом: хорошо, если текст будет узнаваем. Не значит ли это, что возможность перевода мнимая?

Однако желание людей понять друг друга, стремление к духовным богатствам, заключенным в литературах мира, заставляет переводчиков снова и снова пытаться совершить чудо.

Манера и своеобразие отечественных писателей-переводчиков отражается в выборе произведений для перевода, в способах передачи смыслового наполнения текста, в степени подчинения исходного текста законам родного языка: два перевода на русский язык одного и того же произведения могут дать совершенно разное представление об идейно-тематической концепции оригинала. И между тем, все переводы, выполненные российскими художниками пера, по достоинству занимают почетное место в их творчестве.

Удачный перевод лирического стихотворения - всегда исключение из правил, утверждал Самуил Яковлевич Маршак. Хотя кажется на неискушенный взгляд: где же здесь трудность? Бери слова и переводи.

Необычный поэтический талант у Маршака проявился еще в детстве: в четыре года он пытался сам сочинять стихотворные строчки, а в одиннадцать лет, поступив в гимназию, уже переводил на русский язык древнеримского поэта Горация. Впоследствии поэтический перевод станет одним из главных призваний Маршака.

Однако ясно, что наилучший порядок слов в одном языке совсем не означает наилучший в другом. Тем более, это верно для стихотворения, где слова дополнительно подчиняются законам ритма и рифмы. Затем - "наилучшие слова". Скажем, в оригинале стоит английское слово *bright* Его можно перевести, как "яркий, светлый, ясный, прозрачный, сияющий". Какое слово наилучшее? А может быть, придется перебрать еще множество синонимов и отбросить это слово совсем, так как оно не вписывается в ритм строки?

Переводчик в большой степени и автор переведенного стихотворения. В чем-то ему даже труднее, чем автору, ибо тот не подвластен ничьей воле, "кроме собственной, и может иной раз подобрать рифму к мысли, а другой раз мысль к рифме. Переводчик же этого права не имеет. Он должен идти точно по проложенному следу, не уклоняясь ни вправо, ни влево - как "по струне натянутой" (выражение П. А. Вяземского). И пройти по струне он обязан как хороший канатоходец - легко и непринужденно, чтобы публике, казалось, будто он идет по твердой земле.

В тексте своих переводов с английского поэт демонстрирует великолепное знание языка, заключающееся, прежде всего, в отчетливом представлении о тех ассоциациях, которые вызываются у носителя языка поэтическим словом и в умении воссоздать этот комплекс ощущений на материале родного языка. Переводчик позволяет себе значительные вольности в отражении конкретного через абстрактное, и наоборот, смягчая шекспировскую страстность и напряженность, но прибавляя живой человеческой эмоциональности. При всем безграничном увлечении Маршака творчеством Шекспира, близости их по духу, идентичности в художественной манере поэта английского Возрождения и русского поэта XX века быть не могло. И, обращая свой труд к современному читателю, Маршак решительно отказывается от излишне изысканных метафор, яркого "блеска драгоценностей", слишком отвлеченных или слишком приземленных образов в пользу золотой середины - уравновешенности и меры во всем.

Маршак не просто изучал язык, он впитывал историю страны, нравы, обычаи народа. Английский он изучал всю жизнь, поскольку много переводил с этого языка, а к своей работе Маршак относился очень ответственно: "...переводил я не по заказу, а по любви". В Лондоне он начал работать над переводами английских баллад, впоследствии прославившими его, тогда же столкнулся с замечательным английским детским фольклором, полным причудливого юмора. Когда в 1923 году, вернувшись в Петроград, он взялся за литературный перевод с английского книги песен и стихов для детей, - "Дом, который построил Джек", "Шалтай - Болтай", "Потеряли котятки на дороге перчатки", воссоздать на русском языке песенную, народно-прибаутную душу этих стихов помогло Маршаку его давнее знакомство с нашим русским детским фольклором. Стих в его переводах сохраняет свою упругость и звонкость, первозданные народные краски английского фольклора. И в то же время Маршак, так сказать, проецировал на перевод наши русские считалки, загадки, перевертыши, потешки, дразнилки, создавая оригинальный текст.

Его творческое кредо: воспроизводить не букву - буквой, но юмор - юмором, красоту - красотой; главное же - переводить надо не любого автора, а только того, в которого жарко влюблен, который близок по биению сердца. Именно

это помогло российскому поэту стать одним из лучших переводчиков Р.Бернса. Английский поэт долгие годы был недоступен переводчикам. Но Маршак победил-таки этого непобедимого гения и заставил его петь свои песни на языке Державина и Блока.

Совершенство литературного перевода на примере работ Маршака-поэта можно выразить емкой фразой: "Мастерство такое, что не видать мастерства". У читателя возникает иллюзия, будто сам Бернс писал свои стихотворения на русском языке. По всему своему складу переведенные Маршаком стихотворения кажутся подлинниками. Он, как радушный хозяин и всемогущий повелитель сказочного царства родного языка, помогает иноязычным писателям спеть свои песни по-русски. Для этого, например, в русском переводе многих творений Бернса нужно было, помимо всего, передать их песенность, живую лиричность, залихватость их искусно-безыскусственной речи, с чем Маршак справился в совершенстве.

Великолепно владея искусством художественного перевода, С.Я. Маршак не единожды обращался к теоретическим проблемам переводческой деятельности. В своей статье

"Служба связи" он пишет: "Искусство поэтического перевода - дело нелегкое. Оно не дается в руки тем, кто видит в нем только средство для заработка и относится к работе поверхностно и небрежно. Для того, чтобы овладеть живым, гибким языком, лишенным неуклюжести, свойственной ремесленным переводам, надо потратить немало труда - не меньше, скажем, чем тратит балерина, добывающаяся свободы, плавности и грации движений. Надо так глубоко и тонко понимать содержание и стиль переводимого текста, чтобы безошибочно чувствовать, какое слово мог бы сказать автор или его герой, и какое было бы им чуждо".

Литература

1. Литературный энциклопедический словарь. - М., Советская энциклопедия, 1987.
2. Куприн А.И. Собрание сочинений. - М.: Правда, 1982. - Т. 1.
3. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. - М., 1973.
4. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. - М., 1980.
5. Бархударов Л.С. Язык и перевод. - М., 1975.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М., 1981.

*Садырова Г.К.,
Кыргызский аграрный ун-т*

СУЩНОСТЬ СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ И ВИДА ГЛАГОЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

"Глагольный вид - это грамматическая категория, обозначающая различия в представлении протекания действия и находящая выражение в системе противопоставленных друг другу грамматических форм совершенного и несовершенного видов" - таково определение сущности глагольного вида. Существуют различные определения видовых значений. Приведем некоторые из них в том виде, как они даются у различных лингвистов. В основу определения значения несовершенного вида кладется понятие длительности, совершенный вид определяется на основе понятия недлительности. Но, по мнению А. В. Бондарко, такому определению противоречит тот факт, что длительность может совмещаться с совершенным видом (например: Он медленно подошел). С другой стороны, несовершенный

вид далеко не всегда обозначает длительное действие (например: Зачем вы приезжали?)

Совершенный вид определяется на основании понятия результативности - достижения действием результата, цели. А.В. Бондарко считает, что такое определение ведет к смешению вида и способа действия. Его относят к непосредственно характеризованным, так как здесь "обозначается действие", которое достигает результата или стремится к нему", например, белить - побелить. В силу такого определения большинство простых глаголов несовершенного вида с "предельной" семантикой отнесены к результативному способу действия так же, как и приставочные однокоренные глаголы, у которых приставка выражает "реальное достижение результата".

Результативность - значение способа действия (группы способов действия). Это значение могут выражать и глаголы несовершенного вида, и не только как направленность на результат, но и как его реальное достижение (например: Отчеты он всегда сдавал в срок. Каждый день он прочитывал несколько газет). Распространено определение совершенного вида, которое построено на признаке ограниченности действия внутренним пределом. По мнению А. В. Бондарко, это определение нечетко отделяет грамматическое значение совершенного вида от той предельности, которая является обобщением ряда способов действия и которая может выступать и в несовершенном виде. Как считает А. В. Бондарко, наиболее предпочтительно следующее определение: "совершенный вид обозначает действие как неделимое целое, тогда как несовершенный вид не содержит в своей семантике указания на целостность действия). Основными процессами образования основ противоположных видов являются имперфективация - производство образований несовершенного вида от основ совершенного вида и перфективация - создание образований совершенного вида от основ несовершенного вида. Имперфективация осуществляется при помощи суффиксов -ыва-/-ива-, -а-(-я-), -ва-, -ева-. Например, зарыть - зарывать, исчезнуть - исчезать. Основным средством перфективации является присоединение приставок к бесприставочным глаголам, при помощи суффикса, напр.: бить - вбить, выбить, забить, избить, набить и т. д., колоть - кольнуть. Видовую пару составляют образования противоположных видов, тождественные по лексическому значению (закрывать - закрывать, штрафовать - оштрафовать, класть - положить). У многозначных глаголов наблюдается расхождение образований несовершенного вида в части значений. Представляется, что в таких случаях, для того чтобы говорить о видовой паре, достаточно совпадение в одном из значений, следовательно, речь может идти и о частичном тождестве.

В том, что обычно называют способами действия, А. В. Исаченко различает "совершаемость" и "характер глагольного действия". Признаками совершаемости, по мнению автора, являются: 1) отсутствие соотносительных глаголов и 2) выражение определенной общей особенности лексического значения внешними (формальными) средствами: приставками и суф-

фиксами. Характер действия - это те общие значения глаголов, которые не выражаются приставками или суффиксами.

Способы действия - это семантические (отчасти словообразовательные) группировки глаголов, выделяемые на основании общности типа протекания действия. Как отмечает Н. С. Авилова, "под способами глагольного действия грамматисты понимают те семантические или семантико-образовательные группировки глаголов, которые приносят в глаголы значения начинательности, ограничительности, многократности и прочие значения, которые можно охарактеризовать как количественно-временные, не видовые значения, а также специальные характеристики достижения результата действия". Одни способы действия отличаются определенным формальным признаком и представляют собой словообразовательные разряды (перезнакомить, перекалечить). Другие не обладают таким признаком (напр., глаголы состояния: стоять, болеть, спать). В ряде случаев способы действия представлены в основном или частично известными словообразовательными разрядами, но к ним примыкают по своей семантике и другие глаголы (ср. мигнуть и схватить).

Способы действия первого типа можно назвать характеризованными, второго

- охарактеризованными. Третья (промежуточная) группа непоследовательно характеризованные способы действия.

Между нехарактеризованными и характеризованными способами действия имеется существенное различие. В первом случае характер протекания действия является элементом лексического значения глагола, т. е. выражен лексически, во втором случае способ действия специально подчеркивается определенным формальным показателем, т. е. имеет не только лексическое, но и словообразовательное выражение. Но это различие не является абсолютным, о чем свидетельствует наличие промежуточной группы непоследовательно характеризованных способов действия. Способы действия могут быть представлены обоими видами (доесть - доедать) или только одним из них (покашливать). С. Агрелль был первым лингвистом, который провел четкое разделение между видом глагола и способом действия. В своем труде "О способах действия польского глагола" первым в 1908 году сформулировал понятие способа действия какотдельное от понятия вида:

"Под способом действия (Aktionsart) я подразумеваю не две основные категории славянского глагола, не формы, обозначающие незаконченные и законченные действия (имперфективный и перфективный глагол), эти категории я называю видами (Aspekte). Термином способ действия я обозначаю те, до сих пор почти вовсе не привлекавшие внимания и тем более, никем не квалифицировавшиеся семантические функции приставочных глаголов (...), которые уточняют, как совершается действие, обозначают способ его осуществления".

Несмотря на то, что вопрос о "способах действия" считается решенным, в работах по грамматике глагола мы встречаем смешение грамматической категории вида с группами "способов действия". Так, у С. Ф. Василенко читаем: "Не вызывает никакого сомнения, что в форме типа начну + инфинитив видовое значение преобладает над временным, т. е. значение начинательное является основным значением данной формы". Оставляя в стороне вопрос о том, почему конструкция начну + инфинитив названа формой глагола, следует отметить, что семантика начинательности отнесена и здесь правомерно к грамматическому значению вида. Очевидно, что бесспорная для аспектологов необходимость разграничения грамматической категории вида и близких к ней групп "способов действия" не является бесспорной для широкого круга лингвистов. В российском языкознании теория "способов действия" восходит к взглядам А. А. Потебни, Г. Ульянова, Ф. Ф. Фортунатова, А. А. Шахматова, у которых теория вида глагола, тесно соприкасаясь, а порой с подвидами и степенями действия, часто включала в себя явления, называемые в современной лингвистике "способами действия". В русской лингвистической литературе Ю. С. Маслов первым дал четкое отграничение проблемы вида от проблемы способа действия. Обратив пристальное внимание на семантику глагольного действия, связав с ней изучение вида глагольного действия, Ю. С. Маслов неизбежно должен был прийти к необходимости уточнения понимания того, что же является грамматической категорией вида глагола и какие черты семантики глагола влияют на эту грамматическую категорию, а что, изучаемое в пределах вида, выходит за границы этой категории. Выделив проблему способов действия из чисто видовой глагольной проблематики, Ю. С. Маслов подчеркнул, что рассмотрение способов действия

должно производиться отдельно от видов, хотя и в тесной связи. Сущность способов действия лежит в иной плоскости, чем виды.

Ю. С. Маслов, развивая учение о способах действия, рассматривает их именно в плане семантики глагола, определяя как "семантические (именно семантические, а, скажем, не словообразовательные!)", - пишет он, - разряды глаголов. "Способы действия" - это явление, стоящее на границе между словообразованием глагола, при котором изменяется его реальное значение, и его видообразованием, образованием видовой пары. Однако проблема вида выделяет способы действия из словообразовательной проблемы в проблему, тесно связанную с видами. Способы действия в семантическом плане близки к видам; в отражении типовых различий и в способах протекания глагольных действий. Однако способы действия не представляют грамматических категорий. Еще одной особенностью характера протекания действия является отражение в значении глагола каждого языка, тогда как значение вида в некоторых языках отсутствует. "Любой глагол... относится к тому или иному способу действия". Ю. С. Маслов считает, что понятие способа действия "довольно четко выкристаллизовавшееся в современной аспектологии, широко распространенное и весьма плодотворное, не нуждается в коренном пересмотре... Дальнейшая разработка этого понятия могла бы идти по линии его подразделения, т. е. по линии выявления отдельных его разновидностей". Учение о способах действия выделяет две абстракции - предельность и неопредельность действия. Предельность - это наличие внутреннего предела, которого достигает и к которому стремится действие. Этот предел предполагается самой природой, характером действия. Предельность охватывает все способы действия, выступающие в обоих видах или только в совершенном. Предельное значение могут иметь и однонаправленные глаголы движения - способ действия, связанный лишь с несовершенным видом (идти, нести, лезть). Неопредельность - это отсутствие у действия какого-либо предела. Действие по самой своей природе таково, что оно не предполагает никакого ограничения, завершения, предела. Неопредельность - общее свойство ряда способов действия, связанных лишь с совершенным видом (хаживать, иметь, накрапывать). Один и тот же глагол может употребляться то в предельном, то в неопредельном значении.

Таким образом, можно сделать, в теоретическом плане, вывод, что в русском языке категории вида и способа действия резко разграничены. Способы действия не представляют собой грамматических категорий, не образуют чётких парадигматических противопоставлений широкого охвата.

Литература

1. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола / Значение и употребление: Пособие для студентов. - М., 1971.

2. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. - М., 1976.

3. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Часть I. - Братислава: Изд-во Словацкой Академии наук, 1954.

4. Виноградов В.В. Русский язык. - М.: Высшая школа, 1972.

5. Маслов Ю.С. Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке. - М.-Л., 1963.

6. Агрелль С. О способах действия польского глагола // Вопросы глагольного вида. - М., 1962.

*Акматаева С.Ш.,
Нарынский гос. ун-т, г. Нарын*

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАРЫНСКОМ РЕГИОНЕ

В период становления и развития Кыргызской Республики как суверенного государства произошли определенные этносоциальные изменения, которые привели к изменению этноязыковой культуры, расширению этнокультурного приоритета национального языка. За кыргызским языком закрепляется статус государственного, однако это обстоятельство пока еще не обеспечивает современному человеку востребованности в полиэтническом обществе. Для этого требуется еще знание, как минимум, русского и иностранных языков.

Язык, как известно, является важнейшим средством человеческого общения, фактором духовного развития личности.

Общеизвестно, что, если нет постоянной языковой среды, язык постепенно забывается, как бы хорошо он ни изучался. В Кыргызстане русская языковая среда еще имеется, и потерять ее стало бы непростительной ошибкой. К сожалению, отток русскоязычного населения уже породил тенденцию к сужению русской языковой среды в Кыргызстане. Примером тому служат отдаленные области республики, в том числе и Нарынская, где эта проблема имеет место уже не первый год.

Сфера употребления русского языка в Нарынском регионе значительно сузилась в период приобретения Кыргызстаном независимости. В 1992 году, т.е. в первые годы современной кыргыз-

ской государственности в школах города Нарын из почти двух тысяч учащихся оставалось всего чуть более одной тысячи. Из-за массового оттока детей в кыргызские школы закрывались классы с русским языком обучения.

Русские начали уезжать из города Нарын, оставляли места, где родились сами, родились их дети и внуки, где прошла их трудовая жизнь. Уезжали самые высококвалифицированные специалисты. Россия вывела с территории Кыргызстана свои погранвойска. Население осталось без русской языковой среды. Сейчас во всех сферах, особенно в семейно-бытовой, приоритет в использовании языков отдается кыргызскому языку.

В 143 школах Нарынского региона, где обучается 68 136 учащихся, русский язык и литературу обучают как второй родной язык, и преподают эти дисциплины 582 учителя, 93, 6 % из них имеют высшую категорию.

В городе Нарын работают 68 учителей-специалистов русского языка. В области функционируют 4 русскоязычные школы. В городе Нарын из 12 школ одна - русскоязычная. Эти школы адаптировались к новым условиям, сумели сохранить статус и престиж именно русскоязычных школ.

Первая и главная проблема в Нарынском регионе - отсутствие русской языковой среды. Цифры сами говорят за себя: в городе с 44-

тысячным населением проживает менее 20 русских семей, большая часть из которых состоит из одного-двух человек. В русскоязычной школе № 2 им. Чкалова, из 2040 учащихся 6 учеников русской национальности (в других школах русских нет вообще).

Серьезной проблемой остается и недостаточное свободное владение русским языком учителями, ведущими эти дисциплины. Курсы по усовершенствованию учителей работают в нашей области при Нарынском государственном университете, но педагогические кадры, ведущие курсы, имеют недостаточно высокую квалификацию.

В педагогических коллективах школ города тоже нет русских учителей. В начальных классах почти все учителя - кыргызы, ребенку, даже тому, который учится в школе с русским языком обучения, проще обратиться к педагогу на родном языке и получить на нем же ответ.

Численное преобладание кыргызскоязычного населения Нарынской области, как сельского, так и городского, обуславливает необходимость обучения школьников-кыргызов русскому языку "с нуля" и без закрепления полученных на уроках знаний и умений в обиходно-бытовой русской речевой среде. Проще говоря, в данных условиях дети-кыргызы, обучающиеся в кыргызских школах, практически не слышат живой русской речи, естественно, кроме речи учителя-русиста и речевых образцов, поступающих через каналы массовой информации.

А в школах, особенно в сельской местности, урок русского языка и внеурочное общение происходит теперь, как правило, только на кыргызском языке. Не секрет, что во многих сельских семьях отсутствует телевизор и другие средства информации, которые в какой-то степени могут нести культуру и язык других народов. Поэтому отсутствие необходимых представлений о других языках, о людях других национальностей и культуры общения с ними формирует отрицательное отношение к русскому языку.

Примечательно, что более высокий уровень обращения к русскому языку наблюдается в сфере массовой информации (газеты, журналы, радио и телепередачи, художественная литература). Несмотря на то, что телевидение и радиопередачи легче воспринимаются на родном языке, ребята стараются смотреть и понимать

передачи на русском языке. Наибольшей популярностью у учащихся старших классов пользуются телепередачи на "Орт" и "РТР".

Конечно, у сельских учащихся больше проблем именно по развитию русской речи. Мы все знаем, что сельские учащиеся сильно отличаются от городских. Это связано, прежде всего, с бытом и с окружающей средой. В сельской местности меньшая часть коренного населения знает русский язык, и в повседневной жизни не пользуются русской речью. Поэтому учитель, работающий в селе, в своей деятельности должен большое внимание уделять развитию речи, не упуская из поля зрения и внеурочное общение.

Именно при дефиците русскоязычного общения большое развитие получает пассивное освоение сфер русского языка. Так, часто можно наблюдать, что выпускники из отдаленных кыргызских школ сравнительно плохо воспринимают вслух сообщения массовой информации, несложные русскоязычные тексты и, хуже, устную разговорную речь, и практически не владеют речью продуктивной.

Качество учебников - очень важная вещь для филологического образования. Учебники русского языка и литературы, учебно-методические пособия по названным дисциплинам в области имеются в количестве четырехсот экземпляров. Такое количество книг по русскому языку и литературе не может удовлетворить спросы учащихся и остается злободневной проблемой.

Обеспечение учащихся учебниками давно легло на плечи администрации школ, а задача эта трудная. И поэтому, естественно, дети из Нарынского региона при таких условиях оказываются далеко неконкурентоспособными в состязаниях по русскому языку с ребятами из Чуйской области.

Еще одной проблемой является и то, что ныне родители, в большинстве случаев, не в состоянии помочь ребенку в обучении из-за новых программ, языкового барьера, нехватки времени. К тому же, для родителей главной задачей стало одеть и накормить своих детей, а внутрисемейное духовное общение практически исчезает. Личные библиотеки очень скудны. В то же время городские библиотечные фонды давно не пополняются новыми изданиями литературы или

произведениями тех авторов, которые включены в новые программы по литературе. Та же проблема и со школьными библиотеками: поступления художественной литературы в школах библиотечные фонды не наблюдаются вот уже несколько лет. Самостоятельно решить эту проблему школы не в состоянии: нет средств.

Некоторые из учителей советуют родителям говорить с детьми дома по-русски. Однако, эта возможно только при условии, если родители достаточно хорошо владеют русским языком.

В обучении детей русской разговорной речи, к сожалению, слабо учитываются формы существования русского языка. Поэтому при определении цели обучения русского языка в кыргызской школе было бы целесообразным задаться вопросом: чему учить и что должны ребята знать с каждого урока? А для этого необходимо правильно определить цели обучения русскому языку в кыргызской школе. Основой из них является формирование речевых навыков и речевых умений.

Вообще, уместно было бы начинать изучать русский еще в детском саду, так как этим самым можно было бы создать фундамент изучения русского языка в школах. В начальной школе учащиеся овладевают русским языком большей частью практически, а далее ставятся две образовательные цели уроков: формирование навыков и развитие умения практического пользования языком и обучения учащихся с помощью знаний о языке.

Мощным способом побуждения студентов к учению являются предметные олимпиады. Этот рычаг задействован и в нашем университете. Олимпиады по русскому языку и литературе среди старшеклассников национальных и русских школ тоже пользуются успехом. Позитивной стороной обучения русского языка в школах города Нарын, является проведение ежегодных праздников славянской письменности и культуры.

Экономические, политические, социальные потрясения общества обычно влекут за собой изменения концептуальных подходов к решению социально-культурных проблем. Этот процесс отражается и на языковой политике.

Одна из крайностей заключается в том, что старые, подретушированные концепции о языке сформулированы в современных модных

выражениях, но они не способствуют кардинальным переменам в науке и жизни общества. В объективном плане существования современного русского языка в нашем регионе доказано тем, что в университете открыт факультет филологии, где идет подготовка учителей русского языка и литературы. В 2002 г. в Нарынском государственном университете открыта специальность "Русский язык и литература". И, несмотря на то, что эта специальность была открыта четыре года назад, количество желающих получить глубокие знания по русскому языку постоянно увеличивается. Сейчас по направлению "Русский язык и литература" получают специальность 86 студентов (очной и заочной формы обучения). Студентам предложены курсы дисциплин по обновленным учебным планам и программам.

В Нарынском регионе есть спрос на приобретение этой специальности, где готовят будущих учителей русского языка и литературы. Задача состоит в том, чтобы нынешние студенты в равной степени владели двумя языками, чтобы употребляли как в речи, так и в мыслительном процессе оба языка, регулярно взаимодействующие друг с другом в важнейших сферах общественной деятельности.

Наше государство понимает, что общество должно строиться с учетом того, что во главу угла мы ставим общечеловеческие ценности, что русский язык - официальный язык Кыргызской Республики - в союзе с кыргызским языком образует лингвистическое единство. Поэтому должен расширяться общекультурологический фон, на котором будут рассматриваться вопросы распространения и изучения русского языка. Открытие специальности "Русский язык и литература" будет служить выполнению главной задачи - расширению круга людей нерусской национальности, изучающих русский язык по велению своего сердца. При изучении другого языка люди через призму родного имеют возможность "развертывания" себя.

Литература

1. Русский язык в сообществе народов СНГ / Международный конгресс. - Б., 2005.
2. Русский язык в современном полиэтническом пространстве Кыргызстана: состояние, проблемы, перспективы. - Б., 2006.

*Шахрур И.В.,
КГПУ им.Арабаева*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Культура, будучи живым развивающимся образованием, изменяясь, модифицирует языки, в результате чего языки конкретных культурно-исторических эпох оказываются настолько различными и непонятными для потомков, что они более похожи на иностранные, нежели на языки собственной культуры.

Человек в различные периоды жизни не идентичен себе: так, младенец, пройдя длительный жизненный путь, к старости становится уже совсем иным человеком во всех смыслах этого слова. А потому каждая культурно-историческая эпоха обладает собственным языком, полностью понятным только людям, жившим в эту эпоху. Для этого языка, с одной стороны, характерна относительная стабильность в смысле поддержания незыблемости грамматических законов построения языка, и с этой точки зрения язык сохраняет традицию данной культуры, а, с другой стороны, характерна способность быстро реагировать на происходящие в обществе изменения появлением новых слов или смыслов, а также забвением старых, не соответствующих времени и потерявших актуальность. С другой стороны, язык открыт для инноваций и модернизаций, но скорости инновационных процессов, а также уровни этих процессов в различных культурно-исторических эпохах зависят от того, с каким обществом мы имеем дело (статичными или динамичными), какова структура конкретного общества (какие слои-страты, субкультуры наличествуют в данном обществе).

Общество современной культурно-исторической эпохи представляет собой подвижную систему, включающую в себя множество субкультурных образований (профессиональных, территориальных, статусных и т.д.), каждое из которых обладает собственной специфической лексикой, собственным сленгом. При этом следует отметить, что субкультуры не являются абсолютно замкнутыми, изолированными образованиями, и любой современный человек принадлежит одновременно сразу к нескольким субкультурам. Это приводит к тому, что субкультурные сленговые языки не являются "закрытыми", используемыми и понятными лишь узкому кругу

людей, входящих в конкретную культуру, а проникают и взаимодействуют с литературным языком, либо обогащая, либо засоряя последний.

Культура речи зависит от общей культуры, развитости и грамотности ее носителей. Наши наблюдения за школьной аудиторией свидетельствуют о том, что наличие или отсутствие в речи подростков сленговых выражений напрямую связано с их успеваемостью. Как правило, если школьник, употребляя сленг, не претендует на юмористическую окраску сказанного им, то, упрощая таким образом язык, он приходит к примитиву.

Любой язык - живое явление, вербализующее бытие конкретной культурно-исторической эпохи. Большинство новых сленговых слов возникает и эволюционирует вполне естественным образом из конкретных ситуаций. Так, появление новых предметов, вещей, объектов, идей или событий сопровождается появлением новых слов для их объяснения и описания. К примеру, в 60-х гг. XX в. не было ни персональных компьютеров, ни мобильных телефонов, да и музыканты не ходили "играть на кепку". Кроме того, каждому новому молодежному поколению также требуются некоторые новые слова, чтобы объяснить свой иной взгляд на существовавшие ранее вещи. Этот иной взгляд отражает, в том числе, и изменяющуюся культурно-историческую ситуацию, во время которой это поколение вступает в период своей молодости. Именно это ввело в сленг молодежи конца XX - начала XXI века такое большое количество сленговых слов и выражений, отражающих различные стороны жизни наркоманов, а также отношений между полами (в 60-х гг. наркомания не была столь распространена в России, а отношения между полами публично были предельно сдержанными).

Для выявления уровня жаргонизации речи современных школьников, нами было проведено исследование. Опрошено было 60 учеников 6, 8, 10-х классов средней школы №56. Нам необходимо было выяснить, что современные школьники употребляют в своей речи и реакцию взрослых на их речь. Для этого было проведено анкетирование. Вопросы анкеты выглядели следующим образом:

1. Используете ли вы сленговые слова при общении со сверстниками?

а) Да

б) Нет

2. Какой Ваш пол?

а) Мужской

б) Женский

3. С какой целью вы употребляете сленговые слова?

а) Самоутвердиться

б) Поддерживать хорошие отношения с товарищами по школе

в) Обмениваться информацией и узнавать новое

г) Придать своей речи живость, юмор

4. Какие сленговые слова вы используете в своей повседневной речи?

а) Матерные

б) Стилистически сниженные

в) Иногда и те, и другие: все зависит от ситуации или компании

5. Поправляют ли учителя Вашу речь?

а) Да

б) Учителя не обращают внимания на мою речь

в) Не всегда, но все же делают замечания

6. Как относятся родители к Вашей речи?

а) Им не важно, как я говорю

б) Они постоянно говорят, чтобы я следил за тем, как я говорю

в) Иногда родители делают замечания по поводу моей речи

7. Чья речь для Вас является эталоном?

а) Моих друзей

б) Моих родителей

в) Моих учителей

г) То, как говорят на телевидении и радио

8. Какие телевизионные каналы Вы смотрите?

а) Только музыкальные каналы

б) Немузыкальные каналы

в) Все каналы.

Проанализировав данные анкетирования, получили следующую картину. Количество учащихся VI класса - 20; VIII - 20; X - XI - 20.

Варианты ответов на вопросы:

№	6-е классы				8-е классы				10-11-е классы			
	а	б	в	г	а	б	в	г	а	б	в	г
1	20	-	-	-	20	-	-	-	20	-	-	-
2	8	12	-	-	13	7	-	-	15	5	-	-
3	4	9	1	6	5	6	3	6	4	2	6	8
4	1	6	13	-	-	9	11	-	3	8	9	-
5	12	4	4	-	9	2	9	-	8	5	7	-
6	4	10	6	-	2	10	8	-	9	6	5	-
7	10	7	2	1	13	4	3	0	9	10	1	0
8	7	0	13	-	4	2	14	-	7	1	12	-

№	6-е классы					8-е классы					10-11-е классы				
	Результаты анкетирования в %														
	а	б	в	г	итого	а	б	в	г	итого	а	б	в	г	итого
1	100	0	-	-	100	100	0	-	-	100	100	0	-	-	100
2	40	60	-	-	100	65	35	-	-	100	75	25	-	-	100
3	20	45	5	30	100	25	30	15	30	100	20	10	30	40	100
4	5	30	65	-	100	0	45	55	-	100	15	40	45	-	100
5	60	20	20	-	100	45	10	45	-	100	40	25	35	-	100
6	20	50	30	-	100	10	50	40	-	100	45	30	25	-	100
7	50	35	10	5	100	65	20	15	0	100	45	50	5	0	100
8	35	0	65	-	100	20	10	70	-	100	35	5	60	-	100

Целью данного исследования, как уже упоминалось выше, является изучение жаргонизации речи современных школьников подросткового и раннего юношеского возраста. Анализ полученных нами результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Все опрошенные учащиеся отметили, что считают жаргонизацию речи неотъемлемой частью общения среди сверстников. Это позволяет им самоутверждаться, поддерживать хо-

рошие отношения с товарищами по школе, обмениваться информацией и узнавать новое.

2. При изучении уровня жаргонизации речи выявлено: первое место у юношей занимают матерные слова, для девушек сленг является, прежде всего, игрой слов, придание речи легкого юмористического характера. В нашем исследовании учащиеся отметили высокий уровень жаргонизации речи ведущих в теле- и радиопередачах, в публикациях газет и журналов.

3. Сегодня употребление сленговой речи обусловлено изменившимися социальными условиями - приоритет материальных ценностей, разделение общества (на богатых и бедных), изменение межличностных отношений и т.д. Ребята все чаще сталкиваются с безразличием, грубостью, злостью. А это, в свою очередь, приводит к протесту, который выражается, в частности, повышенной жаргонизацией речи при общении школьников. Общение со сверстниками, а также с друзьями более старшего возраста продолжает быть значимым для испытуемых. Они отмечают, что хотят проводить с ними как можно больше времени - гулять, отдыхать, развлекаться, а значит они должны разговаривать на "своем" (жаргонном) языке. Таким образом, полученные данные в ходе исследования подтверждают выдвинутую нами цель: наблюдается тенденция к возрастанию уровня жаргонизации речи среди подростков и учащихся старших классов. Если обобщить полученные данные, то можно описать причины увеличения доли жаргонизации речи современного школьника:

- 1) социальные факторы;
- 2) значимость "своего" (жаргонного) языка для общения со сверстниками (желание подро-

стка утвердиться как среди своих сверстников, так и в собственных глазах);

3) влияние СМИ (чтение газет и молодежных журналов, просмотр телепередач) на речь подростка.

Следующим этапом нашего исследования было составление анкеты- опросника, которая должна была дать представление о степени владения сленгом современных школьников Кыргызстана.

В качестве респондентов были школьники 6, 8, 10 классов средней школы № 56 (возраст от 12 до 17 лет). Анкета, предложенная респондентам, состояла из 100 слов распространенных в подростковой среде (в данной статье приведены примеры 26 слов).

Срез владения сленговой лексикой показал, что уровень владения школьным сленгом выше среди учащихся старших классов, в то время как ученики шестых классов обладают более низким уровнем осведомленности относительно школьного сленга.

Таблица 1

Результаты по анкетированию учащихся 6-х классов СШ №56

№	Примеры	Кол-во уч-ся	Кол-во пол.отв.		Кол-во отр.отв.		Пол.отв. %		Отриц.отв. %		Итого %
			знает	примен	не знает	не примен	знает	примен	не знает	не примен	
1	Базар	20	20	17	0	3	100	85	0	15	100
2	Банан	20	17	9	3	11	85	45	15	55	100
3	Видак	20	14	9	6	11	70	45	30	55	100
4	В натуре	20	20	12	0	8	100	60	0	40	100
5	Врубаться	20	20	14	0	6	100	70	0	30	100
6	Девник	20	12	11	8	9	60	55	40	45	100
7	Джины	20	13	6	7	14	65	30	35	70	100
8	Дирия	20	3	1	17	19	15	5	85	95	100
9	Емеля	20	5	5	15	15	25	25	75	75	100
10	Зажигать	20	19	9	1	11	95	45	5	55	100
11	Истеричка	20	17	11	3	9	85	55	15	45	100
12	Камчатка	20	16	9	4	11	80	45	20	55	100
13	Кайфовый	20	19	10	1	10	95	50	5	50	100
14	Клевый	20	19	15	1	5	95	75	5	25	100
15	Клипешин	20	6	5	14	15	30	25	70	75	100
16	Компик	20	16	14	4	6	80	70	20	30	100
17	Матеша	20	18	15	2	5	90	75	10	25	100
18	Мафон	20	15	10	5	10	75	50	25	50	100
19	Мобила	20	20	16	0	4	100	80	0	20	100
20	Музон	20	17	5	3	15	85	25	15	75	100
21	Препо	20	8	3	12	17	40	15	60	85	100
22	Сидюк	20	4	0	16	20	20	0	80	100	100
23	Скатывать	20	19	7	1	13	95	35	5	65	100
24	Училка	20	18	11	2	9	90	55	10	45	100
25	Химичка	20	17	9	3	11	85	45	15	55	100
26	Шпора	20	10	4	10	16	50	20	50	80	100
Итого		20	13,96	7,48	6,04	12,52	69,8	37,4	30,2	62,6	100

Таблица 2

Результаты по анкетированию учащихся 8-х классов СШ №56

№	Примеры	Кол-во уч-ся	Кол-во пол.отв.		Кол-во отр.отв.		Пол.отв.%		Отриц.отв.%		Итого %
			знает	примен	не знает	не примен	знает	примен	не знает	не примен	
1	Базар	20	20	15	0	5	100	75	0	25	100
2	Банан	20	18	9	2	11	90	45	10	55	100
3	Видак	20	15	9	5	11	75	45	25	55	100
4	В натуре	20	20	15	0	5	100	75	0	25	100
5	Врубаться	20	18	16	2	4	90	80	10	20	100
6	Девник	20	13	6	7	14	65	30	35	70	100
7	Джины	20	16	10	4	10	80	50	20	50	100
8	Диря	20	6	2	14	18	30	10	70	90	100
9	Емеля	20	12	5	8	15	60	25	40	75	100
10	Зажигать	20	20	17	0	3	100	85	0	15	100
11	Истеричка	20	18	8	2	12	90	40	10	60	100
12	Камчатка	20	15	8	5	12	75	40	25	60	100
13	Кайфовый	20	20	13	0	7	100	65	0	35	100
14	Клевый	20	19	17	1	3	95	85	5	15	100
15	Клипейшин	20	8	5	12	15	40	25	60	75	100
16	Компик	20	19	13	1	7	95	65	5	35	100
17	Матеша	20	17	11	3	9	85	55	15	45	100
18	Мафон	20	18	14	2	6	90	70	10	30	100
19	Мобила	20	19	16	1	4	95	80	5	20	100
20	Музон	20	20	15	0	5	100	75	0	25	100
21	Препод	20	16	6	4	14	80	30	20	70	100
22	Сидюк	20	10	5	10	15	50	25	50	75	100
23	Скатывать	20	18	14	2	6	90	70	10	30	100
24	Училка	20	18	14	2	6	90	70	10	30	100
25	Химичка	20	19	13	1	7	95	65	5	35	100
26	Шпора	20	12	10	8	10	60	50	40	50	100
Итого		20	15,66	9,83	4,34	10,17	78,3	49,15	21,7	50,85	100

Таблица 3

Результаты по анкетированию учащихся 10-11-х классов СШ №56

№	Примеры	Кол-во уч-ся	Кол-во пол.отв.		Кол-во отр.отв.		Пол.отв.%		Отриц.отв.%		Итого %
			знает	примен	не знает	не примен	знает	примен	не знает	не примен	
1	Базар	20	20	14	0	6	100	70	0	30	100
2	Банан	20	19	12	1	8	95	60	5	40	100
3	Видак	20	19	11	1	9	95	55	5	45	100
4	В натуре	20	17	11	3	9	85	55	15	45	100
5	Врубаться	20	20	17	0	3	100	85	0	15	100
6	Девник	20	9	2	11	18	45	10	55	90	100
7	Джины	20	13	10	7	10	65	50	35	50	100
8	Диря	20	3	1	17	19	15	5	85	95	100
9	Емеля	20	11	3	9	17	55	15	45	85	100
10	Зажигать	20	20	13	0	7	100	65	0	35	100
11	Истеричка	20	20	11	0	9	100	55	0	45	100
12	Камчатка	20	19	17	1	3	95	85	5	15	100
13	Кайфовый	20	19	13	1	7	95	65	5	35	100
14	Клевый	20	20	13	0	7	100	65	0	35	100
15	Клипейшин	20	10	3	10	17	50	15	50	85	100
16	Компик	20	19	9	1	11	95	45	5	55	100
17	Матеша	20	15	10	5	10	75	50	25	50	100

19	Мобила	20	20	19	0	1	100	95	0	5	100
20	Музон	20	20	18	0	2	100	90	0	10	100
21	Препод	20	18	10	2	10	90	50	10	50	100
22	Сидюк	20	16	11	4	9	80	55	20	45	100
23	Скатывать	20	17	13	3	7	85	65	15	35	100
24	Училка	20	18	12	2	8	90	60	10	40	100
25	Химичка	20	20	13	0	7	100	65	0	35	100
26	Шпора	20	13	17	2	3	90	85	10	15	100
Итого		20	16,32	10,13	3,68	9,87	81,6	50,65	18,4	49,35	100

Таблица 4

Сравнение результатов по анкетированию учащихся 6-8-10-11-х классов СШ №56

№	Примеры	Кол-во пол.отв.	В %	Кол-во пол.отв.	В %	Кол-во пол.отв.	В %
		знают		знают		знают	
		6-е классы		8-е классы		10-11-е классы	
1	Базар	20	100	20	100	20	100
2	Банан	17	85	18	90	19	95
3	Видак	14	70	15	75	19	95
4	В натуре	20	100	20	100	17	85
5	Врубаться	20	100	18	90	20	100
6	Девник	12	60	13	65	9	45
7	Джины	13	65	16	80	13	65
8	Диря	3	15	6	30	3	15
9	Емеля	5	25	12	60	11	55
10	Зажигать	19	95	20	100	20	100
11	Истеричка	17	85	18	90	20	100
12	Камчатка	16	80	15	75	19	95
13	Кайфовый	19	95	20	100	19	95
14	Клевый	19	95	19	95	20	100
15	Клипейшин	6	30	8	40	10	50
16	Компик	16	80	19	95	19	95
17	Матеша	18	90	17	85	15	75
18	Мафон	15	75	18	90	20	100
19	Мобила	20	100	19	95	20	100
20	Музон	17	85	20	100	20	100
21	Препод	8	40	16	80	18	90
22	Сидюк	4	20	10	50	16	80
23	Скатывать	19	95	18	90	17	85
24	Училка	18	90	18	90	18	90
25	Химичка	17	85	19	95	20	100
26	Шпора	10	50	12	60	18	90
Итого		13,96	69,8	15,66	78,3	16,32	81,6

Таблица 5

Сравнение результатов по анкетированию учащихся 6-8-10-11-х классов СШ №56

№	Примеры	Кол-во пол.отв.	В %	Кол-во пол.отв.	В %	Кол-во пол.отв.	В %
		употребляют		употребляют		употребляют	
		6-е классы		8-е классы		10-11-е классы	
1	Базар	17	85	15	75	14	70
2	Банан	9	45	9	45	12	60
3	Видак	9	45	9	45	11	55
4	В натуре	12	60	15	75	11	55
5	Врубаться	14	70	16	80	17	85
6	Девник	11	55	6	30	2	10

7	Джины	6	30	10	50	10	50
8	Диря	1	5	2	10	1	5
9	Емеля	5	25	5	25	3	15
10	Зажигать	9	45	17	85	13	65
11	Истеричка	11	55	8	40	11	55
12	Камчатка	9	45	8	40	7	35
13	Кайфовый	10	50	13	65	13	65
14	Клевый	15	75	17	85	13	65
15	Клипейшин	5	25	5	25	3	15
16	Компик	14	70	13	65	9	45
17	Матеша	15	75	11	55	10	50
18	Мафон	10	50	14	70	19	95
19	Мобила	16	80	16	80	19	95
20	Музон	5	25	15	75	18	90
21	Препо	3	15	6	30	10	50
22	Сидюк	0	0	5	25	11	55
23	Скатывать	7	35	14	70	13	65
24	Училка	11	55	14	70	12	60
25	Химичка	9	45	13	65	13	65
26	Шпора	4	20	10	50	17	85
Итого		7,48	37,4	9,83	49,15	10,13	50,65

Таким образом, перед нами стояла задача определить степень владения школьниками сленговой лексикой на современном этапе. Для этой цели нами было проведено анкетирование.

Основываясь на результатах исследования, можно сделать вывод о высоком проценте владения молодежной сленговой лексикой среди школьников старших классов, нежели среди учеников среднего звена средней школы. У школьников 10-11-х классов этот процент составляет 50,65 %, у учащихся 8-х классов - 49,15 %, тогда как ученики 6-х классов знают школьную сленговую лексику только на 37,4 %. Это обусловлено рядом факторов. Так, например, компьютерный жаргон "сидюк" известен 55% опрошенным 10-11-х классов школы, 25 % 8-х классов, тогда как учащиеся 6-х классов знают его на 0 %. Это связано с тем, что учащиеся старших классов проявляют больший интерес к компьютерным технологиям, работе за компьютером, чем учащиеся 6-х классов, которые проявляют больший интерес к компьютерным играм. Кроме того, в городе существует легкий доступ к компьютерным технологиям. А школьный сленг наименования педагогического работника по преподаваемому предмету "химичка" знают 85% учащихся 6-х классов, 95% учащихся 8-х классов, 100% учеников 10-11-х классов; применяют в своей речи 45% учеников 6-х классов; 65% - 8-х классов; 65% - 10-11-х классов. Более высокий процент знания и применения сленга "химичка" учениками старших

классов обусловлен тем, что предмет химии преподается в 8-11 классах, а 6-е классы знают и применяют данный школьный сленг, благодаря общению со старшеклассниками. Рассмотрим процентное соотношение знания и применения еще одного примера, сленговой единицы "мобила": знают/применяют 6-е классы - 20%/16%; 8-е классы - 19%/16%; 10-11-е классы - 100%/95%. Такие результаты указывают на широкое распространение мобильной связи среди городского населения, в частности, школьников XXI века.

Еще одной из причин в степени осведомленности молодежи в области сленга среди учащихся школ является различный круг интересов, а также немаловажное значение имеет возраст подростков.

Таким образом, результаты опроса показали, что молодежный сленг является важной неотъемлемой частью жизни школьников Кыргызстана и на данном этапе развития языка невозможно пока определить, какую роль он играет - положительную или отрицательную в формировании лексикона современного подростка.

Одно несомненно, это явление существует, развивается и требует пристального внимания и дальнейшего изучения.

Итак, оценивая школьный сленг, можно сказать следующее. Как при использовании любого языка или сколь угодно малого подязыка, здесь также возникает подобие "лингвистической относительности". Эта "относительность" имеет чисто

эмоциональный характер. Сленг построен так (и для того), чтобы создать эффект "двойного отстранения" - не только описанная на сленге реальность кажется отстраненной, но и сами носители сленга отстраняют себя от окружающего мира. Здесь, на наш взгляд, проблема становится в разряд общекультурных.

Главный источник школьной сленговой лексики - литературный язык. Способы образования сленговых лексических единиц разные: 1) создание абсолютного неологизма; 2) изменение значения слова литературного языка; 3) использование словообразовательных средств; 4) заимствование из иностранных языков; 5) использование одновременно двух и более из вышеназванных способов.

Функции молодежного языка многообразны, и трудно сказать, какая из них важнее, тем более, что они взаимосвязаны; кроме того, в разных обстоятельствах на первое место выступает та или иная функция.

В основе лежит потребность в самоутверждении и самоидентификации. Отсюда проистекают функции протеста и отграничения: язык служит орудием защиты и протеста против окружения и его норм, а вместе с тем - средством отграничения от мира взрослых. Исследованиями было показано, что в разговорах школьников с родителями и учителями дети обращаются к "своему" языку именно в

тех случаях, когда чувствуют необходимость в самозащите.

Молодежный язык служит свидетельством принадлежности к своей группе (опознавательная функция). Применение языка внутри группы служит также для поддержания престижа и статуса в кругу товарищей - это функция самоутверждения.

Исследователи выделяют также функцию отведения избыточных эмоций, снятия напряжения, которую обеспечивает молодежный язык.

Замечательна "игровая функция" молодежного языка - она отражает потребность в игре и шутке, потребность создать новое, свое, что присуще молодым людям, отсюда и происходят образные обозначения и выражения, составляющие своеобразие молодежного языка.

Большую роль играет и прямая функция языка как средства общения (коммуникативная функция). Молодежный язык экономичнее и удобнее для разговора, чем нормативный стандартный язык, он лучше приспособлен для выражения личных чувств и настроений и он способствует общению в непринужденной обстановке, и наоборот, такая обстановка открывает наилучшие возможности для игры слов и словотворчества, причем, "конспиративная функция", характерная в особенности для воровского жаргона, школьному языку вовсе не свойственна.

*Орокбаева Ж.К.,
БГУ им. К.Карасаева*

БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Содержание любой культуры может быть выражено с помощью ее языка, и содержание языка неразрывно связано с культурой, которая понимается как "ценностный отбор, осуществляемый обществом", и "отобранный инвентарь опыта" (Э.Сепир).

Язык - неотъемлемая и важнейшая часть любой национальной культуры. Полноценное знакомство с нею предполагает не только изучение материальной составленности культуры, и не только знание исторической, географической, экономической и прочих детерминантов, но

и попытку проникнуть в образ мышления нации, взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их "точки зрения".

Использование понятия культуры в парадигме лингвистических исследований предполагает рассмотрение когнитивных аспектов культуры в связи с когнитивными аспектами языка. Язык и культура автономны, но в то же время они соотносены с мышлением и через эту опосредованную связь соединены друг с другом.

Общественный опыт, в том числе и культурный, закреплён в языке в виде понятий, переда-

ваемых концептами. Ключевые концепты - это понятия, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры. Ключевые концепты могут анализироваться как ядерные понятия, вокруг которых организованы целые области культуры. Исследование этих ядерных концептов может помочь выявить систему ценностей, установок и традиций, присущих разным культурам и народам.

Ключевыми (в том смысле, что дают ключ к ее пониманию) лингвоспецифичными концептами русского языка, по А.Вежбицкой, являются эмоциональность, иррациональность, неагентивность, любовь к морали. Эти семантические характеристики, образующие смысловой универсум русского языка, передаются в русском языке определенными языковыми средствами, в частности, они отражены в системе русских безличных предложений.

Следует заметить, что под концептом понимается не только "оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике", но и единица универсального "синтаксиса человеческих мыслей". Т.е. для нас национальной когнитивной маркированностью являются не только лексические, но и синтаксические единицы.

Неконтролируемость эмоций и других ментальных действий. Безличные предложения позволяют людям говорить о своих эмоциях и других ментальных актах как о независимых от их воли и ими не контролируемых. Отсутствие контроля в предложениях, где говорится о человеческих чувствах, выражается безличной формой глагола и дательным или винительным падежом имени существительного. Например: Мне не верится; Ему хотелось слышать звук ее голоса.

Данная модель достаточно продуктивна: именно так русские очень часто рассказывают о событиях своей ментальной жизни, подразумевая, что эти события просто "случаются" в их умах и что они не несут за них ответственности. Дативная схема эксплицитно отрицает ответственность субъекта за ментальные действия: мысль, акт веры или иное ментальное состояние или событие представлены как возникающие в наших головах спонтанно, причем мы не ощущаем себя связанными по отношению к ним какими-то обязательствами. Безличные предложения, построенные по данной модели, определяют действие как самодовлеющее, независимое от человека:

Например: ...А о самом счастье...им как-то не думалось. Да черт его знает...не спится что-то; Ужасно плакать хочется! Тайного советника стошнило.

Сочетания дательного падежа имени лица со словами категории состояния также обозначают неволевые, неосознанно происходящие ментальные акты. Например: Мне неприятно; Прохвосту стало совестно; Вам... смешно и весело.

Нередко слова категории состояния в таких конструкциях морфологически связаны с глаголами "активных эмоций". Например:

Ему было завидно. - Он завидовал.

Ему было скучно. - Он скучал.

Активная глагольная схема предполагает, что причиной появления у данного лица некоторого чувства является напряженное обдумывание им каких-то мыслей в течение определенного отрезка времени. Схема этой категории состояния говорит о том, что данное чувство не находится под контролем человека.

Но характер чувства, передаваемый этой конструкцией, между тем не означает, что само чувство не может быть вызвано сознательно, можно, например, сказать: Как вы делаете, чтобы вам не было скучно? Как вы делаете, чтобы вам было весело?

Следует заметить, что само слово категории состояния не обязано выражать чувство; это делает вся конструкция в целом. Например: Ему было хорошо\прекрасно\холодно.

Эквиваленты в других языках, например, в английском языке, для таких предложений удается подобрать далеко не всегда, поскольку, например, в английском языке нет универсального механизма преобразования таких единиц. Буквальный перевод этого предложения в кыргызском языке звучит так: Ага жакшы болду\сонун\муздак.

Неагентивность. Занимая в ситуации центральную позицию, человек вместе с тем может быть над ней не властен. Безличные предложения фиксируют когнитивную модель, сформировавшуюся в национальном сознании, и соответствующую следующему положению дел, то есть способность контролировать события ограничена, есть склонность к фатализму, смирению, покорности. Вследствие этого недостаточно выделенности индивида, как автономного агента. Субъект подается в пассивном модусе с помощью рефлексивной конструкции с дательным падежом имени. Существует 2 основных варианта модели:

1. Структурная формула: отрицание - глагол в форме 3 лица, ед. числа настоящего времени или средний род, ед. число, прошедшее время, возвратный - дательный падеж субъекта:

Например: Не писалось ему на этот раз.

Существительное в дательном падеже представлено как экспериенцер, который по каким-то причинам неспособен сделать то, что хочет сделать. Чаще всего предполагаемые для этого действия сами по себе не составляют особой сложности и фактически заключаются в том, чтобы поддерживать некоторое состояние.

Глагол здесь должен быть непереходным или должен употребляться как непереходный, а неспособность экспериенцера может быть отнесена всецело на счет его внутреннего состояния (как правило, настроения) и никак не связан с целевым объектом, если таковой имеется. Например: Мне не читается. Женщины не всегда любят, когда мужчинам не стреляется, не пишется, не любит, не строится. Но они могут все простить.

2. Структурная формула: глагол в форме 3-го лица настоящего времени или единственного числа, среднего рода, прошедшего времени, возвратный - дательный падеж субъекта - наречие. Например: Хорошо нам с тобой живется. Семантика предложения - непостижимая способность делать что-то хорошо.

В данной конструкции человек представлен как лицо, которое, делая нечто, по какой-то непонятной причине не испытывает при этом никаких затруднений. Человек чувствует, что предпринятая им деятельность протекает гладко, "хорошо", но сколь бы рад он этому не был, его заслуги в этом нет, так как успех достигается не в результате затраченных им самим усилий, а скорее благодаря действию каких-то непостижимых сил. Например: Мне чудесно писалось, и я чувствовал, что мое писание шло исключительно хорошо, я не знаю почему.

Другие примеры: Когда вам хочется играть, то верно, хорошо играется.

Иррациональность. Синтаксическая типология языков мира говорит о том, что существует два разных способа смотреть на действительный мир. Первый подход дает по преимуществу описание мира в терминах причин и их следствий; второй подход отражает более субъективную, более феноменологическую картину мира.

Русский язык дальше других европейских языков продвинулся по фенологическому пути.

Синтаксически это проявляется в колоссальной (и все возрастающей) роли безличных предложений с "безличной" формой главного члена в среднем роде.

Безличная форма глаголов сквозной линией проходит через весь язык и составляет одну из наиболее характерных особенностей русского способа мышления.

Мы уже рассматривали безличные конструкции, представляющие людей не агентами, а пассивными, не контролирующими события экспериенцерами. Ниже мы остановимся на конструкции, которая предполагает ограниченность логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимости и непредсказуемости жизни. Предполагается, что мир, в конечном счете, является собой сущность непознаваемых и полных загадок, а истинные причины событий неясны и непостижимы.

Н: Не убило меня громом...

Все небо заволокло облаками.

Непосредственная причина событий - гром и облако - изображены так, как если бы они были "инструментом" некоей неизвестной силы. Здесь нет явно выраженного субъекта, глагол стоит в безличной форме среднего рода, а незаполненная позиция субъекта свидетельствует о том, что настоящая причина события не познана и непознаваема. При этом допустима альтернативная номинативная конструкция, не имеющая такого значения: Меня убил гром. Облака заволокли небо. Но в агентивности нет ничего загадочного: если человек что-то делает, и из-за этого происходят какие-то события, то все представляется вполне ясным; загадочным и непостижимыми предстают те вещи вокруг и внутри нас, появление на свет которых вызвано действием таинственных сил природы.

А.Пешковский указывал, что такое же свойство "загадочности" присутствует в предложениях типа "Стучит!" - что-то стучит, нельзя понять, что и почему!

Рассматриваемые языковые конструкции не только не проявляют признаков утраты продуктивности, но, напротив, продолжают развиваться, захватывая все новые и новые области и постепенно вытесняя личные предложения. Это вполне согласуется с общим направлением эволюции русского синтаксиса, отражающего рост и все более широкое распространение всех типов безличных предложений, представляющих события не полностью постижимыми.

Русский язык отражает и всячески поощряет преобладающую в русской культурной традиции тенденцию рассматривать мир, как совокупность событий не поддающихся ни человеческому контролю, ни человеческому уразумению, и причем эти события, которые человек не в состоянии до конца постичь, и которыми он не в состоянии полностью управлять, чаще бывают для него плохими, чем хорошими.

Рост безличных конструкций является типично русским феноменом - в других европейских языках изменения идут в противоположном направлении. Это дает основание думать, что в русском языке безличные предложения отвечают особой ориентации русского семантического универсума, и, в конечном счете, русской культуры.

Литература

1. Вежицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. - М., 2001.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. - М., 1997.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. - М., 1996.
4. Мельчук И.А. О синтаксическом нуле. Типология пассивных конструкций / Ред. А.А.Ходлович. - Л.:Наука, 1974.
5. Charles Bally. Impressionisme et grammaire. In Melanges d'histoire litteraire et de philology offerts a M/ Bernard Bouvier/-Geneva. Sonor. Microfilm, British Museum, 1997.

*Орокбаева Ж.К.,
БГУ им. К.Карасаева*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОЙ АУДИТОРИИ

Следует признать, что сегодня невозможно достичь цели, решить задачи обучения студентов без создания условий для самостоятельного присвоения, приобретения и осмысления ими знаний. Задача современного преподавателя - не преподносить знания школьникам, она более практична: - создать мотивацию и сформировать комплекс умений учить самого себя. Очевидно, что всякое умение не приходит к студентам без помощи преподавателя.

Перемены, происходящие в системе образования, коснулись и сферы обучения иностранного языка для кыргызскоязычной аудитории. Повышение практической значимости этого предмета требует нового подхода к его освоению, и в частности, создания разных вариантов его изучения. Существенной является характеристика современного состояния преподавания русского языка, которая определяет направление деятельности по улучшению изучения предмета.

Русский язык в национальной аудитории является не просто средством общения, но и главным орудием налаживания международных связей, отношений, контактов в общественной жизни студентов. Поскольку знать и понимать друг

друга в данный исторический, судьбоносный и решающий период в большей степени, чем когда бы то ни было, необходимо в нашем национальном и социальном развитии.

Русский язык является тем единственным средством, которое содействует дальнейшему расширению применения различных методов на занятиях по обмену опытом, в котором мы очень нуждаемся, по профессиональному взаимопониманию и национальному согласию.

В общеобразовательных школах, средних специальных учебных заведениях и вузах нужно коренным образом улучшить качество обучения русскому языку.

Все это обязывает русистов всемерно помогать учащимся, студентам овладеть русским языком.

Но при обучении русскому языку учащихся и студентов учителя встречаются с серьезными трудностями. Здесь же отметим, что эти трудности связаны, прежде всего, со специфическими особенностями грамматического строя русского и кыргызского языков.

Чтобы эффективно изучать, преподаватель должен знать особенности каждого языка в отдельности и сопоставительную типологию этих систем.

Он также должен владеть методами обучения русскому языку кыргызов.

Поэтому в распоряжении преподавателя должна быть позитивная теория русско-кыргызского сопоставительного анализа, раскрывающего особенности синтаксического строя двух языков и пригодная для того, чтобы служить основой разработки методики преподавания русского языка.

Важнейшей особенностью современного процесса обучения становится не продукция знаний, а развитие познавательных, психосоциальных, творческих и других способностей студентов.

Гуманистическая парадигма образования на первый план выдвигает личность, которая познает, создает ей условия для успешного развития, и это является одним из главных факторов обучения, в котором авторитарная позиция преподавателей сменяется организацией учебного процесса, основанной на поддержке и стимулировании познавательной самостоятельности субъекта учения.

Наиболее активным методом для преподавателей является использование интерактивного обучения. По сравнению с традиционным методом в интерактивном обучении активность преподавателя уступает место активности студентов.

Слово "интерактив" произошло от английского слова (*inter* - взаимно и *act* - действие). Интерактивное обучение - это, прежде всего, общение и взаимодействие равных партнеров учебного процесса (диалог, беседа, обсуждение). Ни один из них не должен стоять над другим.

Активность студентов в обучении проявляется и на физическом уровне, когда учащиеся на занятии меняют рабочее место, пересаживаются, говорят, слушают. Большое значение в обучении уделяется социальной активности, когда каждый студент взаимодействует с другими при выполнении определенной работы на занятиях или вне его и делится знаниями, обменивается мнением, отвечает на вопросы других. Познавательная активность студентов проявляется в том, что студенты вносят дополнения или поправки в учебное содержание, сами выступают в качестве источника информации, самостоятельно находят решение проблемы. При интерактивном обучении все перечисленные виды активности взаимосвязаны, разнообразны и дополняют друг друга. Активность студентов не ради видимой активности, а с целью более качественного овладения учебным содержанием.

В процессе управления учебной деятельностью студентов преподаватель определяет направления постановки в активную позицию на занятии всех участников учебного процесса, этому способствует учет индивидуальных особенностей студентов и организация их учебной работы в зависимости от учебных возможностей и предлагаемого учебного содержания.

Таким образом, можно сказать, что интерактивное обучение - это система комплексных, многосторонних, многократных контактов всех участников учебного процесса. При этом работает такой важный элемент, как эффект обратной связи между всеми участниками, что требует концентрации внимания, усилий каждого отдельно и всех вместе.

Совместная группа учащихся в условиях взаимодействия в малых группах при выполнении конкретного задания в короткие сроки требует проявления инициативы каждого, чтобы успеть выполнить задание, продумать наиболее оптимальный способ. Интенсивность взаимодействия студентов самая наибольшая в малой группе. Именно при работе в малых группах учащиеся вступают в разнообразные контакты, оказывают поддержку друг другу. Коллективная работа побуждает интерес каждого к общему делу, требует большого напряжения, выдумки, творческой активности. Коллективное обдумывание создает атмосферу сопричастности к решению обсуждаемых проблем.

Главная особенность интерактивного обучения в том, что опыт, полученный в специально организованной среде, может быть перенесен в реальную практику. Группой может быть весь контингент присутствующих в аудитории (мы будем называть такую группу "большой"), а может быть и небольшое число участников (как правило, от 4 до 6 человек).

Заинтересованность преподавателя в изменении своей деятельности позволит развивать интерес студентов к изучению неродного языка, преодолевать возникающие трудности в организации учебного процесса, искать и находить оптимальные варианты проведения занятий студентами, приносящими удовлетворение.

Проводимые в вузах эксперименты по интенсивным методам обучения, коммуникативному обучению национальной культуре, интерактивному методу критического мышления исследуют возможные пути реализации на практике идей непрерывного образования в этой важной области знания.

Содержанием интерактивного взаимодействия преподавателя и учащихся в образовательном процессе в условиях вуза является программный учебный материал. **Целью** интерактивного обучения для вузов в условиях их модернизации рассматривается общее развитие студентов, предоставление каждому из них оптимальных возможностей в личностном становлении и развитии, в расширении возможностей самоопределения и самореализации.

При этом общее развитие студента включает личностные новообразования в его интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере. Результатом такого общения является создание дидактических условий для переживания студентами ситуации успеха в процессе учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной и других сфер.

Предполагается, что сотрудничество, взаимодействие, активность преподавателя и студентов за сравнительно короткий промежуток времени обеспечивает формирование и развитие оперативных учебных умений, определяющихся успешностью той или иной деятельности студента. Иначе говоря, интерактивное обучение более эффективно, результативно, чем обучение в этом направлении каждого студента в отдельности.

Что особенно важно, негативные личностные приобретения студента можно поправить и изменить в процессе интерактивного обучения, хотя и учащиеся самостоятельно корректируют свои знания и умения их рационально использовать.

Содержание учебного материала по русскому языку включает множество различных видов знаний, что во многом определяет сложность и противоречивость его понимания и усвоения студентами на разных этапах обучения.

Уже по этой причине структурная и содержательная сложность учебного материала - перспективная основа для творческого использования интерактивных методов обучения, определяющих успех и результативность в развитии и формировании личностных качеств студентов.

К интерактивным методам относят учебные деловые игры, мозговой штурм, обыгрывание ролей, игровое проектирование, анализ конкретных проблемных (или других) ситуаций и другие.

В процессе интерактивного общения в парах или в группах, у студентов формируются знания, в том числе и собственное мнение, по тому или иному событию, явлению.

Интерактивный метод близок и такой форме занятий, как "моделирование ситуации". Но здесь также имеются некоторые особенности. Моделирование ситуации требует большей жесткости от участников занятия. Здесь исключена вариативность, не вообще, а в динамике проведения. Отсутствует эмоциональная составляющая. Нам кажется важным подчеркнуть, что моделирование ситуации не предполагает, а занижает элемент общения, проявление личностного фактора. Интерактивное занятие более непредсказуемое, рискованное, более вариативное, экспрессивнее и даже агрессивнее.

Нужно признать, что присутствует параллелизм понятий "игра", "моделирование ситуации" и "интерактивный урок". Данные различия очень тонки, но, тем не менее, нам кажется, что отличия, особенности каждого метода проявятся более рельефно при достаточно широком использовании интерактивных форм в разных курсах.

Попробуем вычленить некоторые общие параметры и условия, свойственные в своем единстве только интерактивному занятию.

Подготовка занятия

Тема занятия: Односоставные предложения.

Представьте себе: вы задали себе вопрос кто? что? Но ни одно слово в предложении не откликнулось на них. Таких слов в предложении просто-напросто не оказалось. Ср. три пары предложений. В каких из них есть только сказуемое, а подлежащего нет?

И вижу я себя ребенком..., (Лермонтов)

Приятно пахнет сосна.

Приятно пахнет сосной.

Все помню, все вижу..., (Щипачев)

Предложения, грамматическая основа которых состоит только из одного главного члена, называются односоставными.

В наших примерах один главный член - сказуемое.

Определенно-личные предложения.

Односоставные предложения тоже бывают разными.

Познакомимся с **определенно-личными предложениями.**

Из предложений **И вижу я себя ребенком** и **Все помню, все вижу** односоставным является второе.

Почему в нем нет подлежащего? Потому что подлежащее подсказано окончанием сказуемого, как бы "живет" в этом окончании. Формы сказуемых **помню, вижу** предсказывают подлежащее (я). И только подлежащее.

Начнем заполнять таблицу.

Заполните первую графу.

Односоставные предложения		
Определенно-личные предложения	Неопределенно-личные предложения	Безличные
1. Есть сказуемое. 2. Нет подлежащего. 3. В окончании сказуемого «живет» определенное подлежащее: Люблю дымок спаленной жинивы... Возможны сказуемые любишь, любим, любите, люби.		

Прочитайте стихотворение К.Бальмонта, вначале про себя, а затем вслух.

Кто кого?

*Настигаю. Настигаю. Огибаю. Обгоню.
Я колдую. Вихри чую. Грею сбрую я коню.
Конь мой спорый. Толи боры, степи, горы
пролетим.*

*Жарко дышит. Мысли слышит. Конь -
огонь и побратим.*

*Враг мой равен. Полноправен. Чей скорей
вскипит бокал?*

Настигаю. Настигаю. Огибаю. Обогнал.

*Запишите стихотворение, подчеркивая сказуемое в определенно-личных предложениях. Дайте общую характеристику выделенных предложений.

*Прочитайте текст. Обратите внимание на кавычки. Проведите "диалог" с текстом, поставив на месте пропусков, обозначенных тремя точками, вопросы к тексту.

*"10 часов утра, вторник. Машина испор-
тилась в 210 милях от Нью-Йорка....*

Беспомощно блуждаем в тумане....

Пришли буксир как можно скорее.

Капитан"....

*Эту записку доставил с потерпевшего
аварию океанского корабля голубь Арно.*

*210 миль голубь Арно пролетел над океа-
ном в густом тумане за 4 часа 40 минут.*

Знаете ли вы, кто из писателей посвятил рас-
сказ голубю Арно?

Выпишите из текста определенно-личные предложения.

*Прочитайте незаконченную запись. Продолжи-
те ее, чтобы получился текст. Озаглавьте его, а
затем сравните свои предложения с авторскими.

Содержание урока

Преподаватель и студенты пытаются на прак-
тике применить полученные знания путем раз-
решения выдуманной ситуации. Жесткими рам-
ками урока является тема, выбор ситуации, ро-
лей, финал. Преподаватель один знает, как бу-
дет развиваться сюжет. Он знает эпилог, он ав-
тор сюжета, но сюжет открыт для их творче-
ства, остроумия, находчивости, артистизма.
Здесь преподаватели поджидают удивительные
непредсказуемые ходы ситуации, где он должен
направлять действия сюжета так, чтобы это
было принято как само собой разумеющееся.
Преподаватель является комментатором и ве-
душим, подсказывающим и спрашивающим.
Урок держится на преподавателе, он является
примером для всех мобилизирующим начало.

Задачи, решаемые уроком

1. Коллективное предъявление полученных
знаний.

2. Использование знаний на практике.

3. Выработка действий в аналогичных ситу-
ациях.

4. Коммуникативные умения.

6. Проявление артистических способностей.

7. Реализация себя как успешного студента
в составе групповой роли или индивидуально при
минимуме знаний.

8. Закрепление знаний и умений через исполь-
зование вербальной, ассоциативной и механи-
ческой видов учебной деятельности.

9. Включенность всех учащихся в урок.

Некоторые выводы.

Данная форма урока показывает свою эффек-
тивность при сдаче зачета. Студенты слабо
успевающие, утратившие интерес к обучению,
но участвовавшие в проведении интерактивно-
го занятия, при ответе на вопрос по теме урока,
продемонстрировали все имеющиеся знания,
причем делали это достаточно свободно, как
бы заново переживая урок.

Отсутствие качественных учебных пособий
диктовало студентам необходимость записей на
каждом уроке основных положений занятия,
тетрадь являлась учебным пособием. Автор
активно участвовал в этом процессе и предла-
гал при изучении этого предмета ввести прак-
тикумы, где некоторые темы закреплялись бы
как предмет действий в возникших правовых
ситуациях. В развитии этого предложения и по-
явился интерактивный урок.

На интерактивных уроках студенты владеют простейшими способами выработки аргументированной позиции и способностью устно или письменно излагать ее и отстаивать. Развивается речь, проявляется чувство ответственности за общее дело, систематизируются, анализируются, конкретизируются и корректируются представления, понятия и устанавливаются логические связи, содействующие пониманию закономерностей и мировоззренческих идей и т.п.

Систематическое применение преподавателем интерактивных методов на занятиях русского языка создает благоприятные условия для формирования у студентов навыков учебной деятельности и реализующих ее общеучебных умений.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что реализация применений различных методов обучения будет успешной, если к этой работе про-

явят интерес и будут принимать в ней активное участие студенты и преподаватели.

Литература

1. Батманов И.А. Способы выражения синтаксических отношений в русском и киргизском языках. - Ф., 1978.
2. Скирдов В.Д. Сопоставительный синтаксис русского и киргизского языков. - Ф., 1970.
3. Савицкая И.П. К методологии сопоставительных грамматик. - М., 1974.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. - М., 2001.
5. Кибардина Л.П., Абдулдаев Д.А. Интерактивное обучение в вузе. - Каракол, 2003.
6. Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. - Тюмень, 1997.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М., 1975.

СЕССИЯ IV

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ
ЛЕКСИКОГРАФИИАмзаракова И.П.
(г. Абакан)ЧАСТОТНЫЕ СЛОВАРИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ:
ОПЫТ АНАЛИЗА

Частотные словари незаменимы для целей преподавания языков и составления учебников. Они позволяют определить так называемый лексический минимум, который ложится в основу обучения. Частотные словари дают также представление о доминирующих в ментальном лексиконе носителя языка классах слов. В этом смысле роль частотных словарей детской речи трудно переоценить. Нам известны три словаря такого типа: на материале русского языка это частотный словарь П.И. Харакоза [Харакоз 1971], на материале немецкого языка наиболее известны два частотных словаря детской речи, изданных в восьмидесятых годах двадцатого столетия. Это словарь Г. Аугста [Augst 1989] и словарь Д.Прегеля / Г. Рикхайта [Pregel/ Rickheit 1987].

На вопрос, какие лексические единицы должны войти в словарный минимум при составлении учебников русского языка для начальной школы в киргизской и любой другой нерусской школы, П.И. Харакоз отвечает так: "Во-видимому, не вызовет возражений утверждение, что его целесообразно отбирать из того словаря, в котором, так сказать, "купаются" учащиеся начальных классов в своей учебной работе" [Харакоз 1971: 3].

Кроме лексики учебников это должна быть лексика разговорной речи, "той речи, которую они [дети] повседневно ведут между собой и исследование которой дало возможность выявить наиболее употребительную у них, соответствующую их постоянным нуждам общения лексику" [указ. соч.: 4].

Таким образом, в частотный словарь П.И. Харакоза, изданный в 1971 году в киргизском издательстве "Мектеп", вошли две части, выполненные на различном речевом материале. Один - на материале детской разговорной (бытовой) речи, другой - на текстах учебников начальных клас-

сов. Сбор речевого материала проводился с конца 1965 до 1968 года в разных районах Киргизии. Записывалась речь учащихся 1-3 классов русских школ, в непринужденной обстановке.

"Обязательным условием, - отмечает автор словаря, - сборщикам материала было поставлено: дети и подозревать не должны, что их речь наблюдается и записывается" [там же: 4]. Разных слов в зафиксированной бытовой речи детей оказалось 8568. В словарь вошли 2830 слов, составивших 301 427 словоупотреблений (96,6% обследованного текста) [Там же].

Целью составителя словаря было определение того речевого материала, в котором "купаются" учащиеся начальных классов в своей учебной работе, а также повседневно нуждаются в бытовом общении. Именно в этом заключается основная ценность издания, которое позволяет определить словарный минимум для тех, кто изучает русский язык как неродной.

Первые двадцать слов с наибольшей частотностью в подавляющем большинстве представляют собой служебные слова и местоимения. В принципе, доминирование в потоке речи именно служебных слов характерно для разговорной речи любого индоевропейского языка.

В первой сотне слов отмечены глаголы: *быть, пойти, идти, дать, взять, играть, смотреть, знать, сказать, делать, есть/имеется, видеть, хотеть, сделать, посмотреть, давать, прийти, писать, говорить, купить, ходить, принести, читать, мочь, лезть, существительные: мама, класс, урок, дом, школа, тетрадь, девочка, кино, книга, улица, наречия: сейчас, там, надо, сам, тоже, здесь, сюда, хорошо, потом, завтра, тогда, вчера, теперь.*

Герхард Аугст, автор лексического минимума письменной речи "Schriftwortschatz", подчеркивает, что для того, чтобы определить

значимость слова для детского лексикона, одной частотности недостаточно: как известно, наиболее частотными оказываются незначительные слова. Что мы, собственно, и видим в словаре П.И. Харакоза. Кроме того, не самое частотное слово в соответствующем контексте вдруг оказывается незаменимым никаким другим, более частотным словом. Г.Аугст отмечает, что, например, слово «квитанция» (Quittung), по словарю Ф. Кюдинга (1987), не является высокочастотным, оно встречается только 96 раз, однако трудно найти какое-либо другое слово, которое можно было бы использовать вместо слова «квитанция» [Augst 1989: 11].

Лексический минимум для школьника, считает Г. Аугст, должен ориентироваться на словарь взрослого носителя языка, учитывать возрастные психологические особенности учащихся, включать лексику, наиболее проблематичную с точки зрения орфографии. Количество лексем в 2000 единиц для средней (Sekundarstufe I) и 600 единиц для начальной ступени обучения (Grundschule) учитывают реальную потребность учащихся в говорении и покрывают 80-90% всех словоформ в связных текстах [Там же: 17]. В словарь автором был включен, таким образом, лексический минимум из значительных слов (Inhaltswörter- und Inhaltslexeme) с указанием частотности употребления в 4-ом, 10-ом классе, а также в речи взрослых. Отметим для сравнения, что словарь русского дошкольника достигает к шести-семи годам 3500-4000 слов (по данным [Алексеева, Яшин 1998]).

Цель словаря, как считает Г.Аугст - дать ориентир в освоении правописания учащимися "не для школы, а для жизни". Поэтому в словаре представлены списки слов по возрастным группам, включая и взрослых, что отражено в самом названии этого фундаментального труда: "Schriftwortschatz: Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schülern und Erwachsenen" [Augst 1989]. Частотный словарь Аугста представляет собой лексический минимум, которым должен овладеть школьник для употребления в письменной форме.

Рассмотрим первые двадцать позиций наиболее частотных слов, представленных в словаре Аугста (примеры из [Augst 1989: 156]). Для сравнения берем самую младшую из представленных детских возрастных групп - 4 класс, и самую старшую - 10 класс:

4 класс: nicht, sagen, kommen, gehen, Antwort, machen, Rechnung, geben / gross, noch, Kind, fahren, so, Tag, sehen, viel(e), gut, Mutter, klein / stehen, Haus, Frage;

10 класс: nicht, viel, gross, geben, nur, Mensch, gut, dann, kommen, so, noch, immer, Wasser, Jahr / machen, entstehen, Hausaufgabe, ganz, gleich, sehr, stehen.

Как видим, приоритеты в употреблении лексики у младших школьников и у старшеклассников различны. Среди частотной лексики у старшеклассников более широко представлены и равномерно распределены разные части речи (наречие immer, dann; частицы nur, so, sehr, noch). Обращает на себя внимание контрапность лексики (Frage - Antwort; Mutter - Kind; gro .- klein) в 4 классе и использование номинантов, свидетельствующих о расширении познавательного горизонта у десятиклассников (существительные Mensch, Wasser, Jahr, Hausaufgabe, глагол entstehen, прилагательные ganz, gleich).

Словарь Г. Аугста дает представление о значительной части активного запаса слов немецких школьников. Он может быть использован для анализа и сопоставления классов слов в разных возрастных группах.

Частотный словарь Д.Прегеля и Г.Рикхайта "Der Wortschatz im Grundschulalter: Häufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch" [Pregel/ Rickheit 1987] составлен на основе Брауншвейгского корпуса текстов, в который входят собранные в 1966-1969 годах письменные и устные высказывания детей.

Материал, представленный в словаре, позволяет увидеть изменения в частотности использования основных классов слов - существительных, глаголов и прилагательных - в зависимости от возраста, пола, принадлежности к социальному слою, а также в зависимости от формы речи - устной или письменной.

В качестве примера рассмотрим первые двадцать прилагательных, используемых в устной и в письменной речи школьников 6 - 10 лет, представленных в словаре Прегеля/ Рикхайта в качестве наиболее частотных слов:

Устный корпус: ganz, rot, schwarz, blau, klein, anderer, alle, schon, weiss, gross, lang(e), gelb, schnell, viel, braun, golden, gut, richtig, kaputt, grün.

Письменный корпус: klein, ganz, gross, anderer, schnell, viel, schon, rot, blau, gut, alle(s), lustig, alt/beide, weiss, schwarz, braun, lang(e), laut, blond, dick.

К сожалению, частотный словарь Прегеля-Рикхайта не дает сведений о других функциональных классах слов, имеющих для определения стилистического возраста и уровня когнитивного развития не меньшее значение. Это наречия, междометия, модальные частицы, логические коннекторы.

Совершенно иной тип словарей представлен в Дортмундском корпусе детских текстов [DOKO]. Каждый из 13 томов этого корпуса снабжен словарем идеолексикона всех участников коммуникации, зафиксированной в соответствующей аудиозаписи. Аудиозаписи велись на протяжении не менее пяти часов подряд с помощью радиомикрофона, прикрепленного к ребенку. Словарь фиксирует все произнесенные слова (tokens) каждого участника, представляя в алфавитном порядке все словоформы, встретившиеся в тексте, и объединяет в себе черты словника и частотного словаря. См. например, первые двадцать слов с частотностью более 20 из словаря идеолексикона мальчика Кая [Teilkorpus Kai (9;6)/ Worterbucher-Band. - Bd.8. - 1995. - S. 306]:

aber	126	aus	36
acht	167	alles	69
an	39	auch	162
auf	119	bin	101
bisschen	55	bist	34
bitte	29	Bremse	21
da	371	danke	24
dann	77	das	715
dat	7	den	113
denn	149	der	215

Против каждого слова в словаре имеется ссылка на место в тексте транскрипции, где встретилось это слово. Например:

3 Breichen 14,18/ 14, 19/ 15,5;

1 Brotchen 11,32 (Gabi, 60).

Ссылка помогает быстро найти соответствующее место:

Breichen:

(14,18) hier dein Breichen. (G spielt Mutter, die ihre Kinder futtert)

(14,19) dein Breichen meine Kleine //

(15,5) noch 'n nisschen Breichen //(G schüttelt noch Salz dazu) so, ein Brei /

Brotchen:

(11,31) N: Marion, worauf habt iht Hunger?

(11,32) G: ich im Moment auf Brotchen.

Недостатком, или, точнее, неудобством данных словарей является отсутствие словарной

статьи как таковой, что особенно затрудняет идентификацию грамматических омонимов и апокопированных словоформ: 'e (eine или личное местоимение 2 л. hast'e?); das (das Buch или das hier?) и пр. В одну строку словника попадают наречия и прилагательные, например:

6 lieber (6,26) gut dann schlaf ich lieber bei dir; (6,31) Nora solln wir lieber fruher oder spater? (ins Bett gehen); (11,9) liebe Nora und lieber Bernd; (34,30) nee da nehm ich lieber Sterne; (41,16) komm wir drehn 's lieber um!; (47,31) ich tai' 's lieber abmachen.

Таким образом, словари Дортмундского корпуса являются достаточным материалом, позволяющим делать анализ идиолекта, обобщать частотность лексики по возрастным группам. Ценным представляется также наличие в каждом словарики отдельного раздела встретившихся в тексте паралингвистических средств.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что в лексикографической практике накоплен достаточный опыт описания детской речи на материале русского и немецкого языков. Каждый в отдельности, словарь детской речи представляет ценнейший материал для исследований языкового сознания, для определения содержания обучения в лингводидактике. Активный словарный фонд ребенка быстро меняется от эпохи к эпохе. Современный ребенок дошкольного и младшего школьного возраста использует иную лексику, чем его сверстники конца девяностых годов ушедшего столетия, ср. работы [Добря 2005; Береснева 1996; Полякова, Петрочук 2002]. Так, если в 80-х годах 20 в. ребенок среди профессий в первую очередь называл: доярка, каменщик, маляр, швея, то в начале 21 века в лексиконе ребенка значатся банкир, водитель, милиционер, предприниматель, экономист. Фиксируются новые значения и в детском словообразовании: компьютеровод = компьютерная мышь, пепсихолог = психолог, садник = дошкольник, шефичка = шефиня, женщина-"шеф".

Как видим, частотные словари, так же как тезаурусные и другие современные словари дают возможность проникновения во внутренний и внешний мир ребенка, следить за формированием языковой личности, успешно решать задачи языкового воспитания и обучения. Нельзя не согласиться с лексикографом В.Д. Девкиным, что словарь - "это прием, метод, способ, средство познания языкового явления".

Литература

1. Алексеева М.М., Яшин В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников. - М., 1998.
2. Береснева Н.И. Модель внутреннего лексикона в позднем онтогенезе: Ассоциативный эксперимент: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Пермь, 1996.
3. Добря М.Я. Исследование особенностей словарного запаса дошкольников // Вестник Хакасского государств. ун-та им. Н.Ф. Катанова. Серия 5. Филология: Языкознание. Вып. 7/ Гл. ред. С.А. Боргояков, отв. ред. И.В. Пекарская. - Абакан, 2005.
4. Описание разговорной речи: проблемы и перспективы. Школа В.Д. Девкина / Сост. Амзаракова И.П., Савченко В.А.; отв. ред. И.П. Амзаракова. - Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, 2006.
5. Полякова И.Ф., Петрочук Е.И. Ценностные представления детей старшего дошкольного возраста в середине и конце XX в. // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: Матлы Межд. научн. конф. / Отв. ред. Т.В. Симашко. - Архангельск, 2002.
6. Харакоз П. И. Частотный словарь современного русского языка. Фрунзе, 1971. Augst G. Schriftwortschtz: Untersuchungen und Wortlisten zum orthographischen Lexikon bei Schulern und Erwachsenen. - Frankfurt a. M.; Bern; New York; Paris: Peter Lang, 1989. - X, 307 S.
7. Pregel D., Rickheit G. Der Wortschatz im Grundschulalter: Hufigkeitwörterbuch zum verbalen, substantivischen und adjektivischen Wortgebrauch. Hildesheim; Zurich; New York: Georg Olms Verlag, 1987. - IX, 457 S.

*Манликова М.Х.,
КГАФКиС*

ЭТНОАССОЦИАТИВНЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ КАК НАУЧНАЯ БАЗА ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРОВОЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Каждый значительный художественный образ обладает огромной потенциальной силой ассоциативного воздействия. Он вызывает в сознании подготовленного читателя поток ассоциаций, каждая из которых служит опосредованным отражением взаимосвязи предметов и явлений реальной действительности: одно представление влечет за собой появление других, связанных с ними в прошлом опыте воспринимающего. Эти ассоциации носят ярко выраженный личностный характер - на них воздействуют факторы, выражающие направленность личности: потребности, интересы, установки. Именно на таком ассоциативном эффекте основано долгодействие этапных художественных образов, их функционирование, их жизнь в веках и в межвидовых транспозициях - иллюстрациях, инсценировках, в критических и художественных интерпретациях. Ибо у сотворческого и активно-творческого читателя такой образ возбуждает целый комплекс ассоциативных представлений, связанных прежде всего с личным культурным и жизненным опытом реципиента. Собственно, только при этом условии и может

состояться акт полноценного художественного восприятия.

Ассоциации, однако, носят не только индивидуальный, но и социальный, в том числе этнокультурно обусловленный, характер. Ведь в опыте людей, принадлежащих к одному сообществу, немало родственного: у людей, объединенных общей национально-культурной памятью, единством происхождения, языка, бытовых традиций, образа жизни, естественно, возникают и сходные ассоциации. Поэтому те образы художественной литературы, которые обладают повышенной национальной характерностью, нередко представляют особую трудность для восприятия иноэтнического читателя; писатель, создавая этот образ, интуитивно рассчитывал на то, что вызывает у читателя определенный спектр ассоциаций - представлений, мыслей, эмоций. А у читателя, чье эстетическое сознание сформировалось в русле другой национальной культуры, он порой не вызывает подобных ассоциаций - или даже возбуждает такие ассоциации, которые вступают в некоторую конфронтацию с эмоциональным зарядом, вложенным в данный образ художником.

Особенно сложно бывает подготовить к адекватному ассоциированию юного читателя-школьника, когда он знакомится с образцами инонациональной литературы, например, при освоении русского языка и литературы учащимися-кыргызами.

Между тем, формирование ассоциативных спектров, их микро- и макросистем имеет исключительное значение и для развития языковой способности, или "языковой компетенции". Материальным носителем этой способности, с точки зрения современной лингвистической науки, как раз и является "ассоциативно-вербальная сеть языка (АВС)" (Ю. Н. Караулов, 1991; далее приводятся раскрывающие это понятие формулировки названного автора).

А сама ассоциативно-вербальная сеть формируется и "заряжается" на проходящих через нее текстах. "Какие тексты - создаваемые или воспринимаемые нами - мы "прогоняем" через нашу сеть, такой мы ее и получаем. Степень же свободы говорящего или пишущего определяют "когнитивные модели и духовные ценности общества и личности". Следовательно, культура речи, в огромной мере зависящая от ассоциативно-вербальной сети человека, глубинно связана с восприятием мира, с отношением к нему, с осознанием себя в этом мире. В идеале только развитая личность способна на выбор текстов, воздействующих на ассоциативно-вербальную сеть человека: "...от каких воздействий...он должен защищаться, чему сопротивляться, а какие тексты принимать и любить". Но само становление личности, ее способности выбирать тексты и управлять своим отношением к ним - "какие тексты принимать и любить" - испытывает на себе огромное влияние среды, в первую очередь, национально-культурной. А наибольшей силой эмоционального воздействия обладают, как известно, тексты художественные.

Хорошо известно, что произведения искусства - в том числе и художественной литературы - являются своеобразными, эстетически интерпретированными источниками сведений о том или ином общественном явлении или историческом событии.

Обращение нерусских учащихся-читателей к произведениям русской литературы в процессе освоения учебных русскоязычных курсов играет важную роль в познавательном обогащении школьников. В каждом произведении большого

художника отражена жизнь описываемого им общества. Само произведение выступает в данном случае выразителем не только общечеловеческой, но и, прежде всего, национальной культуры. Например, в повести А.С.Пушкина "Капитанская дочка" отражены самые разнообразные стороны русской жизни второй половины XVIII века. Великим писателем воссозданы яркие и правдивые художественно-исторические картины: патриархальный быт дворянской усадьбы средней полосы России; жизнь окраины страны, в затерянной в степи крепости, и в губернском городе; великолепие столицы; галерея типических образов-персонажей солдат и офицеров, народных повстанцев, представителей угнетенных народов Приуралья, и многих других действующих лиц.

Перед нерусским школьником в процессе изучения русской литературы возникают различные трудности: языковые, когда из-за недостаточного знания русского языка даже буквальный смысл прочитанного текста оказывается понятным не в полном объеме; и национально-культурные - когда, вследствие специфических особенностей каждой национальной культуры, своеобразия нравственно-эстетических норм, сложившихся у разных народов, восприятие произведений русских писателей преломляется через призму национальной культуры учащихся и зачастую порождает некоторые смещения, не предусмотренные ни замыслом художника, ни самим материалом произведения. В результате при чтении произведений русской литературы, в частности у школьников-кыргызов порою не формируется адекватное восприятие, ослаблено (или вовсе отсутствует) эмоциональное впечатление и активное, оценочное отношение к прочитанному, так как их читательский опыт (понятия, представления, эмоции) сложились в русле родного национального сознания.

Нельзя не учитывать, что национальное своеобразие образного восприятия мира школьников-кыргызов существенно влияет на восприятие ими художественных образов русской литературы, поскольку верное понимание любого художественного текста зависит от знания культуры и истории народа, на языке которого написано литературное произведение.

Культура каждого народа имеет свои ярко выраженные особенности, отличающие ее от другой национальной культуры. Это сказывается на восприятии произведений и инонациональных

культур. Здесь мы, в частности, сталкиваемся с разницей в фоновых знаниях русского и нерусского читателей. Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров определили фоновые знания как знания, общие для участников коммуникативного акта (1,210). О.С.Ахманова характеризует знания такого рода как "...обоюдное знание говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения" (2, 498). Можно последовательно говорить об определенной совокупности знаний и эмоций, связанных с особым кругом представлений, характерных для представителей некоторой культурной общности. Это и личный жизненный опыт, и традиции культуры, и разнообразные эстетические и эмоциональные впечатления, которые могут окрашивать восприятие в неповторимые тона.

Фоновые знания подразделяются авторами книги "Язык и культура" на три вида: **общечеловеческие фоновые знания, региональные и страноведческие** - "...те сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности... Эти знания связаны с национальной культурой. Более того, они с одной стороны, являются частью национальной культуры, с другой, они суть ее производное" (1, 210). Именно последние и станут предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Среди фоновых знаний выделяется та их часть, которая обладает свойством всеобщей (для данной национальности) распространенности и называется **взвешенными фоновыми знаниями**. Именно взвешенные фоновые знания имеют особое значение в процессе преподавания русской литературы учащимся национальных школ, так как являются источником отбора и минимизации учебного материала для целей обучения. Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров подразделяют такие фоновые знания на долговременные (основные) и кратковременные (второстепенные). Первые из них "...составляют основу национальной духовной культуры и передаются из поколения в поколение" (3, 105).

В связи со специальными задачами нашего исследования, мы делаем упор на долговременных (основных) фоновых знаниях, так как отсутствие последних у нерусских школьников является одним из источников наиболее серьезных трудностей при восприятии русской литературы учащимися национальных школ.

В результате многолетнего развития советских наций в общих социально-экономических и

идеологических условиях, очевидно, нет необходимости моделировать у школьников-кыргызов всю совокупность знаний русского человека ("макро-фон"), а достаточно ограничиться моделированием "мини-фона", понимаемого Е.М.Верещагиным и В.Г. Костомаровым как совокупность знаний, которые наличествуют у всех носителей данной культуры и которые использовал писатель при создании художественного произведения. "Наше понимание зависит от того, как мы применили фоновые знания, то есть знания, не данные непосредственно в тексте, к сумме значений, составляющих его слов, чтобы овладеть его смыслом" (4, 24).

Формирование "мини-фона", необходимого для понимания литературного произведения, является предпосылкой адекватного восприятия художественного текста. Оно требуется для того, чтобы читатель мог участвовать в диалоге (а без такого читательского отклика не мыслится эстетическое сопереживание). По этому поводу В.А.Солоухин с полным основанием пишет: "Есть понятия, явления и проблемы, которые обязательны для каждого русского человека... Ты можешь быть инженером, партийным работником, химиком, комбайнером, футболистом, электриком, ракетчиком, генералом, учителем, но, если ты русский человек, ты должен знать, что такое Достоевский, что такое поле Куликово..." (5, 133). Сходную мысль высказал Ч. Айтматов: "Дед говорил, что каждый, кто живет на Иссык-Куле, должен знать эту сказку (про Рогатую Мать-Олениху). А не знать - грех" (6, 33).

Это положение бесспорно по отношению ко взрослому квалифицированному читателю, которого и должны сформировать школьные уроки литературы. Но поскольку мы имеем дело с подростками, многие фоновые знания могут оказаться для них неизвестными.

Применительно к освоению второго языка и его литературы воздействие текстов на ассоциативно-вербальную сеть оказывается опосредованным и осложненным. Ведь при этом объектом развития служит "неисконная русская речь". Здесь положение: "Какие тексты мы читаем и "прогоняем" через нашу сеть, такие мы и получаем" действует в ограниченной степени и по своим особым закономерностям: тексты новой словесности, даже при условии их непосредственной понятности на уровне значений,

неизбежно взаимодействуют со смысловой стихией ранее освоенных текстов родной словесности. А ассоциации, формируемые текстами новой литературы, вступают во взаимодействие с ассоциативно-вербальной сетью, сформированной и продолжающей формироваться текстами на родном языке.

Этот феномен прочно установлен на основе серии широкомасштабных психолингвистических экспериментов, проводившихся по однотипной методике с носителями самых разных языков, в том числе - кыргызского. Выводы весьма информативны для решения задач организации учебного освоения второго языка и его литературы. Испытуемые, которым слова-стимулы неродного языка предъявлялись вне ситуаций и вне контекста, немедленно включали это слово в контекст, специфичный для индивидуального сознания и подсознания - контекст своего многогранного, в том числе эмоционально-оценочного, предшествующего опыта, который, в свою очередь, формируется в определенном этническом обществе и под воздействием системы норм и оценок, принятых в данном обществе. "В то же время идиозтнические особенности этого параметра определяются целым комплексом факторов, связанных с условиями жизни носителей языка, их культурными традициями, спецификой системы лексических значений и т.д." (А.А. Залевская, 1990; сходные выводы - в публикациях А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, А.Е. Супруна, А.П. Клименко, Ф.Ф. Паппа и их сотрудников).

Очерченный круг проблем приобретает особую актуальность в наши дни, когда выявление специфических особенностей национальной системы образования, ее коллизий и перспектив выдвигается на первый план.

Таков и этноассоциативный аспект курса русского языка и литературы в национальной школе.

Учебное этнокультуроведение и освоение "второй" литературы

Аспект этот ранее не привлекал специально углубленного внимания педагогов-русистов и методистов-исследователей. Однако в настоящее время, в контексте процессов национального возрождения и культурного сотрудничества народов, заметно возрастает внимание общественности к актуальным аспектам (в том числе - и к этноассоциативному аспекту) того научно-методического направления, которое начавшие его разработку литераторы-русисты

Кыргызстана (Л.А. Шейман) предложили называть **учебным этнокультуроведением**. Его проблематика включена в программу совещания "Проблемы национального непрерывного образования" (президиум АПН, Алма-Ата, 1990); она предусмотрена перспективными планами Академии педагогических наук (НИИ НРД, 1991-1995). Кыргызской академией образования разрабатывается бикультурный вариант данной концепции, главным образом, в применении к преподаванию русской литературы в кыргызоязычной аудитории, - **педагогическая биэтноэдокультурология**, или **учебно-художественное биэтнокультуроведение**, т.е. изыскание путей приобщения обучаемых к новой для них, "второй" этнической культуре, преимущественно - через посредство ее образного языка и на основе углубленного учета ее соотношений с родной культурой учащихся.

Опора на канал "второй" - иноязычной и иноэтнической - литературы (как учебной дисциплины) в интересах оптимизации межнационального и межкультурного общения закономерно предопределяется самой природой и социальными функциями этой сферы художественной культуры, но сопряжена и с рядом осложнений. С одной стороны, художественная литература - оптимально культуроемкий и впечатляющий носитель духовных ценностей этноса, "самая выразительная модель национальной культуры" (О.О. Сулейменов, 1978), наиболее эффективное средство взаимного "озеркаливания" культур (И.О. Евсеев, 1991). И это ее качество видится как в особой мере потенциально благоприятное в условиях культурных контактов таких народов, как русский и кыргызский, у которых имеет своего рода сакрализация художественной литературы: "Святая русская литература" (Т. Манн, 1903-1921); "Вершина искусства - красное слово" (кыргызская пословица). С другой стороны, учебное приобщение к новой литературе - даже при условии успешного методического преодоления непосредственных языковых барьеров - наталкивается на несовмещения, несовпадения, разногласия, которые обусловлены различиями исторического опыта и культурных традиций контактирующих народов. Процессы, связанные с актуализацией подобных явлений, уместно определить как **межэтнокультурную интерференцию** (Л.А. Шейман, 1991).

Межэтнокультурная интерференция и лакуны

Межэтнокультурная интерференция, как любая интерференция в широком понимании этого термина, есть взаимодействие различающихся друг от друга объектов, которое приводит к тем или иным изменениям в их структуре. Однако в практике и в методике чаще всего специально рассматриваются те аспекты интерференции, которые оказываются проблемной для эффективной организации учебного процесса. С этой точки зрения, применительно к проблематике нашего предмета, межкультурную интерференцию можно охарактеризовать как воздействие знаний и навыков, сформированных в русле родной культуры реципиента, на восприятие и освоение нового для него иноэтнического культурного явления, - такое воздействие, которое индуцирует реакцию, способную осложнить или разрушить межкультурный контакт (7, 330-331). В ходе обсуждения предложенного понятия неоднократно подвергалось сомнению наличие конкретных фактов межэтнокультурной интерференции в современном учебном процессе и вообще в читательском восприятии наших школьников. Отрицались, например, установленные в наблюдениях и экспериментах достаточно устойчивые симпатии учащихся кыргызских школ, особенно отдаленных сельских, к фольклорному или аллегорико-символистическому образу волка, которые сказывались, в частности, на предпочтении этой роли частью учеников в учебных инсценировках басни "Волк и Ягненок" (Л.А. Шейман, Н.М.Варич, 1976); возражения практически отпали только после появления романа "Плаха" (Ч. Айтматов, 1986), с его образами Ташчайнара и синеглазой Акбары как центральных героических персонажей произведения. Подтверждением актуальности названного образа-символа в современном национальном сознании кыргызов может служить также то, что в культуре многих народов существовал и существует культ какого-то животного. Для тюрков, как известно, с древних времен это был - волк - тотем, символизирующий движение вперед, к намеченной цели.

Отрицание актуальности для наших условий тех феноменов, которые в мировой этнологической науке часто определяются как лакуны ("то, что есть в одной культуре и чего нет в другой"; Ю.А.Сорокин, 1976, 1989, 1991), можно объяснить рядом причин. Помимо хорошо известных

в культурологии мотивов естественной "охранительной тенденции" по отношению к родному языку и его культуре (Е.А.Гутман, Ф.А.Литвин, М.И. Черемисина, 1976), а также влияния различных модификаций "теории бесконфликтности", здесь немалую роль играет не выражающийся открыто в существенных своих гранях характер восприятия инокультуры, связанный со спецификой национальной ментальности как широкого социально-культурного комплекса коллективной психологии. Ментальность определяется порой как "социальное подсознание культуры", как "неявные пружины деятельности людей"; ее носитель "скорее всего не подозревает о ее существовании" (А. Гуревич, 1990).

Одним из основных учебных курсов, который служит как потенциальным полем манифестации межэтнокультурных интерференций, так и источником ресурсов для их коррекции, все же является именно курс русской литературы в национальной, в том числе и кыргызской, русской школе: литература - важнейшая часть национальной культуры, главная ее представительница в системе образования; здесь содержится богатый материал для привлечения "образных посредников", от этнотипических микрообразов и образов-символов до образов-макротипов, обладающих сопоставимыми аксиосемантическими (ценностно-смысловыми) функциями в родной этнокультуре учащихся, в частности - учащимися школ среднеазиатско-казахстанского региона.

Учитывая латентный (скрытый, неявный), как правило, характер процесса межэтнокультурной интерференции, заслуживает внимания каждый случай ее обнаружения в учебной практике. Таковы, например, некоторые данные анкетирования, проведенного среди учителей-русистов кыргызской школы (1991, 103 педагога, представляющие все основные зоны республики). Положительный ответ на вопрос: "Какие национально-характерные моменты русских художественных произведений вызывали недоумение, осуждение или насмешку у Ваших учеников (или у некоторых из них)?" был дан по следующим параметрам:

- связанные с нетрадиционной трактовкой семейных отношений (поступки Катерины в "Грозе" А.Н.Островского) - 33,3 %;

- относящиеся к церковно-религиозному миру; воспринимаемые учениками как обозначения представителей тех или иных вероучений ("Вот

затрещали барабаны - И отступили **бусурманы...**" в лермонтовском "Бородино") - 15,6%;

- отражающие отношение к некоторым видам пищи, странное с точки зрения кыргызской национальной традиции (ограничение повседневного пищевого рациона только **говядиной** - как проявление "ригоризма" Рахметова; слова Кутузова " Будут они у меня лошадиное мясо есть!" - как угроза его по адресу французов-захватчиков) - 15,6%.

- содержащие непривычную оценку поступков любимого человека (пушкинское: "...Как дай вам бог любимой быть другим"; авторское восхищение письмом Татьяны) - 14,0%;

- побуждающие иногда к прямолинейному или неадекватному стереотипному использованию отдельных слов и строк как якобы обобщающей характеристики национальной черты (официальная строка "Родины" Лермонтова: "**Под говор пьяных мужиков**"; пушкинские строки о надежде на "русское авось") - 4,4%;

- запечатлевшие иную эмоциональную окраску аллегорико-символических образов, чем обычная для родной литературы (насмешливое изображение Кукушки в басне Крылова "Кукушка и Петух"; **совиные крыла**" как зловещая деталь в блоковском образе Победоносцева) - 2,2%.

Различия в частоте фиксации названных разновидностей межэтнокультурной интерференции очевидно детерминированы как степенью остроты и интенсивности их проявлений, так и характером установочной направленности внимания педагогов-практиков.

Пути выявления

межэтнокультурных лакун

В приведенных примерах, однако, проявления интерференции не обнаруживались педагогами непосредственно в процессе преподавания предмета, а подтверждались припоминанием аналогичных случаев - на основе выбора разновидностей лакун, приведенного в предложенной анкете и выявленного экспериментаторами ранее. Обычно педагог-практик не останавливает свое внимание на подобных казусах, поскольку они редко проявляются вовне.

Каковы же пути их обнаружения?

Научно достоверному выявлению межкультурных лакун, а, следовательно, прогнозирования в педагогической практике межэтнокультурной интерференции, наряду с разнотипными сопоставительными исследованиями языков и текстов каждой пары контактирующих культур,

способны служить, как показывает наш опыт, различные исследовательские методики: 1) фиксирование соответствующих фактов в процессе направленного педагогического и этнологического наблюдения; 2) этнокультурно ориентированное тестирование; 3) психолингвистические и этнокультуроведческие ассоциативные эксперименты.

Последнее направление представляется перспективным в интересах разработки этноассоциативных основ методики учебного освоения русской литературы в кыргызской школе.

Исходит оно из следующих предпосылок.

Что дают ассоциативные эксперименты?

"Если вам нужно найти метод с наибольшей объективностью, позволяющий вскрыть "культурную" специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его семантические "обертонны", - без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент, а ближайшим источником данных на этот счет - словарь ассоциативных норм" (8, 14-15).

Ассоциативные эксперименты показательны в том отношении, что результаты их, отраженные в ассоциативных полях по каждому слову-стимулу, а также анализ данных материалов дают возможность установить ассоциативные связи конкретного слова с другими словами, возникающие у носителей русского и кыргызского языков. Количество ассоциаций, их семантика, частота встречаемости той или иной ассоциации - все это дает серьезные основания для того, чтобы судить о степени осмысленности слова, а в случае отсутствия ассоциативных связей показывает - какие слова мало или вовсе незнакомы, непонятны, а иногда искаженно воспринимаются информантами.

Благодаря данным такого эксперимента, можно заранее предвидеть, какие слова в иноязычно-инонациональном тексте могут вызвать у учащихся-читателей неадекватное восприятие и понимание содержания произведения, чувств, поступков героев, традиций и обычаев другого народа, в результате чего не может возникнуть то "сопереживание", которое стремился вызвать автор у своих читателей.

В основе "Словаря ассоциативных норм русского языка" А.А. Леонтьева (9) лежит известный в психолингвистике и в психологии **ассоциативный эксперимент**. Он заключа-

ется в том, что испытуемому дается слово-стимул и предлагается реагировать на это слово первым "пришедшим в голову" словом или словосочетанием. По мнению автора словаря, существует множество способов измерения на основании ассоциативного эксперимента семантической близости стимула и реакции, но нет оснований сомневаться в том, что свободный ассоциативный эксперимент может служить ценным источником информации при попытках исследовать психологические эквиваленты "семантических полей" и вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов. Уже это делает ассоциативный эксперимент значимым и интересным не только для психолога или психолингвиста, но и для "чистого" лингвиста, занимающегося семантикой. Обусловленность ассоциативных реакций собственно языковыми синтагматическими связями слов представляет, по утверждению ученого, наибольший теоретический и практический интерес в плане обучения языку, в частности, для лексикографов, так как массовый ассоциативный эксперимент позволяет: а) дать количественную характеристику для любого связного сочетания, отражающую его субъективную значимость для говорящих на русском языке, б) дать объективную характеристику, в) отражает многозначность слова, г) является предпосылкой для создания теории речевой деятельности (или теории владения языком).

Исследование закономерностей ассоциирования слов вообще и типичных ассоциаций для данного языкового коллектива дает основание специалистам в области обучения языку, как считает А.А.Леонтьев, для использования этих данных в различных сторонах обучения - от установления оптимальных способов семантизации до анализа культуроведческих проблем, от составления словарей до отбора фразеологизмов.

Для практических целей результаты ассоциативного эксперимента представлены автором "Словаря ассоциативных норм русского языка" в форме ассоциативных норм.

Чем удобны ассоциативные данные? Леонтьев А.А. выделяет следующие моменты: 1) они дают результаты не избирательного, а действительно массового эксперимента, что позволяет использовать их как источник лингвистической информации; 2) ассоциативные нормы, благодаря своей статистической "благонадежности", легко поддаются математической об-

работке, а фактор частности слова-стимула влияет непосредственно на характер "ассоциативного профиля" этого слова; 3) ассоциативные нормы дают в очень удобной форме специфический для данного языка и данной культуры "ассоциативный профиль" лексических единиц; 4) ассоциативные нормы представляют собой мощное орудие социологического и социально-психологического исследования. Так, в частности, на слово-стимул **иностранец** наиболее частые реакции вызывает название народности: **француз, итальянец, немец, японец, русский, африканец, испанец, грек, мексиканец** и др. (9, 13-15). Предполагалось, что на слово-стимул **русский** большинство реакций будет ассоциат **язык**. Более 40% опрошенных дали ожидаемый ответ. Дальше идет **человек и народ**. Многие ответили по контрасту "от противного": **немец, француз, англичанин, американец**. Много локальных ответов-реакций: **узбек** (корреспондент из Ташкента), **казах** (из Караганды), **эстонец** (из Таллина) и др.

Словарь ассоциативных норм русского языка имеет четко определенную практическую направленность на преподавание русского языка в иноязычной (иностранной) аудитории, так как в нем отражаются: 1) субъективно наиболее частые семантические (парадигматические) связи слов, и, следовательно, учащийся, а также преподаватель, методист, составители учебников, учебных пособий, учебных текстов, словарей и т.п. могут, ориентируясь на наиболее частые реакции, ясно представить себе место слова в "семантическом поле", степень его близости к другим словам, характер отношений между ними; 2) наиболее важные синтагматические связи слов и, прежде всего, - наиболее близкие для сознания носителя языка связные сочетания, например, фразеологизмы; 3) словарь индексирует наиболее характерные семантические связи, упирающиеся в особенности русской культуры и вообще страноведческую проблематику, которые отражены в обычных словарях и усваиваются, как правило, лишь в процессе многолетнего речевого опыта и др. (9, 3-4).

Выход в страноведческую проблематику имеет и "Киргизско-русский ассоциативный словарь" Л.Н.Титовой (10), который "...впервые в мировой практике вводит в оборот материал языка, принадлежащего к тюркской группе" (10, 4). Материалы данного словаря

своеобразны и представляют большой интерес с точки зрения обучения языку кыргызских учащихся, так как в словаре даны не просто переводы кыргызских устойчивых ассоциаций на русский язык, но и полученные в максимально близкой среде ассоциации носителей русского языка. Данный фактор чрезвычайно интересен, так как результаты сопоставления ассоциативных полей, полученных от проживающих в одном и том же регионе носителей разных языков, дает единый природно-географический фон и позволяет ярче выявить особенности языка и культуры. К примеру, расхождения в ассоциациях на слово-стимул **караулить** показывают традиционный уклад жизни кочевого народа, исконно занимающегося скотоводством. Если у русских информантов это слово вызывает ассоциаты **дом, магазин, склад, сад** и др., то у кыргызов это: **кой (овца), мал (скот), жылкы (лошадь)** и др. (10, 30). Исходные слова были даны в русской аудитории на русском языке, в киргизской - на киргизском). Слово **черный - кот, ворон** (у русских), но кыргызское слово **кара (черный)** вызывает реакцию **кой (овца)** и др. (10, 31).

Поскольку, по мнению А.П.Клименко и А.Е.Супруна, в психолингвистических экспериментах так или иначе анализируется работа языка как устройства, порождающего текст, то эта текстообразующая предназначенность языка отражается и в ассоциативных экспериментах (как в синтагматических, так и в парадигматических реакциях испытуемых). "Если представить себе ответы испытуемых как некоторый, конечно, деформированный текст, оказывается, что кривая покрытия этого текста наиболее частыми словами-реакциями или же самыми частыми словами языка напоминает кривую покрытия текста самыми частыми словами из частотного словаря, как она характеризуется во многих исследованиях о частотных словарях" (11, 21). Следовательно, полагают ученые, данные ассоциативного словаря не менее показательны, чем определения толковых словарей, используемые иногда для сравнения значения слов.

Ю.В.Любимов также склонен считать, что оптимальным путем выявления семантической структуры слова является все же комплексное исследование с использованием ассоциативного эксперимента, так как "важное положение, вытекающее из результатов ассоциа-

тивного эксперимента - это отношение включенности, которое должно быть известно каждому говорящему на данном языке. Чтобы понять, например, значение предложения "Ласси есть колли" - необходимо знать, что такое колли" (12, 25).

Утверждению о том, что словари ассоциативных норм служат хорошей основой для экспериментальных исследований о роли ассоциаций в процессе порождения высказывания и для изучения вербального поведения человека, дано обоснование в работах Н.В.Уфимцевой и Т.Н.Наумовой.

Возможности применения ассоциативного словаря для изучения вербального поведения человека основывается на том, что "все слова, которыми потенциально располагает говорящий, можно рассматривать, как скрытые единицы вербального поведения, совокупность которых образует систему" (13, 33). Использование результатов ассоциативного эксперимента при изучении процесса порождения высказывания основано на концепции, согласно которой "при конструировании высказывания по правилам грамматического построения на определенном этапе нам необходимо отбирать отдельные слова из "лексикона" долговременной памяти. При этом используются два класса признаков: признаки собственно грамматических классов, (в которые входят слова) и признаки семантические (или индивидуальные семантические характеристики слов). Эти два класса признаков выявляются четко в ассоциативных экспериментах" (14, 37).

Исследуя межкультурный аспект проблемы ассоциаций, А.А. Залевская отмечает, что "ассоциативный эксперимент дает богатый материал для межкультурных исследований, позволяет выявить, как "общечеловеческие" характеристики свободных ассоциаций, так и специфику связей между словами в условиях разных культур" (15, 46). Анализ ассоциативного поля слова-стимула **орел** дает возможность автору исследования проследить четыре основных направления поиска ассоциативных реакций у различных национальных групп испытуемых: 1) отнесение **орла** к классу птиц (суперординатный ответ); 2) соотнесение **орла** с другими видами птиц (координированные ответы); 3) описание предложенного в эксперименте объекта (атрибутивные ответы); 4) ответы, связанные с символическим использованием **орла**.

Однако для разных экспериментальных групп соотношение этих видов ответов оказывается различным. Детальный анализ конкретных примеров позволяет проследить связь ответов с условиями жизни того или иного народа, с определенными традициями и т.д. Так, суперординатный ответ **птица** дали 55% испытуемых - американцев, 20,5% немцев, 16% поляков, 16% французов, 14% казахов, 11% кыргызов, 10% русских и только 7% узбеков. Наибольшее количество координированных ответов (37%) дали казахи, назвавшие в этом числе ловчих птиц, традиционно используемых наряду с **орлом** ("буркит" - исходное слово) при степной охоте. Объекты охоты с беркутом (например, **лисица**, **заяц**), а также термины, связанные с такого рода охотой, например, "**буру**" ("схватить добычу" - о беркуте), названы казахами еще в 12% случаев. Интересно отметить, что и атрибутивные ответы (обычно редкие для испытуемых-казахов) в этом случае также связаны с одним из наиболее ценных качеств ловчей птицы (11% испытуемых дали ответ **кыран** - хваткий). Наибольшее количество ответов, связанных с символическим изображением орла, дали поляки: **девиз**, **герб**, **решка**, **символ** и т.д. В материалах других экспериментальных групп ответы такого рода занимают незначительное место (15, 46-47).

Вслед за А.А.Залевской мы считаем, что важен сам факт соответствия результатов ассоциативного эксперимента общеизвестным культурным традициям того или иного народа, и поэтому материалы такого рода экспериментов представляют интерес и для межкультурных исследований. Исследователь также подчеркивает, что без сопоставления материалов, полученных от носителей разных языков, было бы невозможно развитие этнопсихолингвистики (16). "Вполне естественно, что выявление универсальных тенденций, как и для установки обусловленных факторами языка и культуры различия в речевом поведении, необходимо межъязыковое сопоставление фактов, на базе которых обсуждаются соответствующие проблемы" (17, 1).

К числу основных показателей, которые взяты А.А.Залевской в сопоставительных исследованиях, относятся: а) уровень стереотипности реакции испытуемых; б) сходство в содержании высокочастотных реакций; в) соотношение показателей принадлежности слов-стиму-

лов и полученных на их реакции к одному и тому же или к различным грамматическим классам (т.е. соотношение парадигматических и синтагматических реакций); г) удельный вес суперординатных реакций и т. д.

Процесс выявления факторов языка и культуры при межъязыковом сопоставлении экспериментальных материалов, в частности случаев сходства и различий в ассоциативном поведении носителей трех славянских, трех тюркских, двух германских и одного романского языка рассмотрен автором на примере анализа ассоциативных полей четырех цветообозначений: **белый**, **желтый**, **красный**, **синий** и их коррелятов в последующих языках.

При сопоставлении частых синтагматических ассоциативных реакций на рассматриваемые исходные слова А.А.Залевская выделяет следующие основные виды связи, общие для всех экспериментальных групп: 1) подведение исходного цветообозначения под общее понятие; 2) увязывание исходного слова с некоторым объектом окружающего мира, для которого наиболее типичен соответствующий цвет; 3) включение исходного слова в некоторое фразосочетание; 4) символическое переосмысление исходного слова.

Реакция связи исходного цветообразования с некоторым объектом мира, для которого наиболее типичен соответствующий цвет, занимает основное место среди наиболее частотных синтагматических реакций по всем исследуемым экспериментальным группам. Однако, как показывают результаты исследований, называемые различными группами испытуемых объекты совпадают не всегда. Все сопоставляемые группы оказались единодушными, увязав исходное слово **синий** с ассоциатом **небо**. 8 групп из 10 дали исходному слову **белый** ассоциат **снег**, 7 групп увязали слово **желтый** с ассоциатом **цветок**, а у 6 групп цветообозначение **красный** вызвало реакции **флаг**, **знамя**, у 5 - то же исходное слово увязано с ассоциатом **кровь**, 5 групп в ответ на исходное слово **синий** дали реакцию **море**. Примечательны реакции, которые свидетельствуют скорее о расхождении, чем совпадении объектов, названных испытуемыми разных экспериментальных групп. Так, к примеру, для узбеков "эталоном" белого цвета является не снег, а хлопок, для казахов и кыргызов - молоко (у последних - наравне со снегом). Цветообозначение **желтый** у русских вы-

зывает образ осеннего листа; у англичан ассоциируется с солнцем и с бананом, у французов - с лимоном, золотом, яичным желтком, у казахов - с маслом, а у узбеков - с просом. В одних случаях такие расхождения объясняются особенностями условий жизни и культуры испытуемых, а в других - спецификой их языка.

При анализе примеров символического переосмысления исходных слов опять-таки оказывается сложным разграничивать случаи реакции факторов языка и культуры испытуемых. Судя по пяти частым синтагматическим реакциям, белый цвет является символом чистоты у французов; специфичной для англичан и американцев оказывается связь белый - Рождество. Желтый цвет у русских символизирует измену, у американцев увязывается с трусостью, у немцев - с завистью; красный - вызывает представление о светофоре у русских, англичан и американцев и о корриде у немцев и французов. В то же время имеются и случаи, когда специфика ассоциативной связи такого рода объясняется именно фактором языка. Так, совмещение в тюркских коррелятах слова синий значений "зеленый" и "синий" служит причиной того, что для узбеков исходное слово кук оказывается символом весны (15, 69-73).

Прослеживая некоторые проявления специфики языка и культуры испытуемых в материалах ассоциативных экспериментов, исследователь подчеркивает, что, "... воспринимая исходные слова вне ситуации и вне контекста в его традиционной трактовке, испытуемые немедленно (и произвольно) включают эти слова в контекст своего предшествующего эмоционального опыта, взаимодействующего с принятой в соответствующем социуме системой норм и оценок" (18, 34). При этом часто национально-культурная специфика вербальных ассоциаций наглядно прослеживается в ассоциатах на исходные слова-стимулы, казалось бы, на первый взгляд, не имеющих в себе этнокультурного компонента. Так, например, на слово кислый русские, украинские и белорусские респонденты дали реакцию борщ, квас, кыргызы - айран и кумыс (т. е. названия традиционных напитков и блюд своей национальной кухни). И здесь мы согласны с утверждением исследователя о том, что необходимо тщательно анализировать и редкие ассоциативные реакции, а не только массово представленные.

А.И.Белов, на основании данных проведенных им психолингвистических экспериментов,

также приходит к выводу, что проблема цветообозначений остается малоизученной, хотя их эстетическая роль в национальной фольклорной и поэтической традиции каждого народа и его культуры неоспорима. Причина, к примеру, того, почему представители разных этнических, половозрастных и социальных групп выбирают себе тот или иной цвет в свой герб, или цвет национального флага, включая или не включая тот или иной цвет в строго кодифицированные литургические и геральдические цвета, и, соответственно, воздействие цвета на дальнейшее формирование языка и общественного языкового сознания, также является предметом исследования этнопсихолингвистики (19). Автор исследований рассматривает сами цветообозначения и связь цветообозначений с определенными, культурно закрепленными эмоциональными состояниями и ситуациями, как "концепты мировидения", "словесно-образные лейтмотивы текста" или "этноэидемы" (Шейман, Варич, 1976). Вслед за Л.А. Шейманом, А.И.Белов определяет понятие "этноэидемы" как сквозной образ, значимый для конструирования национальных картин мира". Изучение различных литературных источников, словарей, опрос информантов и анализ ассоциативных экспериментов дают основание автору отнести к категории цветовых этноэидем в традиционной русской и советской культуре такие цветообозначения, как красный, белый, черный, голубой (отчасти синий). При сопоставлении их с финской лингвокультурной общностью, автор выделяет: синий (голубой), белый, зеленый, желтый, серый (19, 50).

Ассоциативный эксперимент среди русских и финских информантов показал, что каждый из этих цветов вызывает у представителей соответствующих культур определенные, достаточно стабильные ассоциации.

Для выявления "ассоциативных лакун" (20) исследователь использовал метод установления лакун Ю.А. Сорокина (21, 298-300; 22, 2), который заключается в сопоставлении лингвокультурных общностей при рассмотрении совпадений и различий на уровне языка, культуры и поведения. По мнению Ю.А. Сорокина, лакуны свидетельствуют об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой. Лакуны есть явление, принадлежащее коннотации, понимаемое как набор традиционно разрешенных для

данной локальной культуры способов интерпретации фактов и процессов вербального поведения. Учитывая тот факт, что большинство цветообозначений имеют словарные соответствия в другом языке, обучаемый не всегда осознает их национальное своеобразие, так как переносит и приписывает то, что свойственно его культуре и языку на новый язык и его культуру. В соответствии с терминологией В.Л.Муравьева, А.И.Белов относит цветовые этноэидемы к имплицитным (скрытым) лакунам (19, 53).

Насколько особенности цветообозначений в разных культурах и их языках влияют на общение между людьми и на их взаимопонимание или непонимание, можно проследить при сопоставлении ассоциативных полей на слова-стимулы синий и белый, полученных от русских и финнов. Так к примеру, ни разу не встретилась в реакциях монолингвов-финнов ассоциация синего цвета с птицей, достаточно широко представленная в ответах русских испытуемых (птица, синяя птица, птица счастья и т. д.). В обеих культурах синий цвет ассоциируется с холодом (синий от холода, от мороза, нос, лицо, холод, прохладный). При анализе ассоциаций монолингвов-финнов было замечено, как мощно в реакциях групп проявился "национальный" аспект: финский, Финляндия, отечество, родина, патриотизм, свобода, нейтральный, победа, партия национальной коалиции (консервативная партия) и т.д. Аналогичная тенденция, но с меньшей силой, просматривалась и в ответах финских билингвов на русском языке: финский, цвет свободы, национальный.

По богатству коннотаций белый цвет в финской культуре приближается к синему (голубому). Белый традиционно определяется как цвет снега, молока, соли. Он сравнивается с простыней, облаком, смертью.

В русской культуре белый цвет ассоциируется с мелом, снегом, молоком, полотном, скатертью, березой, лебедем, аистом, чайкой, парусом, сахаром, черемухой. По данным эксперимента, его можно определить как "монотонный, нежный, чистый, холодный". В обеих культурах белый цвет символизирует невинность: "белый наряд невинности". Душевную чистоту финны соотносят с белизной лилии ("словно белая лилия чиста и изящна твоя душа"). Белый цвет ассоциируется с совестью (в русском языке - чистая, незапятнанная) и чистой доской. Белая (невинная, безобидная) ложь противополо-

вляется черной (ср.: белая зависть - черная зависть - у русских). В обеих культурах белый цвет связан с больницей, скорой помощью, врачом, белым халатом, доктором и т.д.).

В советской культуре с белым цветом устойчиво ассоциируются лица, боровшиеся в годы революции и гражданской войны против советской власти: армия, гвардия, враг народа, офицер, беляк, Деникин, мятеж, офицерство и т.п.

Анализ финских толковых словарей, различных литературных источников и данных ассоциативных экспериментов позволяет автору заключить, что по своим идеологическим "обертонам" белый цвет синонимичен синему: Финляндия, Маннергейм, свобода, свободный, флаг, нейтральный и т.п. Белый цвет ассоциируется с буржуазией, правыми политическими партиями, лицами, придерживающимися правых убеждений.

По данным А.И. Белова, если для русских, с известными оговорками, белый цвет - цвет радости (ср. у В.И. Даля: белое венчальное, черное печальное), то для финнов - это еще и цвет печали, смерти. Одним из символов смерти в национальной поэтической традиции, восходящей к древним руинам Калевалы, считается белый лебедь, а также белый журавль смерти. Очевидно, именно эта соотношенность позволила финнам глубоко понять и полюбить песню Я.Френкеля "Журавли" на слова Расула Гамзатова (пер. на финский А. Хилтунен). У русских слушателей образ белого журавля вызывает ассоциации с грустью, тоской по Родине, но не со смертью.

Таким образом, выяснилось, что важным цветовым стереотипом, цветовой этноэидемой для финской культуры является не отдельный цвет, а сочетание синего и белого цветов. Сине-белый - это символ Финляндии, цвет национального флага. С сине-белой гаммой ассоциируется все национальное, патриотическое, финское, отечественное, возвышенное.

По мнению А.И. Белова, эстетическому закреплению этого образа в языковом сознании финнов способствует и широкое совместное использование этих цветов в национальной поэтической и песенной традиции как символа красоты, грусти, печали, символа любви к Родине (19, 53 - 57).

Все это дает основание заключить, что интерес этнопсихолингвистики к цвету вовсе не случаен. Анализ цветовых этноэидем - ключ к познанию психологии народа. Овладение ими позволит глубже проникать в смысл текста, и,

прежде всего, поэтического. Значение этноэйдера, считает ученый, сокращает дистанцию между коммуникантами, активно содействует преодолению "культурологического дальтонизма".

"Учитывая текстообразующую роль ассоциаций, их место в процессах речевосприятия и речепроизводства, можно предположить, что если двуязычный индивид не усвоит такие социально-значимые "отдельности", не овладеет правилами интерпретации смыслов, традиционно функционирующих в осваиваемой локальной культуре, это может привести к определенным "сбоям" в коммуникации. Такой индивид, скорее всего, частично или полностью не поймет текст, относящийся к другой культуре, вследствие реализации в тексте иных, непривычных для него правил. Соответственно, в создаваемом им тексте этот билингв воплотит правила родного языка и родной культуры, что осложнит восприятие текста инокультурными/иноязычными реципиентами" (с. 58).

Овладение системой таких правил (включая совокупность наиболее значимых цветовых этноэйдера) - необходимая предпосылка формирования культурно-эстетического двуязычия (биэтнокультурализма), т. е. "навыков оптимально адекватного восприятия опорных словесно-художественных структур текстов двух вербальных культур" (23).

Подтверждением данной установки явились и результаты сопоставительного анализа группы слов-цветообозначений двух кардинально разных культур - европейской и африканской, проведенного А.П. Василевич (24). В результате ассоциативного эксперимента из ответов представителей разных культур (русских, эфиопов, малийцев, амхарцев и др.) автором было отобрано 69 цветоименований для русского языка, 45 - для английского, 28 - для амхарского, 18 - для бамана (представляющих оранжевые, красные, розовые и фиолетовые оттенки). Это позволило сделать вывод, что "восприятие цветового пространства зависит, по-видимому, не столько от языка индивидуума, сколько от особенностей культурно-исторического плана" (23, 64). Важен для нас и тот факт, что при таком опросе данные достаточно полно отражают существующую в языке активную лексику цветообозначений и в этом смысле превосходят по качеству данные толковых словарей и даже данные анализа литературных текстов большого объема.

Свидетельством того, что ассоциативный эксперимент располагает большими резервами, которые могут быть использованы для выявления как универсальных сторон ассоциаций, свойственных всем людям, так и специфических сторон, отражающих культуру того или иного народа, явилось и исследование, проведенное Т.М. Рогожниковой, динамики развития семантической структуры ряда слов у детей - носителей русского, белорусского, словацкого, английского языков (25).

Так, к примеру, сведение воедино и идентификация ассоциатов испытуемых детей и взрослых указанных национальных групп на слово-стимул горький представляет собой название тех или иных продуктов. При этом интересно заметить, что с возрастом перечень названий продуктов изменяется, видны также определенные различия, в той или иной мере связанные с условиями жизни и спецификой культуры реципиентов, отражающих быт, культуру народа, географическое положение страны и др.

Это ассоциаты: лук, огурец, чеснок, перец, лимон (у всех групп); яблоко, чеснок, перец, огурец, горох (у белорусов); лимон (у словаков); помидор, селедка, мак, укроп, миндаль (у русских); яблоко, лимон, апельсин (у англичан) и др. Интересно, что у англичан возникла реакция "масло", чего не наблюдается больше ни в одной группе испытуемых.

При сопоставлении реакции на слово-стимул цветов выделяются "интернациональные" названия цветов, встречающиеся во всех группах испытуемых: роза, тюльпан, одуванчик, василек и др. Реакции русских алый, аленький, каменный указывают на связь этих ассоциатов с известными детскими сказками. Они не имеют соответствий в реакциях носителей других языков и, следовательно, могут быть рассмотрены как одна из особенностей культуры русского народа (25, 109 - 114).

В одном из наиболее богатых и по материалу и основательном по научной разработке ассоциативном словаре украинских имен существительных (816 слов-стимулов) Н.П. Бутенко представлены результаты психолингвистических экспериментов, проведенных среди львовских студентов, разговаривающих на украинском языке. В основу построения словарных статей положен принцип раскрытия семантики слов на уровне словосочетания путем соотношения (ассоциации). В ответах представлены опреде-

ления (прилагательные и причастия) для более чем 800 существительных живого разговорного украинского языка (26).

В словарь вошли и такие этнокультурные слова-реалии, как: батька, борщ, бог, бублик, буря, верба, весна, вечер, венок, отчизна, ворона, гвоздика, голубь, гроза, грош, груша, дерево, дружина, дуб, думка, душа, жаворонок, жаба, зверь, земля, зима, змея, зорька, калач, капуста, каша, коса, кукуруза, кулак, ласточка, лебедь, лимон, липа, мак, медведь, меч, мир, молот, море, мороз, небо, образ, око, олень, орел, паук, перец, пирог, пионер, пряник, революция, сани, свобода, серп, собака, соловей, солнце, сорока, союз, степь, тигр, товарищ, туман, халат, хата, хлеб, царь, черт, сабля, яблоня, ягода, ярмарка и др., которые можно отнести к различным тематическим разрядам национально-культурной лексики, встречающейся в текстах художественной литературы. Данные словаря подтверждают, в частности, и те выводы, к которым ранее пришли исследователи психики человека: "поскольку язык социален по своему происхождению, он является для каждого отдельного индивида носителем традиционного опыта, принадлежащего обществу. Язык вводит сознание ребенка в рамки социального опыта коллектива и является средством фиксации (в значении слова) результатов этой социализации" (27, 181).

Так, к примеру, слово-стимул хата вызывает у украинских студентов (из 1180 человек) такие характерные детали, свойственные для этого вида жилища (в частности тот материал, из которого строили хаты в старину) на Украине как: деревянная (86), каменная (26), соломенная (17), побеленная (16), глиняная (7), и др. (27, 307). Слово казак у 78 испытуемых в памяти воскрешает запорожских (казаков), донских (29), украинских (25), кубанских (3). Все они чернобровые, черноусые, чубатые, чернявые, усатые, но встречаются и белочубые и голубоглазые и др. (27, 131).

Для разработки этнокультуроведческих лексикографических педагогически ориентированных учебных пособий представляет интерес и, подготовленный исследователями национально-культурных словесных ассоциаций Н.В.Дмитрюк и В.Д.Нарожной казахско-русский ассоциативный словарь (28), в известной мере аналогичный трудам Л.Н. Титовой (1975) и М.Х. Манликовой (1989) в нашей республике. Авторы рассматривают некоторые национально-

культурные особенности речевой коммуникации с точки зрения этнопсихолингвистики в контексте проблем формирования двуязычия на материале ассоциативного поля слова-стимула орел в русском и казахском языках. Этнопсихолингвистика, по мнению ее представителей, является порождением многообразных и неисчерпаемых проблем двуязычия и многоязычия, особенностей межкультурной коммуникации, национально-культурной спецификой языковых картин мира, речевого поведения представителей разных этнических культур. А поскольку разнообразие национальных культур порождается различием природно-географических, экономических, социально-исторических условий жизни определенного народа, то специфика культур осознается только в ситуации их контакта - в ситуации общения между народами.

Так как язык, как "компонент духовной культуры, является одним из самых специфичных ее элементов", то "различия природных и социально-экономических условий, в которых живут разные народы, определяют различные способы внутриязыковой номинации" (28, 57). Авторы в качестве примера приводят название снега у народов Крайнего Севера (около 40) - отсутствие в их языке слов, обозначающих цветковые растения; наличие 13 наименований бамбука у вьетнамцев; более 20 наименований пастбищ у казахов, при отсутствии таковых в ряде других языков. Интересен и тот факт, что, по данным Ш.Джанабилова, приведенным в статье Н.В.Дмитрюк и В.Д.Нарожной (28, 57), в казахском языке количество слов, связанных с коневодством, достигает 380 единиц, с верблюдоводством - 248, с овцеводством - 166, с козоводством - 113, с разведением крупного рогатого скота - 108.

Как считают исследователи, данные примеры безэквивалентной лексики являются своеобразными сигналами национально-культурной специфики этнических культур, так как именно они указывают на своеобразие практической деятельности этноса.

Но, как показывает сравнительный анализ ассоциативных полей слов-стимулов буркит (каз.) и орел (рус.), слова, обозначающие понятия, которые есть почти в каждом языке, также могут быть насыщены своеобразными национально-культурными ассоциациями. Все направления ассоциирования, отмеченные у казахских информантов, связывают образ орла, толь-

ко с охотой, чего нет в материалах русских респондентов. Увлечение соколиной охотой в жизни русских людей не отразилось в ассоциатах, кроме слов подстрелил и охотник. Но в отличие от казахов-испытуемых, у русских слово орел вызывает абстрактный, символический, "литературенный" образ: символ свободы, вольность, непокорность, могущество. Об этом свидетельствует и высокая частота реакций: горный, степной, гордый, вольный, сизокрылый, могучий, парящий, молодой и др.

В числе несоответствий в сопоставляемых ассоциативных полях представляет интерес и тот факт, что у казахов зафиксировано 40 ассоциатов-реакций, связанных с беркутом, определенного рода деятельностью: охотник, тот, кто содержит беркута, чабан, отец, парень, человек и др. Русский стимул орел вызвал реакции: человек и охотник. Специфические для русских информантов ассоциаты, выражающие чувства, связанные с орлом: гордость, вольность, свобода, воля, величие, мужество, смысл, благородство и др., не появились в ответах казахских испытуемых. Еще одна группа реакций, не нашедшая соответствий в материалах казахского эксперимента, связана с символическим изображением орла: двуглавый, решка, герб, белый (польский герб) и др. Данные материалы в чем-то дополняют и детализируют результаты ассоциативного эксперимента, проведенного ранее А.А.Залевской со словом-стимулом орел среди английских, немецких, французских, русских, польских, кыргызских, узбекских, казахских респондентов.

Материалы сопоставительного анализа ассоциативных полей по слову-стимулу орел и по другим словам казахско-русского ассоциативного словаря Н.В. Дмитриук и В.Д.Нарожной убеждают в том, что "два слова в двух языках, обозначающие один и тот же предмет, в культуре двух народов неизбежно оказываются нетождественными по содержанию. Фактически безэквивалентной оказывается почти вся лексика - настолько специфичны и своеобразны представления носителей разных языковых культур о сходных явлениях действительности" (28, 57). Авторы приходят к выводу о том, что в педагогике межнационального общения необходимо ориентироваться на конкретное знание существенных аспектов национально-культурной специфики речевого поведения носителей разных языков. И только в этом случае, по их

мнению, владение двумя языками сможет способствовать адекватному пониманию, восприятию элементов двух культур.

Психолингвистическим аспектам изучения текста, влиянию этнокультурных факторов на взаимодействие текста и реципиента, на адекватность понимания посвящен ряд трудов Ю.А. Сорокина.

На основании проведенных исследований ученый считает, что "... проблема адекватного восприятия, понимания, и оценки текста, являются одной из существенных проблем, от решения которой во многом зависит оптимальное функционирование видов массовой коммуникации, эффективность пропаганды и агитации. Проблема адекватности восприятия, понимания и оценки текста важна также как одна из проблем, обуславливающих эффективность преподавания гуманитарных дисциплин в школах и вузах, и шире - эффективность любой знаковой продукции, удовлетворяющей информационные потребности социума" (29, 5; 347). В решении этих проблем свою роль играют психолингвистические эксперименты, проведенные автором для выявления с помощью экспертных оценок классификационных и прагматических параметров художественных, учебных и специальных научных текстов. Представляет интерес для методики преподавания русского языка и литературы в национальной школе установка ученого на то, что учебный текст должен быть ориентирован на семиотическую подготовку учащихся, иначе он окажется для них непонятным. Именно поэтому представляется целесообразным, в качестве экспертной группы использовать не только учителей, но и потенциальных потребителей этих текстов, например, учащихся, принадлежащих к разным этнолингвистическим общностям. Эту мысль подтверждают результаты многочисленных ассоциативных экспериментов, описанных Ю.А. Сорокиным (29, 82-98). Здесь, в частности, интересен поход автора к типологическому сопоставлению явлений, принадлежащих к различным эпохам и этническим культурам. Эти идеи имеют выход в решении этнокультурных проблем при изучении и сопоставлении разносистемных явлений двух литератур, например, русской и родной, изучаемых параллельно и взаимосвязано в национальной, в частности в кыргызской школе.

К примеру, при исследовании особенностей восприятия и изучения русской классической

лирики в узбекской школе В.Г.Смоляков выделил три уровня художественной структуры, которые, являясь основными атрибутами его родовой специфики, определяют и эмоционально-образный строй поэтического текста: 1) лексико-семантический, 2) интонационно-ритмический, 3) поэтической фразеологии. В основу исследования восприятия лексико-семантического уровня был положен эксперимент по выявлению вербальных ассоциаций школьников-узбеков. Как показали результаты эксперимента, проведенного В.Г. Смоляковым, использование вербального ассоциативного эксперимента помогло в определенной степени выявить в сознании билингвов школьного возраста (когда билингвизм находится еще в стадии становления) те ассоциативные ресурсы слова неродного языка, которые не воспринимаются учащимися при чтении иноязычной и инонациональной лирики в силу его лингвистического, художественного и жизненного опыта, сложившегося в другой национально-культурной среде (30, 4).

Испытуемым было предложено 50 слов, наиболее часто употребляющихся в поэзии в силу своей поэтической значимости для воспринимающего, а также в связи с тем, что подавляющее большинство этих слов является традиционным источником поэтической фразеологии: времена года (зима, осень, весна, лето); явления природы (гроза, ветер, буря, дождь и др.); слова, обозначающие мир природы (цветы, деревья, солнце, луна, звезды, река, степь и др.); некоторые цветообозначения (голубой, красный, черный, белый и др.); названия некоторых животных, имеющих образно-символический смысл (орел, баран, волк, лиса, осел и др.).

Ассоциативный эксперимент, проведенный В.Г.Смоляковым, позволил выделить семантические микросистемы, которые имеют различие фоновых значений в сопоставляемых языках и, что важно, в сознании носителей этих языков. Наиболее отчетливо это различие проявляется в следующих группах лексики: а) в словах, имеющих определенную общеязыковую символику. Это названия животных и зверей: баран, осел, орел и др.; цветообозначения: голубой, черный, золотой и др.; б) в обозначении понятий, которые имеют специфические формы бытования в силу своеобразия жизни каждого народа, например: венок (венец) и др.; а также в силу своеобразных климатических природных условий: вода, степь и др. В ассоциатах на сло-

во-стимул степь у узбекских учащихся преобладают слова, указывающие на безводность степи, у русских - на ее просторность, бескрайность, беспредельность и вольность и др.; в) в словах, которые в зависимости от общеязыкового употребления и в связи со своеобразием исторического развития национальной поэзии получили в лирике каждого народа различные образно-символические основы: луна, буря, туча, пустыня, путь, дорога и др.; г) в словах, которые в сопоставляемых языках акцентируют, выделяют различные качества эквивалентных понятий. Это обуславливает, по мнению автора исследования, и различие в формировании переносных значений, закрепленных речевой практикой в языковых метафорах, фразеологизмах, а также в поэтических словесно-художественных образах (гром, свет и др.).

Результаты ассоциативного эксперимента дают основания считать, что "различие исторически сложившихся лексико-семантических связей слов как общеязыковой, так и поэтической систем языка каждого народа находит свое отражение и в языковом мышлении их носителей, которое проявляется в специфической форме знаний эмоционально-фонového содержания комплексов значения слова родного языка. Указанные группы лексики, ввиду свойственной их семантике насыщенности эмоциональными коннотациями, как "правило", играют существенную роль в организации словесно-образной структуры лирического стихотворения, являясь проводниками эмоционального содержания поэтического текста" (30, 6).

Автор склонен утверждать, что знание нерусскими школьниками всего комплекса значений слова русского языка (и в первую очередь, его коннотаций) обуславливается не только словарной работой, ограниченной толкованием понятийного значения слова, но и многими другими факторами, такими как: знание истории народа, его быта, традиций, культуры и искусства, особенно словесного и др. В связи с этим, подчеркивает ученый, "представляется необходимой работа по составлению словаря-минимума указанных групп лексики с доступным и в то же время научно и методически компетентным толкованием всего объема их значений" (30, 8).

В этом плане справедливо замечание Ю.Е.Прохорова о том, что наступил новый этап в практике обучения русскому языку, и в связи с этим в методическом плане следует разви-

вать далее как общие исследования национально-культурной специфики организации и моделей обучения, так и частные проблемы проявления стереотипных особенностей различных жанров русской речи, включая вопросы национальной риторики. "Важной составляющей обеспечения практики обучения русскому языку представляется создание нового поколения учебных материалов и лексикографических произведений, отражающих стереотипию русского речевого общения" (31, 72). По мнению ученого, необходимо возвращение к тем практическим задачам, которые стояли на начальном этапе развития лингвострановедения - создание учебных пособий, словарей - так как именно это является ответом на потребности учебного процесса и реальной практики, поскольку способствует "более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры и ее отражению в практике преподавания предмета" (31, 72).

И здесь следует отметить, что психолингвистические эксперименты, в частности, ассоциативные, дают возможность для выделения в национальной системе явлений художественной культуры, в которой живет человек и которая определяет его эстетическое сознание тех "микрообразов", "этноэидем", которые имеют значение для конструирования "национальных картин мира" (Шейман Л.А.) и в перспективе - решение проблем межкультурной интерференции, прогнозируя и предотвращая потенциальные педагогические коллизии.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - Изд. 2-е. - М.: Рус. язык, 1976.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энциклопедия, 1966.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - Изд. 3-е перераб. и доп. - М.: 1983.
4. Костомаров В.Г. Концепция культурной грамотности - новый стимул к углублению духовности и общечеловеческих традиций // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1990, № 5.
5. Солоухин В.А. Черные доски. - Собр. соч. в 4-х т. т. 3. - М.: Худож. лит., 1984.
6. Айтматов Ч. Белый пароход. - М.: Сов. писатель, 1980.

7. Шейман Л.А. К проблеме межкультурной интерференции // Психололингвистика и межкультурное взаимодействие. - 1991.

8. Ленин В.И. Полн. собр. соч. - Т. 17.

9. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: МГУ, 1977.

10. Титова Л.Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь. - Ф.: Мектеп, 1975.

11. Клименко А.П., Супрун А.Е. Ассоциативный эксперимент в ряду других методов семантических исследований // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: МГУ, 1977.

12. Любимов Ю.В. Природа ассоциаций: структура словесной памяти и понятие ассоциативного значения // Словарь ассоциативных норм русского языка. - М., 1976.

13. Уфимцева Н.В. Грамматический аспект ассоциаций // Словарь ассоциативных норм русского языка. - М.: Рус. язык, 1976.

14. Наумова Т.Н. Ассоциации и проблемы целого высказывания. / Словарь ассоциативных норм. - М., 1976.

15. Залевская А.А. Межкультурный аспект проблемы ассоциаций // Словарь ассоциативных норм. - М., 1976.

16. Леонтьев А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его творческий основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев // Вопросы учебной лексикографии / Под ред. П.Н. Денисова и Л.А. Новикова. - М.: МГУ, 1969.

17. Лингвострановедение и текст / Сост. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Рус. язык, 1987.

18. Залевская А.А. Некоторые проблемы подготовки ассоциативного эксперимента и обработка результатов // Экспериментальные исследования в области лексики и фонетики английского языка. - Калинин, 1971.

19. Белов А.И. Цветовые этноэидемы как объект этнопсихолингвистики // Этнопсихолингвистика. - М., 1988.

20. Муравьев В.Л. Лексические лакуны. - Владимир, 1981.

21. Сорокин Ю.А. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур // Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме "Мышление и общение". - Алма-Ата, 1973.

22. Сорокин Ю.А. Национально-культурная

специфика речевого поведения. - М., 1977.

23. Шейман Л.А. Русская литература в национальных школах Киргизии как один из факторов развития языка и культуры киргизского народа. // Могучий фактор национально-языкового развития. - Ф., 1981.

24. Василевич А.П. Язык и культура: сопоставительный анализ группы слов-цветообозначений // Этнопсихоллингвистика. - М., 1988.

25. Рогожникова Т.М. О национально-культурной специфике ассоциативных реакций детей (На материале русского, белорусского, словацкого, английского языков) // Этнопсихоллингвистика. - М., 1988.

26. Бутенко Н.П. Словник ассоциативних означень іменників української мови. - Львов: Видавниче об'єднання "Віща школа", 1989.

27. Уфимцева Н.В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии. // Этнопсихоллингвистика. - М.: Наука. 1988.

28. Дмитриук Н.В., Нарожная В.Д. О некоторых национально-культурных особенностях речевой коммуникации в условиях двуязычия. // Рус. яз. и лит. в кирг. школе, 1990. - № 3.

29. Сорокин Ю.А. Психоллингвистические аспекты текста. - М.: Наука, 1985.

30. Смоляков В.Г. Особенности восприятия и изучения русской классической лирики в узбекской школе: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. - Л., 1980.

31. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. - М., 1995.

*Эшкареева А.,
КГУ им. И. Арабаева*

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ КАК ОБЪЕКТ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Практика преподавания русского языка в средней и высшей школе и значительный опыт, накопленный в результате обучения русскому языку иностранцев, убедительно говорят о целесообразности выделения и теоретического обоснования особого аспекта и направления в лексикографии - учебной лексикографии. Эта задача становится особенно актуальной теперь, когда изучение русского языка как иностранного получило широкое распространение в самых различных странах мира.

Наряду с грамматикой лексика является основным "строковым" элементом языка. Дело в значительной степени осложняется тем, что лексика представляет собой наиболее сложную и вместе с тем наименее изученную систему. Эта система значительно сложнее фонетической и грамматической: она многомерна и включает такое огромное количество объектов, что их системность оказывается труднообозримой. Однако эта особенность лексической системы и одновременно объективная трудность её изучения компенсируется другой: лексическая система в отличие от других никогда не используется во всем её объеме. Практически мы

всегда имеем дело с её ограничением, и нередко очень существенным.

Говоря о различных словарях, академик Л.В.Щерба указывал на настоятельную необходимость небольшого по словнику учебного словаря для начинающих: "Он должен объединить все те основные слова, без знания которых нельзя делать быстрых успехов в свободном чтении на данном иностранном языке, и представить их как элементы некой единой системы. Однако тип такого словаря надо ещё выработать, и весь вопрос является прежде всего методическим".

Обратим здесь внимание на такие особенности учебного словаря, как методическая направленность и определённая ориентированность словаря - этап обучения, специальность, возраст обучающихся и тому подобное; отбор языкового материала; типы и структура учебных словарей.

1. Относительно методической направленности и ориентированности учебного словаря Л.В.Щерба справедливо замечал, что всякий краткий словарь вызывает у серьезных людей в конце концов раздражение, так как он всегда

оказывается недостаточным во всех случаях, когда словарь действительно нужен. Учебный словарь - и в этом одна из его главных особенностей - должен быть прежде всего прикреплен к вполне определенной концепции обучения, учитывать уровень знаний учащихся, их национальность а также возрастные и некоторые другие особенности. Одна из основных задач учебной лексикографии - создание различных серий словарей нарастающей трудности.

2. При отборе языкового материала в учебных словарях в качестве одного из основных критериев отбора лексики используют обычно частотность. Сторонники "чистой" частотности правы, когда утверждают, что всякое частотное слово - полезно, но они делают в тоже время неправильный выбор, что всякое слово полезно. Частотный принцип должен дополняться другими, а общий критерий отбора материала в учебном словаре учитывать по крайней мере 3 аспекта: количественный, семантический, специфический, связанные с типом словаря. Критерии отбора языкового материала модифицируются при переходе от одного типа словаря к другому, поэтому словники словарей основной лексики объемом, скажем, в 3000 единиц, согласуясь в существенном, не будут совпадать полностью.

3. Типы учебных словарей и их структура. В нашей лексикографии разрабатывался преимущественно тип толкового словаря, основная задача которого - разъяснение значения и отчасти употребление слов посредством различных объяснений.

Как видно, типы учебных и больших словарей в значительной степени совпадают, это говорит, с одной стороны, об отсутствии непроходимой границы между учебной и большой лексикографией. С другой стороны, едва ли не каждый тип учебного словаря будет отличаться от соответствующего большого особенностями своей структуры. Это свидетельствует, в свою очередь, о специфике учебной лексикографии - лексикографии меньших форм и большей обучающей направленности.

В школьных программах формулируется требование обучать учеников умению пользоваться словарями. Содержание этого умения в программах не раскрывается, не говорится о том, в каких случаях использование словарей обязательно, не выработаны критерии сформированности названного умения. Наблюдение за учебным процессом в массовой школе убеждает в том, что словари

или используются крайне редко, так как ученики не умеют ими пользоваться, или тратят уйму времени на поиск информации.

Ошибка заключается в том, что программное требование прочитывается в большинстве случаев неверно, а именно: формулировка "умение пользоваться орфографическим словарем" понимается как "пользование орфографическим словарем", что совершенно не одно и то же. Пользование словарями без обучения специальному умению не дает желаемых результатов. В то же время учитель, не включающий словари в процесс обучения русскому языку, уже сейчас оказывается во вчерашнем дне методики, так как за последние 10-12 лет создана школьная лексикография.

Умение работать со справочной литературой имеют свою структуру, которую учителю надо четко представлять. В соответствии с этой структурой и строится методика работы со словарями. В эту структуру умения должны быть включены:

- на уровне знаний:
 - 1) знание типологии языковых словарей;
 - 2) представление о современном русском литературном языке, его нормах и вариантности норм, о нарушениях норм литературного языка;
- на уровне навыков:
 - обнаружение и квалификация языкового явления, требующего обращения к языковым словарям;
 - использование справочной литературы в соответствии с ее назначением;
 - изменение способа чтения при работе со словарем;
 - быстрое ориентирование в структуре словарных статей различных типов языковых словарей, точное извлечение искомой информации.

В связи с этим все задания по работе со словарями на первом и частично на втором годах обучения мы подчиняем одной цели: заложить умение работать со словарями структурно и отработать его элементы.

Словари же относятся к документам. Язык документов не является языком естественным, язык их особый - информационный, формулированный, кодированный, предопределяющий и технику чтения, а именно, использование различных видов рационального чтения.

Просмотровое чтение предусматривает умение быстро просмотреть книгу, статью и тому подобное с тем, чтобы получить самое общее представление о ее содержании. Просмотровое

чтение допускает понимание ниже 5% информативного содержания текста. Темп чтения от 500 до 1200-1600 слов в минуту.

Сканирование - быстрый просмотр текста с целью поиска факта, слова, даты, фамилии, формулировок и тому подобное. В зависимости от конкретного обращения к словарю выбирается определенная техника чтения, которая характеризуется и определенной скоростью выполнения этой техники.

Словарь состоит из следующих частей:

1) предисловия, в котором авторы разъясняют смысл замечаний в словаре, относительно некоторых слов;

2) списка сокращений, с помощью которых они делают замечания;

3) алфавита для тех, кто не очень хорошо его выучил и может растеряться при поиске места в словаре, так как в словнике, основной части словаря, все слова расположены в алфавитном порядке;

2) приложения, в которой приводятся наиболее распространенные имена и важнейшие правила правописания.

Таким образом, слово как языковая единица может быть подвергнута лексикографической обработке с большей или меньшей степенью глубины.

Идея "минимумов" и "минимализация" есть результат стремления к экономии усилий, к сокращению сроков обучения, к экономии усилий мышления. Термин "минимум" включает тот объем языковых средств, который является максимальным с точки зрения физических возможностей усвоения обучающимися включенного в него учебного материала в отводимое время и минимальным с точки зрения всей системы языка.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М., 1969.

2. Ахманова О.С. К вопросу об основных понятиях метаязыка лингвистики // Вопросы языкознания. - 1973. - №5.

3. Ахманова О.С. Основная терминология дескриптивной лингвистики. Вып. 5. - М., 1962.

4. Ожегов С.И. О трех типах толковых словарей:

Лексикология. Лексикография. Культура речи. - М., 1974.

5. Реформатский А.А. Что такое термины и терминология. Современные проблемы русской терминологии. - М., 1986.

6. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. - М., 1957.

СЕССИЯ V

МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

*Абдыраманова А.,
БГУ им. К.Карасаева*

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА

В наше время в мире существуют две тенденции общественного и культурного развития: глобализация и регионализация. Глобализация общественного развития, т.е. интернационализация не только экономической и политической, но и культурной жизни человечества. Регионализация - процесс формирования объединений на основе близости социокультурных и этических схождений. Термин глобализация культуры появился в конце 80-х годов прошлого столетия в связи с проблемой сближения наций и расширением культурных контактов. Открытость границ для культурного влияния в расширяющемся культурном общении может привести, с одной стороны, к положительным обменам - обогащению собственной культуры, а с другой - ее культурному истощению за счет унификации и стандартизации, распространению одинаковых культурных образцов по всему миру (т.н. европоцентризм). Этому достаточно успешно способствуют современные средства массовой информации. Молодежь подвергается риску отхода от традиций своего народа и восприятия мира только по европейским меркам. Вопросы глобализации нельзя обойти стороной. Это процесс необратимый.

С другой стороны, не подлежит сомнению вопрос о пользе и необходимости культурных взаимосвязей, обогащению посредством этого своей культуры. В этом случае предполагается, как минимум, ознакомление с памятниками мировой сокровищницы литературы, в том числе и европейской. Игнорирование материала не лучший выход в данном случае.

Как правильно соотносить эти две стороны общественного развития? Учесть положитель-

ные и противостоять отрицательным сторонам?

Пересмотр вопросов преподавания зарубежной литературы в школе и вузе в связи с новыми реалиями дня сегодня - задача необходимая и актуальная. Это относится к учебным заведениям и с русским, и кыргызским языками обучения.

Одним из самых важных средств является ознакомление школьников и студентов с мировой культурой и, в частности, с образцами из сокровищницы мировой литературы, которая способствует воспитанию гармонически развитой личности, расширяет кругозор, воспитывает способность мыслить и анализировать. Посредством сравнений, сопоставлений можно определить место собственной культуры и литературы в процессе культурного развития человечества. Эти сравнения в области фольклора, литературы должны показывать и выявлять моменты схождения с мировой художественной литературой, ярче представлять неповторимость, индивидуальность развития собственно национальной культуры и литературы.

Не подвергая сомнению истину, что все познается в сравнении, обратимся к опыту русской школы. Методика преподавания литературы уже в дореволюционной России XIX в. стремилась выработать систему ознакомления учащихся с произведениями зарубежной литературы. По материалам реформы российской средней школы 1915 года мы видим, что в примерные программы тех лет были включены зарубежные произведения:

3 кл. "Песнь о Роланде"

4 кл. Байрон "Шильонский узник"

Гомер: отрывки из "Илиады" и "Одиссеи"
5 кл. Шиллер "Орлеанская дева"
6 кл. Гораций Оды и сатиры
Софокл: одна из трагедий на выбор (в связи с курсом истории)

"Эдип-царь", "Антигона", "Электра" русской литературы ХУШ в.

Корнель "Сид"

Мольер "Скупой", "Мизантроп" В связи с изучением творчества В. Жуковского

Гете "Вертер", "Фауст"

7 кл. Байрон "Чайльд Гарольд" (отрывок)
В связи с изучением его поэмы "Каин" - произведений А.С. Пушкина.

Эта же программа давала "Примерные списки литературных произведений для внеклассного чтения:

4 кл. Сервантес "Дон Кихот"

Вальтер Скотт один из романов

5 кл. Диккенс "Давид Копперфильд", "Крошка Доррит", "Домби и сын" (один из трех романов)

6 кл. Виктор Гюго "93-й год", "Собор Парижской богородицы", "Труженики моря" (один из трех романов)

Расин "Гофолия", Бомарше: "Женитьба Фигаро" (только рекомендуемая, но необязательная).

7 кл. Диккенс "Записки Пиквикского клуба"

Еврипид "Алкеста"

Лессинг "Лаокоон" (только рекомендуемая но необязательная).

При выяснении художественной ценности произведений их чтение должно было указывать на взаимоотношения, которые связывают явления мировой литературы с памятниками русской литературы. Уже тогда методисты понимали необходимость взаимосвязанного изучения мировой и русской литературы. Задачи изучения зарубежной литературы в советской школе определялись ее идейным соответствием с коммунистическими идеалами. Критерий отбора соответствовал этому.

В настоящее время изучение зарубежной литературы в русской школе ставит перед собой задачи формирования духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями, соотносимыми с общечеловеческими ценностями, при этом соотношение мировой классики и русской литературы по-прежнему актуально.

В современную программу русской школы также включен широкий круг произведений за-

рубежной классики. В учебном пособии из серии "Библиотека учителя" (5-9 кл.) перечислены следующие темы:

1. Возникновение и развитие письменности
2. Библия
3. Древние мифы, легенды, сказания
4. Древняя литература
 - а) Древнеегипетская литература
 - б) Литература Древней Индии
 - в) Древнегреческая литература
 - г) Римская литература
 - д) Литература народов Востока
5. Итальянская литература
6. Испанская литература
7. Французская литература
8. Литература Австрии, Германии, Швейцарии
9. Литература Великобритании
10. Литература Скандинавских стран

В соответствии с утвержденным государственным стандартом в 11 классе русской школы рекомендуется изучать произведения писателей XX века. Так, в хрестоматии по зарубежной литературе XX века для 11 класса представлены тексты произведений писателей и краткие биографические справки об авторах:

Часть 1

1. А. де Сент-Экзюпери "Маленький принц"
2. Б. Шоу "Пигмалион"
3. Б. Брехт "Мамаша Кураж и ее дети"
4. Ф. Гарсиа Лорка "Цыганский романсеро"
5. Э.Хемингуэй "Старик и море"

Часть 2

1. А. Камю "Посторонний"
2. Дж. Оруэлл "Скотный двор"
3. А. Кристи "Свидетель обвинения"
4. Г. Бёльз "Глазами клоуна"
5. Ф. Кафка "Превращение"
6. У. Фолкнер "Дяди Вилли"

Таким образом, к окончанию школы ученик владеет материалом по зарубежной литературе в достаточно серьезном объеме. Причем эти примеры охватывают мировую литературный процесс. И только в хрестоматии для 11 класса предпочтение отдается европейской литературе, без включения примеров из восточной литературы.

Задача воспитания гармонически развитой личности, способной мыслить и анализировать, расширить кругозор учащихся, ознакомить их с зарубежной литературой стоит и перед современной школой с кыргызским языком обучения. В учебники по кыргызской литературе в старших классах (8-9 кл.), например, до недавнего

времени были включены: в учебник Б. Алымова «Кыргыз совет адабияты» (8 кл.) - А.А. Фадеев "Молодая гвардия", Муса Жалиль. Поэзия. Сведения о жизни и творчестве Н. Хикмета: в учебник К. Бектенова, Т. Байджиева «Кыргыз адабияты» (9 кл.); Древнее наследие братских народов: Сказка русского народа "Илья Муромец"; эпос грузинского народа. - Шота Руставели "Витязь в тигровой шкуре"; Низами Гянджеви; Алишер Навои.

Учебное пособие по факультативным занятиям для кыргызской школы А. Садыкова "Кыргыз адабияты" представляет произведения: А.С. Пушкин "Евгений Онегин", "Капитанская дочка", Л.Н.Толстой "Хаджи Мурат", Шота Руставели "Витязь в тигровой шкуре", А.М. Горький "Мать".

Также в эти пособия включены главы: "В.В. Маяковский и кыргызская литература", "Влияние М.А. Шолохова на кыргызскую литературу".

Развиваясь в русле советской школы, программа учитывала идейные требования и запросы того времени, следовательно, довольно широко был отражен и региональный аспект.

В 2006 году было выпущено пособие "Кыргыз адабиятынын календардык план-программасы" для 5-11 классов кыргызской школы, представляющий новый подход к решению проблем преподавания зарубежной литературы. Из произведений зарубежного фольклора и литературы в нем представлены:

5 класс. Из русской классической литературы:

А.С Пушкин "Сказка о рыбаке и рыбке" 3 ч.

Р. Гамзатов "Родной язык" 1 ч.

Из устного народного творчества братских тюркских народов:

"Сказка Карагушбая" 1 ч.

"Хан Самаркан" 1 ч.

+ 1 ч. изложение

Из наследия восточной классики:

"Сказка о Синдбаде-мореходе" 4 ч.

Внеклассное чтение 2 ч.

Повторение 1 ч.

6 класс. Произведения братских тюркских народов:

"Лентяй" (азербайджанская сказка) 1 ч.

"Золотая рыбка" (туркменская сказка) 2 ч.

Из наследия народов Востока (о воспитании и правилах поведения):

100 наставлений Улукмана 1 ч.

Краткие восточные поучения 2 ч.

Повторение 2 ч.

7 класс Из классической восточной литературы:

Мушрифиддин Саади "О жизни падишахов" 8 ч.

Назым Хикмет. Стихотворения 3 ч.

Р. Гамзатов "Мой Дагестан" 3 ч. + эссе 1 ч.

Из классической русской литературы:

А. П. Чехов "Хамелеон" 2 ч.

"Смерть чиновника" 2 ч.

Вопросы теории литературы 1 ч.

8 класс. Из наследия тюркских народов:

"Огуз наама" 2 ч.

Древняя китайская поэзия: Тиао Юан- Мин, Ба Цзюй-И, Ду Фу 2 ч.

Из восточной классики:

Ш.Руставели "Витязь в тигровой шкуре" 8 ч.

9 класс. Из наследия классики восточных народов:

Кабус-наме 9 ч.

10 класс. Из восточной классики:

Г. Низами "Газели" 2 ч.

Из западной классики:

Эрнест Хемингуэй "Старик и море" 4 ч.

11 класс.

М. Ауэзов "Абай" 4 ч.

В программе кыргызской школы по зарубежной литературе хорошо проанонсированы произведения восточных народов, начиная от фольклора до классических произведений, представлены произведения братских народов, особое внимание уделяется русской литературе. Таким образом, эти произведения можно смело отнести к региональной литературе. Положительная сторона в этом тоже просматривается. Эти произведения можно соотнести с кыргызским фольклором, литературой. С другой стороны, совершенное игнорирование памятников западноевропейской литературы и произведений 20 века значительно сужает кругозор школьников и представления о едином мировом литературном процессе не получается.

Сопоставительный анализ учебных программ русских школ (в том числе школы с русским языком обучения в Кыргызстане) и кыргызских школ приводит к следующим выводам. Во-первых, задачей русской школы является ознакомление учащихся с классикой мировой литературы и современной литературой в большом объеме, а во-вторых, соотнесение этой классики с произведениями русских писателей и выявление роли и места русской литературы в развитии мировой.

Задачей кыргызской школы является ознакомление учащихся с произведениями писателей региона (памятниками среднеазиатской ли-

тературы, тюркских братских народов) и русской литературой. Роль и значение кыргызского фольклора, эпоса, профессиональной литературы при сравнительно-типологическом анализе можно было бы представить шире, не говоря уже о необходимости введения в программу текстов современной литературы.

Жанр

Кыргызский фольклор и литература	Мировой фольклор, литература Мировой фольклор (темы, образы, изобразительные средства)
----------------------------------	---

Геронический эпос

"Манас", "Курманбек"	"Гильгамеш", "Одиссея"
----------------------	------------------------

Народные сказки

"Мальчик с пальчик"	"Мальчик с пальчик"
---------------------	---------------------

Жанр плача в литературе

"Плач девушки, отданной замуж за старика"	"Плач о молодом короле", Песни о неудачном замужестве (французская рыцарская поэзия)"
---	---

Обрядовые кыргызские песни

Обрядовые песни народов мира	Обрядовые песни народов мира
------------------------------	------------------------------

Дидактическая поэма

Жусупа Баласагына "Благодатное знание"	Гесиод "Труды и дни" (греч.) Домострой" (рус.) "Кыз-Жибек" (каз.)
---	---

Жанр дастана

"Олджобай и Кишимджан"	"Хосров и Ширин" (перс.)
------------------------	--------------------------

Подобные соотношения в тематическом, образном, и жанровом отношении можно проследить и в кыргызской литературе 20 века, следует лишь приложить усилия. Тем более, что и переводы произведений современной мировой литературы, хоть и малом объеме, но существуют.

На наш взгляд, произведения мировой классики, "вечные образы", различные жанры, особенно современная мировая литература должны быть обязательно представлены в школьной программе. Учащийся должен быть знаком именно с мировой классикой и ощущать себя частью современного мира, а не только представителем восточной или региональной культуры. Данная проблема требует серьезного и обдуманного подхода.

Возвращаясь к вопросу о глобализации и регионализации, следует отметить, что в программе русскоязычной школы сомнение вызывает лишь материал хрестоматии для 11 класса, в связи с отсутствием в нем произведений современной восточной литературы, соотношение Запад-Восток, достаточно актуальная сегодня проблема.

Преподавание же зарубежной литературы в кыргызской школе требует кардинального пересмотра и обсуждения. Узкорегionalный подход не дает возможности решать главный вопрос - вопрос воспитания всесторонне развитой личности. Это рождает определенные трудности в преподавании зарубежной литературы и в вузе.

Как показывает анализ, студенты, окончившие кыргызскую школу, с произведениями классиков мировой литературы впервые встречаются в стенах университета. Отсюда и огромная разница в усвоении материалов по зарубежной литературе. С одной стороны - плохое владение языком, с другой - отсутствие знаний по зарубежной литературе. Да и современная восточная литература не представлена в школьной программе.

При совместном обучении в вузе студенты, окончившие русскую школу по российским программам обучения: просто повторяют в урезанном виде пройденный по школьной программе материал. Несмотря на это, студенты, окончившие школу с русским языком и кыргызским языком обучения, изучают мировую литературу в вузе вместе, по одним и тем же программам.

Литература

1. Садыков А. Кыргыз адабияты. Орто мектептердин жогорку класстарынын факультативдик сабактары боюнча окуу куралы. - Фрунзе, 1990.
2. Алымов Б. Кыргыз совет адабияты. - Б., 1992.
3. Бектенов З., Байджиев Т. Кыргыз адабияты. - Б., 1993.
4. Алымов Б. Кыргыз адабияты. - Б., 2002.
5. Кыргыз адабиятынын календардык план-программасы. У-Х1 кл. (Түз. Н. Абдосов). - Б., 2006.
6. Кыргыз адабиятынын программасы 5-10 кл. (Түз. С. Байгазиев, А. Туратов). - Б., 2003.
7. Нартов К.М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. - М., 1986.
8. Иванова Э.И., Николаева С.А. Изучение зарубежной литературы в школе. 5-9 кл. - М., 2001.
9. Зарубежная литература: Учебная хрестоматия для 11 класса. - М., 1998. - Ч. 1,2.

*Скреминская Л.Р.,
БГУ им. К.Карасаева*

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

К постановке проблемы.

Одной из важнейших особенностей современной социогуманитарной науки является ориентация на всестороннее изучение культуры народов и регионов. Историки, социологи, философы, антропологи, языковеды сознательно меняют классическую парадигму изучения культуры, следуя установке "добиться изменения в восприятии и оценке хорошо известных всем фактов". Эта установка была дана Т. Куном в его работе "Структура научных революций", написанной в начале 1960-х гг. и переведенной на русский язык в 1975 году (1). Под парадигмами Кун подразумевал "признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений". В недавнем прошлом в исследовании культурных процессов как исторических, так и современных исследователи оперировали, в основном, достижениями, обнаруживавшими себя в выдающихся памятниках мировой художественной культуры. Их изучение позволяло выявить систему эстетических ценностей и духовных поисков той или иной эпохи или государства в целом, проанализировать специфику художественных форм и систему художественных образов. Однако в последние годы исследовательская парадигма меняется, и все чаще в культурологии обнаруживается интерес к миру повседневности, имеющей ярко выраженный региональный характер.

В университетах нашей республики в последние годы заметно популяризируется направление "Регионоведение". Это сравнительно новая специальность, призванная готовить регионоведов - специалистов в области межкультурной коммуникации, международных отношений, государственного управления и региональной политики, и т.д. Согласно Государственному стандарту, студентам-региоведам необходимо дать основы науки о целостных территориальных общностях, обладающих социокультурным

кодом на макрорегиональном, страноведческом и субрегиональном уровнях. Но, как правило, понятие региона зачастую идентифицируется с понятием государства, изучается политическая, экономическая, культурная жизнь государства в целом и совершенно не берется во внимание специфика отдельных регионов того или иного государства.

В Бишкекском гуманитарном университете на факультете Славяноведения в текущем году студенты-регионоведы первого курса начинают изучать Польшу как регион Центральной Европы. Однако важно помнить о том, что сама Польша исторически представлена своими регионами, в том числе и этнографическими: Мазовецкий регион и Подлесье, Малая Польша и Шлёнск, Великая Польша и Поморье, каждый из них, в свою очередь, подразделяется еще и на субрегионы. Все они имеют свои исторически сложившиеся особенности, проявляющиеся в природных условиях, климате, традициях повседневного быта, питании, жилище, народном костюме и т.д. Регионализм польской культуры отмечали "отцы польской этнографии" Винцент Пол и Зыгмунт Глогер (2, 3-9). Винцент Пол - польский поэт, географ и этнограф, собиратель и исследователь фольклора, особенно фольклора восточных регионов Польши. Его этнографической деятельности посвящен раздел монографии Е. Дамроша "Ojczyzna i jej regiony", вышедшей в польском издании 2007 г. (2, 3). О региональных особенностях народной польской культуры свидетельствует большое количество региональных музеев, расположенных в каждом польском регионе (3, 200-206), особенности повседневного регионального быта находят свое художественное воплощение в польской литературе.

"Любой регион, - отмечает И.Я. Леваш, - это территория, но не каждая территория - регион. <...> регион - это культурно-цивилизационная территориальная целостность существенных, устойчивых и динамичных признаков жизнедея-

тельности людей <...>, это полилог внутри определенной целостности" (4, 293). Если рассматривать страну как "целостность", то можно выделить регионы по признакам экономическим, промышленным, сельскохозяйственным, этнографическим, языковым и т.д.

Начальный этап в изучении нового региона зачастую осложнен многими трудностями, например, недостаточностью литературы о регионе на русском языке. Эту проблему, на наш взгляд, частично поможет решить художественная литература, позволяющая, пусть в художественной форме, окунуться в специфическую окрашенность повседневного быта, обозначенного действием событий региона. Таковым произведением, способным погрузить читателя в конкретную эпоху и конкретную региональную область Центральной части Польши и ее особенный быт, видится нам роман польского писателя, Владислава Реймонта "Мужики" ("Chłopi") (5). Особенности шляхетского повседневного быта Восточной Польши позволит обнаружить поэма А. Мицкевича "Пан Тадеуш", а также романы и "белорусские повести" Э. Ожешко, с некоторыми особенностями культурных повседневных традиций Краковского обвода можно познакомиться при внимательном и вдумчивом чтении драмы С. Выспянского "Свадьба". Это произведения, чтение которых поможет проникнуться особенностями традиционной польской культуры ушедших периодов. Повседневность польской современности прослеживается в произведениях Ольги Токарчук, Яна Рыбковича, Тадеуша Новака, публицистике Рышарда Капучинского и других произведениях, известных и малоизвестных обычному читателю, но необходимых для будущих регионоведов-полонистов как материал, который поможет понять бытовую специфику региона.

Культурно-бытовая специфика региона прослеживается на уровне повседневности. Интерес к культуре повседневности возник сравнительно недавно. Некоторые исследователи связывают этот интерес с эпохой постмодерна (Ф.Бродель, К.Гирц, Ф.Бодрийар). Словом "повседневность" принято обозначать само собой разумеющуюся реальность, мир обыденной жизни, с ее обычным течением, каждодневными проблемами, рождением и смертью, занятостью, работой и праздниками. Другими словами, повседневность видится миром, где "реальность повседневной жизни, характеризующаяся

ощущением фактичности, самодостаточности и очевидности выступает как признаваемый всеми порядок" (6).

Богатую информацию о повседневности той или иной эпохи, народа, региона предлагает литературный текст. Традиционно мыслящий читатель полагает, что тексты способны говорить сами, поэтому в художественном тексте он (читатель - Л.С.) старается уловить лишь систему событий и характеры героев. Однако для исследователя, стремящегося найти в тексте нужную ему информацию, важно научиться вычленять необходимый дискурс и через систему культурных кодов определять и выделять необходимую информацию. Другими словами, исследователь повседневности использует свой метод работы - вчитывание в текст, стремление проанализировать литературный текст как бы изнутри, со стороны повседневного обычного мира людей, их занятий, отношений, ценностных предпочтений, права человека жить, одеваться, питаться по своему вкусу, подчиняться установленным и принятым традициям и ценностям.

Для исследователя культуры региона повседневные практики представляют особую ценность. Не закрепленные никакими официальными институтами, они вместе с тем образуют своеобразные "свободные зоны", в которых этноменталитет обнаруживает себя с наибольшей силой.

Структуры повседневности представлены разнообразными составляющими, включающими материальную жизнь (жилище, питание, одежду, обстановку), эмоциональную жизнь, в понятие которой входят представления о добре и зле, ценностные ориентиры, эмоции и переживания, эстетические переживания и т.д., а также социальная жизнь народа изучаемого региона. Не менее важным моментом в изучении культуры повседневности является вещь - семиотическая функция вещи как феномена культуры, как культурного кода, как показателя социального статуса и т.д. (7).

Как было отмечено выше, польская культура повседневности носит ярко выраженный региональный характер, об этом можно найти информацию в польских источниках, где отмечено, что народная культура (*kultura chłopska*) - это культура "закрытая", все, что переходит границы повята (административного деления в Польше - Л.С.), кажется столь же неправдивым, как басни и легенды. Обряды, ритуалы,

образцы поведения, соблюдаемые отдельной деревней, могут быть не приняты другой, в целом неоднородной общественной массой" (8) (перевод мой - Л.С.).

Региональное своеобразие повседневного быта проявляется во всем: в костюме, в принципах построения жилища, в обрядах, обычаях, танцах, кухне и т.д. Так, среди региональных костюмов в Польше хорошо известно гуральское традиционное убранство жителей горных районов Польши, представленных разными группами, по месту жительства в горах: Бескиды, Татры, Карпаты, Судеты, Подхале - горном регионе южной части Польши, каждый из этих районов представлен своими этнографическими регионами. Помимо названий, гуральские группы различаются между собой говором, фольклором, особенностями строительства своих домов, декоративными деталями костюма. В Подхале, например, мужчины носили белые рубашки и белые суконные брюки, украшенные вышивкой по боковым швам и передними продольными узорами, идущими от пояса. На голове черная шляпа, отделанная красно-белым жгутом, за который часто вставляли орлиное перо. Не менее известен народный краковский наряд и женщины, и мужчины, так поэтично описанный С. Выспяньским в драме "Свадьба" ("Wesele"). Этнографической особенностью отличались и наряды жителей центральных регионов Польши, например, для жителей Ловичского региона, признаки которого мы находим в романе В. Реймонта "Мужики", был характерен яркий и многоцветный традиционный костюм, который был назван полосатым (*pasiakiem*), поскольку в нем преобладали разноцветные (оранжево-зелёные) полосы и на женских юбках, и на мужских брюках. По информации, полученной из польских этнографических источников, и сегодня в окрестностях Ловича во время некоторых праздников, например, традиционного религиозного польского праздника Тела Господнего (*Boze Ciało*), можно встретить женщин, облаченных в белые блузки с широкими вышитыми рукавами и полосатые юбки (3, 143). Не менее интересны и жилищные постройки, которые у любого народа представляют собой определенный культурно-бытовой комплекс, связанный с разными сторонами жизни. В первую очередь, он зависит от климатических условий, но обусловлен направлением хозяйства, формами семейного

быта, общественными традициями. На особенности внутреннего убранства влияют имущественные и классовые отношения, уровень развития техники и, конечно же, эстетические идеалы. Последние, в свою очередь, во многом определяются религиозно-магическими представлениями или их отголосками. Всю эту информацию в изобилии представляют названные выше литературные тексты, представленные классической литературой.

Известно, что интерес к литературе, как одному из возможных источников информации о состоянии общества, историческом развитии и характере эпохи был отмечен неоднократно. Напомним известное признание Ф. Энгельса, что из "Человеческой комедии" О. Бальзака он "даже в смысле экономических деталей узнал больше..., чем из книг всех специалистов: историков, экономистов, статистиков этого периода, вместе взятых" (9, 28). Материалы художественной литературы, как известно, использовал Ю. М. Лотман, исследуя традиции и быт русского дворянства (10), и М.М. Бахтин, исследуя народную площадную культуру эпохи средневековья и Возрождения (11). Роман М. Булгакова "Мастер и Маргарита" как экспериментальную модель реальности использовал Л.Г. Ионин, исследуя социологию повседневности (12, 104-165). Учителя-словесники из разных стран сегодня активно используют литературный текст как мощное средство поликультурного воспитания (13). Таким образом, на наш взгляд, художественный текст, где писатель с разных сторон освещает свою современность, может служить одним из возможных источников, используемых в изучении повседневной жизни отдельно взятого региона. Такая задача потребует нового переосмысления роли художественной литературы и, соответственно, подходов к ее изучению.

Перспективным в этом плане, на наш взгляд, может быть роман польского писателя, лауреата Нобелевской премии, Владислава Реймонта "Мужики" ("*Chłopi*"), написанный на рубеже XIX-XX вв. и напечатанный в 1902-1909 гг. в варшавском журнале "*Tygodnik ilustrowany*". Это "мужичья эпопея" ("*epopeja chłopska*") - первый в польской литературе роман, где совершенно отсутствует шляхта, а все внимание автора отдано описанию ежедневного мужичьего быта, организованного по четырем временам года. Четыре части романа так и названы: "Осень",

"Зима", "Весна", "Лето". Такая композиция романа позволяет автору показать повседневную жизнь польского мужика, живущего в согласии с ритмами природы и подчиняющегося тем переменам, которые в ней происходят. Каждое время года имеет свои календарные и религиозные праздники, которые также регламентируют традиционный мужицкий быт и открывают перед нашим читателем специфические стороны жизни польской деревни. Содержание романа "Мужики" позволяет обнаружить материал, необходимый исследователю культуры повседневности.

В романе представлены не только всевозможные детали повседневного быта жителей польской деревни Липцы, расположенной в Ловичском регионе Центральной Польши, но и малейшие детали народного костюма, убранства дома, особенности кухни, а также и фольклор, занятия и виды хозяйственной деятельности, народные танцы: краковяк, куявяк, обертас, мазурка, обычаи и обряды, праздники и приметы. Роман позволяет проследить особенности народной польской веры, воплощенной в легендах, например, легенде об Иисусе и собаке, рассказанной Рохом, узнать календарные польские праздники, празднуемые по народным обычаям.

Помимо таких известных в христианском мире праздников, как Рождество и Пасха, празднование которых детально и подробно описывает автор в романе, он знакомит нашего читателя и с другими, не менее чтимыми и до сегодняшнего дня широко известными традиционными праздниками, как, например, Праздник Всех Святых и Задушки - день поминовения усопших. Так, в Праздник Всех Святых, 1 ноября, согласно религиозному ритуалу, после службы люди идут на кладбище, где на могилах своих близких зажигают огни, а в костеле оплачивают "wypomniki" (упоминания имени усопших в молитве ксендза). На следующий день, в День Задушек, также посещают могилы усопших. Согласно народной вере, в этот день души умерших находились среди своих близких, поэтому на всю ночь оставлялись открытыми окна и двери своих домов, чтобы души умерших могли прийти в свой дом (14, 92). Реймонт описывает церемонию, когда толпы людей "в суровом молчании" идут к кладбищу, где "в сумерках, уже присыпавших день серым пеплом, мелькали огни свечей, колыхалось желтое пламя лампадок", а "перед кладбищенски-

ми воротами и даже среди могил у ограды стояли ряды бочек, а около них толпились нищие" (5, 1, 159), которые находились в покорном ожидании того момента, когда каждый из пришедших на кладбище, бережно положит в бочки то, что принес с собой, чтобы помянуть своих усопших. Причем, это тоже региональная особенность, что отдельные бочки стояли для ксёндза, отдельные органиста, сопровождавшего игрой на органе службу в костеле - человека особо в деревне уважаемого и небедного, а отдельные бочки предназначались для нищих, благодарно принимавших подаяние и молившихся за всех усопших. От внимания В. Реймонта не ускользает ни один праздник, чтимый в народной среде, например, первая среда Великого поста называлась попелец: молящиеся в костеле должны были посыпать в знак покаяния голову пеплом, или другой народный обычай - в первый понедельник на пасхальной неделе среди молодежи было распространено обливание водой, чего не было, например, на Руси.

В. Реймонт описывает повседневный быт жителей деревни Липцы созданный его творческим воображением, не упуская даже самых незначительных подробностей. Все реалии народной жизни дают возможность погрузиться в повседневный быт польской деревни конца XIX - начала XX века, проникнуться настроением и проблемами ее жителей.

Все основные проблемы поляков конца XIX - начала XX вв. были сосредоточены вокруг земельного вопроса. Земля была основной ценностью, определявшей не только отношения между людьми, но и жизнь человеческую в целом. Земля давала человеку ощущение полноценности своего бытия. С представлением о справедливости или ее отсутствии в распределении земли были связаны представления о добре и зле. Заботой о приобретении земли и праве на нее предопределялась вся психология героев большинства польских романов того времени. С землей было связано, с одной стороны, предчувствие неизбежных исторических перемен и ожидание их, а с другой, привязанность к стихийным и бессознательным представлениям о незыблемости и неизменности заведенного традиционного порядка. Так, в романе В. Реймонта "Мужики" с землей были связаны и судьбы героев, и судьбы самой польской деревни.

Разумеется, в пределах одной статьи невозможно охватить все стороны культуры повседнев-

невности, имеющей региональные особенности, изображенные Реймонтом в романе. Перспективным видится сравнительный анализ повседневных практик, имеющих региональный характер, изображенных, например, Элизой Ожешко в ее белорусских повестях, с тем, как изображает это В. Реймонт. Сопоставительный анализ различных уровней повседневности (в нашем случае, отраженных в литературном тексте) даст возможность выявить не только общее, но и особенное, что есть в культуре регионов, того, что было важно именно этому автору, именно в этом произведении, того, что не может быть с достаточной ясностью обнаружено без сопоставления.

Исследование повседневности требует междисциплинарного подхода. Здесь видится возможным использование методологических приемов анализа вещи как знаковой системы, как культурного кода.

Таким образом, проблема поставлена, и перспективные направления для ее дальнейшего решения и научного освещения видятся актуальными.

Литература

1. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.Э.Налетова / T.S.Kuhn. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, 1962; М., 1975. С.3. <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm> 17.02.2008.
2. См.: Nasza Rota. Kwartalnik dla srodowisk polskich i polonijnych w swiecie. № 3. 2007. С.3-9.
3. Zapisane w Pamieci. Opowiesci o poskiej kulturze ludowej /Praca pod redakcja K.Brauna. Wydawnictwo Didasko. Str. 142.
4. Левяш И.Я. Культурология: Курс лекций. - Минск, 1998.
5. Реймонт В. Мужики. Роман в 2-х тт. / Пер. М. Абкиной. - М., 1981.
6. Марков Б.В. Культура повседневности. - М.-СПб., 2008.
7. См. об этом: Гавришина О.В. Подходы к изучению культуры повседневности. Программа курса. // <http://www.iek.edu.ru/progs/pogavr2.htm> 17.02.2008.
8. Literatura polska. Pomysl, tekst i uklad Jan Tomkowski. Wydanie poszerzone. Panstwowy Instytut Wydawniczy. Warszawa, 1993.
9. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. Т.28.
10. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII- начало XIX века). - СПб., 2006.
11. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. - М., 1990.
12. Ионин Л.Г. Социология культуры. - М., 2004.
13. Якадина Т.А. Поликультурное образование и воспитание учителя-словесника средствами мировой художественной литературы. - Самара-Москва, 2004.
14. Encyklopedia tradycji polskich / Red. Renata Hryn-Kusmierek, Zuzanna sliwa. - Edukacja Powszechna, 2006.

*Мамытбекова Ч.З.,
БГУ им. К.Карасаева*

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ СТРУКТУРА ПОВЕСТИ "ПРОЩАЙ, ГУЛЬСАРЫ!" Ч.АЙТМАТОВА

Повесть "Прощай, Гульсары!" появилась в журнале "Новый мир" в 1966 году, несколькими годами раньше в том же журнале были опубликованы повести "Первый учитель", "Материнское поле". Ранние рассказы и повести Ч.Айтматов писал на кыргызском и русском языках. Начиная с повести "Прощай, Гульсары!" писатель полностью переходит на русский язык.

Главный герой повести табунщик Танабай Бакасов - человек прямой, горячий, признающий свои ошибки, душой болеющий за порученное дело. События повести происходят в дороге, Танабай возвращается с иноходцем Гульсары:

"На старой телеге ехал старый человек. Буланый иноходец тоже был старым конем, очень старым...". С первых же строк в повесть входит лейтмотив дороги, старости, одиночества, что подчеркнуто четырехкратным повтором эпитета "старый" в двух небольших предложениях.

Танабай с Гульсары совершает мучительный путь, возвращаясь от села Александровки домой. Путь этот мучителен и для старого человека, и очень старого иноходца. Писатель тонко передает состояние старого иноходца, у которого голова "кружилась, как от дурмана, а в его помутневшем взоре земля плыла цветными кругами...".

Время путешествия (пути) Танабая и Гульсары несколько часов: от полудня до утра следующего дня. Писатель использовал свой любимый прием ретроспекции. Танабай взгрустнул, что "время промчалось, как бег иноходца", что нет рядом с ним многих, кто погиб на фронте, кто умер, кто доживает свой век.

В первой главе как бы подводятся итоги жизненного пути человека и коня, а во второй Ч.Айтматов обратился к изображению послевоенного времени, когда Танабай, работавший в кузнице, пошел в табунщики по уговору своего друга Чоро.

Отличительной особенностью "Прощай, Гульсары!" является использование психологического параллелизма в изображении жизни человека и животного. Опираясь на традиции великих русских писателей Л.Н.Толстого, А.П.Чехова, А.И.Куприна, Ч.Айтматов смог воссоздать во всей полноте жизнь Гульсары рядом с жизнью Танабая. Эту особенность повести "Прощай, Гульсары!" отмечали критики и литературоведы К.Асаналиев, В.Левченко.

Опора на традиции русской литературы способствовала созданию эпически широкого повествования с глубоким проникновением во внутренний мир каждого из них. Чингиз Айтматов сумел психологически тонко раскрыть пики подъема и спада, счастья и бед, любви и ненависти на жизненном пути иноходца и человека.

Танабай впервые увидел полуторагодовалого жеребенка, когда принимал дела у старого табунщика Торгоя. Старый табунщик советует Танабаю беречь буланого, ухаживать за ним, а весной самому объезжать его. Вскоре Гульсары из кургузого полуторалетки превратился в стройного крепкого жеребчика.

В жизни Танабая и Гульсары были светлые и темные дни, что подчеркивается рефреном: "То светло, то темно, то светло, то темно...". Светлыми радостными красками описывается молодость Гульсары, его постепенное превращение в иноходца. Приобрел Гульсары и славу знаменитого скакуна: "В ту весну поднялась звезда иноходца".

Повествование в "Прощай, Гульсары!" ведется в двух временных пластах: настоящем и прошедшем, охватывая двадцать лет жизни иноходца и свыше тридцати лет жизни Танабая. В конце повести, в заключительной, 25 главе Танабай говорит о себе: "Всю ночь я просидел возле коня, всю жизнь продумал". Композиция повести строится на чередовании прошлого и настоящего.

Главы 1,3,6,10,14 целиком посвящены изображению тяжелой, холодной, зимней ночи, когда умирал иноходец Гульсары, отходя в иной мир, "в табуны господни". Танабай сидел всю ночь у изголовья Гульсары, стараясь согреть его, накрыв своей шубой и поддерживая огонь костра, зажженного у оврага. Во 2, 4,5,7,8,9,11-13, 15-22 главах повествование о жизни Танабая и Гульсары тесно сопрягается с жизнью страны в послевоенный период, когда ефрейтор Танабай после шестилетнего пребывания в армии и на фронте вернулся домой живым. В родном колхозе "Белые камни" он работал кузнецом, затем табунщиком, где впервые встретил Гульсары, в двенадцатой главе совершился переход Танабая в чабаны. С этого момента драматизм повествования возрастает, происходит столкновение с уполномоченным, районным прокурором Сегизбаевым, после чего Танабая исключают из партии на бюро райкома.

Ч.Айтматов показал, что исключение из партии было для Танабая трагическим событием, его одолевают мысли о самоубийстве: "Зачем он проснулся? Зачем? Лучше бы не просыпаться совсем. Умереть осталось только, надо покончить с собой...". Однако вскоре он понял нелепость своей затеи, глупость расправы над собой, ибо жизнь единожды дается человеку.

Трагический перелом в душе героя свидетельствует о силе духа Танабая, о его сильном характере, о том, что он готов жить и бороться со злом дальше, хотя со смертью Гульсары закончился еще один большой период его жизни.

В 23,24, 25 главах первая сюжетная линия об агонии и смерти Гульсары и вторая - об истории жизни Танабая и Гульсары с ее радостями и любовью, бедами и страданиями, ошибками и прозрениями сливаются в одну. В этом оригинальность и неповторимость сюжетно-композиционной структуры повести Ч.Айтматова.

История жизни человека и коня с ее драматическими и трагическими моментами, рассказанная писателем, заканчивается оптимистически: несмотря ни на что, жизнь продолжается. В этом глубокий смысл социально-философской, психологической повести "Прощай, Гульсары!".

В тот момент, когда Танабай, простившись с Гульсары, остро почувствовал, что "стар он уже, дни его на исходе", появляется символический образ старого одинокого гуся, догонявшего свою стаю. Встретив новое утро, увидев в небе летящего гуся, Танабай произносит многозначную фразу: "Лети, лети!... Догоняй своих, пока

крылья не устали". Действительно, человек будет жить, и чувствовать себя человеком пока его "крылья не устали". И хотя Танабаю было очень тяжело на душе, слезы не просыхали, стекая по бороде, и хотя он знал, что жизнь его на исходе, что умер его любимец - иноходец Гульсары, зов жизни, любовь к ней победили.

В сюжетно-композиционной структуре повести "Прощай, Гульсары!" особое звучание приобретает пятая глава. Она насыщена событиями, встречами, счастьем поздней любви и ее потерей. В главе дается превосходное описание кыргызских национальных игр, о которых автор знает все досконально. Это борьба пеших и конных, стаскивание с седел, поднятие монет на ходу, состязание в беге, аламан-байга. Описывая конные скачки, когда Гульсары пришел первым, писатель подчеркнул, что это был пик громкой славы Гульсары. Вместе с именем Гульсары гремело имя его хозяина Танабая. Ч.Айтматов с удивительным проникновением передал внутреннее состояние Гульсары после бушевавшего в нем огненного духа бега: "Гордый и стремительный, он вступил на арену с высоко поднятой головой, с горящими глазами. Хмелея от воздуха славы, Гульсары пошел выплясывать, вышагивать боком, порываясь к новому бегу. Он знал, что он красив, могуч и знаменит".

Превосходно дана сцена аламан-байги, в которой в дни майских праздников, участвуют кыргызы и казахи. Динамика движения, ритм бегущих коней сравниваются со звуками казахской домбры и кыргызского комуза.

После сцены аламан-байги, когда Танабай завладел в упорной борьбе козлом, победив соперников с казахской стороны, писатель вновь возвращается к изображению внутреннего состояния иноходца.

Многие события в повести даются через восприятие Гульсары. Именно в восприятии Гульсары раскрыт образ Бюбюжан, женщины, которую полюбил Танабай. Иноходец Гульсары любил Бюбюжан за ее ласковые руки: "Ни у кого из людей не было таких ласковых рук. Это были удивительные руки, упругие и чуткие, как губы той маленькой гневной кобылицы со звездой на лбу. И ни у кого на свете не было таких глаз, как у этой женщины". Когда появлялась Бюбюжан, Танабай доблел, становился другим. После победы в аламан-байге Танабай остается в доме Бюбюжан. В ту же ночь чуть не случилось несчастье: испортилась погода, началась буря, и обезумевший табун

чуть не погиб. В Гульсары пробился инстинкт защиты своего рода от опасности, и он, как бешеный, не подчиняясь ни удилам, ни плети, не голосу, "мчался сквозь буревую ночь, сквозь секущий ливень, угадывая путь лишь одним чутьем". В это время Танабай обращается к арбакам - духам предков с просьбой отвлечь беду, табун удалось найти.

Стихия стремительно врывается в отношения людей, описание бури, дождя, ураганной ночи, чуть не погубившей табун, завершается разрывом между героями, хотя Бюбюжан любит Танабая, жалеет его. История поздней любви Танабая, на первый взгляд, обрывается неожиданно и причиняет огромную боль Танабаю. Через восприятие Гульсары, его глазами передал Ч.Айтматов силу этой боли. В таком отчаянии Гульсары никогда прежде не видел своего хозяина: "Он лежал вниз лицом, и плечи его тряслись от рыданий. Он плакал от стыда и горя, он знал, что утратил счастье, которое выдалось ему в последний раз в жизни".

Ч.Айтматов показал драматизм и сложность человеческих отношений, ибо Танабай поставлен перед выбором: отказаться во имя новой любви от семьи, детей, жены Джайдар. Джайдар давно догадывается о потаенной любви Танабая, но как женщина мудрая, сильная не устраивает мужу скандалов, не упрекает его, представляя ему возможность, свободного выбора: "Можешь хоть сейчас уходить. Я тоже могла овдоветь, но ты вернулся. Сколько я тебя ждала! Ну, пусть это не в счет. У меня трое детей. Куда их? Что им скажешь потом? Что они скажут? Что я им скажу? Решай сам...".

Ситуация свободного выбора, в которую поставил своего героя Ч.Айтматов, оказалась для Танабая достаточно тяжелой. Он сделал свой выбор, хотя он достался Танабаю дорогой ценой, ценой отказа от поздней любви.

В этот тяжелый период своей жизни Танабай потерял иноходца, которого забрали на конюшню по приказу нового председателя колхоза. С новым председателем Танабай не встречался, но как иронически о нем писал Ч.Айтматов, Танабай встретился с его неразборчивой подписью. Так совпал по времени перелом в судьбе иноходца, лишившегося своего табуна, с переломом в судьбе главного героя. Оставшись в одиночестве в степи, с горечью размышляет Танабай о том, что осиротел не только табун, осиротела его душа, ибо "Унес иноходец вместе с собой ее. Все унес".

В драматический момент жизни Танабая Ч.Айтматов вводит в ткань повествования песню-плач о верблюдице, потерявшей белого верблюжонка. Исполняя "Плач верблюдицы", Джайдар погружена в свои мысли, в свою музыку. Слушая Джайдар, Танабай вспоминает ее, юной смуглой девчонкой, их былую близость. Танабай понимает всю глубину страданий, переживаний Джайдар. Мелодия "Плача верблюдицы" как бы заново рождает прежнюю близость в душах мужа и жены, невольно отдалившихся друг от друга. Прекрасная народная мелодия находит отклик в душах героев, заставляя их вспоминать счастливую пору молодости, любви, согласия.

Плач верблюдицы писатель вводит в повествование несколько раз: в 7, 11 главах и в конце повести, в 25 главе. Плач верблюдицы появляется в тяжелые минуты жизни Танабая. Он понимает, что потерял любимую женщину и любимого иноходца Гульсары: "Ушло все в прошлое, прошумела та пора, как стая серых гусей по весне".

Параллельное изображение жизни человека и иноходца придало повести глубокий психологизм в раскрытии внутреннего мира человека, близкого к природе, знающего секреты поведения и психологии животных. Использование приема параллелизма стало открытием в творчестве писателя, способствовало созданию социально-психологической повести, близкой к романной форме.

Сложность человеческих взаимоотношений показана в повести через историю дружбы Танабая и Чоро. Чоро - человек, веривший в идеалы будущего коммунистического общества, полагавший, что колхозная жизнь принесет людям изобилие, что трудности и невзгоды останутся позади. Но вместе с тем он слаб и бессилен перед властью имущими. Долгие годы дружбы и понимания связывали Танабая и Чоро, вместе вступали в колхоз, в партию, Танабай ждал от Чоро помощи в тяжелый период жизни, но Чоро трусил, отступил, предал Танабая. Холод отчуждения наступил в отношениях бывших друзей. Чингиз Айтматов видит в этой истории отчуждения старых друзей бессилие человека перед тоталитарной властью: властью партии. Совесть просыпается в Чоро, когда он уже тяжело болен, и он срочно собирает партийное собрание, где разъясняет свою позицию в связи с исключением Танабая из партии. Чоро просит Танабая приехать к нему поговорить, но не успел Бакасов повидаться с другом. Чоро

перед смертью признает правоту Танабая и просит у него прощения.

Ч.Айтматов ввел в 22 главу "Песню старого охотника". Слушая ее, Танабай молит умершего друга о прощении. Сам писатель признавался, что в "Прощай, Гульсары!" песня-плач передает трагическое в жизни героя, находящегося в состоянии глубоких душевных потрясений.

Включенная писателем в повесть песня-плач "Карагул-ботом" рассказывает о трагедии молодого охотника Карагула, истребившего все живое вокруг, и о трагедии его отца, вынужденного застрелить сына, оказавшего на неприступной скале. В песне-плаче изливает отец свое огромное горе:

Убил я тебя, сын мой Карагул;
Своими руками убил, сын мой Карагул...
Убил я тебя, сын мой Карагул,
Один остался я на свете, сын мой Карагул...

Старинная мелодия песни-плача вызывает в душе Танабая боль, ощущение огромной потери, чувство вины и одиночества.

"Песней старого охотника" назвал свой рассказ-легенду Ч.Айтматов. У кыргызского народа, кроме сказания о Кожожаше, существовала легенда об охотнике, который в азарте охоты случайно застрелил родного сына. Сама легенда не сохранилась, от нее осталась песня-плач "Карагул-ботом". Чингиз Айтматов заново воссоздал образ азартного молодого охотника Карагула, от смертной пули которого не могла уйти не одна тварь. Он не жалел маток беременных, малых детенышей, убил Серого Козла, не вняв мольбам Серой Козы. Серая Коза прокляла Карагула, заманила его на неприступные скалы, сказав на прощание: "Пусть воет отец твой среди каменных гор, один среди холмных гор, как вою я, старая Серая Коза, первоматерь козьего рода". Исполнилось проклятье Серой Козы, в трагической безвыходной ситуации застрелил сына старый охотник, причитая над телом сына:

Зачем истребил ты, сын мой Карагул,
Всю дичь и тварь живую, сын мой Карагул
То, что явилось жить и умножаться,
сын мой Карагул?

В песне-причитании отца по погибшему сыну Ч.Айтматов усилил мотивы расплаты человека за истребление твари живой, явившейся жить и умножаться.

Писатель напоминает и предупреждает, что природа беспощадна к тому, кто нарушил ее гармонию, сложившуюся миллионы лет тому назад.

Рассказ-легенда о старом охотнике имеет законченную структуру, у легенды своя завязка, кульминация, трагическая развязка. Ч.Айтматов противопоставил образы отца и сына, сын Карагул выступает как разрушитель природы, уничтожавший все живое, а старый охотник - как ее защитник. Неслучайно рассказ-легенда называется "Песней старого охотника". Вместе с тем это и рассказ-трагедия о гибели человека, где сила отцовского страдания и огромного горя показаны с большой эмоциональной силой. Оригинальность песни-плача, созданной писателем по известным народным мотивам, заключается в том, что в ней говорится не только о положительных чертах погибшего, как принято в традиционных песнях-плачах.

"Песня старого охотника" исполняет в повести свою роль, раскрывая трагичность мироощущения главного героя в тяжелый период его жизни, после смерти его друга Чоро. В жизни и судьбе Танабая много трудностей, потерь, он жил и горел вместе с эпохой, огонь драматической эпохи обжигал его, но он остался честным перед самим собой, перед людьми. По мысли автора, именно такие люди, как Танабай, являются солью земли, а не Сегизбаевы, имевшие силу, власть, полагавшие, что на них держится все.

Повесть "Прощай, Гульсары!" завершается на оптимистической ноте. Через семь лет новый секретарь райкома попросит Танабая вернуться в партию. Противоречивые чувства обуяют Танабая: радость и обида. Глубоко засела обида, но, подумав, он говорит: "Какой толк теперь от меня партии? Что я могу сделать для нее. Никуда я уже не поеду. Прошло мое время. Дай мне подумать". И в конце повести он принимает решение вернуться в партию.

В те времена, когда создавалась повесть "Прощай, Гульсары!" (с той поры прошло более сорока лет), автору и его герою Танабаю, так остро пережившему исключение из партии и радовавшемуся возможности возвратиться в ее ряды, хотя и сомневавшемуся в своей нужности партии, не представлялось, что много лет спустя большинство коммунистов добровольно откажутся от партийных билетов без всяких душевных страданий и переживаний.

Небольшая по объему повесть "Прощай, Гульсары!" вмещает в себя многое: историческую судьбу народа и отдельного человека. Перед нами проходят важнейшие события: установление Советской власти, коллективизация,

Великая Отечественная война, послевоенные сороковые годы, начало пятидесятых годов.

Критики и литературоведы Л.Якименко, Л.Лебедева, К.Зелинский, М.Пархоменко, М.Кузнецов отметили, что в "Прощай, Гульсары!" произошла романизация жанра повести в многонациональной советской литературе. Л.Якименко считал, что на структуру современной повести, рассказа оказывает влияние роман, "происходит своеобразное возрождение и укрепление эпических традиций". Он писал: "Да и в самой структуре повести "Прощай, Гульсары!" реализуется, в сущности, романо-эпический принцип соотнесенности судьбы личности с историческим движением, "временной протяженности", многократности "свидетельств" (история Танабая и его иноходца Гульсары, судьба друга Танабая парторга Чоро и т.д." (1,103).

Движение к романизации жанра повести в творчестве Ч.Айтматова началось в начале 60-х годов, начиная с повестей "Первый учитель", "Материнское поле". Соотнесенность судьбы личности с историческим движением времени хорошо проглядывается в образах первого учителя Дюйшена, матери Толгонай, труженика Танабая. Объединяет эти повести эпичность, масштабность повествования, глубокое проникновение в сложный мир героев. Это история жизни людей, проживших долгую жизнь, судьба их сложилась по-разному, за их плечами большой жизненный опыт, радости побед и горести поражений, счастье любви, нелегкого труда и боль невосполнимых утрат.

Усиление эпического начала, постепенно нарастая, повлекло за собой усиление философского звучания повестей. В повестях "Первый учитель", "Материнское поле", "Прощай, Гульсары!" Ч.Айтматов ставит вечные проблемы жизни и смерти, места человека в историческом процессе движения времени, ответственности человека за свои дела и поступки.

Романное мышление писателя оказалось сильнее выражено в повести "Прощай, Гульсары!", в этой повести нашло свое отражение движение к романной форме. Повесть "Прощай, Гульсары!" по глубине замысла и масштабам его исполнения, по стилистическому совершенству явилась новым шагом в творчестве Ч.Айтматова 60-х годов.

Литература

1. Якименко Л. На дорогах века. - М.: Художественная литература, 1978.

*Садыгалиева А.С.,
БГУ им. К.Карасаева*

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНФЛИКТА В РОМАНЕ Ч.АЙТМАТОВА "И ДОЛЬШЕ ВЕКА ДЛИТСЯ ДЕНЬ"

Каждый общественно-политический период характеризуется присущими ему особенностями. Мир сложен, многообразен, динамичен и пронизан противоборствующими тенденциями, различными противоречиями. Чингиз Айтматов, как никто другой в кыргызской литературе, всесторонне показывает этот мир сложнейших альтернатив, тревог и надежд. Писатель усиленно работает над созданием образов современников, освещением их духовного мира, правдивым отражением многогранного и противоречивого периода действительности.

Уместно вспомнить высказывание литературоведа А.Погрибного, который отмечает, что "возросшее внимание к человеческой судьбе изменяет природу конфликта, который приобретает более широкое общественное звучание, что многофункциональность и многослойность конфликта раскрыты на высоком научном уровне" (2, 19). Ученый считает, что изучение проблемы конфликта предоставляет возможность верно определить характерные черты и литературного периода.

В наш век, помимо таких "вечных" отрицательных явлений, как жестокость, отсталость, подлость, возникает благодатная почва для появления и развития новых пороков. И Ч.Айтматов в своих романах, в том числе и в романе "И дольше века длится день", решает важнейшие задачи современной литературы: разоблачение и искоренение этих пороков. Если художественная литература призвана поднимать самые важные вопросы современности, то важную роль при этом играет, прежде всего, изображение ярких и неожиданных конфликтов.

Нет сомнения в том, что появление новых героев Ч.Айтматова в 80-е годы прошлого столетия связано как с социально-нравственными коллизиями общества, так и с проблемой художественного конфликта. Изучение своеобразия художественного мышления Ч.Айтматова показывает, что для него характерно творческое внимание к раскрытию личности человека, его внутреннего мира. Рассмотрение образов героев первого романа писателя позволит нам выя-

вить в нем особый характер художественного конфликта.

В романе "И дольше века длится день" система образов построена на нравственном потенциале персонажей, несущих основную нагрузку в раскрытии идейного содержания романа.

Проникновение в природу художественного решения и характер нравственного функционирования главного героя - Едигея происходит через его "генетических" предшественников. В нем ярко проявляются черты не только Танабая, но и старика Момуна. Художественный образ Едигея создан многопланово и анализ его следует вести, оттеняя каждую её световую гамму. Главным в Едигее является чувство долга в отношении ко всему, что его окружает, а в особенности, к выполняемой им работе. Несложно заметить, что в этом плане "генетические" корни Едигея связаны с Танабаем, у которого работа является смыслом всей его жизни. "Едигей Жангельдин, - пишет сам Ч.Айтматов, - поистине настоящий труженик. Он связан со своей эпохой накрепчайшим образом и в том его сущность - он сын своего времени" (1, 19). При этом как у одного, так и у другого мерилom этих действий является совесть. Образ Едигея представляет человека, широко охватывающего в своих размышлениях и будущее, и прошлое своего народа. Он словно старец, впадающий в "спячку", на миг отрешается от действительности и глубоко задумывается о причинах возникновения человеческих пороков и процветания зла на земле. На основе легенды о птице Доненбай развиваются разные сюжетные линии, позволяющие увидеть богатый духовный потенциал, сердечность и заботливость главного героя. В этом плане Едигей является "генетическим" наследником старика Момуна.

Из числа персонажей, нравственным ориентиром которых является принесение пользы окружающим, наиболее выделяется не только Едигей, но и Казангап, и Абуталип. Образ "действующей нравственности" возрастает и сосредотачивается в нескольких персонажах, но

Едигей выражен полнее и ярче. В художественном конфликте, на основе которого раскрывается образ Едигея, заключен главный смысловой пласт произведения. Едигей - яркий тип национального характера, с его широкой и открытой душой, бесконечной добротой и сочувствием, с его бескорыстностью и чувством собственного достоинства, стремлением поделиться всем, что имеет. Тонкое понимание жизни и природы человека позволяют автору умело построить психологический конфликт, на основе которого полнокровно раскрывается яркая внутренняя сущность Едигея.

Едигей - активная личность, и со свойственным ему характером он вступает в борьбу с теми проявлениями в обществе, которые мешают жить простому человеку. Едигей глубоко верен дружбе, он свято чтит заветы своего незабвенного друга Казангапа. Однако стремление захоронить тело покойного друга на древнем кладбище Ана-Бейит встречает вдруг неожиданные преграды. Едигей, по свойственной ему натуре, начинает отстаивать легендарное место, так как это не просто кладбище Ана-Бейит, а история целого народа. Заботясь о сохранении исторического прошлого, Едигей тем самым пытается сберечь людям их будущее. Такова его жизненная позиция: остро ощущать личную ответственность перед будущим. Конфликт, построенный на основе традиций погребения, несёт социально-этнический и нравственный характер.

Смысл конфликта не ограничен рамками сюжетного действия. В нем происходит восхождение от столкновения конкретных персонажей к осмыслению более общих закономерностей современного бытия. В сложном взаимодействии различных элементов повествовательной системы рождаются многочисленные внутренние связи. Благодаря им создается многослойность конфликта, заключающая в себе стремление к эпическому осмыслению события.

Конфликт Едигея с Сабитжаном, который "не хоронить приехал отца, а лишь бы только отделаться, прикопать его как-нибудь и побыстрей уехать", несет философско-этическую направленность. Параллельно с ней развивается другой пласт конфликта - человека и общества. "Сильно был мрачен Едигей. И опять напряженно сошлись брови на хмуром челе, и опять терзали его вопросы - откуда они, дети их, и почему они стали такими? Разве об этом меч-

тали они с Казангапом, когда в жару и стужу возили их в кумбельский интернат, чтобы только выучились, вышли в люди... Почему, что помешало им состояться людьми, от которых не отвращалась бы душа?" (1, 32). Социальная особенность эпохи способствует появлению бездушных и бессердечных людей. Здесь развивается конфликт широкого социально-экономического плана.

Усиливая проблему памяти, что является неотъемлемой частью нравственности героя, Айтматов прибегает к художественному приему "диалог в монологе" (кстати, относящийся к эстетике модернизма). Это позволяет автору глубже раскрыть социальные корни того, что лишает памяти человека о своем прошлом, о прошлом своего народа, что способствует утрате сокровенного чувства к своим национальным традициям. Сам Едигей в свою очередь бережно относится ко всему тому, что идет из народных глубин: он хранит древние легенды своего народа, через которые преломляются в его сознании все окружающие его люди, весь окружающий его мир, и даже взгляд в будущее. Едигей воспитан на народных традициях, он тонко чувствует своё время, свой век и верно определяет свое место в жизни.

Очень сложно построены отношения Едигея с женщинами. Он глубоко и искренне любит свою жену. Однако вместе с этим в душе Едигея живет и другая любовь - это любовь к Зарипе, которая неожиданно выросла на почве сострадания к ней и её детям. Художественный конфликт, построенный на усиливающемся душевном страдании влюбленного мужчины, имеет духовно-нравственный аспект. Ч.Айтматов включает в фабулу легенду о Раймалы и Бегимай - старого прославленного певца и юной одаренной певицы. Любовь их была запретна из-за большой возрастной разницы. Однако сила их любви превзошла эти обычаи. Так, Едигей испытывает любовь равносильно как к Укубале, так и к Зарипе. По этому поводу ученый-литературовед А.Садыков считает, что автор вплетает в сюжетную линию легенду о Раймалы и Бегимай для того, чтобы показать силу настоящей и чистой любви Едигея к этим двум женщинам. И мы с ним согласны. Любовь Едигея поистине велика. Это чувство свидетельствует о высоких нравственных ориентирах, о духовном содержании образа героя. Как подчеркивает А.Садыков, "Жазуучу сүйүүнү ар

дайым психологиялык планда сезимге жетерлик деңгээлде ачып бергенге уста" (3, 50). Отсюда можно сказать, что конфликт, построенный на любви героя к двум женщинам имеет психологическую направленность.

Ч. Айтматов глубоко исследует духовный мир человеческой личности, рассматривает влияние сложнейших процессов социальной жизни на неё.

Усиление мотива духовности происходит в романе и посредством образа Абуталипа. Этот герой позволяет глубже раскрыть новые грани личности, показать еще одну сторону социального конфликта.

Ч. Айтматов, обращаясь к динамике противоречивой жизни, обнаруживает скрытые в ней противоположности и показывает в романе моменты их борьбы. Это способствует рождению динамики конфликта, стремлению действия к результату столкновения, к его драматизму. Автор усиливает драматизм прямым контрастированием характера героя и обстоятельств, в которые он попадает.

Абуталип очень беспокоится за будущее своих двух сыновей. Как профессиональный педагог, главную свою задачу он видит в воспитании богатой детской души: её доброты, красоты. Для этого он делает всё возможное, все от

него зависящее. Стремление Абуталипа идет вразрез с господствующей в то время моральной атмосферой в обществе, поэтому находится на грани собственной его жизни. Арест Абуталипа за две исписанные народными легендами тетрадки - это конфликт, несущий социально-политический характер. А его трагическая гибель в поезде несет нравственно-психологическую направленность.

Смысловой спектр конфликта в рассматриваемом романе чрезвычайно широк. В нем отразилось стремление автора к углублению философских исканий, осмыслению нравственных, социальных и даже исторических основ бытия современного общества. За счет многолинейного и многопланового изображения конфликта перед писателем увеличивается масштаб исследования человеческого характера.

Литература

1. Айтматов Ч. И дольше века длится день. - Фрунзе, 1981.
2. Погрибный А. Г. Художественный конфликт и развитие современной советской прозы. - Киев, 1981.
3. Садыков А., Жантошев А. Чынгыз Айтматов реализм дүйнөсүндө. - Бишкек, 2001.

*Буржубаева Д. Т.,
БГУ им. К. Карасаева*

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭТАПА СТАНОВЛЕНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ

Вроде бы очевидно, что без широкого образования, обширного кругозора трудно воспитать человека современного, способного к развитию. И это аксиома, что для поднятия общего уровня образованности населения абсолютно необходимо в учебных заведениях всех уровней преподавать в обязательном порядке в значительных объемах литературу и историю, прежде всего мировые.

В вузовской системе образования на всех филологических специальностях особое место должно занять изучение и собственной, отечественной литературы, которая в советский период развития общества в вузовских программах (разумеется, кроме специальных) была

предана забвению. В настоящее время отдельной дисциплиной на гуманитарных факультетах Бишкекского гуманитарного университета введено "Манасоведение", здесь же на факультете Славяноведения читается дисциплина "Кыргызская литература".

По выражению Белинского, под литературой, в точном и определенном значении этого слова, должно разуметь сознание народа, исторически выразившееся в словесных произведениях его ума и фантазии. Знание родной литературы открывает глаза на многие вещи, помогает глубже познать себя в мировом пространстве, ощутить богатство и выразительность языка, почувствовать, в конце концов, себя частью своего народа.

Человек, обращающийся на протяжении своей жизни к чтению эпоса "Манас", обогащающий свою речь народными выражениями, изучающий историю своего народа, запечатленную отечественными писателями на страницах повестей, романов и поэм, исполнен чувством патриотизма, он лучше понимает и принимает свою причастность к судьбе своего народа. Патриотизм должен проникать в сознание человека не насильственным путем, путем массового заучивания наизусть каких-либо заветов. Любовь к отечеству, чувство долга перед ним придут естественным образом, ибо "мы ответственны за тех, кого приручили" (по Сент-Экзюпери).

История кыргызской литературы в постсоветский период пересматривается современными литературоведами, и если раньше она укладывалась в одно небольшое издание, то теперь ее содержание разворачивается на многочисленных страницах шеститомного академического издания "Кыргыз адабиятынын тарыхы", раскрывая богатство и глубокую содержательность кыргызского искусства слова. В поле внимания ее создателей, виднейших литературоведов страны, находятся все этапы развития литературного процесса от устно-поэтического до конца 20 века. Примечательно появление таких исследований, как, например, "Малоизученные страницы истории кыргызской литературы" (1999) А.Эркебаева, в которой дается новая оценка литературных явлений или "История и поэзия" (2000) О.Ибраимова, содержащая множество любопытных сведений, извлеченных из глубоких архивов.

У.Абдукаимова, Т.Сыдыкбекова, К.Баялинова, К.Джантошева, А. Токомбаева, М.Элебаева и С.Сасыкбаева современная читательская аудитория знает как авторов широкоизвестных романов и повестей. Между тем, их популярности предшествовало непосредственное практическое участие в строительстве социализма. Их профессиональное самосознание созревало с большими трудностями, поскольку многие из них не могли ясно понять, в чем заключается их миссия. Пока они, двадцатилетние, получившие образование в Узбекистане, Казахстане, Центральной России, горели желанием активного участия в революционном преобразовании общества, они чувствовали себя пионерами-бойцами идеологического фронта, готовые помогать партии в пропаганде ее идей и идеалов.

Аалы Токомбаев вспоминал: "Я начал пописывать стихи сразу же после овладения грамо-

той без чьей-либо указки и подсказки. В то время у меня не было никакой мысли о писательстве ... Более того, даже тогда, когда я уже активно выступал в печати, писательство не казалось для меня профессией. Для меня все газетные жанры - и заметка, и фельетон, и стихотворения представлялись равнозначными ... Для меня не существовало понятия художественности. Я даже не подозревал, что художественность входит в состав произведения литературы и искусства главным элементом. Все то, что сходило тогда с моего пера, писалось не с целью создать что-то художественное, а диктовалось чисто агитационными задачами: желанием помочь укреплению Советской власти, бороться против вековой темноты и т.п." (3, 138).

Один из корифеев кыргызской поэзии Темиркул Уметалиев тоже вспоминал о том, как, будучи комсомольским работником, он вместе с товарищами боролся против бай-маналства и других врагов народа, своими стихами, заметками, речами, фельетонами защищал дело партии, при этом совершенно не думая о писательстве как будущей профессии. Эти свидетельства говорят о том, что в отличие от акынов-самородков, для которых жизнь без поэзии не имела смысла, многие кыргызские профессиональные писатели в период становления своих творческих биографий видели свою миссию прежде всего в служении делу государственного переустройства.

В годы Советской власти, особенно в послевоенный период, кыргызская литература переживала процесс творчества по готовым схемам, следовала партийным установкам (к сведению молодых современников, в Советском Союзе существовала однопартийная система и жизнь всего советского народа протекала в едином русле), главным ее критиком была Коммунистическая партия, которая указывала, какой должна быть она, литература, какими должны быть герои произведений и как должны разрешаться конфликты в художественных произведениях. Речи о полной свободе художника тогда и быть не могло.

Таким образом, становление кыргызской литературы и ее дальнейшее формирование происходило в условиях огосударствления духовной сферы, взятием под строгий контроль всей и всякой деятельности по созданию художественных ценностей, преследованием и подавлением независимой творческой мысли.

Внимание студентов, изучающих отечествен-

ную литературу, хотелось бы направить на этап ее становления, в частности прозы, выявив ее некоторые существенные особенности.

Интересен вопрос об истоках развития кыргызской профессиональной прозы, который вызвал множество мнений, среди которых можно остановиться на литературоведческих позициях К.Бобулова, Т.Аскарова и С.Джигитова.

Согласно К.Бобулова, первые кыргызские прозаики "в своих ранних произведениях опирались на плечи трех китов: традицию родного фольклора, которая естественно жила в сознании каждого начинающего кыргызского писателя; отчасти влияние творческого опыта татарских, казахских писателей; и, наконец, во все периоды развития, вплоть до наших дней, на богатый опыт реалистической русской и мировой литературы" (1, 47). Ничуть не умаляя значения роли русской и мировой литературы в целом в становлении и формировании кыргызской литературы, желательным было бы все-таки больший акцент делать на собственный художественный опыт кыргызского народа. Номадический образ жизни кыргызов, при котором исключались такие виды искусства как зодчество, а все остальные существовали в виде лишь отдельных элементов и не имели развитых систем, способствовал мощнейшему развитию искусства слова, о чем свидетельствуют, прежде всего, уникальный по своему объему и названный в связи с этим Ч.Айтматовым океаноподобным героический эпос "Манас", не имеющий вариантов ни у одного другого народа, огромное множество эпических поэм, названных в науке малыми эпосами, хотя по объему и охвату событий они могут поспорить с любыми крупными эпосами других народов, бесчисленное множество других жанров устного творчества. Книжная академическая серия "Эл адабияты" ("Народная литература"), составленная видным ученым республики А.Акматалиевым, является неоспоримым доказательством наличия у кыргызского народа огромного духовного потенциала. Именно в искусстве слова, как самом доступном при любом укладе жизни, народ мог выразить свою сущность, свой менталитет и передать особенности своей культуры.

Предвестниками первых романов в кыргызской литературе правомерно считать, утверждал в свое время Т.Аскаров, прозаические варианты таких малых эпосов, как "Эр-Тоштук", "Олджобай и Кишимджан", "Коджоджаш", в ко-

торых присутствуют, как и в реалистических произведениях, "широта охвата жизненных явлений, углубленный психологизм, сложность отображения людских отношений и насыщенность содержания фольклорных мотивов различными проблемами, широкая амплитуда в передаче человеческих чувств - от высокой трагедии до проникновенного лиризма" (2, 4). Популярность малых эпосов в народе объяснялась не только духовной потребностью, но и тем, что они являлись той формой словесного творчества, в которой народ с глубокой содержательностью мог выразить свои думы и чаяния, мечты и надежды на лучшее будущее.

Нельзя при установлении приоритетов в постановке вопроса о том, что же больше повлияло на профессионализм национальных писателей - народнопоэтический опыт или опыт других литератур, забывать о том, что все-таки народные акыны - творцы словесного искусства - были таковыми по призванию и их произведения выносились на суд самых взыскательных критиков - простого народа, который в своей оценке и отборе лучших произведений для дачи им дальнейшей путевки их в жизнь, права на существование, был абсолютно независим, строг и справедлив. А значит, и произведения кыргызского устно-поэтического творчества являлись высокими образцами искусства слова, являлись и являются примерами для писателей в создании литературных произведений. В мировой художественной практике существует масса случаев, когда писатели из народной культуры черпали не только сюжеты, но и в современной форме передавали глубину содержания характеров эпических героев, наполняя их психологическим содержанием.

С.Джигитов, один из выдающихся литературоведов страны, посвятивший ряд работ начальному этапу развития кыргызской литературы, акцентировал внимание на собственно писательском мастерстве. Вслушаемся в его слова: "... личный опыт, постоянное упражнение в писании, непрерывная работа ... играют большую роль в становлении писателя, чем совокупный опыт фольклора и мировой классики". Можно согласиться и с этим взглядом. Да, бесценна роль и мировой классической литературы, и устного творчества народа в формировании писателя-художника, однако в нашем литературоведении мало слышно о значении и сложностях собственно писательского труда, о развитии художнического таланта.

В любой сфере творчества всегда высоко ценилось своеобразное, неповторимое, открывающее новые горизонты, новые решения в раскрытии идей, а это все приходит не извне, а изнутри, путем трудных, порой изнурительных поисков, на что могут уйти годы и целые десятилетия жизни, а также здоровье. Учеба, подражание, перенимание чужого опыта, естественно, дает какие-то навыки в писательстве, профессионализм, но раскрывается талант только тогда, когда художник ищет и находит собственный путь к истине.

В сборнике рассказов "Алгачкы кадамдар" ("Первые шаги") студенты могут найти произведения литературных первопроходцев, в которых проявились все характерные для ранней стадии развития кыргызской прозы черты. Они невелики по объему, поскольку предназначались для публикации в газетах. В них, как правило, осуждались предрассудки и вредные обычаи прошлого, осуждался старый строй, утверждались новая мораль, новая идеология, создавались портреты людей новой действительности. Для литературы того времени была важна демонстрация примеров для подражания, а не показ мучительных страданий, раздумий и переживаний героев, подхваченных мощнейшей волной революционного переустройства общества.

Десятилетнего сироту Мурата в одноименном рассказе К.Баялинова берет к себе из жалости бай Кожомкул. Автором подробно описывается подневольный труд подростка, повествуется о жестоких условиях его жизни. Мурат показан в 10-ти, 15-ти и 18-летнем возрасте. Со временем в нем созревает и крепнет стремление вырваться из пут рабства. В аил приезжает Ашим и уговаривает Мурата ехать с ним на учебу в город, в школу-интернат. Мурата принимают в интернат, а через несколько дней с помощью того же Ашима Мурат подает в суд на бая Кожомкула, требуя платы за шестилетний труд. Справедливый советский суд приговаривает бая Кожомкула к тюремному заключению с выплатой денег Мурату. В финале рассказа дается описание школьного комсомольского собрания, на котором Мурата единогласно принимают в комсомол. Современного читателя явно изумит та быстрота, с которой развивается повествование. Автор выводит своего героя на нужный путь, не утруждая себя психологической мотивировкой его действий.

Интересно отметить, что в ранней кыргыз-

ской прозе преобладали формы повествования, восходящие к национальным традициям. В данном отношении примечателен, например, когда? автобиографический герой повести М.Элебаева "Долгий путь" ("Узак жол") на одной из последних страниц возвращается на родину после долгих скитаний на чужбине. Он заходит на ночлег в бедную юрту, где его расспрашивают, кто он такой, откуда идет. И он повествует: "Рассказывать я был мастер, особенно о том, что сам видел, пережил. И на этот раз, не растерявшись, я охотно приступил к рассказу о пройденном долгом пути. Однако на этот раз я не добавил ничего лишнего, ничем не приукрашивал свое повествование, ибо знал, что скупого описания того, что испытали мы на самом деле, достаточно для того, чтобы произвести на слушателей глубокое впечатление".

Слушателей покораляет рассказ автобиографического героя, вызывает глубокое сочувствие. Это видно по их глазам, жестам, и по тому, как "хозяйка юрты, сидевшая у очага с застывшим взором, вдруг резко выпрямилась и горько вздохнула: "Да пропади пропадом такая жизнь!" Таково было восприятие устного рассказа. В сущности, то, что рассказывал герой своим слушателям, является сюжетом-источником повести. Данный пример подтверждает факт о том, что одним из источников жанрово-стилевого обогащения прозы явились традиции, восходящие к изустному рассказу, являвшимся в народной словесной культуре одним из самых популярных жанров.

Каждый этап развития истории отечественной литературы, в том числе и начальный, таит в себе множество моментов, которые при пристальном рассмотрении обнаруживают в себе много значительного, на что следует обратить внимание студентам-филологам, изучающим этот предмет.

Литература

1. Бобулов К. Критика и литературный процесс. - Ф., 1976.
2. Аскарров Т. Восхождение к зрелости. - Ф., 1976.
3. Жигитов С. Ырлар жана жындар. - Ф., 1972.
4. Элебаев М. Долгий путь. - Ф.: Мектеп, 1982.
5. Эркебаев А. Малоизученные страницы истории кыргызской литературы. - Б., 1999.

Дюшебекова Б.Т.,
БГУ им. К.Карасаева

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИЗУЧЕНИЮ СТИХОТВОРНОЙ ПОЭТИКИ

В процессе преподавания основ стихотворной поэтики по курсу "Введение в литературоведение" самой сложной задачей является определение соответствия между идейно-эмоциональным содержанием стихотворений и их ритмической организацией, осмысление содержательности стихотворных форм, необходимость преодоления увлечения студентов механическим построением стихотворных схем и формальным выявлением элементов стихотворной поэтики.

Рассмотрим некоторые выразительные возможности стихотворного ритма и рифмы, их функциональную роль в передаче эстетического впечатления от текста. Изучение стихотворной экспрессивности поэтических произведений способствует лучшему пониманию специфики художественной литературы, возможностей, богатства и выразительности языка.

Для выявления соответствия между характером переживания, особенностями художественных образов и стихотворной организацией произведений сравним два стихотворных отрывка:

*Месяц зеркальный плывет по лазурной пустыне,
Травы степные унизаны влагой вечерней,
Речи отрывистой, сердце опять суверенней,
Длинные тени вдали потонули в ложбине.*

(Фет А. Месяц зеркальный плывет по лазурной пустыне...)

┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—

Пятистопный дактиль

*Жду я тревогой объят,
Жду тут на самом пути:
Этой тропой через сад
Ты обещаешь прийти.*

┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—
┌	—	—	┌	—	—	┌	—	—

Трехстопный дактиль

Оба стихотворения написаны одним автором, оба имеют одинаковую метрическую организацию - дактиль. Но количество стоп в стихотворной строке (стихе) разное, использованы разные стихотворные размеры - пятистопный дактиль и трехстопный дактиль. Ритм первого стихотворения медленный, неторопли-

вый, соответствует и состоянию лирического героя, погруженного в свои раздумья и мечтания, и состоянию ночного пейзажа. Кроме того, он как бы расширяет границы изображаемого, плавный и размеренный речевой поток хорошо передает бескрайность степи, бездонность неба и безграничность мечтаний ("В этой ночи, как в желаниях, все беспредельно, / Крылья растут у каких-то воздушных стремлений...", - читаем мы далее в стихотворении).

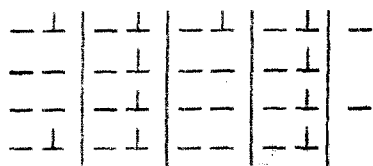
Лирический герой второго стихотворения ("Жду") пребывает в состоянии взволнованного ожидания, нетерпения, и поэтому ритм стихотворения быстрый, "неровный". Меньший размер (еще и неполная последняя стопа), соответственно, более короткий стих, делают ритм быстрее. Таким образом, *чем длиннее строка (стих), тем медленнее ритм, а чем короче строка - тем быстрее.*

Говоря о ритмической выразительности, необходимо заметить, что это одна из составляющих всей системы изобразительно-выразительных возможностей стихотворения, поэтому рассматривать ее надо в комплексе с другими поэтическими средствами. Например, можно отметить что средствами создания образа-переживания во втором стихотворном отрывке являются аллитерации [д, т], делающая речь "неровной", "спотыкающейся", взволнованной, и мужские рифмы на концах стихотворных строк, придающие речи отрывистость и резкость, и инверсия, которая ставит на самое заметное место в строке слово "жду", характеризующее основное переживание, и анафорический повтор (Жду..., Жду...), который выделяет и подчеркивает состояние лирического героя. Этой же цели служат отвлеченная метафора "тревогой объят" и синонимический повтор "тут", "на пути", "на самом пути", "этой тропой", подчеркивающий сосредоточенность на объекте ожидания и важность его для лирического героя.

После того как будет определена основная тенденция замедления или убыстрения ритма (или содержательность размера), можно предложить студентам охарактеризовать ритм стихотворного отрывка из романа А.С.Пушкина "Евгений Онегин".

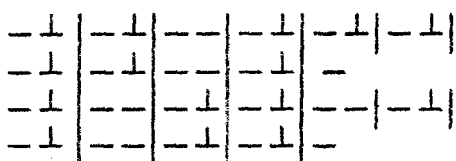
*Мой дядя самых честных правил,
Когда не в шутку занемог,
Он уважать себя заставил
И лучше выдумать не мог.*

(Пушкин А. Евгений Онегин).



Роман в стихах написан четырехстопным ямбом. Обычно мнения студентов сходятся на том, что это "средний" ритм, близкий ритму разговорной речи. Чтобы определить особенность этого "среднего" ритма сравним его с ритмом других произведений:

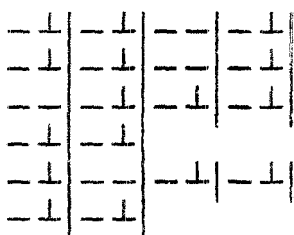
*На холмах Грузии лежит ночная мгла;
Шумит Арагва предо мною.
Мне грустно и легко: печаль моя светла;
Печаль моя полна тобою,
Тобой, одной тобой...
(Пушкин А. На холмах Грузии
лежит ночная мгла...)*



Здесь шестистопный ямб чередуется с четырехстопным ямбом. Удлинение нечетных стихов совершенно меняет ритмический рисунок. Ритм стихотворения А.С.Пушкина "На холмах Грузии..." медленный, неторопливый, спокойный, мелодичный, соответствующий состоянию "светлой печали" рефлексирующего лирического героя.

И, наоборот, в стихотворении А.С.Пушкина "Обвал" короткие строки в конце строф убыстряют ритм стихотворения.

*Дробясь о мрачные скалы,
Шумят и пенятся валы,
И надо мной кричат орлы,
И ропщет бор,
И блещут средь волнистой мглы
Вершины гор...*



Стихотворение "Обвал" написано во время путешествия А.С.Пушкина в Арзрум и отражает один из эпизодов этого путешествия - сцену горного обвала, которую наблюдал поэт. Это стихотворение относится к сюжетно-описательной лирике, и наиболее подходящим для передачи событий в нем оказался "по-

вестовательный" четырехстопный ямб с короткими, т.е. более быстрыми 4 и 6 строками, с резкими и обрывистыми стиховыми окончаниями, со звуковым повтором (скалы, орлы, валы, мглы, бор, гор), создающим впечатление горного эха.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что четырехстопный ямб является особым размером в русском силлабо-тоническом стихосложении, соответствующим ритму разговорной речи и наиболее подходящим для повествования. Именно им написаны роман А.С.Пушкина "Евгений Онегин", поэма М.Ю.Лермонтова "Мцыри" и другие известные студентам-первокурсникам стихотворные произведения, имеющие фабулу.

Если для двусложных размеров "средним" является наличие четырех стоп, то для трехсложных размеров такими "среднего темпа" размерами являются трехстопные размеры. Сопоставим четырехстопный хорей и трехстопный дактиль, причем возьмем размеры с похожими, так называемыми, нисходящими стопами с ударениями в начале стопы (|⁺-| и |⁺-|).

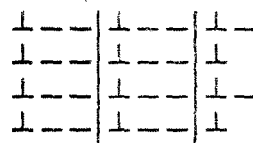
*Ах, и сам я в чаще звонкой
Увидал вчера в тумане:
Рыжий месяц жеребенком
Запрягался в наши сани.*

(Есенин С. Нивы сжаты, рощи голы...)



Четырехстопный хорей

*Сылет черемуха снегом,
Зелень в цвету и росе,
В поле, склоняясь к побегам,
Ходят грачи в полосе
(Есенин С. Сылет черемуха снегом...)*



Трехстопный дактиль

При приблизительно одинаковом темпе, обнаруживается основное отличие трехсложных размеров от двусложных: они более размеренные и спокойные.

Выделим еще одну особенность, которую, как нам кажется, необходимо знать студентам, - это ритмико-интонационное различие между метрами: хореем и ямбом, дактилем и анапестом, то есть различие, возникающее от места ударения в стопах. Рассмотрим такой отрывок из стихотворения А.Блока:

Мы живем в старинной келье
У разлива вод.
Там весной кипит веселье.
И река поет.

(Блок А. Мы живем в старинной келье...)

— — — — —
— — — — —
— — — — —
— — — — —

Стихотворение написано хором, чередуются стихи с 4 и 3 стопами. Ритм живой, подвижный, динамичный, именно такой, каким нужно говорить о том, что веселье кипит и река поет.

При сравнении следующих отрывков из стихотворений А.С.Пушкина не трудно определить разницу между звучанием хорея и ямба:

Буря мглою небо кроет,
Вихри снежные крутя,
То, как зверь, она завоет,
То заплачет, как дитя.

(Пушкин А. Буря)

— — — — —
— — — — —
— — — — —
— — — — —

Четырехстопный хорей

Я помню чудное мгновенье,
Передо мной явилась ты,
Как мимолетное виденье,
Как гений чистой красоты.

Пушкин А. К ***. (Я помню чудное мгновенье...)

— — — — —
— — — — —
— — — — —
— — — — —

Четырехстопный ямб

При сравнении трехсложных размеров разница становится очевидной. Хорей (особенно) и дактиль звучат бодрее, "веселее", динамичнее, чем ямб и анапест.

Я тебе ничего не скажу,
Я тебя не встревожу ничуть.
И о том, что я молча твержу,
Не решишь ни за что намекнуть.

Трехстопный анапест

(Фет А.А. Я тебе ничего не скажу...)

Сыплет черемуха снегом,
Зелень в цвету и росе,

В поле, склоняясь к побегам,
Ходят грачи в полёсе. Трехстопный дактиль
(Есенин С.А. Сыплет черемуха снегом...)

Ясное представление особенностей стихосложения, стихотворного ритма, его выразительных возможностей, которые скрыты за короткими характеристиками (например, такого типа - произведение написано четырехстопным ямбом или пятистопным анапестом, или верлибром и т.д.), умение почувствовать за ними особую интонацию, темп, ритмический рисунок особенно необходимы при изучении истории литературы, так как авторы учебников по истории литературы и преподаватели-лекторы не ставят цель и не имеют возможность детально останавливаться на всех особенностях поэтики рассматриваемых произведений, в том числе и стихотворной. Так, после уяснения особого звучания хорея студентам становится понятно, например, почему многие русские плясовые написаны хореем (сведения из курса "Устное народное творчество") или почему одна из 13 заповедей К.Чуковского детским писателям гласит, что детские стихи должны писаться хореем (из курса "Детская литература").

Особую выразительность стихотворной речи придают не только особенности ритма, **выразительностью обладает и стихотворная рифма**. Сопоставим стихотворные отрывки с одинаковым размером, но с разными видами рифмы:

И я был страшен в этот миг; м
Как барс пустынный, зол и дик, м
Я пламенел, визжал как он; м
Как будто сам я был рожден м
В семействе барсов и волков м
Под свежим пологом лесов. м
(Лермонтов М.Ю. Мцыри)

— — — — — мужская рифма
— — — — —
— — — — —
— — — — —
— — — — —
— — — — —

Прощай, свободная стихия! ж
В последний раз передо мной м
Ты катишь волны голубые ж
И блещешь гордою красой. м
(Пушкин А.С. К морю)

— — — — — женская рифма
— — — — — мужская рифма
— — — — —

В первом отрывке (бой с барсом из поэмы "Мцыри") обрывистость мужских рифм, монотонность интонации, возникающая из-за использования однотипных, только мужских рифм, придают речи напряженность, а чередование мужских и женских рифм во втором отрывке, написанном также четырехстопным ямбом, дают совершенно другую окраску интонации.

В приведенных ниже отрывках из стихотворений А.Блока, где дактилические рифмы чередуются с мужскими (а размер тот же - четырехстопный ямб), разница между их звучаниями еще более заметна.

И медленно пройдя меж пьяными, д
Всегда без стутников, одна, м
Дыша духами и туманами д
Она садится у окна. м
(Блок А.А. Незнакомка)

Встану я в утро туманное, д
Солнце ударит в лицо. м
Ты ли подруга желанная, д
Всходишь ко мне на крыльцо. м
(Блок А.А. Встану я в
утро туманное...)

Итак, чем дальше от конца константа (последнее ударение в стихе), тем более певучая, мелодичная рифма. Мужская рифма резкая, отрывистая, а дактилическая (и, соответственно, гипердактилическая) наиболее певучая.

И еще одну особенность можно выявить, анализируя ритмическую выразительность стихотворных произведений - любое чередование (чередование количества стоп в стихе, чередование клаузул (стиховых окончаний) придает речи гибкость и разнообразие интонации.

Я пламенел, визжал, как он; м
Как будто сам я был рожден м
В семействе барсов и волков м
Под свежим пологом лесов. м
Четырехстопный ямб
(Лермонтов М.Ю. Мцыри)

Люблю грозу в начале мая, ж
Когда весенний первый гром, м
Как бы резвяся и играя, ж
Грохочет в небе голубом. м
Четырехстопный ямб
(Тютчев Ф. Весенняя гроза)

Мы живем в старинной келье ж
У разлива вод. м
Там весной кипит веселье, ж
И река поет. м
Четырех- и трехстопный ямб
(Блок А. Мы живем в старинной келье...)

Несколько однообразное, монотонное звучание одинаковых клаузул (стиховых окончаний) первого отрывка сменяется более богатой, гибкой интонацией второго отрывка, еще живее и разнообразнее она становится в третьем отрывке, где чередуются четырех- и трехстопные стихи с перекрестной рифмой. Уловив основную тенденцию, студенты в будущем без особого труда поймут, почему вольные ямбы басен так напоминают живую разговорную речь, а неурегулированность мер повтора свободного стиха так сближает его с прозой.

Изучая литературу, поэзию, студенты, как правило, в первую очередь пытаются уловить основной смысл произведения, номинативное значение слов становится главным; привлекает их и яркая, необычная образность. Но необходимо обратить их внимание, сформировать и закрепить ясное понимание того, что эмоциональность и образность поэтического текста создается не только изобразительно-выразительными лексическими средствами, но и выразительными возможностями поэтического синтаксиса. В системе средств выражения, передающих эстетическое впечатление от текста, немаловажную роль играют также ритм стихотворения, его интонация и звукопись.

Кылычев Э.,
БГУ им.К.Карасаева

ПЕРЕВОД СЛОВ-РЕАЛИЙ В ПОЭМЕ "ЗА ДАЛЬЮ - ДАЛЬ" А.ТВАРДОВСКОГО НА КЫРГЫЗСКИЙ И КАЗАХСКИЙ ЯЗЫКИ

Известный чешский теоретик перевода Иржи Левый определяет перевод, как "передачу информации, точнее сказать, переводчик дешифрует информацию оригинального автора, содержащуюся в тексте его произведения, перевыражая (вновь зашифровывая)

ее в системе своего языка, а информацию, содержащуюся в его тексте, вновь декодирует читатель перевода" (1, 49). Дальше следует утверждение, что "перевод как произведение - художественная репродукция, художественное воспроизведение, перевод как про-

цесс - подлинное творчество, перевод как тип искусства - промежуточная категория между исполнительским искусством и оригинальным творчеством" (1, 90).

Процесс перевода не оканчивается созданием переводного текста, и текст не представляет собой конечную цель переводческого труда. Перевод, как и оригинал, выполняет свою общественную функцию, только когда его читают. Итак, мы снова - уже в третий раз - приходим к субъективному преобразованию объективного материала: наш читатель приступает к тексту перевода и создает третью концепцию произведения; сначала была авторская трактовка действительности, затем переводческая трактовка оригинала и, наконец, читательская трактовка перевода. Такую же точку зрения высказывает Г.Гачечиладзе: "Перевод является отражением оригинала, подобно тому, как подлинник является отражением действительности".

Таким образом, художник, создавая свое произведение, включает такие слова, выражения, устойчивые словосочетания и передает атмосферу того времени, быта, нравственной жизни и т.д., в котором живет и существует его герой. И эти языковые и художественные элементы должны быть переводчиком правильно поняты и реально переданы на язык, на который делается перевод. А читатель, в свою очередь, читая перевод, условно входит в мир героев и делает свою, читательскую, третью трактовку перевода. Так возникает сложный процесс, который представляет большую трудность для переводчика. Обычно перевод считается "обратной стороной ковра", "пересказом", "жалким повторением художественного текста". В самом деле, перевод не может быть равен оригиналу, но должен быть равен ему по воздействию на читателя. По справедливому замечанию Иржи Левого: "Переводное произведение представляет собой помесь, гибрид. Перевод - произведение не монолитное, это взаимопроникновение, конгломерат двух структур: с одной стороны, есть содержание и формальные особенности оригинала, с другой - целый комплекс художественных черт, связанных с языком переводчика. В произведении оба эти пласта, или скорее, взаимодействующих качества, находятся в постоянном напряжении, которое может вылиться в противоречие" (1, 99).

И как раз такими, трудно переводимыми, вызывающими в переводном тексте противоречия словами могут быть так называемые слова-реалии.

В каждом национальном языке бытуют такие слова, в значении которых отражаются тот или иной этап истории народа, его быт, история его культуры, изменения в производстве, в различных областях общественной жизни и т.д. Эти слова-реалии, являясь важнейшим элементом стилистической системы языка,

создают в литературно-художественном произведении колорит места и времени, национальный колорит, рельефно отражают материальную обстановку и социальные условия жизни народа на определенном историческом этапе развития. Национальное ярко проявляется в поступках, отражающих психический склад представителя данной нации, строя его мыслей, действия в сложившейся обстановке, взаимоотношениях между близкими людьми, в обычаях, традициях. Национальное воплощается в следующих реалиях: названиях городов и местностей, представителей флоры и фауны, блюд, одежды, уборов, украшений, домашней утвари, музыкальных инструментов, танцев, мер веса и длины и т.д., а также в собственных именах, фамилиях и прозвищах. Передача реалий на языке перевода - неперемное условие высокохудожественного перевода.

Крупнейшие специалисты художественного перевода по-разному интерпретируют само понятие "реалия". Так, для А.В.Федорова реалия означает "чисто местный предмет или специфически местное понятие, которому нет соответствия в быту и в понятиях другого народа" (2, 140). Л.Н.Соболев определяет реалии, как "бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других стран" (3, 281), а в другом месте - как "слово из национального быта, которых нет на других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах" (4, 290). Вл. Россельс говорит о словах, "которые обозначают понятия, предметы, явления, короче говоря - реалии, не бытующие в обиходе того народа, на язык которого произведение переводится" (5, 169).

Итак, исходя из всего изложенного выше, "реалиями мы называем слова и словосочетания народного языка, представляющие собой наименования предметов, понятий, явлений, характерных для географической среды, культуры, материального быта или общественно-исторических особенностей народа, нации, страны, племени, и являющиеся, таким образом, носителями национального, местного или исторического колорита; точных соответствий на других языках такие слова не имеют" (2, 142).

Имея такие определения слов-реалий, мы хотели бы рассмотреть, как они осуществляется практически в конкретных переводах. Для этой цели нами был взят перевод известной поэмы А.Твардовского "За далью - даль" на кыргызский и казахский языки. Поэма была переведена на кыргызский язык Керезом Ырсалиевым, а на казахский - Касымом Тогузаковым.

Всем известно, что в русской советской поэзии Александр Твардовский занимал свое особое место.

По мнению известного русского поэта Василия Федорова, "он - такая же вежа, как Некрасов, Блок, Маяковский и Есенин. Его имя давало возможность гордиться нашей современной поэзией, ее народностью, не прибедняясь, ставить ее вровень с классикой XIX века" (6, 77). А. Твардовскому - тонкому мастеру слова, характерна эпичность творчества. Его поэму "За далью - даль" (1950 - 1960), которые читатели получили в 1960 году, смело можно назвать краткой энциклопедией жизни страны. "В отличие от предшествующих поэм, которые были построены в первую очередь как летопись эпох, "За далью - даль" - произведение о времени в более широком социально-историческом смысле. В поэме нашли отражение наиболее существенные и волнующие события и явления послевоенной жизни страны. Но они даны в ней не столько в форме непосредственно изображенных картин (как было в предшествующих поэмах), сколько в глубоком философском и историческом осмыслении: здесь и война в Корее, и стройки в великих реках страны, и освоении новых земель, и последствия культа личности, и важнейшие вопросы развития литературы и многие другие" (7, 308).

Поэма построена на свободном разговоре с читателем, начиная с первой и кончая последней строкой, это, по сути, разговор со всем народом. Само название поэмы - "За далью - даль" - придает произведению пространственную и временную широту и становится ее лейтмотивом. Несомненно, переводить такую поэзию Твардовского, глубокую по содержанию, яркую и богатую по выразительным средствам - дело трудное. И одной из сложных проблем, которые встречаются при переводе, это передача словесных реалий в поэме "За далью - даль".

Перевод - это второе рождение оригинала. Переводное произведение становится явлением родной литературы и выполняет те же культурные функции, что и оригинальное произведение. Сверх того, перевод, по сравнению с оригинальным произведением, обладает еще и специфической познавательной ценностью: он информирует нас об оригинале и об иноземной культуре вообще. Из вышесказанного следует, что, читая поэму, читатели перевода сталкиваются с новыми понятиями, которые до того еще не встречали. Эти слова могут войти в обиход народа, на язык которого делается перевод и тем самым обогащают лексику языка.

Автор поэмы названием книги "За далью - даль" не только указывает на географическую необъятность нашей страны, но и как бы утверждает, что после важных трудовых свершений страну ждут еще новые и новые свершения... и само название поэмы здесь

принимает полифоничный характер.. Оба переводчика, переводя название поэмы, с этим заданием справились, верно и точно передав на кыргызском языке, как "Мейкинден мейкинге", а на казахском - "Бир кырдан бир кыыр".

Поэма А. Твардовского "За далью - даль" написана четырехстопным ямбом, самым распространенным стихом русской поэзии. Говоря о своеобразии стиха "За далью - даль", С. Маршак писал: "Но как отличны его ямбы от тех, которые звучали в стихах его далеких и близких предшественников. Они окрашены жизнью и бытом сегодняшнего дня, богатыми интонациями устной народной речи... То они звучат спокойно-повествовательно, то полны лирического волнения, то наливается энергией... Такие разнообразные, подчас причудливые оттенки придает стихотворному размеру выразительная разговорная интонация" (8, 31-32, 40).

Для того чтобы передать все художественные особенности такой поэмы, как "За далью - даль", надо хорошо знать все творчество поэта, своеобразие его поэзии, поэтику произведения и историю его создания. Недаром говорят теоретики и практики художественного перевода, что "писатель должен знать все, а переводчик - кое-что сверх этого". В своей книге "Искусство перевода" Иржи Левый выдвигает такой тезис: "От оригинального художника требуется постижение действительности, которую он изображает, от переводчика - постижение произведения, которое он передает. Хороший переводчик должен быть хорошим читателем".

Следуя этому тезису, давайте рассмотрим, как постигли наши переводчики переводимый ими текст поэмы "За далью - даль". Начало пути, начальные строфы первой главы поэмы звучат на кыргызском и казахском языках так:

На кыргызском:

*Мынакей жетти мезгил! Вокзал балкып,
Коштоду коңгуроону шам жаркыны.
Өмүрдөн өтүп кеткен күндөр калкып,
Бир чектин аржагында калгансыды.*

*Жарымын көргөндүрмүн бул дүйнөнүн,
Ашыгып бир басууга кылым менен.
Антсе да, ушул жолдо мен жүрбөдүм,
Аралар ата-журтту сыры терең.*

Подстрочный перевод кыргызского перевода звучит так:

*Вот, подошло время! Вокзал залитый огнями,
Сопроводил звонок свет фонарей.
Дни прожитой жизни всплывая,
Как-будто остались за какой-то чертой.*

*Я видел, может быть, полсвета,
Спеша ступить в ногу с веком.
Между тем, по этой дороге не ходил,
Не бродил по родине, полной тайн.*

На казахском:

*Ал! Коңырау есильди,
Жаркырап турган вокзалдың.
Бөлинип калган секильди,
Тугалы бастан озган күн.*

*Элемди кезип, көп жакка
Бардым, калмай заманнан.
Бул сапарга бирок та,
Жок едим эли бара алган.*

Подстрочный перевод казахского текста звучит так:

*Вот! Послышался звонок
Сверкающего вокзала.
Как-будто разделились,
Дни прожитые с рожденья.*

*Не отставая от времени,
Я побывал везде, бродя по родине.
Но все-таки в это путешествие
Я еще не смог пойти.*

Как видно из этих примеров, кыргызский и казахский переводы сильно отличаются друг от друга, и это считается вполне закономерным явлением. Кыргызский переводчик главной своей задачей видит верное воспроизведение оригинала, что означает сохранение мысли и идейно-эмоциональных элементов, и переводит поэму распространенным в кыргызской поэзии размером - одиннадцатисложником, достигая немалых удач. Переводя поэму таким размером, он получает максимальные возможности в передаче мысли и не оказывается зависимым от размера поэмы. Перекрестная рифмовка и другие строфические элементы поэмы целиком сохраняются в переводе и дают читателю верное изображение оригинала. Это и есть точный перевод в отношении ритма, который читатель ощущает в сопоставительном чтении оригинала и перевода. Здесь надо учесть и мастерство переводчика, переводившего ранее такие шедевры мировой литературы, как "Илиада" Гомера, 1-ю часть "Фауста" Гете, стихи и поэмы Ал.Блока, С.Есенина, Эд.Меланджиса и многие другие.

Казахский переводчик Касым Тогузаков во всех отношениях хочет приблизиться к оригиналу. Сразу же с первых строк чувствуется, что размер казахского перевода является более близким к четырехстоп-

ному ямбу, чем кыргызский перевод. Но переводчик, стремясь сохранить и ритм, и рифму, и размер стиха, уже не в силах верно отображать все эмоционально-эстетические элементы оригинала. Появляются лишние строки и даже целые строфы, например:

*Доска - доспын, жатка - жат,
Мактанышым еңбегим,
Элимге алда көп ракат.
Ажар, көрик, күш, куат,
Мадактаймын келмегин.*

Эти стихи - плод фантазии переводчика, который приводит к снижению качества перевода. Встречаются и такие примеры, когда переводчик прибегает к таким крайностям, как изменение композиции поэмы. В главе "Огни Сибири" стихи:

*Кому была бы той одной,
Что с нами в радости и в горе,
Как юг иль степь душе иной,
Как взморье с памятной волной,
Как мне навек мое Загорье...*

- находятся в десятой строфе, а в переводе они каким-то образом оказываются в середине главы; а стихи:

*Родимый край лихих сибирских
Трем войнам памятных полков
С иртышских,
Томских,
Обских,
Бийских,
И енисейских берегов,*

- читаем где-то в 26-й строфе перевода. Чем объяснить все эти несоответствия оригиналу? В большинстве случаев буквализмом перевода: переводчик слишком уж старается передать букву в букву, слово в слово, исключая мысль о том, что в другом языке та же буква может иметь и другие звучания, интонации и при творческом подходе к переводимому произведению можно было передать другими буквами, словами. Например, слово "горы" и для кыргызов, и для казахов значится как "изолированные вершины, массивы, кряжи, хребты (высота обычно более 200 м. над уровнем моря) различного происхождения". А эти самые "горы" звучат на кыргызском языке - "тоо", на казахском как "тау". Как видим из этого примера разница не велика, но каждая буква, даже произношение несет свою особенную национальную функцию. "Переводчик, - по утверждению многих теоретиков перевода, - не вправе "улучшать" оригинал, сокращать или изменять что-то по своему усмотрению". Перевод, являясь одним из видов искусства, обязательно требует к себе творческого подхода. Недаром мастера художественного перевода перед работой над каким-

нибудь произведением долгое время вынашивают их, изучают творчество и биографию автора, творческую историю данного произведения. Примером может служить работа известного армянского переводчика Амо Сагияна над стихами испанского поэта Федерико Гарсиа Лорки. А. Сагиян пишет: "...когда я переводил Федерико Гарсиа Лорку, прочел все, что было о нем на русском языке. Я даже знал, как он ходил. Но всего этого было недостаточно. Я должен был увидеть в нем еще и себя. В андалузских песнях и в пейзажных стихах Лорки я увидел родной Зангезур - и стало легко переводить испанского поэта". И в самом деле, переводчик должен войти в поэтический мир переводимого поэта. Все это считается общими принципами перевода, а как быть с такими словами или частными случаями, которые вызывают определенные трудности в процессе перевода? Сюда относятся, например, слова-реалии, и ведь немало встречается их в поэме "За далью - даль" А. Твардовского. В следующих отрывках из разных глав:

*Пора! Ударил отправленья
Вокзал, огнями залитой... ("За далью - даль")*

*И знай, поэт, ты нынче вроде
Как тот солдат, что от полка
Отстал случайно на походе. ("В походе"),*

*...Сидим в купе с майором рядом,
Как будто взяли перевал. ("Семь тысяч рек"),*

Весь фронт огромный повторял... ("Две кузницы"),

*Теплом полей обдутый поезд
Как будто взял маршрут другой. ("Две дали"),*

такие слова, как "вокзал, солдат, полк, купе, фронт, поезд, маршрут..." и многие другие становились подлинными интернационализмами и при определенных условиях эти слова-реалии пополняют словарный состав иностранного языка. Но при определенном усилии можно найти точные или близкие аналогии этих слов, и эти слова привели бы нас к совсем другой атмосфере, какой не имеется в поэме. И переводчики, понимая основные функции этих слов, в свою задачу включают один из приемов перевода - транслитерацию (сохранение).

В первой главе "За далью - даль" перед поэтом открывается беспредельно широкие русские просторы, а на ней:

*...Эта лестница из шпал,
Пройдя Заволжье,
Предуралье,*

*Взойдет отлого на Урал,
Урал, чьей выработки сталью
Звенит под нами магистраль.
Дальше открывается другие дали:
А за Уралом -
Зауралье,
А там своя, иная даль.*

*А там Байкал, за той далью,-
В полсутки обогнуть едва ль,-
А за Байкалом -
Забайкалье.
А там еще другая даль.*

Мы взяли всего три маленьких отрывка, и даже в них столкнулись с такими словами-реалиями, как "шпалы, магистраль", и известными названиями краев, рек и озер - как "Заволжье, Предуралье, Урал, Зауралье, Забайкалье". Такие центральные главы поэмы, как "Семь тысяч рек", "Две кузницы", "Огни Сибири", "На Ангаре" посвящены трем великим русским краям и рекам: Волге, Уралу, Сибири и здесь очень много встречается географических названий, которые вызывают большие трудности при переводе.

Керез Ырсалиев передает все эти географические названия как они есть - и от этого кыргызский перевод хуже не стал. Здесь нужно обратить внимание еще на одну проблему. Из русского языка в кыргызские и казахские языки перешел - как путем переводов, так и независимо от них - целый ряд слов, которые обозначали важнейшие понятия общественно-политической жизни или служат названием научно-технических достижений - например, слова "совет, колхоз, спутник" и т.д. Эти слова при советском строе прочно укоренились на новой языковой почве и не требовали комментариев и пояснений. Эти языки знают и ряд сложных существительных, обозначающих чаще всего общераспространенные технические реалии и вошедших в русский язык одновременно с появлением в материальном быту этих реалий. Таковы слова "паровоз, пароход, водопровод, пылесос, вокзал" и многие другие, даже можно их назвать международными словами, которые не требуют перевода и одинаково понятны всем народам.

Оба переводчика эти слова-реалии передают верно. Углубляясь в чтение дальше, мы встречаем такие стихи:
*Кремлевских стен державный гребень,
Соборов главы и кресты,
Ракиты старых сельских гребель,*

Многопролетные мосты,- которые трудно перевести на другой язык. Большой интерес вызывает слово

"собор", который не имеет на другом языке близкого по значению слова и его невозможно перевести. "Собор" - это главная или большая церковь в городе, в монастыре. А сверх того, собор имеет свои архитектурные и художественные решения и является не только церковной, но и культурной ценностью христиан. У кыргызов и казахов имеются понятия "чиркөө" и "мечит", первое из них означает "церковь", второе означает молитвенный дом у мусульман. Оставить слово "собор" в переводе было бы неправильным, так как язык не терпит лишних экзотизмов, которые все еще не вошли в лексику того народа, на который делается перевод.

А на казахский язык "собор" перевели как "үлкен ширкеу", что в обратном переводе означает "большая церковь". Во-первых, перевод такими описательными словами одного слова усложняет труд переводчика, во-вторых, все равно "большая церковь" не передает полностью всех оттенков "собора". Но все-таки это более близкий вариант, чем кыргызский - "церковь". В чрезвычайной трудности переводов вышеприведенной строфы, где имеются эти слова-реалии, лучше убедимся на самих переводах.

Подстрочный перевод кыргызского варианта:

*Мощные кремлевские стены,
Кресты церквей (у воды),
Устеленная ракирой старая дорога,
Длинный возвышающийся мост.*

Подстрочный перевод казахского варианта:

*Кремлевские камни
Внушительно нагромождающиеся,
Главы церквей,
Заполненные густо крестами.
Селения старая тропинка,
Доски, связанные ракирой.
Многопролетные мосты,
Если помотришь, голова закружится.*

В приведенных примерах перевода мы не ощущаем величия изображаемой картины. Это жалкое имитирование текста поэмы, обычно в таких местах дают себя чувствовать языковые и внеязыковые барьеры. Но как бы не было, текст должен переводиться, и кыргызский переводчик поступает правильно, выбирая нейтральные слова и словосочетания. Опять же, у казахского переводчика появляется отсебятина, что, в конечном счете, приводит читателя к недоумению.

В 14-й главе, носящей название "Так это было", рассказывается о крестьянке Дарье, о ее тяжелой жизни. Весь текст насыщен крестьянскими словами-реалиями (изба, сени, трудовень, озимый клин, сопки, овин, гумно, ступа), и содержит новообразова-

ния (трудоночь), и характерные обороты крестьянской речи ("с ее дурным озимым клином", "и среди избы", "никак из древности"). Оба переводчика попытались близко подойти к оригиналу. На кыргызском языке читаем:

*Мен көрдүм Дарьянын алсыз турун,
Жалпайган бир бөлмөлүү жайсыз үйүн.
Мен көрдүм тынымы жок түйшүктүүнүн,
Түнөрүп тунжураган түйшүк түнүн.*

*Мен көрдүм Дарьянын тилке жерин,
Күздүгүн терезенин түбүндөгү.
Мешине боюлап жыйган эгиндерин,
Кырманын бир бөлмөлүү үйүндөгү.
Мен көрдүм үй тегирмен - жаргылчагын...*

Подстрочный перевод кыргызского варианта:

*Я видел жалкую Дарью,
Плоский однокомнатный неуютный дом.
Я видел не знающую покоя хлопотуню,
И мрачную тишину трудоночи.*

*Я видел клочок земли Дарьи,
Озимые под окном.
Расставленные на печи снопы,
Гумно в однокомнатном доме.
Я видел ступу домашней мельницы...*

К.Ырсаалиев везде переводит "избу" как "однокомнатный дом". В самом деле "избы" могут быть и однокомнатные, и двухкомнатные, но очень маленькие и плохо построенные. Это жилье бедных крестьян. Конкретизация дома Дарьи дается только лишь для пополнения слога в стихах. Надо было найти точный или близкий эквивалент этого слова, вроде "кепе" (избушка).

Казахский перевод:

*Төзимди, түкке сенбеген,
Үй журдай сенек калмаган.
Еңбеккүн - түк өнбеген,
Еңбектүн - түк тамбаган.*

*Ишерлик астык түссин бе,
Тилдей жер айнек түбинде.
Бидайы пештин үстінде,
Кырман үйдин төрінде.
Келиси - кол дийирмени -
Өндиргени үгинди.*

Подстрочный перевод казахского варианта:

*Терпение, ничему не верившее,
Дом без сеней.
Трудодень - ничего не прибавивший,
Трудоночь - ничего не давшая.*

*Может ли дать пшеницу
Клочок земли под окном.
Пшеницы на печи,
Гумно на почетном месте избы.
Ступа - ручная мельница...*

Как видно из примеров, здесь сравнительно близким переводом является кыргызский перевод. Казахский переводчик оказался в плену у размера и в данном случае, переводом владеет не переводчик, а размер стиха.

Таким образом, слова-реалии можно передать на другой язык, но все-таки они очень трудно переводимы на другие языки, особенно в поэтическом переводе. Некоторые из них переходят в текст перевода в неизменном виде (транскрибируются), другие могут лишь частично сохранять в переводе свою морфологическую или фонетическую структуру, третьи приходится заменять иной раз совсем неравнозначными

с виду или даже "сочиненными" лексическими единицами.

Литература

1. Иржи Левый. Искусство перевода. - М.: Прогресс, 1974.
2. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. - М., 1958.
3. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. - М., 1952.
4. Соболев Л.Н. О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода. - М., 1955.
5. Россельс Вл. Перевод и национальное своеобразие подлинника // Вопросы художественного перевода. - М., 1955.
6. Федоров В. Наше время такое. - М., 1973.
7. Выходцев П.С. Новаторство. Традиции. Мастерство. - М., 1973.
8. Маршак С.Я. Ради жизни на земле. - М., 1961.

*Качигулова В.Н.,
аспирант БГУ им. К.Карасаева*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КАРТ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из важных задач педагогической деятельности учителя и существенной составляющей процесса обучения является оценка учебных достижений школьников. Этот компонент, наряду с другими компонентами учебно-воспитательного процесса (содержание, методы, средства, формы организации), должен соответствовать современным требованиям педагогической науки и отражать основные приоритеты и цели образования в первом звене школы.

Система оценивания знаний и умений учащихся позволяет установить персональную ответственность учителя и школы в целом за качество процесса обучения. Результат деятельности учительского коллектива определяется не только по глубине, прочности и систематичности знаний учащихся, но, прежде всего, по воспитанности и развитию.

На сегодняшний день отметка чаще всего лишь показывает место, которое занимает ребенок среди других учащихся класса, и не служит показателем его достижений в процессе обучения. Отсюда возникает противоречие между современными требованиями к оцениванию учебных достижений учащихся и отсутствием необходимых способов их реализации в современной начальной школе.

Современная школа пытается сделать оценку учащихся более содержательной, объективной и дифференцированной. Это позволит учителю во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребенка и, во-вторых, более эффективно формировать знания, умения и навыки.

Учителя гимназии - комплекса №26 г. Бишкек так же, как большинство педагогов, признают несовершенство существующей системы оценивания. Школьная отметка до сих пор остается главным критерием работы ученика, несмотря на попытки усовершенствования системы оценивания. Хотя большинство учителей осознает ее негативное влияние на ребенка, которое выражается, на мой взгляд, в следующем:

1. Дети буквально с первого класса живут под страхом двойки. Дети впечатлительные, с неустойчивой нервной системой от единственной полученной двойки могут почувствовать себя настолько униженными, что у них формируется ярко выраженная отрицательно окрашенная эмоциональная реакция на учебный предмет и даже школу и учебу вообще.

2. Школьная отметка часто выполняет функцию наказания.

3. Школьная отметка является малоинформатив-

ной. Ввиду грубости используемой шкалы отметка не позволяет фиксировать отдельные небольшие продвижения, оставляя ребенка в рамках того же показателя (хотя уже лучше, но все равно еще "тройка")

4. Расплывчатость и, зачастую, произвольность норм и критериев выставления отметки, непонятный ученику язык, на котором они формируются, делают систему оценивания закрытой для учащихся, что мало способствует становлению и развитию самооценки, ставит их в зависимость от внешней оценки, от реакции на нее окружающих.

Поэтому главная проблема, которую видят учителя школы, это найти технологически приемлемую замену показателям текущих и итоговых достижений учащихся.

Все это привлекло коллектив учителей начального звена к поискам и, как следствие, к изменению системы оценивания учебных достижений младших школьников. Мы пришли к выводу, что система оценивания на определенном этапе (пока ребенок не осознает, как и за что ему ставят именно эту отметку) должна быть безотметочной для ребенка, но учитель при этом должен постоянно отслеживать и контролировать учебные достижения. Безотметочное обучение не носит травмирующий характер, сохраняет интерес к обучению, снижает психологический дискомфорт, тревожность, создает возможность для формирования у учащегося оценочной самостоятельности, способствует индивидуализации обучения. Учитель при этом имеет возможность зафиксировать и положительно оценить достижения каждого ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения. Другими словами, это обучение ребенка в зоне его ближайшего развития. Безоценочное обучение является информативным - позволяет судить о действительном уровне знаний и определить пути (направления) дальнейших усилий. Для усовершенствования системы оценивания младших школьников коллективом учителей начальной школы была проведена определенная работа, целью которой было выявить педагогические возможности использования диагностических карт, как средства оценивания. Для этого на методическом объединении был осуществлен анализ содержания государственных программ и стандартов и определены знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы на конец изучения учебного курса. Был составлен план с предполагаемыми итоговыми результатами по завершении каждого учебного цикла, темы, раздела. На основании проделанной работы были составлены диагностические карты на каждого ребенка и тематические приложения по русскому языку. После этого были обговорены условия, которые повышают результативность использования

диагностических карт. К ним были отнесены: знакомство родителей с новой системой оценивания, продуман переход перевода результатов безотметочного обучения в традиционные. В первых классах были организованы собственно практические работы с использованием диагностических карт, которые проходили как на уроках, так и с целью анализа по завершении урока.

Для отслеживания эффективности данной системы оценивания использовались показатели развития контрольно-оценочной самостоятельности (самоконтроль, творчество и инициатива учащихся. На протяжении ведения эксперимента у детей наблюдалось повышение мотивации к учению.

В начале изучения каждой темы (раздела, курса) учителя проводят стартовую диагностическую работу, цель которой - оценка начального уровня подготовки учащегося. Результат заносится в тематическое приложение к диагностической карте и фиксируется в процентах.

В дальнейшем, по результатам диагностики проводится работа в зависимости от целей и задач, поставленных перед каждым учащимся (группой учащихся): усвоение нового, закрепление ранее изученного и т. д. В ходе урока учитель отслеживает письменную и устную работу группы или конкретного ученика. По результатам работ готовятся контрольные срезы.

Сравнение результатов стартовой работы с результатами в конце изучения темы (раздела, курса) позволяет зафиксировать личную динамику ("прирост" в умениях) каждого ученика. Например, по теме "Склонение имени существительного" если у Арстана в начале изучения темы было 40% усвоения знаний, то после изучения темы - 90%. У многих учащихся результат был меньше 50% в начале работы и более 80% в конце изучения какой-либо темы.

Оценивая работы, учителя отмечают положительные сдвиги в работе каждого учащегося по сравнению с его предыдущими работами, не допуская сравнения успешности работ разных учеников между собой. А также каждый учащийся оценивает свою собственную работу. Например, Кристина сказала, что она узнала много нового, ей интересно было работать на уроке, она проделала свою работу хорошо.

В дальнейшем происходит накопление результатов работ. Каждый ребенок видит свое продвижение в изучении материала и старается сам его оценить. При этом обращается внимание на глубину полученных знаний, что фиксируется в диагностических картах через два месяца после первой проверки усвоения.

Диагностические карты выступают в качестве обобщения учебных достижений, в них отражаются

уровни овладения ключевыми умениями по изучаемому курсу.

Результаты наших работ позволяют сделать вывод, что использование диагностических карт - это способ оценки учебных достижений, который является достаточно эффективным не только на уроках русского языка, но и позволяет проследивать уровень учебных достижений, развитие самооценки, инициативы и творчества, повышает интерес к обучению, способствует сохранению мотивации.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. - М., 1980.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. - М., 1991.
3. Виноградова Н.Ф. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу. - М., 2000.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. - М., 2000.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ НАУЧНЫХ ТРУДОВ П.И. ХАРАКОЗА

Данный библиографический указатель научных трудов профессора Петра Ивановича Харакоза подготовлен его дочерью, Ириной Петровной Амзараковой, доктором филологических наук, заведующей кафедрой немецкой филологии Хакасского государственного университета, Президентом Союза учителей немецкого языка Республики Хакассия и юга Красноярского края. В нем дан полный перечень научных трудов Петра Ивановича Харакоза, опубликованных им в период с 1940 г. по 1993 г., куда вошли как научные статьи, так и учебники, словари, таблицы, дидактические материалы и методические указания.

1. К вопросу методики преподавания русского языка в нерусской школе (правописание-произношение) // Окутуучуларга жардам. - Фрунзе, 1940. - №4.
2. К развитию русской речи в киргизских школах // Окутуучуларга жардам. - Фрунзе, 1940. - №6.
3. Функции русских падежей (в помощь учителю киргизской школы) // Окутуучуларга жардам. - Фрунзе, 1940. - №9.
4. Работа над фразой (практическое усвоение грамматических форм) // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1947. - №6.
5. Ознакомление с неопределенной формой глагола в киргизской школе // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1947. - №12.
6. Замечания к программе по русскому языку для начальной киргизской школы (методический комментарий) // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1949. - №2.
7. Фразеологические таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, 1-я серия, настенные. - Фрунзе: Киргосиздат, 1949 (в соавт. С.М.Е.Лопухиным).
8. Разработка существительных на уроках русского языка в киргизской школе (для 5 класса) // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1949. - №5.
9. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1950. - №5.
10. Фразеологические таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, 2-я серия, настенные. - Фрунзе: Киргосиздат, 1952.
11. Вопросы преподавания русского языка в начальной киргизской школе в свете учения тов.

Сталина о языке // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1952. - №2.

12. Работа над фразеологическими таблицами (методические указания к 1-2 сериям) // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1952. - №7, 8, 12.
13. О некоторых формулировках школьного учебника // Русский язык в школе. - М., 1952. - № 1.
14. К вопросу о задачах и организации предварительного устного курса // Русский язык в школе. - М., 1953. - № 1.
15. Предварительный устный курс русского языка в киргизской школе // Материалы респ. конф. КиргизНИИП. - Фрунзе, 1953.
16. Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе. - Фрунзе: Киргосиздат, 1953.
17. О преподавании грамматики русского языка в 5-7 классах киргизской школы // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1953. - №10.
18. К вопросу о преподавании русского языка в национальной школе (исследование учебников Киргизии, Казахстана и Татарии) // Ученые записки Киргоспединститута (заоч.). - Фрунзе, 1954. - Вып. 1.
19. Обучение русской грамоте в киргизской школе // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1954. - №3.
20. Программа по методике русского языка в киргизской школе (для пединститутов). - Фрунзе: Минпрос Кирг. ССР, 1955.
21. Таблицы по грамматике русского языка для 5-6 классов киргизской школы, настенные. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1955.
22. Предварительный устный курс и обучение русской грамоте в киргизской школе // Сб. науч. трудов КиргизНИИП. - Фрунзе, 1955.
23. Некоторые вопросы преподавания русского языка в национальной школе (о грубых нарушениях дидактики, психологии в учебниках для киргизской, казахской и узбекской начальных школ) // Стенографический отчет. - Ташкент, 1958; Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1956. - №10; Халик магалими. - Алма-Ата. - № 11, 1956; Русский язык в киргизской школе. - Вып.1. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1957.
24. Программа по русскому языку для киргизских групп Киргизского государственного заочного пединститута. - Фрунзе: КГЗПИ, 1956.

25. О комбинированном методе // Мугалимдерге жардам. - Фрунзе, 1956. - №4.
26. Программа по русскому языку для начальной киргизской школы с объяснительной запиской. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1958.
27. Об изучении фонетики русского языка в 5 классе // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1958. - № 4.
28. Некоторые советы (по материалам обследования школ Ошской области) // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1959. - № 3.
29. Методика преподавания русского языка в 5-7 классах киргизской школы: Учебник для педвузов Киргизской ССР и руководство для учителей. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1959.
30. Обособленные второстепенные члены предложения (пособие для заочников Киргизского государственного заочного пединститута) // Сб. трудов КГЗПИ. - Фрунзе, 1959.
31. Методика начального обучения русскому языку в киргизской школе: Учебник для факультетов начального обучения и педучилищ. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962.
32. Фразеологические таблицы по русскому языку для начальной киргизской школы, настенные. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962.
33. Методические указания к фразеологическим таблицам. - Фрунзе: Киргизучпедгиз, 1962.
34. Еще раз о сложноподчиненном предложении (об одной статье, неправильно трактовавшей понятие сложного предложения) // Мугалимдер газетасы. - Фрунзе, 1962. - 14 апр.
35. Чему учить? (К специфике преподавания сложноподчиненного предложения в киргизской школе) // Мугалимдер газетасы. - Фрунзе, 1962. - 26 мая.
36. Какая грамматика вытесняет язык? // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1962. - №4-5; Русский язык в нерусской школе. - Баку, 1962. - №10.
37. Методика чтения в начальных классах азербайджанской школы // Русский язык в нерусской школе. - Баку, 1962. - №11.
38. Начальной школе - главное внимание // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1963. - №6.
39. О двух подходах к изучению грамматики русского языка // Русский язык в нерусских школах Киргизии. - Фрунзе, 1964. - Вып. 2.
40. Это ли задача номер один? // Мугалимдер газетасы. - Фрунзе, 1964. - 10 марта.
41. Начальное обучение русскому языку и комплекс учебных пособий // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1966. - №6.
42. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1966.
43. Детская разговорная речь: 1300 наиболее употребительных слов // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1967. - №2,3.
44. Таблицы по синтаксису русского языка для восьмилетней киргизской школы // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1968. - №1,3; Русский язык в нерусской школе. - Баку, 1968. - № 12.
45. К проблеме предварительного устного курса // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1968. - №4-5.
46. О новых программах по русскому языку для киргизской школы // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1969. - №3-5.
47. «Беспрестанные упражнения и повторение» - другого средства нет // Русский язык в нерусской школе. - Баку, 1970. - № 1.
48. Частотный словарь современного русского языка (Ч. 1. Словарь детской разговорной речи; Ч.2. Словарь учебников 1-4 классов русской школы) // Русский язык в нерусской школе. - Фрунзе: Мектеп, 1972.
49. Настенные таблицы по синтаксису русского языка для 7-8 классов киргизской школы. - Фрунзе: Мектеп, 1972.
50. Методические указания к таблицам по синтаксису русского языка для 8-летней киргизской школы. - Фрунзе: Мектеп, 1972.
51. Основы методики русского языка в киргизской восьмилетней школе. Учебник для филологических факультетов вузов и факультетов начального образования. - Фрунзе: Мектеп, 1973.
52. Обеспечить возможность "беспрестанного упражнения и повторения" в начальном обучении // Тезисы Всесоюзной конференции по проблемам начального обучения русскому языку в национальной школе. - Ереван, 1974.
53. В центре системы - ученик (рецензия на книгу: В. Шарнас. Очерки по лингводидактике. - Вильнюс: Мокслас, 1976. - 212с.) // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1977. - №1.
54. Беспрестанное упражнение и повторение (некоторые проблемы обучения // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1977. - №2.
55. Вузу - лицом к начальным классам! (Тезисы доклада) // Материалы зонального совещания-семинара вузов Средней Азии и Казах-

стана, 1974 г. - Фрунзе: Мин. народного образования Кирг. ССР, Киргосуниверситет, 1974.

56. Предварительный устный курс русского языка в 1 классе киргизской школы. Разработка 40 уроков (экспериментальный выпуск). - Фрунзе: Мектеп, 1979. (В соавт. С М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым).

57. Букварь русского языка для 1 класса киргизской школы (экспериментальный выпуск). - Фрунзе: Мектеп, 1979. (В соавт. С М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым).

58. Русско-киргизский гнездовой словарь (пособие для учащихся средней школы). - Фрунзе: Мектеп, 1979. (В соавт. с А.О.Осмонкуловым).

59. За лирику на пользу физике // Мугалимдер газетасы. - Фрунзе, 1979. - 19 сент.

60. Главное - учить говорить // Мугалимдер газетасы. - Фрунзе, 1980. - 9 янв.

61. Какая нужна грамматика да какая практика // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1981. - №6.

62. Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1982. - №2.

63. Таблицы по русскому языку для 5-6 классов киргизской школы, настенные. - 2-е изд. - Фрунзе: Мектеп, 1982.

64. Основы методики обучения русскому языку в киргизской восьмилетней школе: Учебник для студентов филологических факультетов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Фрунзе: Мектеп, 1983.

65. Одной фонологии недостаточно // Русский язык в киргизской школе. - Фрунзе, 1985. - №1.

66. Букварь: Учебник русского языка для 1 класса. - Фрунзе: Мектеп, 1985. (В соавт. С М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым).

67. Методическое руководство к учебнику "Букварь". - Фрунзе: Мектеп, 1984. (В соавт. С М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым).

68. Методика преподавания русского языка в киргизской школе: Программа для филологи-

ческих факультетов вузов Кирг. ССР. Фрунзе: Мин. высш. обр. Кирг. ССР, 1979.

69. О построении учебника морфологии русского языка для 5-6 классов киргизской школы (Тезисы доклада) // Материалы Первой респ. межвуз. конф. - Фрунзе: Мектеп, 1966.

70. Еще раз о проблемах обучения русскому произношению в начальной киргизской школе // Русский язык и литература в киргизской школе. - Фрунзе, 1986. - №4.

71. Дидактический материал по русскому языку для 1 класса киргизской школы: Пособие для учителей. (В соавт. с М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым). - Фрунзе: Мектеп, 1987.

72. Книга для внеклассного чтения во 2 классе киргизской школы: Пособие для учащихся. (В соавт. с М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым). - Фрунзе: Мектеп, 1987.

73. Русский язык: Учебник для 2 класса киргизской школы. (В соавт. с М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым). - Фрунзе: Мектеп, 1987.

74. Методическое руководство к учебному комплексу по русскому языку для 2 класса киргизской школы: Пособие для учителей. (В соавт. с М.С.Абайдуловой и Х.Б.Бугазовым). - Фрунзе: Мектеп, 1987.

75. Дидактический материал по русскому языку. - Фрунзе: Мектеп, 1989.

76. Какая нужна грамматика // Русский язык и литература в таджикской школе. - Душанбе, 1988. - № 1.

77. Начальный этап обучения русскому языку - решающий // Русский язык и литература в таджикской школе. - Душанбе, 1988. - № 5.

78. Языку ли мы учим? // Русский язык в средних учебных заведениях УССР. - Киев, 1989. - № 11.

79. Русско-кыргызский гнездовой словарь. (В соавт. с А.О.Осмонкуловым). - 2-е изд. - Бишкек: Гл. ред. КЭ, 1993.

80. Какая грамматика вытесняет язык? // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. - Бишкек, 2006. - №4.

ЖУРНАЛГА ЖАРЫЯЛАНУУЧУ МАТЕРИАЛДАРГА КОЮЛУУЧУ ТАЛАПТАР

«БГУнун жарчысы» журналы кыргыз жана орус тилдеринде гуманитардык илимдер боюнча илимий макалалар: социология, политология, философия, укук, тарых, кыргыз тили жана адабияты, маданият таануу, информатика, педагогика жана психология; усулдук окуу куралдарын, библиографиялык баяндоолорду жана рецензияларды, республика боюнча илимий конференциялардын жана симпозиумдар тууралуу маалыматтарды жарыялоо менен авторлордон кол жазмаларга коюлуучу төмөнкү талаптарды эске алууну өтүнөт:

- Материалдарга рекомендация же рецензиянын болушу милдеттүү.
- Кол жазманын көлөмү бир басма табактан (40000 белги, аралыгы менен кошо) ашпоо керек.
- Кол жазма ак баракка 1 экз. компьютерге терилип 14-шрифт, 1,5 интервал менен басылып дискети менен кошо берилсин.
- Шилтеме алынган адабияттар материалдын акырында тизмеленип, библиографиялык көрсөткүчтөр өз эрежеси менен берилиши керек.
- Шилтемеде көрсөтүлгөн библиографиялык көчүрмөлөр так берилсин.
- Автордун аты-жөнү, материалдын аталышынан өйдө, барактын оң бурчунда берилет.
- Автордун аты-жөнү иштеген мекемесинин (бөлүмүнүн) аталышы, кызматы, окумуштуулук наамы, даражасы, толук адреси тууралуу маалыматтар өзүнчө бир баракка басылып, материалга тиркелип берилиши керек.
- Материалда таблицалар, схемалар жана сүрөт так жана даана аткарылып ал номерленип, материалдын кайсы жеринен орун алганы тууралуу көрсөтүлүшү зарыл.

Кол жазмалар жана башка материалдар авторлорго кайтарылып берилбейт.

Автор макаладагы негизги мазмунуна, фактыларга, келтирилген цитаталарга, статикалык жана башка маалыматтардын, энчилүү аттардын так берилишине жооп берет.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ СТАТЕЙ

В журнале «Вестник БГУ» публикуются научные статьи по гуманитарным наукам: социологии, политологии, философии, праву, истории, филологии, информатике, культурологии, педагогике и психологии; учебно-методические материалы по гуманитарным дисциплинам; библиографические обзоры и рецензии, информация о научных конференциях и симпозиумах в республике и т.д. Авторами публикуемых материалов могут быть преподаватели, аспиранты и стажеры БГУ и других вузов, а также ученые, работающие в других отраслях народного хозяйства республики.

Присылаемые в журнал статьи должны отвечать следующим требованиям:

- иметь научный отзыв или рекомендацию руководителя кафедры или отдела;
- объем рукописи статьи не должен превышать 1 печатного листа (40 тысяч знаков, включая пробелы);
- рукописи должны быть выверены после компьютерного набора и подписаны автором;
- рукописи должны быть представлены в 1-м экземпляре в печатном (компьютерный набор) виде 14 шрифта через 1,5 интервала и на дискете;
- список использованной литературы дается в конце статьи в порядке упоминания в тексте, по всем правилам библиографического описания;
- все источники должны иметь библиографические ссылки;
- на отдельной странице следует дать авторскую справку с упоминанием Ф.И.О., места работы, должности, ученой степени, номера телефона; эти сведения нужно предоставлять с каждой новой статьей, направляемой в журнал;
- таблицы должны быть пронумерованы, озаглавлены и даны на отдельных листах;

Рукописи и иные материалы авторам не возвращаются.

Авторы несут ответственность за содержание материала, достоверность изложенных фактов, цитат, точность статистических данных, имен собственных и других сведений.

Редакцияга келип түшкөн материалдарды талкуулоо иретинде
жарыялоого укуктуу. Кол жазмалар авторго кайтарылып
берилбейт жана рецензияланбайт.

Редакторлор:
Буржубаева Д.Т., Качкынбаева К.Ж.
Компьютердик калыпка келтирген:
Тунгатаров У.У.

Басууга 05.06.2006-ж. берилди. Офсет кагазы.
«Таймс» гарнитурасы. Формат А4 (210x297 мм). Көлөмү 14,2 б.т.
Нускасы 100. Заказ № 420.

720044, Бишкек шаары, Тынчтык просп., 27.
Бишкек гуманитардык университетинин басмаканасы