

ISSN 2518-198X (Print)
ISSN 2663-5127 (Online)
Индексі 74623
Индекс 74623

ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАРАГАНДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF THE KARAGANDA
UNIVERSITY

ФИЛОЛОГИЯ сериясы

Серия ФИЛОЛОГИЯ

PHILOLOGY Series

№ 2(98)/2020

Сәуір–мамыр–маусым
30 маусым 2020 ж.

Апрель–май–июнь
30 июня 2020 г.

April–May–June
June, 30th, 2020

1996 жылдан бастап шығады
Издается с 1996 года
Founded in 1996

Жылына 4 рет шығады
Выходит 4 раза в год
Published 4 times a year

Қарағанды, 2020
Караганда, 2020
Karaganda, 2020

Бас редакторы

химия ғыл. д-ры, профессор, ҚР ҰҒА корр.-мүшесі
Е.М. Тажбаев

Жауапты хатшы

PhD д-ры
Ғ.Б. Саржанова

Редакция алқасы

Ж.Ж. Жарылғапов,	ғылыми редактор филол. ғыл. д-ры Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ (Қазақстан);
Ш.М. Мәжітаева,	филол. ғыл. д-ры Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ (Қазақстан);
В.Т. Абишева,	филол. ғыл. д-ры Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ (Қазақстан);
У.М. Бахтикиреева,	филол. ғыл. д-ры РХДУ ШТИ, Москва (Ресей);
С.А. Матяш,	филол. ғыл. д-ры Орынбор мемлекеттік университеті (Ресей);
М. Джусупов,	филол. ғыл. д-ры Өзбек мемлекеттік әлем тілдері университеті, Ташкент (Өзбекстан);
Н.И. Букетова,	филол. ғыл. д-ры «Лингва» Орталық Қазақстан академиясы, Қарағанды (Қазақстан);
Н.Ж. Шаймерденова,	филол. ғыл. д-ры Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы (Қазақстан);
К.А. Төлеубаева,	филол. ғыл. канд. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ (Қазақстан);
И.С. Насипов,	филол. ғыл. д-ры М. Ақмолла атындағы Башқұрт мемлекеттік педагогикалық университеті, Уфа (Ресей);
З.К. Темиргазина,	филол. ғыл. д-ры ПМПУ, Павлодар (Қазақстан);
А. Бочковска,	ғылым докторы, Николай Коперник университеті, Торунь (Польша);
Л.М. Харитонова,	жауапты хатшы филол. ғыл. канд. Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28

Тел.: (7212) 77-04-38 (ішкі 1026); факс: (7212) 35-63-98.
E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: philology-vestnik.ksu.kz

Редакторлары

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, М. Оразбаева

Компьютерде беттеген

Г.Қ. Қалел

Қарағанды университетінің хабаршысы. «Филология» сериясы.

ISSN 2518-198X (Print). ISSN 2663-5127 (Online).

Меншік иесі: «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті» РММ.

Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген. 23.10.2012 ж. № 13109–Ж тіркеу куәлігі.

Басуға 29.06.2020 ж. қол қойылды Пішімі 60×84 1/8. Қағазы офсеттік. Көлемі 13,25 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 34.

Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ баспасының баспаханасында басылып шықты.

100012, Қазақстан, Қарағанды қ., Гоголь к-сі, 38. Тел. (7212) 51-38-20. E-mail: izd_kargu@mail.ru

Главный редактор

д-р хим. наук, профессор, чл.-корр. НАН РК
Е.М. Тажбаев

Ответственный секретарь

д-р PhD
Г.Б. Саржанова

Редакционная коллегия

- Ж.Ж.Жарылгапов,** научный редактор д-р филол. наук, КарГУ им. Е.А.Букетова (Казахстан);
- Ш.М. Мажитаева,** д-р филол. наук, КарГУ им. Е.А. Букетова (Казахстан);
- В.Т. Абишева,** д-р филол. наук, КарГУ им. Е.А. Букетова (Казахстан);
- У.М. Бахтикиреева,** д-р филол. наук, ИИЯ РУДН, Москва (Россия);
- С.А. Матяш,** д-р филол. наук, Оренбургский государственный университет (Россия);
- М. Джусупов,** д-р филол. наук, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент (Узбекистан);
- Н.И. Букетова,** д-р филол. наук, ЦКА «Лингва», Караганда (Казахстан);
- Н.Ж. Шаймерденова,** д-р филол. наук, КазНУ им. аль Фараби, Алматы (Казахстан);
- К.А. Толеубаева,** канд. филол. наук, КарГУ им. Е.А. Букетова (Казахстан);
- И.С. Насипов,** д-р филол. наук, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа (Россия);
- З.К. Темиргазина,** д-р филол. наук, ПГПУ, Павлодар (Казахстан);
- А. Бочковска,** хабилизированный доктор, Университет Николая Коперника, Торунь (Польша);
- Л.М. Харитонова,** ответственный секретарь канд. филол. наук, КарГУ им. Е.А.Букетова (Казахстан)

Postal address: 28, University Str., 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tel.: (7212) 77-04-38 (add. 1026); fax: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: philology-vestnik.ksu.kz

Редакторы

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, М. Оразбаева

Компьютерная верстка

Г.К. Қалел

Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология».

ISSN 2518-198X (Print). ISSN 2663-5127 (Online).

Собственник: РГП «Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова».

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан. Регистрационное свидетельство № 13109–Ж от 23.10.2012 г.

Подписано в печать 29.06.2020 г. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Объем 13,25 п.л. Тираж 200 экз. Цена договорная. Заказ № 34.

Отпечатано в типографии издательства КарГУ им. Е.А. Букетова.

100012, Казахстан, г. Караганда, ул. Гоголя, 38. Тел.: (7212) 51-38-20. E-mail: izd_kargu@mail.ru

Main Editor

Doctor of Chemical sciences, Professor, Corresponding member of NAS RK
Ye.M. Tazhbayev

Responsible secretary

PhD
G.B. Sarzhanova

Editorial board

- Zh.Zh. Zharylgapov,** Science Editor Dr. of philol. sciences Ye.A. Buketov KSU (Kazakhstan);
- Sh.M. Mazhitaeva,** Dr. of philol. sciences Ye.A. Buketov KSU (Kazakhstan);
- V.T. Abisheva,** Dr. of philol. sciences Ye.A. Buketov KSU (Kazakhstan);
- U.M. Bahtikireeva,** Dr. of philol. sciences Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia);
- S.A. Matyash,** Dr. of philol. sciences Orenburg state University (Russia);
- M. Dzhusupov,** Dr. of philol. sciences Uzbek state University of world languages, Tashkent (Uzbekistan);
- N.I. Buketova,** Dr. of philol. sciences Central Committee «Lingua», Karaganda (Kazakhstan);
- N.Zh. Shaimerdenova,** Dr. of philol. sciences Al-Farabi Kazakh national university, Almaty (Kazakhstan);
- K.A. Toleubaeva,** PhD. Philol. Ye.A. Buketov KSU (Kazakhstan);
- I.S. Nasipov,** Dr. of philol. sciences M. Akmulli Bashkir State Pedagogical University, Ufa (Russia);
- Z.K. Temirgazina,** Dr. of philol. sciences PSPU, Pavlodar (Kazakhstan);
- A. Baczowska,** Habilitated doctor Nicolaus Copernicus University, Torun (Poland);
- L.M. Kharitonova,** Secretary Cand. of philol. sciences Ye.A. Buketov KSU (Kazakhstan);

Postal address: 28, University Str., 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tel.: (7212) 77-04-38 (add. 1026); fax: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Web-site: philology-vestnik.ksu.kz

Editors

Zh.T. Nurmukhanova, S.S. Balkeyeva, M. Orazbayeva

Computer layout

G.K. Kalel

Bulletin of the Karaganda University. «Philology» series.

ISSN 2518-198X (Print). ISSN 2663-5127 (Online).

Proprietary: RSE «Academician Ye.A. Buketov Karaganda State University».

Registered by the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan. Registration certificate No. 13109–Zh from 23.10.2012.

Signed in print 29.06.2019. Format 60×84 1/8. Offset paper. Volume 13,25 p.sh. Circulation 200 copies. Price upon request. Order № 34.

Printed in the Ye.A. Buketov Karaganda State University Publishing house.

38, Gogol Str., 100012, Kazakhstan, Karaganda. Tel.: (7212) 51-38-20. E-mail: izd_kargu@mail.ru

МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ

- Rapisheva Zh.D., Nazarova M.K.* To the problem of formation of multilingual linguistic personality in the multicultural space of Kazakhstan..... 6
- Әділова А.С., Жуынтаева З.Н.* ҚАЗТЕСТ: тыңдалым тапсырмалары — талап және тәжірибе..... 13

ТІЛТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ ACTUAL PROBLEMS OF LINGUISTICS

- Yergaliyeva S. Z., Melnik N.V., Yergaliyev K.S.* Linguistic Personological marker of Ordinary Political Discourse (on the example of Russian Internet comments)..... 19
- Темиргазина З.К., Тезекбаев А.Д.* Коммуникативная ситуация с тремя участниками: направление иллюкуций..... 27
- Пудовкина Н.В., Куляпина С.В.* Антонимия именного словообразования в современном английском языке..... 34
- Абдирасилова Г.К., Атабаева М.С., Салихова С.К.* Жер-су атауларындағы ұлттық мәдени ақпарат жайында..... 44
- Ильясова Н.Ә.* Синтагма – коммуникативті грамматиканың нысаны 51

ОТАНДЫҚ ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ ACTUAL ISSUES OF DOMESTIC LITERARY CRITICISM

- Касенов С.Т., Абдуллина Л.И., Маркина П.В.* Образ Великой степи в аспекте новой компаративистики (на материале поэмы Г. Зелинского «Киргиз» и повести Г. Гребенщикова «Ханство Батырбека»)..... 57
- Жарылгапов Ж. Ж., Омирбекова Д.Ш.* Қазақ әдебиетіндегі лирикалық проза 64
- Мустояпова А.Т.* Актуальные направления исследований в современном зарубежном литературоведении..... 70

ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕР СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ MODERN APPROACHES IN PHILOLOGICAL EDUCATION

- Abdilmanova D.R., Olkova I.A.* The diagnostic assessment of 21st century skills acceptable for introduction in the educational process within the framework of teaching English..... 80
- Dzhumabekova A.A., Ermekova A.B.* The use of critical thinking technology at the Russian language classes 91
- Mantrova M.S., Tleumbetova D.B., Ivanova S.A., Dokuchaeva N.V.* Project method as an effective method of teaching and educating students of technical universities..... 97

МЕРЕЙТОЙ ИЕСІ НАШИ ЮБИЛЯРЫ OUR ANNIVERSARIES

- Дорогами науки (к 60-летию З.К. Темиргазинной) 102

- АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР — СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ — INFORMATION ABOUT AUTHORS 105

Zh.D. Rapisheva, M.K. Nazarova

*Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan
(E-mail: r_zhanat@mail.ru, meruert_nazarova_00@mail.ru)*

To the problem of formation of multilingual linguistic personality in the multicultural space of Kazakhstan

The article discusses the problems of the formation of a linguistic personality in the modern multicultural space of Kazakhstan. The authors, having studied theoretical concepts aimed at studying the «linguistic personality» in linguistics, analyze the linguistic and extralinguistic factors that influence the formation of the national linguistic identity, the second linguistic identity, the linguistic identity of the Eurasian type. The authors conclude that a modern specialist in the Eurasian space, a linguistic person in the multicultural space of Kazakhstan, a person with speech and cultural competencies, must speak at least three languages - the state language, the language of interethnic relations and the language of international relations, and for modern Kazakhstan such languages are Kazakh, Russian and English.

Keywords: bilingualism, multilingualism, language personality, first / national linguistic personality, second linguistic personality, Eurasian linguistic personality, multicultural space, multiethnic and multilingual society.

The main sign of the national code and the basis is the language. If you don't know the language, the national existence disappears. The country of an independent country is primarily manifested by its native language. Protecting the status of the state language is one of the most pressing issues today. For us, the Kazakh language should take the main place in the paradigm of values of the XXI century. During the meeting, issues related to the implementation of the business Roadmap 2020 program were discussed, in particular, within the framework of the business Roadmap 2020 program. Firstly, this will allow us to consider the Kazakh language as a key part of the language policy in the country. Secondly, in the language policy of a sovereign country, the priority given to the state language is an important part of the state national policy that determines the integrity of the state.

The concept of linguistic personality is the individual consciousness of the individual and the worldview and Relationship of language. Any person manifests himself and his subjectivity not only through objective activity, but also through communication, which can not be carried out without language and speech. A person's word reflects their inner world and serves as a source of information that reflects their personal qualities. The ability to give a word to a value character and not to give it depends on the degree of inner peace of the user of the language.

A linguistic personality should not only be equipped with knowledge, but also be able to use language tools rationally to accurately and clearly Express their thoughts. A linguistic personality is a language specialist who has linguistic and cultural, spiritual and social background knowledge, has a high level of vocabulary and grammar of the language, understands semantics, and is able to correctly use the flexibility and variety of intonation.

The initial linguistic personality (the first) is formed within the framework of socialization in their culture (this form of socialization is called the first socialization of sociologists). *The second linguistic personality* is formed in the process of teaching a foreign language, in which the language of Foreign culture

is studied (mastery of another's culture in socialization, the relationship of one's own and other people's cultures in the language consciousness is characterized by the concept of bilingual acculturation).

The second linguistic personality proposed by I.I. Khaleeva is defined as a person's ability to communicate at the intercultural level. This ability consists in mastering the verbal and semantic code of the language being studied, as the language image of this world «global picture of the world» [1; 22].

To form a full-fledged linguistic personality, it is necessary to form an idea not only about the language, but also about the national culture, psychology and character.

A language person who is a native speaker of not only the national (native) language, but also its culture, can be called *the first / primary / primary or national language person*. In some cases, especially in a multinational society such as Kazakhstan or Russia, more than one functional primary language may be used (native language and Russian). In this case, a person is equally fluent in a particular language, and the division of these languages into native and second languages makes it very difficult: a second language with the material and spiritual Russian culture, its cultural concepts, customs, customs, etc. studied along with the native language, that is, consists in the development of verbal and semantic code of the second language, which studies linguistic identity (language and conceptual pictures of the world language media). Such a linguistic personality we can say and give it a definition: *a second linguistic personality* is a person who has a set of abilities to communicate at the intercultural level in a second language [2; 38].

In the task of forming a second linguistic personality, it is impossible to make the world see as the same language carriers. Adapting to a foreign culture can be quite successful, but when accessing deep layers of consciousness, models of the mapping and classification of the phenomena of reality, adopted from birth, remain largely unchanged with no major «archetypes» of the parent culture, especially determining the deep motivation of the individual. Other or extraneous background, you need to see from the point of view of the world of other cultures, but it should be remembered that the foreign background is not a linguistic personality of a foreign language.

Thus, the verbal-semantic code of another language, that is, a person who owns a conceptual picture of the world that allows a person to understand the language picture of the world and the new social truth, can be considered a second language person.

According to E.D. Suleimenova, during the Soviet period, the development of bilingualism in Kazakhstan «for many years during bilingualism hid the preservation, replacement and loss of the native language. Special attention was paid to the tasks of enriching languages related to the Russian language. The socio-functional analysis of bilingualism was carried out mainly without taking into account the most important factors, such as language understanding and national identity» [3; 57].

Professor B. Hasanov, who has studied this problem, noted that «bilingualism contributes to the spiritual growth of people. Bilingualism for a person is a means of communication in a multi-ethnic society, as a means of communicating thoughts, learning the truth; at the same time, its main component (native language) will not be compatible with the national component, another component (second language) will become a means of learning representatives of different nationalities, mastering the culture of other peoples. The role of bilingualism is huge in the harmonious development of a person, since it is an important tool for all-round development and self-expression in a multinational society» [4; 12–13].

In order for our country to become one of the fifty developed countries in the world, it is necessary to form a competitive, well-developed young generation. After all, only competitive citizens can contribute to the sustainable development and competitiveness of our country. The formation of future generations of a culture of human behavior and a culture of communication with others can not be separated from the educational process and the process of educating a literate person who can defend their rights.

At the same time, with the maximum bias of globalization, language imperialism is also increasing, and bilingualism and multilingualism are of a different nature. Therefore, special attention is paid to bilingualism, «trilingualism».

Currently, the policy of trilingualism is being implemented in Kazakhstan society, which is aimed at mastering Kazakh, Russian and English languages for Kazakhstan citizens.

Kazakhstan is trying to move from bilingualism to trilingualism, and this is normal, since Russian and English are not only a means of language communication, but also an obvious channel of world education. Mastering several languages will allow Kazakhstan to integrate more actively into the economic and cultural sphere of world associations. However, this goal can only be achieved by creating an integrated system of trilingual education within the schools of Kazakhstan. At present, Kazakhstan has great opportunities for

forming such a system. There are many effective aspects of multilingual education. As a means of language communication, language forms the child as a person.

Our country is distinguished by the diversity of peoples and nationalities. Since Kazakhstan is a multinational state, trilingualism is an important factor in strengthening social harmony. The diversity of cultures and languages is a national treasure of Kazakhstan. In this regard, a particularly vigilant understanding of the role of modern languages raises the question of the effectiveness of language training and increasing the level of multilingualism of students. Multicultural personality refers to an individual who is adapted to others through his or her culture. Deep knowledge of one's culture is the Foundation of interest in other cultures, and familiarity with the public is the Foundation of spirituality and development.

Under the conditions of sovereignty and the new state language policy in Kazakhstan, a young generation has grown up, focused on the values involved in the formation of a new language situation. Trilingualism, in fact, multilingualism, enriches. Researchers describe the advantages of multilingualism: «...this is an important factor that forms the global mentality», «It is not only the ability to speak several languages, but also a special form of thinking that has led to the cultural values of several civilizations, in other words, open thinking for dialogue» [5; 235].

«Kazakhstan should be recognized throughout the world as a highly educated country whose population uses three languages,» the head of state said repeatedly. These are: Kazakh language-the state language, Russian language-the language of interethnic relations, English language-the language of successful entry into the global economy» (N.A. Nazarbayev).

At the same time, discussions within the framework of the language situation that has taken place in Kazakhstan over the past few years are related to multilingualism, which allows us to talk about new aspects of language education. Multilingual education is a purposeful, organized, normalized three-level process of training, education and development of an individual as a multilingual person, implemented in language knowledge and skills, language and speech activity, emotional and value relations to languages and culture, based on the simultaneous development of several languages as a «gap» of an important social experience of mankind. «A multilingual person is a person who is fluent in a multilingual language. Therefore, a «multicultural personality is a developed linguistic conscious individual» [6; 6].

The formation of a multilingual personality is one of the main directions of the development of a multicultural educational space.

Firstly, there must be a holistic worldview of a multicultural person. This means that the knowledge and skills of such an individual were formed in a system that allows us to show the world, society, and culture the complex nature of relationships and relationships, interconnected and mutually enriched. A multicultural personality is a developed linguistic conscious individual. Knowledge of the mother tongue and the state language, a foreign language broadens the mind of the individual, contributes to its full development, promotes the formation of tolerance and the rules of the multifaceted vision of the world.

A multicultural person is an outstanding historical conscious person. This historical consciousness is the basis of both ethnic consciousness and national consciousness. The national mentality, myths, symbols, images, and stereotypes formed during the millennial history of the ethnic group can only be recognized by knowledge of the history of the people. Knowledge of the history of peoples living in the state, the history of the state causes a sense of historical continuity, historical vascularity, explains their involvement in the history of the Earth, the common fate of peoples living together for many years and centuries [7; 50].

Among the most valuable characteristics of modern civilization in the era of globalization and integration, we analyzed the landmarks in which Kazakhstan is closely connected with other States, and therefore, in addition to the state Kazakh language, it is sufficient to master multilingual languages and be qualified in all areas of education and science, is an indicator of our updated society, since recently Kazakhstan is becoming a social space of trilingualism.

Multiculturalism-formation of education based on the principles of cultural pluralism, recognition of the equal value and equality of all ethnic and social groups that make up society, exclusion of classification of people on the basis of nationality or religion, gender and age. Foreign languages play a leading role in the process of radical modernization of the education system. The desire for trilingual education fully corresponds to the trends of the European Council countries [8; 15].

The development of linguistic capital in the country of independent Kazakhstan calls for the formation of a tolerant language environment. The development of the languages of the peoples who inhabit the territory of Kazakhstan will allow preserving the linguistic diversity in Kazakhstan. Bilingualism /

multilingualism as a result of the relationship between languages and cultures is considered a developing phenomenon occurring throughout the world [9; 206].

Russian Russian Russian linguistics has studied all types of linguistic personality: Russian (Yu.N.Karaulov), communicative personality (V.P. Konetskaya), language and speech personality (Yu.E. Prokhorov, L.P. Klobukova), dictionary linguistic personality (V.I. Karasik), spelling linguistic personality/spelling speech personality (N.D. Golev), ethno semantic personality (S.G. Vorkachev), elite linguistic personality (T.D. Sirotinina, T.V. Kochetkova).

In addition, in modern language education is not deep enough and comprehensive study of the problem of formation of mass of linguistic identity in multi-ethnic and multilingual society, and the problem of typology of linguistic identity that is developing today in educational discourse in schools and universities of Kazakhstan.

Such researchers as Kenzhebekova I. O. [10], Zhumagulova E. V. [11], Zhumagulova N. S. [12] raise the problem of the Eurasian linguistic personality of the mass type in the modern educational process (the Eurasian linguistic personality of the mass type).

We understand that the Eurasian linguistic personality in its mass form is a person who has at least three languages—the state language, the language of international communication, and the language of international communication—language, speech, and cultural competence. For modern Kazakhstan, such languages are *Kazakh, Russian and English*. The educational discourse of Kazakhstan has a number of specific features from the point of view of linguoculturology of the problem of *mass linguistic* personality, which is formed in a *multi-ethnic* and multicultural space. In the process of forming a mass-type linguistic personality, it is necessary to significantly increase the normative aspect of speech culture in three languages: Kazakh, Russian and English; master the main communicative quality of the language and take them into account in the process of language interaction and paralinguistic behavior, form generally accepted norms and forms of speech etiquette of students.

In the future, the linguistic personality in *the mass form* should be focused on pragmatic communication conditions that have a significant impact on the choice and organization of optimal speech means for this communicative situation.

The modern linguistic environment of Kazakhstan is uneven. Two mega-languages—Kazakh and Russian—prevail in the educational discourse of Kazakh universities, but the level of proficiency in each of these languages is different within the framework of bilingualism [13; 130].

Today, students represent a new type of linguistic personality in the Kazakh educational space, in the updated educational discourse «growing» — a Eurasian linguistic personality in a mass form, determined by the culture of language communities that own a new, Eurasian carrier of language consciousness, their social and linguistic behavior.

According to our research, we can say that today the public linguistic personality as the main language of educational discourse in Kazakhstan is divided into two groups based on the knowledge of Kazakh and Russian languages [14; 200].

The first group includes a language person who speaks Kazakh in all types of language activities, and the second group includes Russian with certain communicative abilities.

The second group includes a language person who has communicative abilities in oral and written form in Russian, and is also able to accept and create separate texts of limited topics and genres in the Kazakh language.

In English, two groups study a General type of linguistic personality within the framework of the school-University program, as they have an insufficient level of speech skills for independent use of English in educational and professional activities.

The system of formation and education of the Eurasian linguistic personality in mass form is aimed at developing the ability to conformism, independent judgments and decisions. The more a person communicates with the cultural and moral values of other people, the higher the level of communication with the world and the correct perception of another person.

Thus, a modern specialist of the Eurasian space, a highly qualified professional of the XXI century is a linguistic personality in a mass form, since the diversity of international relations in the era of globalization and integration, the use of information technologies in professional activities makes higher demands of the world community on the need to constantly improve the level of training of specialists. In this case, the formation of a linguistic personality of this level of development becomes of strategic importance. In the

future, in Kazakhstan's society, a linguistic personality of the same mass type will be in demand in many professional spheres, which will also contribute to improving their personal well-being [15; 85].

Taking the language situation, one of the distinguishing features of the Eurasian linguistic personality in polylingualism space of educational discourse of Kazakhstan is multilingualism, that is, active knowledge of at least four languages — native is Kazakh, Russian, English and other foreign languages and languages of peoples of Kazakhstan. In the educational discourse of Kazakhstan, each language has a special place in the formation of the Eurasian linguistic personality of the ideal type in the hierarchy of the language in which the student is proficient to some extent. In this regard, we must correctly describe the status of each of the above languages in the educational discourse.

Some researchers call the linguistic personality of Kazakh University students a Eurasian linguistic personality of the ideal type. At the same time, the term «Eurasian» means «open, equal, modern, tolerant», and «impeccable» linguistic personality «very well, quite Mature». Ideally, a Eurasian linguistic personality understands a person who has at least three languages — the state language, the language of international communication, and language and cultural competence in English.

The ideal Eurasian linguistic personality is a highly educated, intelligent person who is ready to create and accept oral and written texts in their native language, the state language, the language of international communication, and a foreign language / language. In addition, each subsequent foreign language further determines the Eurasian, open and tolerant nature of this linguistic personality. A linguistic personality in an ideal form is the owner of a new, Eurasian language consciousness. Ideally, the Eurasian linguistic personality also has a communicative culture of ethnic groups who speak the language. The Eurasian linguistic personality is not national, it combines the characteristics of its nation, the titular nation, and the Russian nationality, that is, International.

In typical form, the Eurasian linguistic personality has a clear subjectivity. The subjective character is manifested in a kind of «I» representation at the creative level of using each of the four languages. Subjectivity as a linguistic personality, first of all, implies responsibility based on an important information field, reflection and communicative abilities of the linguistic personality. The Eurasian linguistic personality is ideally fluent in Kazakh, Russian and foreign languages at the level of active and creative speech to Express their worldview and individual views, which is a tolerant attitude to any language.

The formation of a multilingual personality is the basis for creating a competitive community. Today, multilingual education is a requirement of the time. Everyone understands that language plays a key role in human life. It is a tool for learning, understanding, and development. Multilingualism is the most important tool of interpersonal and intercultural relations that allows us to develop international relations of our country.

The problem of multilingualism is one of the urgent problems facing not only Kazakhstan, but also the whole world, since globalization requires knowledge of languages. In Europe, multilingualism has become the norm, and we should definitely find it in this row.

In conclusion, it should be noted that the concept of «multilingualism» is considered as the main factor of «multiculturalism» and is the Foundation of the formation of a multicultural personality, to determine the scientific significance of «multilingualism», which is the only tool for perception of the processes of «modernization», «globalization».

References

1 Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам / И.И. Халеева // Изв. РАО. — 2000. — № 1. — С. 20–29.

2 Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 — «Русский язык» / Т.В. Кочеткова. — Саратов, 1999. — 54 с.

3 Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики / Э.Д. Сулейменова. — Алма-Ата: Демеу, 1992. — 129 с.

4 Хасанов Б. Мемлекеттік қызметшінің тілдік тұлғасы және тілдік орта / Б. Хасанов. — Астана: Елорда, 2008. — 264 б.

5 Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2008. — 624 с.

6 Абдулфанова А.А. Сильная метаязыковая личность / А.А. Абдулфанова // Язык образования и образование языка: материалы Междунар. науч. конф. — Великий Новгород, 2000. — С. 5–7.

7 Буянова Л.Ю. Языковая личность как текст: жизнь языка и язык жизни / Л.Ю. Буянова // Языковая личность: экспликация, восприятие и воздействие языка и речи: моногр. — Краснодар: КубГУ, 1999. — С. 47–73.

- 8 Жетписбаева Б.А. Современная языковая ситуация в условиях казахстанского полиязычия / Б.А. Жетписбаева, С.А. Шункеева // Язык и литература в социокультурном пространстве: Междунар. сб. науч. тр. — Szombathely, Венгрия: Savaria University Press, 2016. — С. 12–17.
- 9 Сулейменова Э.Д., Языковая ситуация и языковое планирование в Казахстане / Э.Д. Сулейменова, Ж.С. Смагулова. — Алматы: Қазақ ун-ті, 2005. — 344 с.
- 10 Евразийская языковая личность массового типа в современном учебном дискурсе Казахстана [Электронный ресурс] // Междисциплинарные исследования: сб. ст. по материалам XXIX Междунар. студ. науч.-практ. конф. — № 18 (29). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/18\(29\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/18(29).pdf)
- 11 Жумагулова Е.В. Учебный дискурс Казахстана вчера и сегодня / Е.В. Жумагулова // Вестн. Кокшетау. гос. ун-та им. Ш.Уалиханова. — 2016. — № 4. — С. 67–71.
- 12 Жумагулова Н.С. К вопросу о Евразийской языковой личности идеального типа в учебном дискурсе Казахстана / Н.С. Жумагулова // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Филология. — 2010. — № 2(58). — С. 4–9.
- 13 Шайбакова Д.Д. Функционирование русского языка в Казахстане: вчера, сегодня, завтра / Д.Д. Шайбакова. — Алматы: КазУМО и МЯ им. Абылай хана, 2005. — 250 с.
- 14 Сулейменова Э.Д., Языки народов Казахстана: Социоллингв. справоч. / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова. — Астана: Арман-ПВ, 2007. — 304 с.
- 15 Шаймерденова Н.Ж. Русский язык как фактор интеграции в деловом и культурном сотрудничестве представителей диаспор Казахстана / Н.Ж. Шаймерденова // Русский язык как язык межкультурного и делового сотрудничества в полилингвальном контексте Евразии: материалы II Междунар. конгр. — Астана, ИД «Сарыарка», 2009. — С. 80–93.

Ж.Д. Рапишева, М.К. Назарова

Қазақстанның полимәдени кеңістігінде көптілді тілдік тұлғаның қалыптасуы мәселесіне

Мақалада Қазақстанның қазіргі полимәдени кеңістігінде тілдік тұлғаны қалыптастыру мәселелері қарастырылған. Тіл білімі ғылымындағы «тілдік тұлғаны» зерттеуге бағытталған теориялық тұжырымдарды қарастырып, ұлттық тілдік тұлғаның, екінші тілдік тұлғаның, еуразиялық типтегі тілдік тұлғаның қалыптасуына әсер ететін лингвистикалық және экстралингвистикалық факторлар сараланған. Авторлар Еуразиялық кеңістіктің заманауи маманы, Қазақстанның полимәдени кеңістігіндегі тілдік тұлға кем дегенде үш тілде – мемлекеттік тілде, ұлтаралық қатынас тілі мен халықаралық қарым-қатынас тілінде тіл, сөйлеу және мәдени құзыреттілікке ие тұлға; ал қазіргі Қазақстан үшін мұндай тілдер қазақ, орыс және ағылшын тілдері болып табылады деген қорытынды жасайды.

Кілт сөздер: кәсіптік тілдік, көптілділік, тілдік тұлға, бірінші/ұлттық тілдік тұлға, екінші тілдік тұлға, еуразиялық тілдік тұлға, полимәдени кеңістік, көптілділік және полилингвалды қоғам.

Ж.Д. Рапишева, М.К. Назарова

К проблеме формирования полиязычной языковой личности в поликультурном пространстве Казахстана

В статье рассмотрены проблемы формирования языковой личности в современном поликультурном пространстве Казахстана. Авторы, изучив теоретические концепции, направленные на изучение «языковой личности» в языкознании, проанализировали лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на формирование национальной языковой личности, второй языковой личности, языковой личности евразийского типа. Сделан вывод о том, что современный специалист Евразийского пространства, языковая личность в поликультурном пространстве Казахстана, личность, владеющая речевыми и культурными компетенциями, должен говорить как минимум на трех языках — государственном языке, языке межнационального отношения и языке международного отношения, а для современного Казахстана такими языками являются казахский, русский и английский.

Ключевые слова: двуязычие, полиязычие, языковая личность, первая/национальная языковая личность, вторая языковая личность, Евразийская языковая личность, поликультурное пространство, полиэтническое и полилингвальное общество.

References:

- 1 Haleeva, I.I. (2000). O hendernykh podkhodakh k teorii obucheniia yazykam i kulturam [On gender approaches to the theory of teaching languages and cultures]. *Izvestiia Rossiiskoi akademii obrazovaniia — News of the Russian Academy of education*, 1, 20–29 [in Russian].
- 2 Kochetkova, T.V. (1999). Yazykovaia lichnost nositelia elitarnoi rechevoi kultury [Linguistic personality of the bearer of elite speech culture]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Saratov [in Russian].
- 3 Suleimenova, E.D. (2005). *Kazakhskii i russkii yazyki: osnovy kontrastivnoi linhvistiki [Kazakh and Russian languages: basics of contrastive linguistics]*. Almaty: Demeu [in Russian].
- 4 Hasanov, B. (2008). *Yazykovaia lichnost hosudarstvennogo sluzhashcheho i yazykovaia sreda [The linguistic identity of the civil servant and the language environment]*. Astana: Elorda [in Kazakh].
- 5 Ter-Minasova, S.G. (2000). *Yazyk i mezhkulturaia kommunikatsiia [Language and intercultural communication]*. Moscow: Slovo [in Russian].
- 6 Abdulfanova, A.A. (2000). Silnaia metaiazykovaia lichnost [Strong metalinguistic identity]. Proceedings from Language of education and language education: *Mezhdunarodnaia nauchnaia konferentsiia — Materials of the International scientific conference — International Scientific Conference*. (pp. 5–7). Velikii Novhorod [in Russian].
- 7 Buyanova, L.Yu. (1999). Yazykovaia lichnost kak tekst: zhizn yazyka i yazyk zhizni [Language personality as a text: the life of language and the language of life]. *Yazykovaia lichnost: eksplikatsiia, vospriatie i vozdeistvie yazyka i rechi — Language personality: explication, perception and impact of language and speech*, 47–73 Krasnodar: Kubanskii gosudarstvennyi university [in Russian].
- 8 Zhetpisbayeva, B.A., & Shunkeeva, S.A. (2016). Sovremennaia yazykovaia situatsiia v usloviakh kazakhstanskogo poliiazychiia [Modern language situation in the conditions of Kazakhstan's multilingualism]. *Yazyk i literatura v sotsiokulturnom prostranstve: Mezhdunarodnii sbornik nauchnykh trudov — Language and literature in the socio-cultural space: International collection of scientific works*. Szombathely, 12–17. Hungary: Savaria universitet press [in Russian].
- 9 Suleimenova, E.D., & Smagulova, Zh.S. (2005). *Yazykovaia situatsiia i yazykove planirovanie v Kazakhstane [Language situation and language planning in Kazakhstan]*. Almaty: Kazakhskii universitet [in Russian].
- 10 *Evraziiskaia yazykovaia lichnost massovogo tipa v sovremennom uchebnom diskurse Kazakhstana [Eurasian language personality of mass type in the modern educational discourse of Kazakhstan]*. *sibac.info/archive/meghdis*. Retrieved from [https://sibac.info/archive/meghdis/18\(29\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/18(29).pdf) [in Russian].
- 11 Zhumagulova, E.V. (2016). Uchebnyi diskurs Kazakhstana vchera i sehodnia [Educational discourse of Kazakhstan yesterday and today]. *Vestnik Kokshetauskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sh.Ualihanova — Bulletin of Kokshetau state University. Sh. Ualikhanov*, 4, 67–71 [in Russian].
- 12 Zhumagulova, N.S. (2010). K voprosu o evraziiskoi yazykovoii lichnosti idealnogo tipa v uchebnom diskurse Kazakhstana [On the issue of the Eurasian language personality of the ideal type in the educational discourse of Kazakhstan]. *Vestnik Karahandinskogo universiteta. Seriya filologhiia — Bulletin of the Karaganda University. Philology series*, 2(58), 4–9 [in Russian].
- 13 Shajbakova, D.D. (2005). *Funktsionirovanie russkogo yazyka v Kazakhstane: vchera, sehodnia, zavtra [Russian language Functioning in Kazakhstan: yesterday, today, tomorrow]*. Almaty: KazUMO and MYA imeni Abylaia Khana [in Russian].
- 14 Suleimenova, E.D., Shaimerdenova, N.Zh., & Akanova, D.Kh. (2007). *Yazyki narodov Kazakhstana: Sotsiolingvisticheskie spravochnik [Languages of the peoples of Kazakhstan: Sociolinguistic reference]*. Astana: Arman-PV [in Russian].
- 15 Shajmerdenova, N.Zh. (2009). Russkii yazyk kak faktor intehratsii v delovom i kulturnom sotrudnichestve predstavitelei diaspor Kazakhstana [Russian as a factor of integration in business and cultural cooperation of representatives of Kazakhstan's diasporas]. *Russian as a language of intercultural and business cooperation in the polylingual context of Eurasia: Materiialy II Mezhdunarodnogo kongressa — Proceedings of the II international Congress's*. (pp. 80–93) Astana: ID «Saryarka» [in Russian].

А.С. Әділова, З.Н. Жуынтаева

*Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қазақстан
(E-mail: adilova2010@mail.ru)*

ҚАЗТЕСТ: тыңдалым тапсырмалары — талап және тәжірибе

Мақалада тілдік білімді бағалаудың отандық жүйесінің тыңдалым блогы тапсырмалары функционалдық тұрғыда қарастырылған. ҚАЗТЕСТ республика тұрғындары мен Қазақстанда жұмыс істейтін шетелдік азаматтардың мемлекеттік тілді меңгеру деңгейін бағалау үшін халықаралық тестілеу жүйелері негізінде құрылған. Бұл бағалау жүйесі сөйлеу әрекетінің төрт түрі — айтылым, тыңдалым, оқылым және жазылым — бойынша тест тапсырмаларын қамтиды. Авторлар тест тапсырмалары тілдік білімді тек бағалау ғана емес, жетілдіру қызметін де атқарады, яғни тілдік білімді бағалаушы үшін ғана емес, тіл үйренуші үшін де өзекті екенін атап көрсетеді. Әр блоктағы тест тапсырмаларын дайындауға қойылатын жалпы талаптар болады. Тыңдалым тапсырмаларына таңдалып алынатын аутентті мәтіндер үшін оны түсініп, қабылдау ерекше маңызды, бұл үшін тіл үйренушінің (тестіленушінің) белсенді, рецессивті, әлеуетті сөздік қоры, тілдік жорамалға бейімділігі, жады айрықша рөл атқарады. ҚАЗТЕСТ жүйесі түсіну классификациясының түрлі типтерін ұштастырған. Тыңдалым тапсырмаларының дұрыс түсінілуіне лингвистикалық және экстралингвистикалық (психологиялық, әлеуметтік-мәдени, техникалық) себептер әсер етеді. Авторлар ҚАЗТЕСТ жүйесін талдай келе, оның барлық блогындағы тест тапсырмаларын республикадағы оқу ұйымдары мен мекемелерінің оқыту бағдарламасымен ұштастыру мемлекеттік тілді қолдау, оның қолдану аясын кеңіту тетіктерінің бірі бола алады деген қорытынды жасайды.

Кілт сөздер: тілдік білімді бағалау, тыңдалым тапсырмалары, түсіну, сөздік қор, тілдік жорамал.

Әлемдік өркениетте әр халық өзінің ана тілін сақтауды, оны коммуникативтік тұрғыда күшті тілдердің қатарына қосуды қалайды және осы мақсатта тіл саясатын жүргізеді. Мемлекеттік деңгейде қазақ тілін сақтау, қолдау, орнықтыру, оның қолданылу аясын барынша кеңейту мақсатында жасалып жатқан іс-шаралардың бірі — ҚАЗТЕСТ жүйесі. ҚАЗТЕСТ жүйесі Қазақстан Республикасы азаматтарының және Қазақстан Республикасы аумағында әртүрлі қызмет түрлерімен айналысатын шетел азаматтарының қазақ тілін меңгеру деңгейін бағалау жүйесі ретінде 2006 жылы Ұлттық тестілеу орталығының базасында құрылған [1].

Жалпы, тілді білу деңгейін бағалауға арналған тестілеу — плюрицентрлік тілдерді әлемнің әр жерінде меңгерудің тәуелсіз әрі қолайлы бағалау тәсілі ретінде ұзақ уақыттан бері белгілі және әлемнің көптеген елдерінде кеңінен қолданылады.

ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша тілдік білімді бағалау азаматтардың тұрғылықты жеріне, бағалау уақытына, тілді үйренудің нысаны мен формасына тәуелсіз қазақ тілінен коммуникативтік қабілеті мен біліктілік дәрежесін айқындайтын объективті бақылау болып табылады.

ҚАЗТЕСТ — отандастарымызбен қатар, Қазақстан Республикасындағы шетелдік азаматтардың мемлекеттік тілді меңгеру деңгейін бағалау жүйесі.

ҚАЗТЕСТ жүйесі тілдік білімді бағалаудың халықаралық, әлемнің бар түкпірінде кеңінен танымал TOEFL, IELTS, DALF/DELF, DSH, CELI, TÖMER, ТРКИ және т.б. жүйелерінің қағидаттарына негізделген.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2008 жылғы 11 қыркүйектегі № 835 қаулысымен «ҚАЗТЕСТ жүйесін енгізу мен дамыту тұжырымдамасы» мақұлданды. Тұжырымдамада ҚАЗТЕСТ жүйесін енгізу мен дамыту бағыттары анықталды. Тұжырымдама негізінде ҚАЗТЕСТ жүйесін дамыту жөніндегі басқарма Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігіне қарасты «Ұлттық тестілеу орталығы» Республикалық мемлекеттік қазыналық кәсіпорынында арнайы құрылымдық бөлімше ретінде жұмысын бастады.

Қазақстан Республикасының 2015 жылдың қаңтарынан бастап енгізілген Ұлттық стандарттарында (СТ РК 1926–2015, СТ РК 1928–2015, СТ РК 1927–2015, СТ РК 1925–2015, СТ РК 1929–2015) қазақ тілін меңгерудің коммуникативтік тілдік құзыреттіліктері сөйлеу әрекетінің төрт түрі бойынша нақтыланған, яғни тест тапсырмалары тыңдалым, лексика-грамматикалық, оқылым және жазылым блоктарынан тұрады.

Аталған Стандарт қазақ тілін меңгеруді және коммуникативтік тілдік құзыреттіліктерді қалыптастыруды анықтау мен бағалау талаптарын белгілейді.

Осы Стандарт ережелерін Қазақстан Республикасында азаматтардың қазақ тілін меңгеру бойынша коммуникативтік тілдік құзыреттіліктерін және қазақ тілін білу деңгейін анықтау мен бағалау үшін тіл үйренуші, тілді үйретуші-оқытушы мекемелер мен ұйымдардың, ведомстволардың меншік нысандарына, ұйымдық-құқықтық нысандарына, қазақ тілін оқыту түрлері мен әдістемелеріне қарамастан қолдануға, қадағалауға және сақтауға міндетті.

Жалпы, тіл үйрену барысында тест тапсырмалары тілдік құзыреттілікті тек бағалау құралы ғана емес, тілдік білімді жетілдіру үшін де қолданылады, яғни тест тапсырмалары тіл үйренуші біліміндегі кемшін тұстарды нақтылап, оларды пысықтауға ықпал етеді: «... Тіл үйренуші тест тапсыруға дайындалудан, оны тапсырудан кейінгі нәтижесін талқылаудан тек оның пайдасын ғана көреді. Тест оқушының, студенттің, тіл үйренуші көпшіліктің тілдің қай жағына көңіл бөлуі, нені оқып, нені жетілдіруі керектігін растайды» [2;12].

Тіл үйренуші үшін де, тіл үйрену деңгейін бағалаушы үшін де сөйлеу әрекетінің барлық түрі маңызды, сондықтан ҚАЗТЕСТ жүйесінің әр блогындағы тест тапсырмаларының дұрыс дайындалуы да айрықша жауапкершілікті талап етеді.

Тыңдалым түрлі типтегі және жанрдағы әркілі мәтіндерді тыңдау арқылы қабылдауға бағытталған. Мұндай мәтіндердің қатарына тілді меңгеру деңгейіне байланысты көлемі, тақырыбы жағынан сан алуан диалог, монолог, сипаттау, әңгімелеу мәтіндері, түрлі нұсқаулар, жаңалықтар, сұхбат, кейде полилог те, жатады.

Тыңдалым мәтіндерін іріктеу төмендегі ұстанымдарға негізделеді:

- мәтіннің аутенттілігі;
- мәтіндерде қамтылған лингвомәдени ақпарат мен деректер мәдениетаралық қатысым жағдайына пайдалануға мүмкіндік туғызатындай болуы тиіс;
- мәтін мазмұны тіл үйренушілер үшін қызықты әрі өзекті болуы қажет;
- тілдесімге шығуды қамтамасыз ете алатындай мазмұнға құрылуы тиіс;
- мәтінде ұсынылған тілдік материалдар мен оның мазмұны тест тапсырушының деңгейіне сай болуы, яғни бейімделуі қажет.

Кез келген тесті тапсыру үшін аудиомәтінді қабылдау мен түсіну аса маңызды. Тыңдалған мәтінді түсіну деңгейлері туралы ғылыми айналымда төмендегі типология кеңінен белгілі:

1. Сөз деңгейі;
2. Сөйлем деңгейі;
3. Күрделі синтаксистік тұтастық деңгейі;
4. Мәтін деңгейі.

Бұл деңгейлердің негізгі айырмашылығы түсінудің тереңдігінен, толықтығынан және дәлдігінен, сондай-ақ тыңдаушылардың ойын жеткізу күрделілігінен байқалады.

Сөз деңгейіндегі түсіну тіл үйренушінің немесе тест тапсырушы тыңдаушының өнімді (актив), рецептивті (пассив) және әлеуетті (потенциалды) сөздік қорына байланысты болады.

Өнімді сөздік қор — күнделікті жағдайда ауызекі сөйлеуде қолданылатын коммуникативтік құндылығы жоғары лексикалық бірліктер. Актив сөздік қор сөз қолдану жиілігі, таралуы, оқу бағдарламасындағы тақырыптарды қамтуы, тіркесімділігі, құндылығы, стильдік шектеу жоқтығы, сөз жасау қабілеті сияқты қағидаттар бойынша іріктеледі. Мәселен, жарайды және мақұл сөздерін алайық. Тест тапсырмасы үшін алғашқы сөздің коммуникативтік құндылығы әлдеқайда жоғары.

Рецептивті (пассив) сөздік қор — тіл үйренушіге оқылым және жазылым барысынан таныс, түсінікті сөздер. Бұл лексика көбіне логикалық ұйымдасуға негізделеді, яғни жекелеген сөздердің антонимі, синонимі немесе омонимі сияқты топтар арқылы тандалып алынады. Бұл орайда да сөздің қайталану, қолдану жиілігіне назар аударылуы керек, мәселен, *тез — жылдам, шұғыл* синонимдік қатарындағы қай бірлік жиі жұмсалатыны негізге алынады. Бұл орайда полисемиялы сөзге де назар аударған жөн. Кейде А1, А2 деңгейінен немесе бастауыш сыныптан таныс лексикалық минимум бірлігінің басқа мағынасын жаңсақ өзектендіретін жағдайлар да болуы мүмкін. Мысалы, оқытушы тәжірибесінде «*Денис, қой (перестань)*» деген репликасындағы қой сөзінің өзгетілді тыңдаушыларға таныс овца, баран мағынасын өзектендірген жағдай кездескені де естен шықпауы тиіс.

Әлеуетті (потенциалды) сөздік қор дегеніміз тыңдаушының сөздік қорында болмаса да, мағынасын сөзжасам элементтеріне, мәнмәтінге сүйене отырып болжай немесе нақтылай алатын лексикалық бірліктер. Мұндай бірліктердің қатарына әр алуан күрделі сөздер (қонақ — қонақасы,

қонақүй; жол — жолақы), туынды сөздер (оқу — оқушы, оқулық; кітап — кітапхана, мейман — мейманхана), бұрыннан таныс сөздердің жаңа мағыналары (ата, ана — ата-ана; әке, шеше — әкешеше; қарындас), халықаралық қолданыстағы сөздер жатады. Кейде мұндай сөздер мағынасын тыңдаушы ана тіліндегі сөзге ұқсастырып та анықтауы мүмкін. Әлеуетті сөздердің қатарына тіл үйренуші мағынасын өз бетінше тауып, нақтылап, түсіне алатын сөздер жатады. Кейбір жағдайда тіл үйренуші жекелеген туынды немесе күрделі сөздің мағынасын түсіне алмайды, сондықтан әлеуетті сөздік қорды танып, қолдану үшін тілдік жорамал керек.

Ғылыми айналымда тілдік жорамалдың үш түрі көрсетіледі: тілішілік; тіларалық және тілден тыс [3; 4].

Тілішілік жорамал сөздің грамматикалық тұлғасын, оның сөйлемдегі қызметін аңғарудан, көп мағыналы сөздердің өзіне таныс емес мағынасын түсінуден байқалады.

Тіларалық жорамал калькаға, интернационализмдерге негізделеді.

Тілден тыс жорамал микро- және макроконтекстке байланысты туындайды, яғни тыңдалып отырған мәтіннің өзі немесе тыңдаушы немесе тіл үйренушінің жалпы дамуы, оның лингво-мәдени құзіреті, нақты жағдайды түсінуі немесе пәнді білуі сияқты экстралингвистикалық факторларға да байланысты.

Жалпы алғанда, әлеуетті сөздік қорды ешкім жаттамайды, ол адамның ұзақ мерзімді жадынан түрлі лингвистикалық заңдылықтарға сүйене отырып алынады.

Сөйлем деңгейіндегі түсіну мәтін құрамындағы сөйлемдердің синтаксистік сипатына байланысты. Әсіресе, құрмалас сөйлемдердің логика-грамматикалық құрылымын түсіну оңай емес, бұл қиындық тыңдаушының тыңдау барысында сөйлемді бір мезгілде толығымен тыңдап-қабылдауы мүмкін болмағандықтан, оның бірден жекелеген элементтерге назар аударуынан туындайды. Ал мұның өзі сөйлемді толық түсінуге бөгет болады. Бұл орайда америкалық лингвист В. Ингвенің «тереңдік гипотезасын» есте ұстаған дұрыс. Өткен ғасырдың 50-жылдарының аяғында адамның бір қарағаннан 7 түрлі санды, затты, сөзді есте сақтап қала алатынын есептеп шығарған, оны «адамның тікелей жады, есі» деп атаған америкалық психологтердің пікіріне сүйене отырып, Ингве ағылшын тіліне қатысты өз гипотезасын ұсынады. Оның пікірі бойынша, кез келген ақпараттың сандық параметрі (көлемі) жетіден аспау ол ақпараттың бірден есте қалуына ықпал етеді. Ол өз болжамын «есте сақтаудың тереңдік гипотезасы» [5] деп атады. Кейінгі ғалымдар бұған сәл өзгеріс енгізіп, 7+2, яғни 9 сөз көлеміндегі ақпарат бірден есте сақталады деген тұжырым жасады. Қазіргі дәстүрлі қағаз нұсқадағы мәтінді оқу азайып, электронды құралдарға иек артып, клиптік сана бел алып тұрған дәуірде бұл гипотезаның жүзеге асуы да қиындау екенін айту керек.

Күрделі синтаксистік тұтастық деңгейіндегі түсіну оны жеке-жеке бөліктерге бөліп, олардың өзара байланысу құралдарына назар аударуын қажет етеді. Тыңдаушы күрделі синтаксистік тұтастықтың тақырыбын (басты мәселесін), айтылған пікірдің басы мен соңын синтаксистік белгілеріне қарап ажырата алуы керек.

Мәтін деңгейіндегі түсіну сөйлемдердің өзара байланысын түсінуге, мәтіннің құрылымдық-мағыналық түріне, стиліне, жанрына негізделеді.

ҚАЗТЕСТ жүйесі тіл үйренушінің психологиялық ерекшеліктерін ескеруден туындайтын жіктелініс ұстанады:

1. тыңдалған мәтіннің жеке бөліктерін (фрагментарлық) түсіну деңгейі;
2. жалпы (глобалды) түсіну деңгейі;
3. толық (деталды) түсіну деңгейі;
4. сыни түсіну деңгейі.

Жалпы (глобалды) түсіну деңгейіне мәтіннің мазмұнын беретін тірек сөздер негіз болатын жалпы тақырыпты түсіну тән.

Сыни түсіну деңгейі тыңдалып отырған мәтінді бағалаумен, онда берілген ақпаратқа түсіндірме бере алумен, сондай-ақ қабылданған ақпаратты қайта, өз сөзімен туындатумен сипатталады. Бұл орайда тіл үйренушінің беріліп отырған ақпаратты сыни бағалауы нақтыланатыны көрінеді. Ал мұның өзі тіл үйренушінің сөйлеу тәжірибесі көп болуын талап етеді.

Сонымен қатар тыңдалым үдерісінде мәтінді түсінуге әсер ететін объективті себептер де бар. Оларды үш топқа бөлуге болады: 1) тыңдалымды өткізу жағдайы, 2) мәтінді оқып отырған адамның өзіндік ерекшеліктері, 3) беріліп отырған материалдың тілдік құрылымы.

Тыңдалымды өткізу жағдайына техникалық мүмкіндіктер (акустиканың нашарлығы, айналадағы шу) мен сөйлеп тұрған тұлғаның жоқтығын жатқызуға болады, яғни сөйлеп тұрған адамды тікелей

көріп, тыңдаса, ақпарды түсіну дәрежесі жоғары болады. Бұл тыңдаушының сөйлеп тұрған адамның түрлі кинесикалық, проксемикалық құралдарына байланысты болады.

Екінші топтағы себептер мәтінді оқып отырған адамның дауыс тембрі, дикциясы, сөйлеу қарқыны, тіл мүкістіктері, жас ерекшелігі, акценті арқылы көрінеді. Сонымен қатар бұл топқа таза гендерлік-психологиялық себеп те кіреді, яғни зерттеушілердің пікірінше, адам өзіне тіл үйретушінің дауысына үйренгендіктен, оған басқа жынысты адамдардың сөзін қабылдау қиынға соғады.

Үшінші топтағы қиындықтарға бейтаныс сөздердің, тұрақты тіркестердің, қысқарған сөздердің, терминдердің көптігі, ишараға құрылған сөйлемдер, ауызекі сөйлеуде кездесетін коннотативті құрылымдар, омонимдер, полисемизмдер, интернационализмдер жатады. Ғалымдар диалогтен гөрі монолог, сипаттау мәтінінен гөрі оқиғалы мәтін қабылдауға да, түсінуге де жеңіл деп есептейді. Сондай-ақ сөйлемдердің ұзақтығы да мәтінді түсінуге ықпал етеді, бұл жерде жоғарыда айтылып кеткен Ингве гипотезасын еске алу керек.

Бұлардан басқа тіл үйренушінің мәтінді қабылдауына әсер ететін ерекше бір қиындықтар тобы — оның әлеуметтік-лингвистикалық, әлеуметтік-мәдени құзыретіне байланысты. Бұл түрлі жағдайларға қатысты тілдік норманы, салт-дәстүрді, тарихи деректерді, басқа халық мәдениетін білмеуден туындайды.

Жалпы алғанда, тыңдалымға мәтін таңдағанда тіл үйренушінің психикалық ерекшеліктері, яғни оның сөйлеуді (дауыстап айтылған сөзді) қабылдауы, назары, жады, тілдік жорамалдау және ықтимал жауап табу қабілеті, ішкі сөйлеуінің даму деңгейі ескерілуі тиіс, алайда бұл Қазтест жағдайында мүмкін емесі белгілі, себебі тест тапсырушылар контингенті әртүрлі.

Тыңдалым мәтінін қабылдап, түсіну үшін тіл үйренушінің жадының маңызы ерекше. Психологтар ұзақ мерзімді және қысқа мерзімді жадты атайды, қысқа мерзімді жад 10 секундқа созылады, яғни осы уақытта ол қабылданған ақпардан ең қажеттісін есте сақтап қалады. Ал оперативті жад — қабылданған ақпарды 10 секундтан артық есте сақтайтын қысқа мерзімді жад. Бұл орайда жоғарыда айтылған тереңдік гипотезасының қысқа мерзімді жадпен байланысты екені түсінікті.

Мәтін түзгенде басты ой оңай анықталатындай, ал қосымша детальдар сонымен ұштасып жататындай болуы керек. Басты ой мәтіннің басында болса, ол 100 %, соңында болса, 70 %, ортасында болса, 40 % түсінікті болады.

Байқалып отырғанындай, ҚАЗТЕСТ тапсырмалары түсінудің түрлі классификацияларын тоғыстырған. Тыңдалым спецификациясында тыңдауға ұсынылатын мәтін көлемі, тақырыбы, мазмұны, қамтылатын лексика-грамматикалық материалдар нақты көрсетілген.

Жоғарыдағы талаптарға қатысты қарапайым деңгейге ұсынылған мына бір диалогті талдап көрейік:

1-диалог

– Сәлем, Асқар, жұмыс бітсе, үйге бірге қайтайық?

– Сөйленімнің жалғасын табыңыз.

А) Иә, солай етейік. Бүгін.

В) Жоқ, жұмыс ұнамады. Қашан?

С) Сізбен келісе алмаймын. Жарайды.

Д) Танысқанымға қуаныштымын. Қуаныштымын.

Жағдайға сәйкес болса да, қарапайым деңгей үшін аса сәтті емес, вокатив сөйлем логикалық тұрғыдан қажет емес, яғни екеуі бірге жұмыс істесе, сәлемдесу артық; қысқа болса да, құрмалас сөйлем, етістіктің шартты рай жұрнағын білу бұл деңгейде талап етілмейді. Осы қалпында қалдырса да, бұл тапсырмаға сөз деңгейінде жауап берген әлдеқайда ұтымды болар еді.

Базалық деңгейге ұсынылған мына тапсырманы қарастырып көрелік. Спецификация бойынша бұл диалогке мынадай талап қойылады: «Қарапайым деңгейде көрсетілген жағдаяттарға байланысты кеңейтілген диалогтер құрау.

– әртүрлі жағдаяттардағы әрекеттерді жүзеге асыруға қозғау салу формалары (түрткі болу, өтініш беру, кеңес беру, ұсыныс айту, талап ету, бұйрық беру, рұқсат сұрау);

– келісу/келіспеу формалары;

– шақыру түрлері (*бейресми, ресми*);

– Дәурен, терезеге қарашы, қар жауып тұр ма?

– Жоқ, әлі жауған жоқ.

- Мен ақ қарды ұзақ күттім. Биыл неге қар ерте жаумай жатыр екен?
- Сәуле, сенің қысты ұнататыныңды білем. Бірақ сен алғашқы қарды ерекше жақсы көресің, иә?
- Қар жауды ма?
- Сәуле, қар жауыпты!
- Мені орнымнан тұрғызшы. Алғашқы қарды өз көзіммен көргім келеді.
- Алғаш жауған қар неткен әдемі!
- Иә, біздің бала күнгі арманымыз секілді.
- Мен балалық шағымда алғаш рет жауған қарға қос алақанымды тосып, көкке қарап, Жаратқаннан тілек тілеп тұратынмын.

Бір ғана диалогке 15 тапсырма берілген. Мәтінді түсінуді қиындатып тұрған омонимдер (қос, көк) мен лексикалық минимумға енбеген сакралді ұғым атауы. Ой қайталауы, сөйлемдер арасында логикалық байланыс жоқтығы (әлі жауған жоқ — қар жауыпты), базалық деңгей үшін артық ақпарат болып саналатын күрделі теңеу тыңдаушы ойын дұрыс түюге кедергі келтіреді деген пікірдеміз. Әрине, сараптамаға ұсынылған бұл тапсырма мысал үшін келтіріліп отыр, алайда түрлі оқу орталықтарының оқытушылары өз тарапынан, өз оқушыларына тыңдалым тапсырмасын дайындағанда, ескеруі тиіс кемшіліктер екені сөзсіз.

Қорыта айтқанда, ҚАЗТЕСТ жүйесінің әлеуетін орта және жоғары білім жүйесінде қазақ тілін оқыту бағдарламасымен, мазмұнымен сабақтастыру, енгізу, қазақ тілін меңгеру сапасын арттыруға, мемлекеттік тілдің қолданылу аясын кеңітуге, орнықтыруға, ұлттық идентификацияны бекітуге ықпалы зор құрал деп есептеуге болады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Qaztest [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: <http://kazakhtest.kz/>
- 2 Күзекова З.С. ҚАЗАҚ ТЛІІ тестілеу теориясы мен практикасы / З.С. Күзекова, Г.С. Пазылова, Е.Қ. Әбдірәсілов. — Алматы: Құс жолы, 2009. — 156 б.
- 3 Картон А.С. Роль догадки в процессе пользования языком и в процессе обучения языку / А.С. Картон // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — Вып. II. — 1976. — С. 180–183.
- 4 Заболотская А.Р. Языковая догадка и ее формирование у студентов неязыковых специальностей / А.Р. Заболотская, Н.Ю. Мадьякина // Казан. лингв. журн. — 2018. — Т. 1. — № 2 (1). — С. 99–109.
- 5 Ингве В. Гипотеза глубины / В. Ингве // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1965. — С. 126–139.

А.С. Адилова, З.Н. Жуынтаева

ҚАЗТЕСТ: задания по аудированию — требования и опыт

В статье дана характеристика заданий по аудированию отечественной системы оценки уровня владения языком в функциональном аспекте. ҚАЗТЕСТ создан для оценки уровня языковых компетенций жителей республики и иностранных граждан по казахскому языку в соответствии с принципами и требованиями международных тестовых систем. Указанная система включает тестовые задания по четырем видам речевой деятельности — говорению, аудированию, чтению и письму. Авторы подчеркивают, что тестовые задания выполняют функцию не только оценки уровня владения языком, но и функцию совершенствования знаний по языку, таким образом, актуальны не только для обучающего, но и для изучающего язык. Существуют определенные требования к тестовым заданиям по каждому блоку. Для аутентичных текстов по блоку аудирования особо важны восприятие и понимание, поэтому огромную роль играют активный, рецессивный, потенциальный словарный запас, способность к языковой догадке, память изучающего язык (тестируемого). Система ҚАЗТЕСТ использует разные типы классификации понимания. Правильному пониманию тестовых заданий по аудированию способствуют лингвистические и экстралингвистические (психологические, социально-культурные, технические) факторы. Анализируя систему ҚАЗТЕСТ, авторы приходят к выводу, что соотношение тестовых заданий ҚАЗТЕСТ по всем блокам с программами образовательных организаций и учреждений республики станет одним из рычагов поддержания и расширения сферы функционирования государственного языка.

Ключевые слова: оценка языковых знаний, задания по аудированию, понимание, словарный запас, языковая догадка.

A.S. Adilova, Z.N. Zhuyntayeva

KAZTEST: listening tasks — requirements and experience

The article describes the listening tasks of the domestic system of assessment of the level of language proficiency in the functional aspect. Kaztest was created to assess the level of linguistic competences of residents of the Republic and foreign citizens in the Kazakh language in accordance with the principles and requirements of international test systems. System includes test tasks on four types of speech activity — speaking, listening, reading and writing. The authors emphasize that test tasks perform not only the function of assessing the level of language proficiency, but also the function of improving language knowledge, thus, are relevant not only for the teacher, but also for the learner of the language. There are certain test job requirements for each unit. For authentic texts on the listening block, recognition and understanding are especially important, so active, recessive, potential vocabulary, ability to language guess, memory of the learning language (tested) play a special role. The KAZTEST system uses different types of understanding classification. The correct understanding of audit test assignments is influenced by linguistic and extralinguistic (psychological, socio-cultural, technical) factors. Analyzing the KAZTEST system, the authors conclude that the correlation of KAZTEST test tasks in all blocks with the programs of educational organizations and institutions of the republic will become one of the levers for maintaining and expanding the sphere of functioning of the state language.

Keywords: evaluation of language knowledge, audit tasks, understanding, vocabulary, language guess.

References

- 1 Qaztest. *kazakhtest.kz*. Retrieved from <http://kazakhtest.kz> [in Kazakh].
- 2 Kuzzekova, Z.S., Pazylova, G.S. & Abdirasylov, E.K. (2009). *KAZAKH TILI testileu teoriyasy men praktikasy [Kazakh language theory and testing practice]*. Almaty: Khuszholy [in Kazakh].
- 3 Karton, A.S. (1976). Rol dohadki v protsesse polzovaniia yazykom i v protsesse obucheniia yazyku [The role of guesswork in the process of using the language and in the process of learning the language]. *Metodika prepodavaniia inostrannykh yazykov za rubezhom — Methodology for teaching foreign languages abroad, Vol. 2*, 180–183 [in Russian].
- 4 Zabolotskaya, A.R., & Madyakina, N.Yu. (2018). Yazykovaia dohadka i ee formirovanie u studentov neiazykovykh spetsialnostei [Language guess and its formation in students of non-language specialties]. *Kazanskii lingvisticheskii zhurnal — Kazan linguistic magazine, Vol. 1, 2*, 99–109 [in Russian].
- 5 Ingve, V. (1965). Hipotesa hlubiny [Depth hypothesis]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike — New in foreign linguistics*. Moscow: Prohress [in Russian].

ТІЛТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ ACTUAL PROBLEMS OF LINGUISTICS

DOI 10.31489/2020Ph2/19-26

UDC 81'42

S.Z. Yergaliyeva¹, N.V. Melnik², K.S. Yergaliyev³

¹*S. Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan;*

²*Kemerovo State University, Russia;*

³*Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan*

(E-mail: samal17.12@mail.ru¹, saikova@mail.ru², ergaliev1976@mail.ru³)

Linguistic Personological marker of Ordinary Political Discourse (on the example of Russian Internet comments)

The article is devoted to the results of a linguistic-personal research conducted on the basis of political Internet commentaries published on Russian sites. The article considers such aspects of the topic as: Internet communication, text-derivatology, linguistic-personology. In this study, special attention is paid to the virtual linguistic persona, reconstructed on the basis of their political Internet comments which manifest the linguistic abilities in the mental and psychological aspect. Methods of comparative-contrastive, descriptive methods and the method of quantitative estimation were applied in order to study this subject, and the research is based on the text-derivative analysis of derived texts, which are considered in the formal, content and functional plans. The purpose of the study is to determine the factors of personal text generation of Russian political Internet comments in the linguistic-personalological aspect. In the proposed article, a linguistic personality is reconstructed on the basis of political internet comments which reflect her linguistic abilities. In the course of linguistic analysis, the following methods were used: linguistic description, derivatological analysis technique, sampling method. As a result of analysis of political Internet comments, the parameters of the personal factor of text generation were revealed.

Keywords: text derivatology, personal factors, ordinary political discourse, Internet comments, linguistic personality.

Introduction

Interpretation and assessment of political events is closely intertwined in the minds of an ordinary native speaker, acting as a reader of political media texts and their commentator, with everyday knowledge. The increased research interest in everyday linguopolitology is explained by the fact that society considers the importance and necessity of political decisions and statements through the prism of everyday ideas, life values, everyday practice; people's reactions become the subject of scientific reflection. However, unlike scientific knowledge, ordinary knowledge can be both true and false [1; 42].

Political discourse is a type of institutional discourse in which communicants have a certain social status. The purpose of political discourse is, first of all, the struggle for power.

To achieve the goal, politicians strive to influence their addressee using different methods of manipulating people's consciousness.

Participants in political communication are the addressee (speaker), the direct addressee (listener) and the observer addressee (people) [2; 15]. A.P. Chudinov distinguishes between three types of addressees: political like-minded people, political opponents, and «voters» (population), since political discourse is characterized by group and mass addressees [3; 75].

Political linguistics appeared at the intersection of linguistics and political science, the tasks of which are solved through language, since any political action is carried out using linguistic means. In the process of vigorous activity of mass communication, language becomes an instrument of influence and manipulation. Using a language, one can influence its carrier, use it as an instrument of categorization, as well as an understanding of political phenomena [4; 5].

One of the main features of a political language is metaphor.

Considering this concept in a cognitive aspect, E.V. Budaev and A.P. Chudinov define the metaphor as «not a linguistic phenomenon, but a mental one: the linguistic level only reflects thought processes» [3; 35]. The metaphor is one of the main tools for expressing political concepts, which allows you to influence the consciousness of the addressee, in addition, it enriches and at the same time decorates the speech of the politician, and is also a «natural way of creative thinking» [3; 122].

Another characteristic feature of political discourse is creolization. From the point of view of E.I. Sheigal, «the semiotic space of political discourse is a system of signs oriented to serving the sphere of political communication» [5; 97]. In the semiotic space of political discourse, verbal, non-verbal and mixed signs stand out. Verbal signs include words and stable phrases, precedent statements and texts (political aphorism), nonverbal signs include flags, emblems, portraits, busts, buildings, symbolic actions, symbolic personalities of politicians themselves. The mixed signs include the anthem and coat of arms [5; 98].

Today, the attention of linguists is not only the political communication of politicians or political organizations that manipulate the consciousness of the people, but also the speech activity and linguistic consciousness of unprofessional communicants who show interest in politics, reacting to political actions of state authorities and current political events in country and interpreting them, that is, ordinary linguopolitology, studying the ordinary linguistic consciousness «on the basis of ordinary political Sgiach texts and fragments of the language system» [6; 67].

The increased interest in the problem of everyday linguistic consciousness in political discourse is associated with the fact that society recognizes and is aware of politics both through everyday views obtained in everyday life (in practice) and through scientific knowledge, that is, a finished product, the result of research. However, everyday knowledge can be both true and false [7; 42].

According to E.V. Kishina, the everyday political consciousness is «spontaneously formed ideas of social groups about politics, the activities of its institutions and their representatives. As a rule, these ideas, based on everyday experience and common sense, are distinguished by superficiality, stereotype, the presence of many illusions and contradictions, and a tendency to personify political problems» [7; 42]. She also defines everyday political consciousness as a psychological reality that allows not only to understand, but also to evaluate political life in the country.

Ordinary linguistic consciousness manifests itself in the interpretation of political discourse, since it is in the comments that reflect the subjective representations of the recipients based on their life values. When perceiving and interpreting the primary political text, the addressee creates his own model of the text containing evaluative elements, with the help of which the awareness of textual information and attitude to the described political events and realities is explicated [8; 77].

Literature Review

Researcher A.M. Vakhovsky believes that the emergence of a communicative new means of — the Internet — has caused changes in the political and communication strategies used by participants in the political process. He considers the Internet as an environment and a means of interaction between political commentators, realizing their interests and needs [9; 15].

Researcher S.I. Agagyulova, studying the concept of «Internet» in the ordinary and professional consciousness of people, lists the characteristics of the concept that exist in everyday language consciousness: «The Internet is a source of information»; «The Internet is a means of communication»; «The Internet is entertainment»; «The Internet is a place»; «The Internet is a community», and it also provides an understanding of the concept of «Internet» in the professional linguistic consciousness: «The Internet is technology»; «The Internet is a way of life»; «The Internet is the place of work»; «The Internet is a source of unlimited possibilities»; «The Internet is a drug» [10; 12, 13].

One of the hallmarks of Internet communication is dialogue. If the monologue dominates in the traditional media, then the dialogue on the Internet. Any monologue message in the Internet space is potentially dialogical, since «any information posted on the World Wide Web can cause (and usually causes) dialogical reactions of Internet users» [11; 129]. Any published material becomes the subject of discussion by Internet

users. They begin to actively analyze the publication based on their ideas, ask questions to the author of the message, attracting and drawing into the dialogue both the author and other communicants.

The following interpretations are given in the dictionary of T.F. Efremova: «1) explanations for the text, its interpretation, explanation; 2) explanatory notes to the text of the writings of the author; 3) reasoning, explanatory notes about smth.; 4) information material, analyzing, explaining some. events or facts of social and political life» [12].

Internet commentary is a statement aimed at evaluating a motivating object; it is distinguished by dynamism, conciseness, and expressiveness. V.A. Kameneva is of the opinion that «Internet comments are very expressive and contain evaluative vocabulary that allows you to clearly understand the author's attitude to the content of the incentive article» [13; 16], they clearly show the commentator's positive or negative attitude to the stated problem. M.V. Betz classifies Internet commentaries as natural written speech (term by N.B. Lebedeva), it makes it possible to create a portrait of a virtual linguistic personality, constructing an image of an ordinary linguistic picture of the world through the prism of texts of different discursive orientations [14; 6].

As a result, an object of everyday linguopolitology is the Internet commentary on a political article in the virtual space, that is, an estimated interpretation of a text on a political topic by ordinary native speakers. A written statement on the Internet is characterized by publicity, anonymity and democracy of communication, dialogue and interactivity, collectivity of authorship.

Political Internet comments are produced mainly by unprofessional interpreters, they reflect the ordinary consciousness of the authors, the level of knowledge of the political system, their language educational level, as well as national characteristics. All this is manifested in the mental and linguistic activity of commentators, embodied in text form.

So, the object of our study is the texts of Internet comments on Russian political articles, the choice of research material is due to the fact that the development of information technology in the modern world made it possible, firstly, to quickly and efficiently obtain various information, and secondly, the interaction of people in a virtual space, virtual communication on the Internet; the result was the emergence of various genres of network communication. Among them, Internet commentary on political articles that reflect the cognitive-communicative characteristics of a linguistic personality, in our case, a virtual linguistic personality, deserves special attention.

I.V. Savelieva notes that the peculiarity of manifestation in the political comments of the ordinary consciousness of ordinary native speakers is stereotype and intertextuality. «Moving from text to text, political slogans, quotes of political figures, metaphorical statements» grow «with the poly-appraisal of speech subjects, the numerous opinions and interpretations of» ordinary «native speakers, becoming an integral part of both individual and public consciousness» [15; 6].

N.D. Golev defines ordinary consciousness as «the empirical level of a person's mastering of reality in different spheres — political, legal, economic and the like» [6; 179].

O.V. Tvarzhinskaya differentiates the concepts of professional and everyday interpretation. So, if a professional interpretation is characterized by a system, then the ordinary one is spontaneous, devoid of a logical structure, and depends on the level of mastery of knowledge, well-read and individual-psychological characteristics of a person. She believes that «an unprofessional interpreter actualizes attention on individual components, highlighting particular elements — motive, theme, images, keywords, which a professional identifies, but rarely reaches broad and deep generalizations, since he does not correlate them with the corresponding scientific provisions» [16; 211].

The relevance of the study lies in the fact that the question of the relationship between man and language in the mainstream of communication, especially in text generation, comes to the fore. The text is considered as the subject (potential) of derivational functioning, where the varied strategies of the linguistic personality realize the derivational potential of the text, which are objectified in a variety of derivatives (secondary) texts.

Materials and Methods

Materials for this study were based on the texts of Russian Internet commentaries which were left to the articles of political subjects located on the information portals Gazeta.ru, Politrussia.com, Segodnya.ru. The purpose of the study is to determine the factors of personal text generation of Russian political Internet comments in the linguistic-personological aspect.

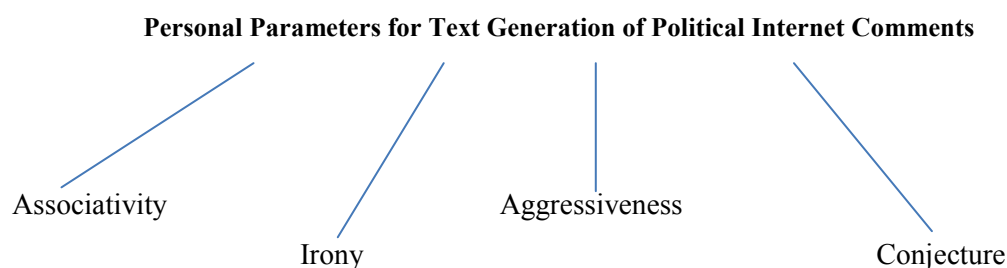
In the course of linguistic analysis, the following methods were used: linguistic description, derivatological analysis technique, sampling method.

The study is carried out using the methods of text-derivatological analysis of derivative texts considered in the formal, substantial and functional plans. Moreover, the text is considered as a carrier of the potential of derivational functioning, the study focuses on «the variability of the derivational potential realization of the text, which is objectified in a variety of derivatives (secondary) texts» [17; 14].

Results and Discussion

The technique of text-derivatological analysis allows us to identify the factors of text generation of political Internet comments, as well as determine the tactics used by the commentator. The results of the analysis are presented in table 1.

Table 1



1. *Parameter of associativity.* This tactic is associated, first of all, with the mental-cognitive thinking of the subject, since on this basis language means are chosen to convey emotions or express intentions. In the parameter of associating text generation, the subject is related to the stated problem in that the author uses associative tactics to describe a keyword or phenomenon.

Gde je Rossiya vzyala takuyu bolshuyu shapku nevidimku_ chtob nakrit celii «buk» vsyakiye vidio s transportirovkoj ustanovki po territorii DNR/LNR est _i glavnoe chto v otkritom vide bez chehla, da esche i na grajdanskom tyagache, _a to chto kogda eta ustanovka peresekala granicu RF net ni so sputnika ni s aifo:))) Da esche pro sapogi skorohodi zabili...:))) [Where did Russia take such a large cap of invisibility to cover a whole «beechn»? there are all sorts of videos with the installation across the territory of the DPR / LPR (and most importantly, in open form without a cover) and even on a civilian tractor), and the fact that when this installation crossed the border of the Russian Federation there is no satellite or iPhone!:) Yes, even the walkers forgot about the boots]

In this commentary to the article «*Krushenie bez imen*» [The crash without names] from the news portal Gazeta. ru. As you can see, both textual and subjective factor of text generation is manifested. Subjectivity is reflected in the fact that the author associates a rocket that shot down an airplane with a large invisibility cap that covers an entire airplane, so he ironizes that he is not satisfied with the results of the study. He also associates the rapid disappearance of a rocket or the failure of its companions to find boots with walkers. In general, the commentator interprets the primary text, including his associative thinking, comparing it with the events from the article, which indicates a personal factor and the parameter of associativity.

2. *Parameter of irony.* Consider the commentary on the political text «*«Putin_ vvedi voiska» — po dannim SMI_ liviici poprosili RF nachat voennuyu operaciyu»* [«Putin enter the troops «- according to the media, the Libyans asked the Russian Federation to start a military operation»] from the news portal Politrussia.com.

A platit za banket kto bude? [And who will pay for the banquet?]. The commentator interprets the political text using a rhetorical question, thereby conveying his own ironic attitude to the event described in the source text. The author of the comment was confused by what was stated in the text: «*Tripoli hochet poluchit ot Moskvi ne tolko strelkovoe orujie_ no i aviaciyu»* [Tripoli wants to get from Moscow not only small arms, but also aviation]. With the help of irony, he shows that the proposed resolution of the problem is unacceptable for him, that this military operation will require costs, and their source will be funds to which the commentator is directly related. The comment is ironic, it lacks the formally meaningful components of the source text, but there is a functional complication: a subjective assessment of the event by the commentator is expressed, conveyed using ironic tactics.

3. *Parameter of aggressiveness.* Commentators often do not understand or do not support the position of other communicants on the Internet, therefore they include insults in their statements that help to lower the authority of the interlocutor. This phenomenon can be seen in reaction to the secondary texts of one of the commentators of the political text. «*Krushenie bez imen*» [The crash without names] from the news portal Gazeta.ru:

S yuridicheskoi tochki zreniya — katastrofa. Ruki organizatoram referendumu najno otortvat [From a legal point of view — a disaster. Hands of referendum organizers need to be torn off.]. It should be noted that the commentator verbalizes a pronounced negative emotional assessment, which determines the subjective potential of the secondary text. No formal or substantial components of the source text that generated the derivative were used in the commentary; this suggests that the secondary text is generated by the tactics of aggressiveness of the personal factor.

4. *Parameter of conjecture.* The parameter of conjecture is explained by the fact that the commentator interprets the initial article, writing his own text on the basis of his own experience and information received, thereby unfolding the subject of the source text along a subjectively specified path.

Dlya vas slova «visokii reiting» i «neizmennii reiting» _ sinonimi 2. Po povodu hromaniya ekonomiki do padeniya cen na neft _ posmotrite statistiku. Daje pri visokih cenah na neft rost ekonomiki v poslednie godi _ do padeniya, silno zamedlilsya. Rosla na 2_3 % _ nesmotrya na visokie ceni. Takje zamedlilis rost zarplat _ investicii i prochee. Da i voobsche _ daje esli etogo ne schitat _ ya ne dumayu _ chto mojno nazvat zdorovoi ekonomiku _ kotoraya pri padenii cen na neft letit k chertyam i valyuta... [For you, the words «high rating» and «constant rating» are synonyms? 2. Regarding the lame economy before the fall in oil prices — see the statistics. Even with high oil prices, economic growth in recent years (before the fall) has slowed significantly. Grew by 2–3 %, despite high prices. Also, the growth of salaries, investments and so on slowed down. Anyway, even if this is not taken into account, I don't think what can be called a healthy economy, which, with falling oil prices, goes to hell and the currency...]

The impetus for the production of the following text was the comment of the previous communicant. The author began to discuss the economic situation of the country about which the previous one spoke, deploying it from a different economic situation. He argues for the fall and increase in oil prices, which, in his opinion, is the main factor in economic growth. He cites digital indicators to support his case. However, in his speculation there is no connection with the primary text, he does not use keywords that convey the content of the text, nor any indirect descriptions of events. Therefore, this commentary is produced on the basis of subjective factors, using the parameter of conjecture.

Conclusions

As a result, using a person-centric analysis of secondary texts, we identified a number of parameters for personal text generation: associativity, irony, aggressiveness, and conjecture. These parameters reflect the linguistic-personological potential of secondary texts, in our case, Internet commentaries to political articles.

Thus, according to the results of a linguistic analysis of political Internet comments, the following were revealed:

- personal factors of text generation of political Internet comments;
- parameters of the personal factor — associativity, irony, aggressiveness, conjecture;
- the presented conclusions of linguistic analysis are connected with the ordinary political consciousness of an ordinary native speaker, in which their life experience, images from thinking, national identity, and the level of political awareness are manifested.

Thus, in the field of studying linguists is the speech activity and linguistic consciousness of unprofessional communicants who show interest in politics, react to the actions of the authorities and current political events in the country and interpret them. Political texts posted on Internet portals or sites are currently an important source for linguistic analysis. Internet comments resemble spoken language, which is transmitted in writing in a virtual space. This is a public dialogue that realizes the intentions of both the author of the source text and the author of the commentary, the goal of the latter is to comprehend the source political text, interpret the information contained in it, and express your attitude to the problem raised.

The commentary is produced by the linguistic personality, therefore, it reflects its inherent linguistic abilities, which together constitute its mental image embodied in the secondary text — comments, that is, the linguistic-personological factor also influences the realization of the derivational potential of the text: the individual, his intentions and linguistic abilities, since behind each commentary text there is a person belong-

ing to a particular linguistic community, having national-cultural features, manifested in its value GOVERNMENTAL, ideological, cultural, and personal settings, which means that the specificity of the political Internet communication is, including, in particular, have lingvokulturologicheskij character.

Статья выполнена при поддержке гранта МОН РК, проект AP08053314 «Проблема формирования ценностной национальной картины мира в условиях модернизации общества и государства (на материале казахстанского обыденного политического дискурса)», № 607 от 19.08.2019 г.

This article was supported by a grant from the MES RK, project AP08053314 «Problem of a valuable national picture formation of the world in the context of society and the state modernization (based on the material of Kazakhstan's ordinary political discourse)», № 607, 19.08.2019

References

- 1 Кишина Е.В. Лингвоконфликтологический аспект описания обыденной лингвополитологии / Е.В. Кишина // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сб. науч. ст. / отв. ред. Л.Г. Ким. — Кемерово, 2012. — С. 41–47.
- 2 Михалева О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия: моногр. / О.Л. Михалева. — Иркутск: Иркут. ун-т, 2005. — 320 с.
- 3 Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пос. / А.П. Чудинов. — М.: Флинта; Наука, 2006. — 256 с.
- 4 Баранов А.Н. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики / А.Н. Баранов, О.В. Михайлова, Г.А. Сатаров, Е.А. Шипова. — М.: Фонд «ИНДЕМ», 2004. — 94 с.
- 5 Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. — 326 с.
- 6 Голев Н. Д. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / Н. Д. Голев. — Кемерово; Барнаул: Изд-во Алтай. ун-та, 2009. — 532 с.
- 7 Кишина Е.В. Семантическая оппозиция «свой/чужой» как реализация идеолого-манипулятивного потенциала политических дискурсов / Е.В. Кишина // Вестн. КемГУ. — Кемерово, 2011. — № 4 (48). — С. 174–179.
- 8 Буракова О.В. К вопросу об отражении обыденных оценочных представлений в политической коммуникации (на материале анализа текста политического содержания) / О.В. Буракова // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сб. науч. ст. / отв. ред. Л.Г. Ким. — Кемерово, 2012. — С. 76–82.
- 9 Ваховский А. М. Интернет-технологии как фактор политического развития современной России: автореф. ... канд. полит. наук: 23.00.02 – «Политические институты, процессы и технологии» / А.М. Ваховский. — Тула, 2007. — 24 с.
- 10 Агаюлова С.И. Концепт «Интернет» в обиходном и профессиональном языковом сознании: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – «Теория языка» / С.И. Агаюлова. — Волгоград, 2010. — 22 с.
- 11 Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации / Т.Н. Колокольцева // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. — Волгоград, 2011. — № 8(62). — С. 128–133.
- 12 Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. — Режим доступа: <http://www.efremova.info/word/kommentarij.html> (дата обращения: 11.04.2018 г.)
- 13 Каменева В.А. Интернет-комментарий к англоязычным статьям политической и культурной тематики. Коммуникативные цели / В.А. Каменева // Политическая лингвистика, гл. ред. А.П. Чудинов; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — 2016. — Вып. 1 (55). — С. 15–19.
- 14 Бец М.В. Аксиологическая соотнесенность текста информационно-аналитической статьи и комментария в виртуальном пространстве Рунета: дис. ... канд. филол. наук / М.В. Бец. — Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2013. — 189 с.
- 15 Савельева И.В. Вариативность стратегий текстовосприятия и текстопорождения: лингвоперсонологический аспект (на материале текстов политических интернет-комментариев): дис. ... канд. филол. наук / И.В. Савельева. — Кемерово, 2013. — 251 с.
- 16 Тваржинская О.В. Обыденная и профессиональная интерпретация текста (на материале лингвистического эксперимента) // О.В. Тваржинская. — Вестн. КемГУ. — 2013. — № 3 (55) — С. 206–211.
- 17 Мельник Н. В. Деривация русского текста: Лингвистические и персонологические аспекты / Н. В. Мельник. — М.: Ленанд, 2014. — 280 с.

С.Ж. Ерғалиева, Н.В. Мельник, Қ.С. Ерғалиев

Қарапайым саяси дискурстың лингвоперсонологиялық маркері (ресейлік интернет-түсіндірме материалдары негізінде)

Мақала ресейлік сайттарда жарияланатын саяси интернет-түсіндірмелердің материалында жүргізілген лингвоперсонологиялық зерттеудің нәтижелеріне арналған. Авторлар тақырыптың мынадай

аспектілерін қарастырған: интернет-коммуникация, мәтін сөзжасамы, лингвоперсонология. Біздің зерттеуімізде тілдік тұлғаға ерекше көңіл бөлінген, ол ментальды-психологиялық тұрғыда оның тілдік ерекшеліктері көрініс беретін саяси мақалаларға жасалған интернет-түсініктемелер негізінде қайта құрылады. Оларды зерделеу кезінде салыстырмалы-салғастырмалы, дискурсивті әдістер, контекстуалды талдау және интроспекция әдісі, сандық есептеу әдісі қолданылған, сондай-ақ зерттеу формальды, мазмұндық және қызметтік тұрғыда қаралатын туынды мәтіндердің мәтін сөзжасамы талдау моделіне негізделген. Зерттеудің мақсаты — лингвоперсонологиялық аспектіде ресейлік саяси интернет-түсіндірмелердің персондық мәтін сөзжасамы факторларын анықтау. Ұсынылған жұмыста лингвистикалық тұлға оның тілдік қабілеттерін көрсететін саяси интернет-түсіндірмелердің негізінде қайта құрылады. Лингвистикалық талдау барысында мынадай әдістер қолданылған: лингвистикалық сипаттама, дериватологиялық талдау әдістемесі, іріктеу әдісі. Саяси интернет-түсіндірмелерді талдау нәтижесінде мәтін сөзжасамының персондық факторының параметрлері анықталған.

Кілт сөздер: мәтін сөзжасамы, персондық фактор, қарапайым саяси дискурс, интернет-түсіндірме, тілдік тұлға.

С.Ж. Ергалиева, Н.В. Мельник, К.С. Ергалиев

Лингвоперсонологический маркер обыденного политического дискурса (на примере российских интернет-комментариев)

Статья посвящена результатам лингвоперсонологического исследования, проведенного на материале политических интернет-комментариев, публикуемых на российских сайтах. Авторами рассмотрены такие аспекты темы, как интернет-коммуникация, текстодериватология, лингвоперсонология. В нашем исследовании особое внимание уделено языковой личности, реконструируемой на основе произведенных ею интернет-комментариев к политическим статьям, в которых проявляются ее языковые особенности в ментально-психологическом плане. При их изучении использованы сравнительно-сопоставительные, дискурсивные методы, метод контекстуального анализа и интроспекции, метод количественного подсчета, кроме того, исследование базировано на модели текстодериватологического анализа производных текстов, которые рассматриваются в формальном, содержательном и функциональном плане. Цель исследования — определить факторы персонного текстопорождения российских политических интернет-комментариев в лингвоперсонологическом аспекте. В предлагаемой работе языковая личность реконструируется на основе произведенных ею политических интернет-комментариев, в которых отражаются ее языковые способности. В ходе проведения лингвистического анализа были использованы следующие методы: лингвистическое описание, методика дериватологического анализа, метод выборки. В результате анализа политических интернет-комментариев были выявлены параметры персонного фактора текстопорождения.

Ключевые слова: текстодериватология, персонные факторы, обыденный политический дискурс, интернет-комментарий, языковая личность.

References

- 1 Kishina, E.V. (2012). *Linhvokonfliktologicheskii aspekt opisaniia obydennoi linhvopolitologii* [Linguoconflictological aspect of the description of everyday linguopolitology]. Kemerovo [in Russian].
- 2 Mikhaleva, O.L. (2005). *Politicheskii diskurs kak sfera realizatsii manipuliativnoho vozdeistviia* [Political discourse as a sphere of implementation of manipulative influence]. Irkutsk [in Russian].
- 3 Chudinov, A.P. (2006). *Politicheskaiia linhvistika* [Political linguistics]. Moscow: Flinta; Nauka [in Russian].
- 4 Baranov, A.N., Mikhailova, O.V., Satarov, G.A., & Shipova, Ye.A. (2004). *Politicheskii diskurs: metody analiza tematicheskoi struktury i metaforiki* [Political discourse: methods of analysis of the thematic structure and metaphor]. Moscow. «INDEM» Foundation [in Russian].
- 5 Sheigal, E.I. (2004). *Semiotika politicheskoho diskursa* [Semiotics of political discourse]. Moscow: ITDGG «Hnosis» [in Russian].
- 6 Golev, N.D. (2009). *Obydennoe metaazykovoie soznanie: ontologicheskie i hnoseologicheskie aspekty* [Ordinary metalanguage consciousness: ontological and epistemological aspects]. Kemerovo [in Russian].
- 7 Kishina, E.V. (2011). *Semanticheskaiia oppozitsiia «svoi/chuzhoi» kak realizatsiia ideoloho-manipuliativnoho potentsiala politicheskikh diskursov* [Semantic opposition «Alien» as the realization of the ideological and manipulative potential of political discourses]. Kemerovo [in Russian].
- 8 Burakova, O.V. (2012). *K voprosu ob otrazhenii obydennykh otsenochnykh predstavlenii v politicheskoi kommunikatsii (na materiale analiza teksta politicheskoho sodержaniia)* [To the question of the reflection of ordinary evaluative ideas in political communication (based on text analysis of political content)]. Kemerovo [in Russian].
- 9 Vakhovsky, A.M. (2007). *Internet tekhnologii kak faktor politicheskoho razvitiia sovremennoi Rossii* [Internet technologies as a factor in the political development of modern Russia]. Tula [in Russian].

10 Agagyulova, S.I. (2010). *Kontsept «Internet» v obikhodnom i professionalnom yazykovom soznanii* [The concept of the «Internet» in everyday and professional linguistic consciousness]. Volgograd [in Russian].

11 Kolokoltseva, T.N. (2011). *Dialoh i dialohichnost v internet-kommunikatsii* [Dialogue and dialogism in Internet communication]. Volgograd [in Russian].

12 Efremova, T.F. (2018). *Novyi slovar russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyi* [The new dictionary of the Russian language. Interpretative and word-building]. *efremova.info*. Retrieved from <http://www.efremova.info/word/kommentarij.html> (accessed: 04/11/2018 h.)

13 Kameneva, V.A. (2016). *Internet-kommentarii k anhloiazыchnym statiam politicheskoi i kulturnoi tematiki. Kommunikativnye tseli* [Internet commentary on English-language articles on political and cultural subjects. Communicative goals]. Yekaterinburg [in Russian].

14 Betz, M.V. (2013). *Aksiologicheskaya sootnesennost teksta informatsionno-analiticheskoi stati i kommentariia v virtualnom prostranstve Runeta* [Axiological correlation of the text of an information-analytical article and commentary in the virtual space of Runet]. Kemerovo [in Russian].

15 Saveleva, I.V. (2013). *Variativnost strategii tekstovospriiatiia i tekstoporozhdeniia: linhvopersonologicheskii aspekt na materiale tekstov politicheskikh internet kommentariiev* [Variability of strategies of text perception and text generation: linguistic-personal aspect (based on texts of political Internet comments)]. Kemerovo [in Russian].

16 Tvarzhinskaya, O.V. (2013). *Obydennaia i professionalnaia interpretatsiia teksta na materiale linhvisticheskogo eksperimenta* [Ordinary and professional interpretation of the text (based on the material of a linguistic experiment)]. Kemerovo [in Russian].

17 Melnik, N.V. (2014). *Derivatsiia russkogo teksta: Linhvisticheskie i personologicheskii aspekty* [Derivation of the Russian text: Linguistic and personological aspects]. Moscow: Lenand [in Russian].

З.К. Темиргазина, А.Д. Тезекбаев

*Павлодарский государственный педагогический университет, Казахстан
(E-mail: zifakakbaevna@mail.ru)*

Коммуникативная ситуация с тремя участниками: направление иллокуций

В статье рассмотрена коммуникативная ситуация с тремя участниками. Данная область в прагмалингвистической теории изучена недостаточно широко. Актуальность работы обусловлена необходимостью системного и комплексного подхода к изучению данного явления в век развития искусственного интеллекта, в частности, чат-роботов. Авторами выявлены особенности направлений речевых каналов — иллокуций участников в коммуникативной ситуации трилога, ее некоторые отличия от диалога, в котором участвуют два коммуниканта. Объем речевой ситуации с тремя участниками определяется контекстом, необходимым для интерпретации речевого поведения коммуникантов. Материалом исследования выступают примеры из текстов художественных произведений К.М. Симонова, А.П. Чехова и А.Н. Островского. Основным методом исследования является прагмалингвистический анализ речевой ситуации по ее составляющим.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация с тремя участниками, речевой канал, направления речевого канала, иллокуция, перлокуция.

Коммуникативная ситуация — это «максимально густой коммуникативный фильтр, позволяющий зафиксировать набор весьма конкретных ситуаций вербального общения, отличающихся друг от друга характером ролевых взаимоотношений между коммуникантами, тематикой, внешними обстоятельствами общения и проч.» [1; 39]. Изменение существенных компонентов коммуникативной ситуации ведет к возникновению другой коммуникативной ситуации. Появление третьего лица как полноправного или пассивного участника может изменить характер общения, тематику разговора в коммуникативной ситуации и привести к возникновению иной коммуникативной ситуации.

Отличительной чертой коммуникативной ситуации с тремя участниками (трилога) от коммуникативной ситуации с двумя участниками (диалога) является направленность речевых каналов. В диалоге участники обычно поочередно обмениваются друг с другом репликами с определенными иллокуциями, оказывающими перлокутивное воздействие на партнера. Участие третьего лица меняет характер этих направлений, делает их более разнообразными в количественном и качественном отношении. В работе «Количество участников как фактор коммуникативной ситуации: типология ситуаций с тремя участниками» З.К. Темиргазиной представлена классификация коммуникативных ситуаций с тремя участниками — трилогов [2; 110–112]. В первом типе коммуникативная ситуация с тремя участниками является замкнутым циклом, т.е. участники последовательно обмениваются сообщениями друг с другом. Во втором типе один из участников обращается к двум другим участникам одновременно, что напоминает диалогический тип. В последнем типе третий коммуникант не участвует в разговоре, а просто слушает, выступая в роли «третьего лица» (более подробно о статусе «третьего лица» см. [3]).

Речевые каналы в диалоге, посредством которых идет обмен информацией, имеют только два направления: от первого участника ко второму и, наоборот, от второго к первому. В коммуникативной ситуации с тремя участниками направления речевых каналов потенциально увеличиваются до шести. Модель данных каналов представлена на рисунке 1.

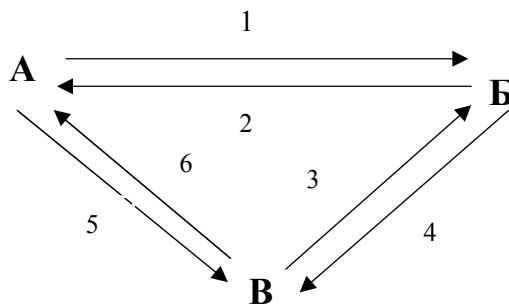


Рисунок 1. Направления речевых каналов в ситуации трилога

С учетом направления речевых каналов, т.е. иллокутивной направленности коммуникантов в трилоге, мы считаем, что к трем типам коммуникативной ситуации трилога, выделенным в работе З.К. Темиргазиной, можно добавить четвертый тип, в котором иллокуция двух говорящих может быть направлена на одного и того же адресата – третьего участника.

Речевая ситуация 1.

А.: Привет всем. Как у вас дела? Расписание не вышло еще?

Б.: Привет!

В.: Привет. Не вышло пока ещё! (разговор в аудитории).

В данной реплике мы видим, что *Б* и *В* отвечают одному и тому же участнику *А*, т.е. иллокуция их сообщения направлена в один адрес. Это можно показать в виде схемы (рис. 2):

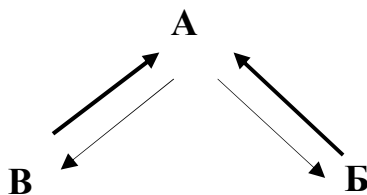


Рисунок 2. Направления речевых каналов в первой ситуации с 3-мя участниками

Количество задействованных речевых каналов варьируется в зависимости от прагматических параметров коммуникативной ситуации трилога. Как известно, «в коммуникативной ситуации выделяются следующие структурные компоненты: говорящий; слушающий; отношения между говорящим и слушающим; тональность общения (официальная, нейтральная, дружеская и т.д.); цель; средство общения (язык, диалект, стиль, параязыковые средства – жесты, мимика); способ общения (устный/письменный, контактный/дистантный); место общения. При этом изменение хотя бы одного структурного компонента коммуникативной ситуации приводит к ее изменению, т.е. возникновению другой коммуникативной ситуации» [4; 41]. К тому же «в коммуникативной ситуации, порождающей дискурсивные взаимодействия, различают фазы: завязывание контакта, его поддержание и прекращение» [5; 55]. Обусловленность этих фаз влияет на число речевых каналов в коммуникативной ситуации с тремя участниками. Проследить это можно в приведенных ниже примерах коммуникативных ситуаций с тремя участниками.

Речевая ситуация 2.

Смит. Я просил Мег пообедать с нами.

Джесси. Очень рада. Я просила ее вчера, но она не осталась.

Мег. Вчера надо было за вечер расшифровать двадцать страниц. (К. Симонов. «Русский вопрос»).

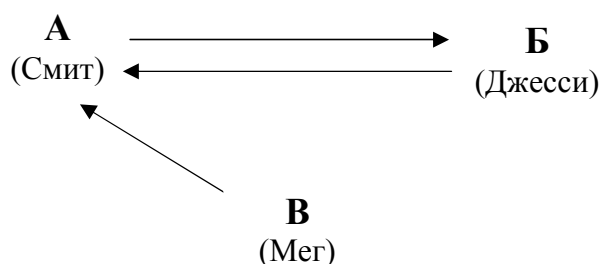


Рисунок 3. Направления речевых каналов во второй ситуации с 3-мя участниками

Разговор о третьем лице в присутствии заставляет его вступить в коммуникацию с речевым актом оправдания, объясняя причину: почему она – Мег не осталась вчера на обед.

Направления речевых каналов в данной коммуникативной ситуации с тремя участниками составляют минимальное количество, как показано на рисунке 3.

Речевая ситуация 3.

Разговор между Гульдом и Джесси. Входит Макферсон.

Макферсон. *Здравствуйте, Джек.*

Гульд. *Рад вас видеть, мистер Макферсон.*

Макферсон. *Опять вы за старое.*

Гульд. *Хорошо, Чарли, только сейчас же сознайтесь, что вы заставляете называть себя по имени не из природного демократизма.*

Макферсон. *Вот как?*

Гульд. *Да. Вы просто молодитеесь. «Чарли» звучит моложе, чем «мистер Макферсон». А?*

Макферсон. *Пожалуй. Но вы могли бы не говорить этого при женщинах.*

Джесси. *Я могу идти?*

Макферсон. *Можете, можете. Теперь вы все можете. Бросает меня, Джек, не хочет со мной работать.*

Джесси (в дверях). *Мистер Макферсон, я же вам объяснила...*

Макферсон (перебивая). *Да. И не надо объяснять мне этого второй раз. Идите, Джесси.*

Джесси выходит. (К. Симонов. «Русский вопрос»).

Джесси и Гульд ведут диалог между собой. Затем входит Макферсон и становится участником разговора: сначала он приветствует Гульда, но обращение Гульда к Макферсону в присутствии Джесси как «мистер Макферсон» не нравится ему («опять вы за старое»), он не желает, чтобы при женщинах обращались к нему как «мистеру Макферсону». Затем к разговору присоединяется Джесси с просьбой («Я могу идти?»). Макферсон дает разрешение, сочетающееся с мягким упреком («Можете, можете. Теперь вы все можете»). Джесси оправдывается, Макферсон не принимает оправдания, Джесси уходит.

Схема данной коммуникативной ситуации с тремя участниками представлена в следующем формате:

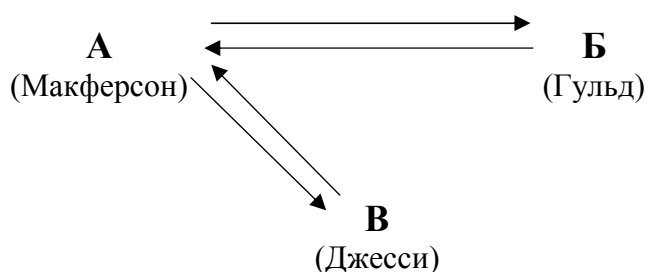


Рисунок 4. Направления речевых каналов в третьей ситуации с 3-мя участниками

В рассматриваемой ситуации вербального общения между Джесси и Гульдом не происходит, зато Макферсон активно общается с Гульдом, а затем с Джесси, что и показано на рисунке 4.

Речевая ситуация 4.

Говард. *Больше ничего. Я просто не хотел быть в дураках: завтра делать тебя редактором, а через неделю искать нового. Я удовлетворен. Хотя нет... Еще один вопрос. Говорят, этот Вандеккер перед отлетом ждал тебя на аэродроме. Ты не приезжал к нему туда?*

Он. *Нет.*

Говард. *Это совершенно точно?*

Он. *Мне надоело повторять одно и то же.*

Говард. *Будем считать, что я тебе поверил.*

Дик. *Достаточно. Остальная часть вашего разговора нас не интересует. Иди сюда.*

Он идет навстречу Дику. Говард остается один и через несколько секунд исчезает со сцены. (К. Симонов. «Четвертый»).

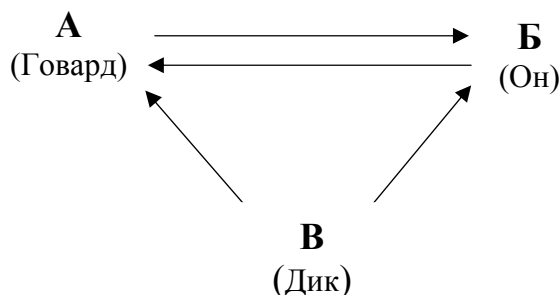


Рисунок 5. Направления речевых каналов в четвертой ситуации с 3-мя участниками

Первоначально в этой коммуникативной ситуации завязывается диалог между основными участниками в присутствии третьего лица. Речевой акт недовольства третьего лица – Дика, с которым он вступает в разговор, обращен к двум коммуникантам одновременно. Направления речевых каналов в ситуации доходит до четырех, как и в предыдущей ситуации, но структура направленности информации от отправителя к получателю иная (рис. 5).

Речевая ситуация 5.

Фоминишна. *Угадайте-ка, матушка Аграфена Кондратьевна, кто к нам изволит жаловать?*

Аграфена Кондратьевна. *Не умею сказать. Да что я тебе, бабка-угадка, что ли, Фоминишна?*

Липочка. *Отчего ж ты у меня не спросишь, что я, глупее, что ли, вас с маменькой?*

Фоминишна. *Уж и не знаю, как сказать; на словах-то ты у нас больно прытка, а на деле-то вот и нет тебя. Просила, просила, не токма чтобы что такое, подари хоть платок, валяются у тебя вороха два без призрения, так все нет, все чужим да чужим.*

Аграфена Кондратьевна. *Вот уж этого, Фоминишна, я до скончания не разберу.*

Липочка. *Ишь она! Знать, пивца хлебнула после завтрака, налепила тут чудеса в решете.*

Фоминишна. *Вестимо так; что смеяться-то? Каково скончание, Аграфена Кондратьевна, бывает и начало хуже конца.*

Аграфена Кондратьевна. *С тобой не разъедешься! Ты коли уж начнешь толковать, так только ушами хлопай. Кто ж такой там пришел-то?*

Липочка. *Мужчина али женщина?*

Фоминишна. *У тебя все мужчины в глазах-то прыгают. Да где ж это-таки видано, что мужчина ходит в чепчике? Вдовье дело – как следует назвать?*

Липочка. *Натурально, незамужняя, вдова.*

Фоминишна. *Стало быть, моя правда? И выходит, что женщина!*

Липочка. *Эка бестолковая! Да кто женщина-то?*

Фоминишна. *То-то вот, умна, да не догадлива: некому другому и быть, как не Устинье Наумовне. (А. Островский. «Свои люди — сочтемся»).*

В этой беседе между тремя участниками пять направлений речевых каналов. Менее активная участница в коммуникативной ситуации с тремя участниками — Аграфена Кондратьевна. Она могла бы гадать, кто пришел, вместе с Липочкой, но ее ролевой статус – возраст не позволяет ей этого, и поэтому она просит краткого ответа у Фоминишны. В свою очередь Липочка обращается к Аграфене Кондратьевне с просьбой не верить в то, что Фоминишна говорит, так как она «Знать, пивца хлебнула после завтрака...» (рис. 6).

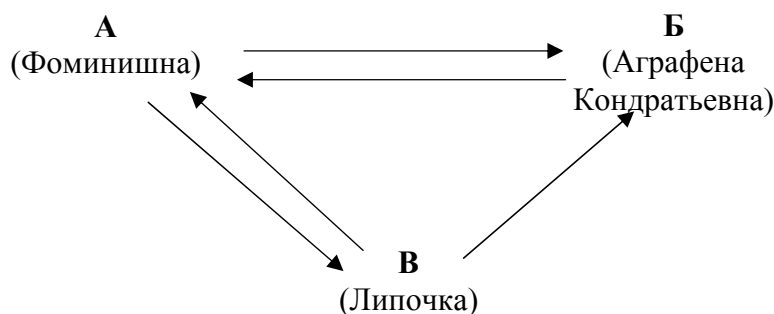


Рисунок 6. Направления речевых каналов в пятой ситуации с 3-мя участниками

Речевая ситуация 6.

Чубуков (входя). Что такое? О чем кричите?

Наталья Степановна. Папа, объясни, пожалуйста, этому господину, кому принадлежат Воловьи Лужки: нам или ему?

Чубуков (ему). Цыпочка, Лужки наши!

Ломов. Да помилуйте, Степан Степаныч, откуда они ваши? Будьте хоть вы рассудительным человеком! Бабушка моей тетушки отдала Лужки во временное, безвозмездное пользование крестьянам вашего дедушки. Крестьяне пользовались землей сорок лет и привыкли к ней, как бы к своей, когда же вышло Положение...

Чубуков. Позвольте, драгоценный... Вы забываете, что именно крестьяне не платили вашей бабушке и тому подобное, потому что Лужки тогда были спорными и прочее... А теперь всякая собака знает, вот именно, что они наши. Вы, значит, плана не видели!

Ломов. А я вам докажу, что они мои!

Чубуков. Не докажете, любимец мой.

Ломов. Нет, докажу!

Чубуков. Мамочка, зачем же кричать так? Криком, вот именно, ничего не докажете. Я вашего не желаю и своего упускать не намерен. С какой стати? Уж коли на то пошло, милаша моя, ежели вы намерены оспаривать Лужки и прочее, то я скорее подарю их мужикам, чем вам. Так-то!

Ломов. Не понимаю! Какое же вы имеете право дарить чужую собственность?

Чубуков. Позвольте уж мне знать, имею я право или нет. Вот именно, молодой человек, я не привык, чтобы со мною разговаривали таким тоном и прочее. Я, молодой человек, старше вас вдвое и прошу вас говорить со мною без ажитации и тому подобное.

Ломов. Нет, вы просто меня за дурака считаете и смеетесь надо мною! Мою землю называете своею да еще хотите, чтобы я был хладнокровен и говорил с вами по-человечески! Так хорошие соседи не поступают, Степан Степаныч! Вы не сосед, а узурпатор!

Чубуков. Что-с? Что вы сказали?

Наталья Степановна. Папа, сейчас же пошли на Лужки косарей!

Чубуков (Ломову). Что вы сказали, милостивый государь?

Наталья Степановна. Воловьи Лужки наши, и я не уступлю, не уступлю, не уступлю!

Ломов. Это мы увидим! Я вам судом докажу, что они мои! (А.П. Чехов. «Предложение»).

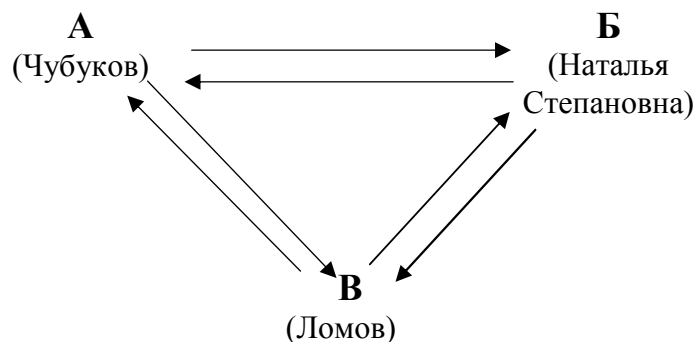


Рисунок 7. Направления речевых каналов в шестой ситуации с 3-мя участниками

В этом трилоге содержится полемика между первым и вторым участниками, в которую затем вступает третье лицо, участвующее в роли «судьи» (рис. 7). Третий участник не имеет большого желания дискутировать и придерживается стратегии уговаривания и примирения в обращении к дочери и потенциальному жениху (*позвольте, драгоценный..., любимец мой, милаша моя, милостивый государь*), но основной мотив, движущий им, – решить вопрос в пользу его дочери, Натальи Степановны, этот мотив и приводит, в конце концов, к конфликту с потенциальным женихом. Разрешение конфликта Чубуковым только усугубляет ситуацию и затягивает ее, потому что его выбор коммуникативной стратегии расходится с предпочтением коммуникативной цели. Можно предположить, что если бы Чубуков выбрал коммуникативную цель – решить вопрос в пользу Ломова, то общение между Натальей Степановной и Ломовым завершилось бы иначе. Потенциально количество речевых каналов могло в данной коммуникативной ситуации сократиться до 5.

Итак, в данной работе мы выяснили, что типология коммуникативной ситуации с тремя участниками может быть дополнена еще одним типом, в котором иллокуция двух коммуникантов направлена на одного участника. Трилог, по сравнению с диалогом, может иметь от трех до шести речевых каналов. Вариативность количества речевых каналов обусловлена иллокутивными намерениями участников, их прагматическими задачами в коммуникативной ситуации. В ходе анализа примеров коммуникативных ситуаций с тремя участниками мы выявили ситуации с 3, 4, 5 и 6 речевыми каналами. Доказано, что изменение одним из коммуникантов своих иллокутивных намерений может потенциально повлиять на количество речевых каналов в трилоге.

Список литературы

- 1 Нешименко Г.П. Языковая ситуация в славянских странах: Опыт описания. Анализ концепций / Г.П. Нешименко. — М.: Наука, 2003. — 279 с.
- 2 Темиргазина З.К. Количество участников как фактор коммуникативной ситуации: типология ситуаций с тремя участниками / З.К. Темиргазина // Вестн. Росс. ун-та дружбы народов. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2019. — Т. 10, № 1. — С. 108–120.
- 3 Темиргазина З.К. Ролевой статус «свидетель» в устной межличностной коммуникации / З.К. Темиргазина, А.Д. Тезекбаев // Ученые записки ВГУ им. П. Машерова. — 2019. — Т. 29. — С. 180–183.
- 4 Мыскин С.В. Типология профессиональных коммуникативных ситуаций / С.В. Мыскин // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. — 2015. — № 2. — С. 40–55.
- 5 Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. — М.: Изд-во «ИКАР», 2007. — 480 с.

З.К. Темиргазина, А.Д. Тезекбаев

Үш қатысушысы бар коммуникативтік жағдаят: сөйлеу каналының бағыттары

Мақалада үш қатысушысы бар коммуникативтік жағдаят қарастырылған. Прагмалингвистикалық теорияда бұл сала бірізді, жан-жақты түрде зерттелген емес. Жұмыстың өзектілігі осы құбылысты жүйелі және кешенді тәсіл арқылы зерттеу талабымен байланыста болып, оған қоса жасанды интеллекттің дамыған ғасырында бұл мәселені терең зерттеп білу қажеттілігін тудырып отыр. Мақалада үш қатысушысы бар коммуникативті жағдаяттың сөйлеу каналы бағыттарының ерекшеліктері көрсетілген және оның екі қатысатын коммуникаторының — диалогтан кейбір айырмашылықтары анықталған. Коммуниканттардың сөйлеу әрекетін түсіндіру үшін үш қатысушысы бар жағдаяттың көлемі қажетті контекстпен анықталған. Зерттеу материалдары К.М. Симоновтың, А.П. Чехов пен А.Н. Островскийдің көркем әдебиет мәтіндерінен алынған мысалдар. Зерттеудің негізгі әдісі сөйлеу жағдаяттың компоненттері бойынша прагмалингвистикалық талдау.

Кілт сөздер: үш қатысушысы бар коммуникативтік жағдаят, сөйлеу каналдары, сөйлеу каналдарының бағыттары, иллокуция, перлокуция.

Z.K. Temirgazina, A.D. Tezekbayev

Communicative situation with three participants: directions of speech channel

This article about communicative situation with three participants. It has not been sufficiently known explored in pragmalinguistic theory. The relevance of the work is due to the need for a systematic and integrated approach to the study of this phenomenon, as well as the need for in-depth research in the century of development of artificial intelligence. The article reveals the features of the directions of the speech channel in a communicative situation with three participants, it's some differences from the dialogue in which two communicants participate. The volume of a speech situation with three participants is determined by the context necessary for interpreting the speech behavior of communicants. K.M. Simonova, A.P. Chekhov and A.N. Ostrovsky take the examples for this research from fictions. The main research method is the pragmalinguistic analysis of the speech situation by its components.

Keywords: communicative situation with three participants; speech channel; directions of speech channel; illocution; perlocution.

References

- 1 Neshchimenko, G.P. (2003). *Yazykovaia situatsiia v slavianskikh stranakh: Opyt opisaniia. Analiz kontseptsii [Language Situation in Slavic Countries: Description Experience. Concept Analysis]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- 2 Temirgazina, Z.K. (2019). Kolichestvo uchastnikov kak faktor kommunikativnoi situatsii: tipolohiia situatsii s tremia uchastnikami [The number of participants as a communicative situation factor: a typology of situations with three participants]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia Teoriia yazyka. Semiotika. Semantika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia: Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 10 (1), 108 – 120 [in Russian].
- 3 Temirgazina, Z.K., & Tezekbaev, A.D. (2019). Rolevoi status «svidetel» v ustnoi mezhlichnostnoi kommunikatsii [Role status «witness» in verbal interpersonal communication]. *Uchenye zapiski VGU imeni P. Masherova – Scientific notes Vitebsk State University. P. Masherova, Vol. 29*, 180–183 [in Russian].
- 4 Myskin, S.V. (2015). Tipolohiia professionalnykh kommunikativnykh situatsii [Typology of Professional Communicative Situations]. *Vestnik RUDN. Seriia Voprosy obrazovaniia: yazyki i spetsialnost – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia: Education Issues: Languages Specialty*, 2, 40–55 [in Russian].
- 5 Formanovskaia, N.I. (2007). *Rechevoe vzaimodeistvie: kommunikatsiia i prahmatika [Speech Interaction: Communication and Pragmatics]*. Moscow: Izdatelstvo «IKAR» [in Russian].

Н.В. Пудовкина¹, С.В. Куляпина²¹Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия;²СОШ № 8 им. С.А. Кафилова, пгт Алексеевка, Кинель, Россия
(E-mail: pudovkinanv@yandex.ru, kulyapinasv@yandex.ru)

Антонимия именного словообразования в современном английском языке

Статья посвящена изучению антонимии именного словообразования в современном английском языке. Проблема словообразования как один из важнейших путей обогащения и развития языка привлекала и продолжает обращать внимание лингвистов различных теоретических взглядов и разных стран. Одной из мало изученных областей языкознания является антонимия. В статье изучены некоторые вопросы теории словообразования, а именно, какое место занимает словообразование в системе наук о языке, чем оперирует данная наука, каковы ее основные единицы. Рассмотрена проблема сочетаемости производящих основ со словообразующими формантами. Приведен основной набор аффиксов, образующих антонимы, даны сравнительная характеристика каждого из словообразовательных средств по частям речи (существительных и прилагательных) и итоговая оценка продуктивности антонимичных морфем в английском языке. Изучена теория сопоставления суффиксов В.А. Рудницкой и прослежены действия этой теории на практике. Знание теории и способов словообразования и практическое их применение в значительной степени способствуют обогащению словарного запаса на базе знакомой лексики.

Ключевые слова: теория словообразования, словообразовательная модель, производственное значение, лингвистика, лексическая единица, антонимы, аффиксы, префиксы.

Проблема словообразования до сих пор актуальна среди лингвистов различных теоретических взглядов и разных стран. Особый интерес вызывает антонимия.

Целью данной работы является исследование продуктивности именных словообразовательных моделей и средств выражения антонимичности в английском языке. Задачи исследования: обзор словообразовательных средств, реализующих явление антонимии в английском языке; анализ продуктивности антонимичных аффиксов; установление тенденции к изменению значения словообразовательных средств антонимии. Новизна данной работы заключается в том, что продуктивность словообразовательных средств антонимии английского языка рассматривается в конкретный отрезок времени (40 лет), тем самым устанавливается влияние фактора времени (рубеж XIX–XX веков) на динамику антонимии, а заключительный анализ показывает, продуктивность какого аффикса выше.

Материалом для исследования послужили два неадаптированных художественных произведения: «Луна и грош» (1919) С. Мозма и «Эгоист» (1879) Дж. Мередита, из которых путем сплошной выборки были извлечены 401 лексическая единица. В дальнейшем данные произведения будут называться — первое и второе произведения соответственно. При этом использовались следующие методы: эксперимент, анализ, изучение и обобщение.

Вопрос о месте словообразования в системе языковых дисциплин уже длительное время служит источником постоянного, не ослабевающего интереса для языковедов, как отечественных, так и зарубежных. В силу своей неоднородности, словообразование включалось различными лингвистами, как в область морфологии, так и в область лексикологии (Ф.Ф. Фортунатов, Л.А. Булаховский, А.М. Пешковский, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, Г. Пауль, Л. Зюттерлин и другие). В трудах лингвистов более позднего периода словообразование полностью переносится в область лексикологии (А.И. Смирницкий, И.Р. Гальперин, И.В. Арнольд). Специфика словообразования как самостоятельной дисциплины находит отражение в трудах У.С. Кубряковой [1], Н.М. Шанского [2], П.М. Карашука [3]. По мнению профессора П.М. Карашука [3], термин «словообразование» имеет два основных значения. В первом значении он употребляется для выражения постоянного процесса образования новых слов в языке. Во втором значении данный термин обозначает раздел науки, занимающийся изучением процесса образования лексических единиц. Основной задачей словообразования, как самостоятельной дисциплины, по мнению данного автора, является изучение формальных семантических, генетических и других закономерностей и особенностей образования новых лексических единиц, возникающих в процессе развития языка. По мнению Б.Н. Головина [4], словообразова-

ние не входит в лексику или морфологию, а стоит рядом с ними, следовательно, словообразование должно признаваться равноправным с лексикой и морфологией предметом лингвистического изучения.

Таким образом, наука о словообразовании, выделившись из морфологии и лексикологии, стала самостоятельной лингвистической дисциплиной, имеющей свой объект исследования, свою методику анализа и систему понятий.

Производство новых лексических единиц происходит по определенным словообразовательным моделям, исторически сложившимся в данном языке. Ю.С. Степанов в пособии «Основы общего языкознания» утверждает, что механизм словообразования образуют словообразовательные модели, каждая из которых «не что иное, как цепочка оппозиций, пропорция, представленная в более или менее длинном ряде слов». М.Д. Степанова [5; 54] определяет словообразовательную модель как «типовую структуру, обладающую обобщенным лексико-категориальным содержанием и способную наполняться разным лексическим материалом при наличии определенных закономерностей сочетаемости ее элементов друг с другом». Простейшим звеном, элементом словообразования Б.Н. Головин [4] считает словопроизводную пару, т.е. «два слова, одно из которых мы склонны осознавать как образованное на базе другого и путем изменения структуры этого другого слова».

Чрезвычайно важным для понимания всего механизма словообразования является словообразовательное значение. Б.Н. Головин [4] характеризует словообразовательное значение как различие в области семантики между членами словопроизводной пары, способное к стандартному или аналогичному воспроизведению в других словопроизводных парах. Итак, механизм словообразования составляют словообразовательные модели, которые в самой общей форме можно определить как образцы для создания новых лексических единиц. Словообразовательные модели обладают словообразовательным значением. Элементарной единицей модели является словопроизводная пара, множество которых словопроизводный тип. По мнению некоторых ученых (М.Д. Степанова, И.И. Чернышева), именно на словопроизводные типы должно быть направлено изучение словообразовательного механизма языка.

Словообразовательные отношения между словами предполагают наличие определенного соответствия между исходным и производным словом, как в плане означающего, так и в плане означаемого. Производственное слово — это сложный комплекс структурно-семантических характеристик единиц языка. К производным относят все аффиксальные и конверсионные образования, аббревиатуры, сложные слова и другие виды вторичных словообразовательных конструкций. По своим структурным особенностям производные подразделяются на производные с формальными признаками и на производные, не имеющие таковых. Все разновидности производных с учетом их структурно-семантических характеристик П.М. Карашук [3] подразделяет на линейные, способные к сложению элементов, и нелинейные, которые не могут быть представлены в виде их цепочного структурного аналога.

Новые лексические единицы образуются по определенным словообразовательным моделям путем присоединения к производящим основам соответствующих аффиксов. По мнению М.В. Черепанова [6; 56], «одной из центральных проблем словообразования является проблема сочетаемости производящих основ с образующими формантами и возникновения мотивированных слов в пределах словообразовательных типов».

Словообразование (*word-formation*) — образование новых слов путем соединения друг с другом корневых и аффиксальных морфем, а также основ данного языка в разных комбинациях по определенным моделям, включающим правила чередования звуков, определяющим тот или иной характер соединения. Как отрасль языкознания, словообразование обычно делят на две области — синхроническое словообразование и диахроническое словообразование.

А.А. Гируцкий [7] выделяет четыре основных способа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический, каждый из которых, в свою очередь, может дробиться на различные разновидности. Проблема антонимии, несмотря на пристальное внимание к ним и на появление отдельных специальных работ, в основном отечественных ученых (Л.А. Новиков, Л.А. Введенская, В.А. Иванова, М.Р. Львов, Е.Н. Миллер и другие), остается до сих пор мало изученной. Еще менее исследован словообразовательный аспект антонимии.

В современном английском языке слова-антонимы по способу выражения антонимичности разделяются на две группы, которые различаются по своей морфологической структуре. В словах первой группы противопоставленность антонимии заключена в значении корня слова и не выражена ка-

кими-либо специальными морфологическими средствами. Вторую группу английских антонимов составляют слова, в которых антонимичность выражается с помощью отрицательных аффиксов и которые именуются аффиксальными антонимами. Каждая из этих групп антонимов имеет свои лингвистические критерии антонимичности.

В английском языке в именном словообразовании для создания антонимов используются исконно английские (*un-*, *mis-*) и заимствованные префиксы (*in-*, *il-*, *im-*, *ir-*, *dis-*, *anti-*, *non-*, *ab-*, *de-*), а также пара исконно английских полусуффиксов *ful-*, *less-*. Антонимия свойственна многим частям речи: существительным, прилагательным, глаголам, наречиям. Наиболее богато она представлена, по мнению В.М. Завьяловой, в прилагательных, и тем самым, становится для этой части речи существенным признаком. Префикс *un-* больше встречается с прилагательными, однако в сфере существительных он также продуктивен. В древнеанглийском языке *un-* придавал слову отрицательное значение. Это была единственная функция. Данный префикс был самым продуктивным, причем он сочетался только с существительными и прилагательными. В среднеанглийский период его продуктивность сохранилась, и значение осталось прежним. В настоящее время встречаются сочетания *un-* с глаголами, причастиями и наречиями. Причем существительным, прилагательным и наречиям этот префикс придает отрицательное значение, а глаголам — противоположное.

В первом произведении данный префикс доминирует над остальными отрицательными аффиксами и составляет 31 % всех существительных-антонимов, во втором произведении — 25 %. Большинство производных образовано от существительных или прилагательных, обозначающих положительные качества, свойства. Аффикс *un-* меняет их на противоположные. Таких производных в первом произведении было отмечено 60 %, а во втором — 75 % от всех существительных с префиксом *un-*. Однако известны примеры, когда указанный префикс присоединяется к слову с негативным значением, в результате чего производное приобретает положительный оттенок. В первом произведении существительные с таким значением составили 40 %, а во втором — 25 % субстантивированных производных с префиксом *un-*. Все существительные-антонимы с префиксом *un-*, обнаруженные в нашем материале, имеют тройную мотивацию. Например: *Have you never had a moment's regret for all the unhappiness you caused them? Но иногда вы ведь чувствуете угрызения совести за все горе, которое причинили им?* («The Moon and Sixpence»).

Слово *unhappiness* может быть образовано либо по префиксальной модели от существительного *happiness*, либо по суффиксальной модели прилагательного *unhappy*, либо путем одновременного присоединения к основе *-happy-* суффикса и префикса (*un-* + *happy* + *-ness*).

Прилагательные с суффиксом *un-* в первом произведении составляют 27 %, а во втором — 24 % от общего числа прилагательных нашего материала. Они могут быть образованы от адъективных основ (79 % в первом произведении и 71 % — во втором).

В первом произведении прилагательных с префиксом *un-*, образованных от причастий прошедшего времени, на 8 % меньше, чем во втором. Данные прилагательные имеют двойную мотивацию. Например: *They were sullen with unawaited dangers, and to eat them might turn a man to beast or god. Они набухли неожиданными опасностями и того, кто надкусил бы их, могли бы обратить в зверя или бога* («The Moon and Sixpence»).

В данном примере антоним мог быть образован как от прилагательного *awaited* по префиксальной модели (*un-* + *awaited*), так и по префиксально-суффиксальной модели (*un-* + *await* (*e*) + *-ed*).

Истинно английский префикс *mis-* был не очень продуктивен до XVI в. и являлся только глагольным префиксом. В раннем новоанглийском периоде он стал более распространенным в связи с влиянием на английский язык французского и скандинавского языков. Появилось много слов, с которыми данный префикс мог сочетаться. В настоящее время аффикс *mis-* сочетается не только с глаголами, но и отглагольными существительными, придавая им при этом значение неправильности, ложности того, что выражается в корне слова, а также отрицательный оттенок. В нашем материале встречалось очень мало антонимов с указанным префиксом, только 3 % в первом произведении и 1 % во втором от общего числа производных. Большинству примеров данный префикс придает отрицательное значение. Кроме того, префикс *mis-* может усиливать отрицательное значение основы. В нашем материале был обнаружен только один пример данного случая в первом произведении. Следует заметить, что в английском языке в области существительных *mis-* не сильно распространен, а с прилагательными он вообще не употребляется. Слова, в которых имеется такая приставка, незначительно по природе своей имеют негативный оттенок, а основа без данного префикса не употребляется в качестве прилагательного. Например: *The lady in question may been to blame, but no hearts were broken, and*

here we have four happy instead of two miserable. Особа, о которой идет речь, возможно, и достойна осуждения, но ничье сердце не разбито, вместо двух несчастных — четверо счастливых («The Egoist»). Значения исконных префиксов английского языка суммированы в таблице 1.

Таблица 1

Классификация значений исконных префиксов английского языка

Префиксы	Часть речи	Тип основы / Значения	«Луна и грош»	«Эгоист»
un-	Существительное	Обозначает положительные свойства предмета / Противоположное	60	75
		Обозначает отрицательные свойства предмета / Противоположное	40	25
	Прилагательное	Адъективная/ Противоположное	79	71
		Причастие прошедшего времени / Противоположное	21	29
mis-	Существительное	Неправильность, ложность	-	-
		Противоположное	80	100
		Усиливает основное значение слова	20	-

В ранний среднеанглийский период в английский язык вошло много новых префиксов из французского, латинского и греческого языков. Эти префиксы принимались в составе заимствованных из этих языков слов, а позже отделились и стали использоваться как самостоятельные компоненты для образования новых слов. Например: префикс *in-* стал высокопродуктивным в среднеанглийский период. Он пришел в английский язык из латинского языка и стал считаться префиксом прилагательных и придавал им отрицательное значение. В настоящее время данный префикс может также сочетаться с существительными. Он имеет четко выраженное значение противоположности и соответствует английскому *un-*. Префикс *in-* и его варианты (*il-*, *im-*, *ir-*) являются самыми распространенными среди заимствованных префиксов и составляют соответственно 26 и 31 % от общего числа производных. Данный префикс одинаково продуктивен как при образовании антонимов к существительным, так и прилагательным. В первом произведении существительные с указанным префиксом составляют 22 %. Из них 71 % — это производные, которым данный префикс придает противоположное значение. 29 % всех существительных с префиксом *in-* из первого произведения — мотивированные слова, которым данный префикс придает негативный оттенок. Во втором произведении всем существительным указанный префикс придает противоположное значение.

Прилагательных с отрицательным префиксом *in-* в первом произведении наблюдается на 7 % меньше, чем во втором (27 % и 34 %) соответственно. Однако количество производных с противоположным значением в обоих произведениях составило по 63 %. В обоих произведениях присутствуют прилагательные, которым префикс *in-* придает отрицательное значение, при этом не употребляются без данного префикса. В первом произведении таких прилагательных 32 %, во втором — 37 %.

В первом произведении было обнаружено исключение, составляющее 5 % производных. Это слова, которым *in-* не сообщил отрицательного или противоположного значения, их основа без префикса не употребляется, и, в целом, слово обладает положительным значением.

Следующим по частотности является префикс *dis-*. Он составляет 9 % в первом произведении и 11 % во втором от общего числа производных исследуемого материала. Он вошел в английский язык в поздний среднеанглийский период. Изначально данный префикс образовывал производные только с глагольными основами и придавал всему слову негативное значение. В настоящий период префикс *dis-* сочетается также с основами существительных и образовывает прилагательные от основ причастий прошедшего времени. Круг его значений также расширился: теперь он не только придает слову отрицательное значение, но и может указывать на лишение чего-либо, усиливать отрицательное значение по содержанию слова. В первом произведении существительных с указанным префиксом на 12 % меньше, чем аналогичных существительных во втором произведении. Производных с противоположным значением в первом произведении 80 %. Остальные 20 % существительных антонимов с префиксом *dis-* являются исключениями. Во втором произведении производных с противоположным значением — 77 %. Остальные 23 % существительных антонимов с префиксом *dis-* являются разного рода исключениями. Прилагательных с префиксом *dis-* в первом произведении было

обнаружено только 4 %, а во втором — 1,4 %. Если в первом произведении производных с противоположным значением было 50 %, то во втором — 67 %. Слова с негативным оттенком в данных произведениях составили по 33 %.

В исследуемом материале первого произведения нам встретился пример прилагательного, которому префикс *dis-* придал отрицательное значение (17 %). При этом основа без данного префикса не употребляется.

Следующим по степени продуктивности является префикс *non-*. Производные с этим префиксом были обнаружены только во втором произведении и составляли 0,6 % от общего количества слов нашего материала. Данный префикс французско-латинского происхождения. Он стал продуктивным в поздний среднеанглийский период и мог образовывать слова как с субстантивными, так и с адъективными основами. В настоящее время круг его значений не расширился. В нашем материале встретилось только два примера с указанным префиксом во втором произведении, однако ни то, ни другое производное не является антонимом к мотивирующим словам.

Префикс *de-* по истории своего развития идентичен префиксу *dis-*, так как они вошли в английский язык одновременно. Тогда данный префикс сочетался только с глагольными основами. В настоящий период он употребляется, в основном, с существительными и глаголами и придает им при этом противоположное значение. С прилагательными, приобретающими при этом антонимичное значение, почти не встречается.

Примеры существительных с данным префиксом были обнаружены только во втором произведении и составили 2 % от общего числа существительных данного произведения.

Классификация значений заимствованных префиксов в английском языке отражена в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Классификация значений заимствованных префиксов английского языка

Префиксы	Часть речи	Тип названия	«Луна грош»	«Эгоист»
in-	Существительное	Противоположное	71	100
		Отрицательный оттенок	29	0
	Прилагательное	Противоположное	63	63
		Отрицательный оттенок / Основа без префикса не употребляется	32	37
		Исключение: положительное	5	0
dis-	Существительное	Противоположное	80	77
		Отрицательный оттенок / Основа без префикса не употребляется	0	14
		Нейтральное	20	9
	Прилагательное	Противоположное	50	67
		Негативный оттенок	33	33
		Усиление основного значения слова	0	0
		Отрицательный оттенок / Основа без префикса не употребляется	17	0
non-	Существительное	Отрицательный оттенок / Основа без префикса не употребляется	0	50
	Прилагательное	Отрицательное	0	50
de-	Существительное	Противоположное	0	100

Придать слову противоположное или отрицательное значение могут также префиксы *anti-*, *ab-*. Однако в нашем материале не встречались примеры производных с указанными выше префиксами.

Для образования прилагательных-антонимов, помимо префиксов, используются пара суффиксов, антонимичных друг другу *-ful-* и *-less-*. Как пишет П.М. Карашук [3], суффикс *-ful-* происходит от древнеанглийского самостоятельного слова *full* (полный). Первоначально данное слово входило в качестве второго компонента в сложные слова. При этом его внешнее оформление полностью сохранялось. Когда он стал использоваться в качестве суффикса, он приобрел форму *-ful-*. В древнеанглийском языке *-ful-* присоединялся почти исключительно к истинно английским существительным.

В дальнейшем, начиная со среднеанглийского периода, элемент *-ful-* приобретает более абстрактное значение и стал производить прилагательные от заимствованных существительных. В современном английском языке суффикс *-ful-* в подавляющем большинстве случаев сочетается с основами существительных и выражает значение «полный, чреватый, переполненный тем, что означает словообразующая основа».

Производные с полусуффиксом в первом произведении составили 19 %, а во втором — 18 % от общего числа мотивированных слов исследуемого материала.

В первом произведении 89 % прилагательных образовано от основ существительных. Только несколько прилагательных с суффиксом *-ful-* были образованы от глагольных основ, что составляет 11 % от общего числа производных с этим аффиксом. Во втором произведении все прилагательные были образованы от основ существительных.

Полусуффикс *-less-* имеет такую же историю развития, как и элемент *-ful-*. Производные с аффиксом *-less-* составили в первом произведении 16 %, а во втором 13 % от общего числа мотивированных слов исследуемого материала. Прилагательные, образованные от основ существительных, составляют в первом произведении 90 % всех производимых с суффиксом *-less-*. Только несколько прилагательных с суффиксом *-less-* образовано от глагольной основы, что составляет 10 % от общего числа производных с этим суффиксом. Во втором произведении прилагательных, образованных от глагольных основ, не обнаружено, все прилагательные — производные от основ существительных. Сравнительная характеристика сочетаемости полусуффиксов *-ful-* и *-less-* с различными типами основ приведена в таблице 3.

Т а б л и ц а 3

Сравнительная характеристика производных с *-less-* и *-ful-* по типу основ

Суффиксы	Тип основы	«Луна и грош»	«Эгоист»
-less-	Существительное	90	100
	Глагол	10	0
-ful-	Существительное	89	0
	Глагол	11	0

Нам показалось интересным сопоставить производные с суффиксами *-ful-* и *-less-* по методу, предложенному В.А. Рудницкой [8]. По мнению автора, словообразовательная модель с суффиксом *-ful-* выражает признак полноты, а с суффиксом *-less-* — признак отсутствия.

В.А. Рудницкая [8] вводит понятие «дефиниционная формула (ДФ)», которая определяет прилагательное с суффиксами *-ful-* или *-less-* с субстантивной производящей основой. Так, по мнению В.А. Рудницкой, ДФ для прилагательных с суффиксом *-ful* может быть представлена как «full of N» или «full of qualities of TV», где *N* — базовое существительное. ДФ для типа производных с суффиксом *-less-* «-without».

Помимо основных типовых значений, В.А. Рудницкая [8] указывает на ряд словообразовательных подтипов значений прилагательных с суффиксами *-ful-* и *-less-*. При анализе обоих первоисточников существенных различий не выявлено, наиболее наглядными являются примеры из первого произведения.

Производные с суффиксом *-ful-*:

1. Каузирующий то, что обозначено основой, ДФ «caused by N». Прилагательные с таким подтипом значений составили 44 % от общего количества производных с суффиксом *-ful-*.

2. Каузированный тем, что обозначено основой, ДФ «caused by N». К этому типу значений относится 18 % прилагательных.

3. Такой, который производит то, что названо основой, ДФ «(V (N)) + -ing», т.е. P1. Прилагательные, имеющие такое значение, составили 9 %.

4. Такой, над которым производится то, что названо основой, ДФ «(V (N)) + -ed», т.е. PII. Данная группа прилагательных составила в нашем материале 6 %.

5. Способный к тому, что названо основой, ДФ «able of N». Прилагательные, обладающие таким значением, составили 23 %. Классификация подтипов значений прилагательных с полусуффиксом *-ful* представлена в таблице 4.

Классификация подтипов значений прилагательных с полусуффиксом *-ful-*

№ п/п	Дефиниционная формула	%
1	causing N	44
2	caused by N	18
3	(V (N)) + — ing (PI)	9
4	(V (N)) + — ed (PII)	6
5	able of N	23

У производных с суффиксом *-less-* В.А. Рудницкая [8] указывает следующие подтипы словообразовательных значений:

1. Лишенный того, что названо основой, ДФ «void of N». Такие прилагательные составили в нашем материале 31 %.

2. Не каузирующий, то, что названо основой, ДФ «not causing N». К данному типу значений относятся 16 % прилагательных с суффиксом *-less-*.

3. Не каузирующий тем, что названо основой, ДФ «not caused by N». Производные, имеющие такое значение, составили в нашем исследовании 11 %.

4. Такой, который не производит, что названо основой, ДФ «-un + (V (N)) + -ing». Производные, имеющие такое значение, составили в нашем материале 5 %.

5. Такой, над которым не производится то, что названо основой, ДФ «-un + (V (N)) + ed». В наших исследованиях, имеющие такое значение, составили производные 7 %.

6. Не способный к тому, что названо основой, ДФ «-un + (V (N)) + -able». Производные, имеющие такое значение, составили в нашем материале 30 % от всех производных. Сравнительная характеристика значений полусуффикса *-less-* отражена в таблице 5.

Классификация подтипов значений прилагательных с полусуффиксом *-less-*

№ п/п	Дефиниционная формула	%
1	void of N	31
2	not causing N	16
3	not caused by N	11
4	-un + -(V (N)) + -ing (PI)	5
5	-un + -(V (N)) + -ed (PII)	7
6	-un + -(V (N)) + -able	30

Суммируя и анализируя полученные данные, представленные в таблицах 6 и 7, можно отметить, что в произведениях авторов как XX, так и XIX века, антонимия наиболее развита в области прилагательных (82 и 78 % соответственно).

Сравнительная характеристика аффиксов по частям речи

Произведение	Часть речи	un-	-mis-	in-	dis-	anti-	a-(ab)-	de-	non-	-less-	-ful-
«Луна и грош»	Существительное	31	16	22	31	0	0	0	0	0	0
	Прилагательное	27	0	27	4	0	0	0	0	19	23
«Эгоист»	Существительное	25	6	22	43	0	0	2	2	0	0
	Прилагательное	24	0	34	1,4	0	0	0	0,6	16	24

Сводные данные продуктивности аффиксов без учета частей речи

Произведение	un-	mis-	in-	dis-	anti-	a-(ab)-	de-	non-	-less-	-ful-
«Луна и грош»	27	3	26	9	0	0	0	0	16	19
«Эгоист»	25	1	31	11	0	0	0	1	13	18

Для выражения антонимичности существительных используются только префиксы: исконные *un-*, *mis-* и ряд заимствованных *in-* (*-il*, *-im*, *-ir*), *dis-*, *-anti-*, *non-*, *ab-*, *de-*. В сфере прилагательных используются также английские и заимствованные префиксы, а также полусуффиксы *-less-*, *-ful-*.

Наиболее широко представлены модели существительных с префиксом *un-* (31 % — в первом и 25 % во втором произведениях всех существительных). Значительная часть данных образована от существительных, обозначающих положительные качества (60 и 75 % соответственно).

Производных с префиксом *mis-* в первом произведении было обнаружено 16 % всех существительных исследуемого материала, что на 10 % больше, чем аналогичных производных во втором произведении. Данный префикс придает в большинстве случаев мотивированным существительным значение противоположности.

Среди заимствованных словообразовательных элементов наиболее часто употребление в сфере существительных префикс *dis-* (в первом произведении — 31 %, во втором 43 % от общего числа существительных исследуемого материала). Он придает мотивированным словам значение противоположности, иногда отрицания. Второй по частности является модель существительных с префиксом *in-* (*-il*, *-im*, *-ir*), который придает основам четко выраженное значение противоположности. Данный префикс составляет в нашем исследуемом материале в обоих произведениях по 22 % существительных исследуемого материала.

Заимствованные префиксы *de-*, *non-* представлены небольшим количеством материала второго произведения (в сумме около 4 % всех существительных).

Наибольшую долю среди прилагательных в исследуемом материале первого произведения составляют антонимы с префиксом *un-* и *in-* (по 27 % от общего числа прилагательных исследуемого материала), во втором произведении преобладают примеры с префиксом *in-* (34 %). Префикс *un-* служит для образования антонимов к прилагательным и причастиям прошедшего времени и придает производящим основам четко выраженное значение противоположности. Префикс *un-* придает мотивированным прилагательным противоположное значение либо отрицательный оттенок. Производные с префиксом *dis-* составляют в материале первого произведения 4 % всех прилагательных исследуемого материала, причем их количество превышает почти в 3 раза число производных аналогичных прилагательных второго произведения. Данный префикс придает прилагательным значение противоположности, отрицательного качества, а также негативный оттенок. Незначительным количеством производных представлен во втором произведении префикс *non-* (около 0,6 % от числа прилагательных исследуемого материала), придающий основам отрицательное значение.

Для образования антонимов-прилагательных используются не только указанные выше префиксы, но и полусуффиксы *-less-*, *-ful-*, образующие антонимические пары. Анализ языкового материала позволяет отметить, что данные полусуффиксы почти в равной степени используются в словообразовании английского языка.

В ходе проведенного исследования было установлено:

1. Знание теории способов словообразования и практическое их применение в значительной степени способствуют обогащению словарного запаса на базе знакомой уже лексики.
2. Под словообразовательной антонимией понимается образование слов с противоположным значением к уже существующим лексическим единицам от основ этих слов при помощи определенных аффиксов.
3. Проблему антонимии нельзя считать решенной однозначно, поскольку в науке о языке нет единого мнения о ее сущности и границах. В английском языке различают корневую и аффиксальную антонимию.
4. Словообразовательные средства антонимии в английском языке следующие: исконные префиксы *un-*, *mis-* и ряд заимствованных префиксов: *in-* (*-il*, *-im*, *-ir*), *dis-*, *anti-*, *non-*, *ab-*, *de-*, а также пара антонимичных полусуффиксов: *-ful-*, *-less-*. Данные полусуффиксы были в свое время самостоятельными словами и получили статус полусуффиксов в процессе развития языка.

5. В сфере именного словообразования антонимия наиболее развита у прилагательного и значительно меньше у существительного.

6. Образование антонимов к существительным происходит только посредством префиксации. В этой функции выступают исконно английские префиксы *un-*, *mis-* и ряд заимствованных префиксов: *-in* (*-il*, *-im*, *-ir*), *-dis anti-*, *non-*, *ab-*, *de-*. Количество новообразований среди существительных с исконно английскими префиксами достаточно высоко. Несколько выше продуктивность иноязычных префиксов, наиболее продуктивными из которых являются префиксы *un-*, *dis-*. Эти данные позволяют говорить о высокой продуктивности, как исконно английских, так и иноязычных префиксов.

7. В сфере прилагательного словообразовательными средствами выражения антонимичности служат префиксы и полусуффиксы. Среди исконно английских префиксов преобладает префикс *un-*. В отличие от существительного, исконно английский префикс *mis-* в сфере прилагательного не распространен. Среди заимствованных префиксов наиболее продуктивны *in-* (*-il*, *-im*, *-ir*) и *dis-*. Полусуффиксы *-ful-*, *-less-* являются довольно продуктивными в словообразовании прилагательных английского языка.

8. Если проследить историю развития значений, то можно отметить прогресс в расширении и изменении значений таких префиксов, как *un-*, *mis-*, *dis-*, *de-*, *in-*. Первоначально все эти аффиксы сообщали мотивирующим словам отрицательное либо противоположное значения. В ходе исторического развития языков в связи с расширением их словарного состава возникла необходимость в изменении и дополнении значений каждого из аффиксов. Из новых значений можно отметить усиление отрицательного значения основ (*un-*, *mis-*, *in-*), значение неправильности, ложности, плохого качества, отрицательной оценки (*mis-*, *dis-*). Все отступления от нормы объединяет одно: производное в целом имеет в основном негативное значение, не считая нескольких исключений. Спектр сочетаемости антонимичных словообразовательских средств также расширяется.

9. Среди производных отмечается наличие слов с двойной или множественной мотивацией, которая создает предпосылки для развития новых моделей образования антонимов.

10. Пользуясь классификацией подтипов значений прилагательных с полусуффиксами *-ful-*, *-less-*, предложенной В.А. Рудницкой, нам удалось более глубоко проанализировать антонимические отношения в словах с данными полусуффиксами. Типы значений полусуффиксов *-ful-*, *-less-* прямо противоположны. Практически каждому прилагательному с полусуффиксом *-ful-* можно подобрать соответствующий антоним по значению. Причем у одного и того же произведения может быть несколько типов значений. Это расширяет возможности его сочетаемости с другими словами.

11. В течение рассмотренного периода времени (рубеж XIX–XX вв.) существенных изменений в средствах выражения антонимии не отмечается. В рассмотренных первоисточниках фактор времени не оказал заметного влияния на развитие антонимии в английском языке.

Список литературы

- 1 Кубрякова У.С. Теория номинации и словообразование: моногр. / У.С. Кубрякова. — 3-е изд. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 83 с.
- 2 Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии / Н.М. Шанский. — М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1959. — 65 с.
- 3 Карашук П.М. Словообразование английского языка: учеб. пос. / П.М. Карашук. — М.: Высш. шк., 1977. — 302 с.
- 4 Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пос. для филол. спец. вузов / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. — М.: Высш. шк., 1987. — 107 с.
- 5 Степанова М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. — М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1953. — 376 с.
- 6 Черепанов М.В. К методике исследования словообразовательной сочетаемости / М.В. Черепанов // Вопросы русского современного словообразования, синтаксиса и стилистики. — Вып. 4. — 1975. — С. 40–56.
- 7 Гируцкий А.А. Введение в языкознание: учеб. пос. / А.А. Гируцкий. — Минск: Тетра Системс, 2001. — 288 с.
- 8 Рудницкая В.А. Прилагательные с суффиксами *-ful-* и *-less-* в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – «Германские языки» / В.А. Рудницкая. — Л., 1981. — 166 с.

Н.В. Пудовкина, С.В. Куляпина

Қазіргі ағылшын тіліндегі атаулы сөзжасам антонимиясы

Мақала қазіргі ағылшын тіліндегі атаулы сөзжасам антонимиясын зерттеуге арналған. Сөзжасам мәселесі тілді байытудың және дамытудың маңызды жолдарының бірі ретінде әртүрлі елдердің лингвистерінің назарын аудартып, сан түрлі теориялық көзқарастар қалыптастырып, одан әрі дамып келеді. Соның ішінде тіл білімінің аз зерттелген салаларының бірі — антонимия. Мақалада сөзжасам теориясының кейбір мәселелері, атап айтқанда, тіл туралы ғылым жүйесіндегі сөзжасам қандай орын алады, осы ғылым нені жүзеге асырады, оның негізгі бірліктері қандай деген сұрақтар зерттелген. Сөзжасам форманттарының негізгі құрылым мәселелері зерттелген. Сонымен қатар антонимдерді құрайтын аффикстердің негізгі жиынтығы, сөйлеу бөліктері (зат есім және сын есімдер) бойынша әр сөз құрушы құралдардың салыстырмалы сипаттамасы келтірілген және ағылшын тілінде антонимикалық морфемалардың өнімділігіне қорытынды баға берілген. В.А. Рудницкийдің суффикстерді тәжірибеде салыстыру теориясы қарастырылған. Сөзжасам теориясы мен тәсілдерін білу және оларды іс жүзінде қолдану белгілі бір лексикада сөздік қорды байытуға ықпал етеді.

Кілт сөздер: сөзжасам теориясы, сөзжасамдық модель, өндірістік мән, лингвистика, лексикалық бірлік, антонимдер, аффиктер, префикстер.

N. V. Pudovkina, S. V. Kulyapina

Antonymy of names word formation in modern english

The article is devoted to the study of the antonyms of nominal word formation in modern English. The problem of word formation as one of the most important ways of enriching and developing a language has attracted and continues to attract the attention of linguists of various theoretical views and different countries. One of the little-studied areas of linguistics is antonymy. The article explores some issues of word formation theory, namely, what place word formation takes in the system of language sciences, what this science operates with, what are its basic units. The problem of compatibility of generating bases with word-forming formants is considered. The main set of affixes that form antonyms is given, a comparative characteristic of each of the word-formation tools in parts of speech (nouns and adjectives) is given, and a final assessment of the productivity of antonymic morphemes in English is given. The theory of matching suffixes V.A. Rudnitskaya and traces the effects of this theory in practice. Knowledge of the theory and methods of word formation and their practical application greatly contributes to the enrichment of the vocabulary based on familiar vocabulary.

Keywords: theory of interlacing, interlacing, model of expression, linguistics, lexicography, antonyms, suffixes, prefixes.

References

- 1 Kubryakova, U.S. (2009). *Teoriia nominatsii i slovoobrazovanie [Theory of nomination and word formation]*. Moscow: LIBROKOM [in Russian].
- 2 Shanskij, N.M. (1959). *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniuu i leksikologii [Essays on Russian word formation and lexicology]*. Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedahohicheskoe izdatelstvo Ministerstva prosveshcheniia RSFSR [in Russian].
- 3 Karashchuk, P.M. (1977). *Slovoobrazovanie anhliiskoho yazyka [Word formation of the English language]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
- 4 Golovin, B.N., & Kobrin, R.Yu. (1987) *Linhvisticheskie osnovy ucheniia o terminakh [Linguistic basis of the doctrine of terms]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
- 5 Stepanova, M.D. (1953). *Slovoobrazovanie sovremennoho nemetskoho yazyka [Word formation of the modern German language]*. Moscow: Izdatelstvo literatury na inostrannykh yazykakh [in Russian].
- 6 Cherepanov, M.V. (1975). K metodike issledovaniia slovoobrazovatelnoi sochetaemosti [To the methodology of research of word-building compatibility]. *Voprosy russkoho sovremennoho slovoobrazovaniia, sintaksisa i stilistiki, Issue 4* [in Russian].
- 7 Giruckij, A.A. (2001). *Vvedenie v yazykoznanie [Vvedenie v jazykoznanie]*. Minsk: Tetra Sistems [in Russian].
- 8 Rudnickaya, V.A. (1981). Prilazhatelnye s suffiksami *-ful-* i *-less-* v sovremennom anhliiskom yazyke [Adjectives with suffixes are in modern English]. *Candidate's thesis*. Leningrad [in Russian].

Г.К. Абдирасилова, М.С. Атабаева, С.К. Салихова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
(E-mail: ab.gulmira@mail.ru)

Жер-су атауларындағы ұлттық мәдени ақпарат жайында

Мақала жер мен су атауларындағы ұлттық мәдени ақпараттың ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Авторлар ғасырлар бойы қалыптасқан және лингвомәдени сипаты бар географиялық атауларда көрініс тапқан ұлттық дүниетанымның өзгешелігін және қазақ этносының өмірлік дағдыларының, тыныс-тіршілігінің куәсі болып табылатын жер мен су атауларының өзіндік ерекшелігін қарастырған. Жүргізілген зерттеулердің негізінде авторлар тарапынан дәстүрлі қазақ мәдениетінің ошағы болып табылатын көшпелі мал шаруашылығының тек географиялық ортамен тығыз байланысты болу мүмкіндігі тұжырымдалған. Сондай-ақ, шаруашылықтың бұл түрінің өзіндік физика-географиялық, табиғи ерекшелігі бар белгілі геоэкологиялық зоналарда ғана болатындығы дәлелденген. Көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан халықтың өзі мекен еткен, тіршілік құрған географиялық ортаға бейімделу, сол ортаның табиғи ресурстарын пайдалана білу қабілеттері көрсетілген және жер-су атауларында сол жерлердің айрықша белгілері жайында сақталған ұлттық дүниетанымдық ақпараттың молдығы айқындалған.

Кілт сөздер: топоним, дәстүрлі мәдениет, көшпелі мал шаруашылығы, этномәдени мазмұн.

1. Кіріспе

Тіл — адам мен оны қоршаған ортаны жалғастыратын дәнекер. Топонимиялық атауларды бастапқыда география ғылымы зерттеген, осы бағыттағы көрнекті ғалым Ғ.Қоңқашбаевтың тұжырымдауынша, Қазақстан жерінің кеңдігінен оның табиғаты да әртүрлі, оңтүстігі құмды ыстық шөлдер болса, солтүстігінде орманды далалар, ал оңтүстік-шығысында бір белдеуде созылып жатқан таулар болғандықтан, шаруашылықты жүргізу, жерді күтіп баптауға өз әсерін тигізбей қоймайды, ал ертеректе қазақтар көшпелі мал шаруашылығымен айналысқан, сондықтан малға жайылым іздеп, жыл бойы бір жерден екінші жерге көшіп жүрген. Шаруашылықтың осы түрімен айналысқан қазақтар территорияның ландшафтық ерекшеліктерін, әсіресе, ең негізгі қажеттілігі — мал жайылымына байланысты табиғи ерекшеліктерді жан-жақты меңгерген [1; 19]. Сонымен қатар, халық өзі мекен еткен, тіршілік құрған географиялық ортаға бейімделіп, қажетіне қарай сол ортаның табиғи ресурстарын пайдалана да білген.

Қазақтың дәстүрлі мәдениетінің ошағы — көшпелі мал шаруашылығы географиялық ортамен тығыз байланыста ғана өмір сүре алады, себебі шаруашылықтың бұл түрі өзіндік физика-географиялық, табиғи ерекшелігі бар белгілі геоэкологиялық зоналарда ғана болады. Қазақтың ежелгі дәстүрлі мәдениеті *көктеу, жайлау, күздеу, қыстау* аталатын маусымдық жайылымдарды пайдалану арқылы көшпелі сипатқа ие болған, жылдың төрт мезгілінде өзінің тіршілік ететін кеңістігін жылына бір айналып өтеді. Жазық дала мен аспан аясын дөңгелек пішінде қабылдау үрдісі ежелгі сақ көшпенділері дүниетанымымен байланысты болатын. Қазақтардың өзі өмір сүретін кеңістікті игеруі дөңгелек үлгісіндегі шексіздік мағынасын білдіретін киіз үйдің құрылымынан көрінеді [2].

Осыған орай, халықтық географиялық терминдер мен топонимдік атаулар кез келген аймақтың физика-географиялық ерекшеліктерін дәл, айнытпай бере алады деп түсінуге болады. Жалпы, географиялық атаулардың жергілікті жер ерекшеліктерін дәл бейнелеген жағдайда ғана өміршең келетінін ғалымдар да көрсетеді. **Қарабалық** — Қостанай облысының Қарабалық ауданындағы елді мекен. Б.Бектасованың пайымдауынша, Қыпшақтардың бір атасы Тобылдың етек жағындағы, Ой өзені жазығы Арақарағай орманының құнарлы жерін мекен еткен, сол мекен **Қарабалық** аталған. Атаудың екінші сыңары — «Балық» сөзі «балшық», «батпақ» деген мағынаны білдіреді. Ертеректе тұрғындар **Қарабалшық** деп атап, сөз арасындағы *ш* түсіп қалғандықтан, **Қарабалық** болып қалыптасқан [3; 35]. Т. Жанұзақов атаудың бірінші сыңарындағы **қара** сөзі түр-түстен гөрі «үлкен, ірі, зор» мәніне ие де, **балық** «қала» мәніндегі көне түркі сөзі деп есептейді [4; 107].

Тілдік формада берілген дүние туралы білімдердің жиынтығы түрлі тілдік концепцияларда бірде «ғаламның тілдік көрінісі», бірде «ғаламның тілдік моделі», бірде «ғаламның тілдік бейнесі», бірде

«тіл аралық ғалам» деп көрсетіліп жүр. Егер ғаламның тілдік бейнесі түрлі деңгейдегі тілдік бірліктерде ғаламның ұлттық бейнесін көрсетсе, онда ономастикалық деңгейдегі жалқы есімдер ғаламның ұлттық, тілдік бейнесінің фрагменті болып табылады да, *ғаламның ономастикалық ұлттық бейнесін* құрай алады.

Осыған орай, қазақ ономастикасының ұлттық болмыс концептілерін жасауға қатысты тіл мен таным үдерістерінің арақатынасын көрсету тіл қолданысының когнитивтік жүйесіне сүйенеді деуге болады. Ғаламның тілдік бейнесі, ұлттық болмысы әр этноста әртүрлі болуы этностың өмір сүру дағдысымен, жинақталған тәжірибесімен, білімімен өзектесіп жатады. Өйткені тілдік таңбаның таңбалаушы қызметі сыртқы дүниемен байланысында ғана емес, адамның өмірден көрген-білгені, көңілге түйген білімінің негізі болып табылады. Сол себепті оның тілдік бейнесі, ұлттық рухани болмысы әр халықта әртүрлі. Б.М. Тілеубердиевтің пайымдауынша, мал шаруашылығымен айналысқан қазақ халқы үшін топонимдер кешені әрбір тұрғынның зердесінде сақталған ерекше бір картаны елестетеді. Ономастика кешеніне кіретін географиялық атаулардың бірін еске салғанда, аталған географиялық нысанның «ой картасын» бірден көз алдына келтіре білген. Егер мал *«Ұзынбұлақтың* басында жайылып жатыр» деген хабар берілсе, бұл хабарды қабылдаушы *Бесжал* тауының оңтүстігіне қарай *Қаратас* жарының басындағы *Кеңсай* жырасының солтүстігінде жайылып жатқан малды «ой картасында» елестете білген. Егер мал жайылып жатқан жерді дәлірек елестету керек болса, онда аталған нысанның маңында орналасқан өзіндік белгі қызметін атқаратын ұлттық болмысты бейнелейтін қосымша топонимдер аталған [5; 25, 26] дейтін тұжырымын Қ. Жұмаділовтің шығармасынан алынған мына үзінді толықтыра түседі:

... Сонау оңтүстікте, аспан мен жердің астасқан тұсында, көгілдір пердедей мұнартып, Майлы-Жайыр таулары көлбеу жатыр. Төңірек кеугім тартқан сайын шығыс жақтағы Орқашар биіктері де аласарып, теңізге батқан кемедей қарауытып шөгін барады. Сол Орқашартауынан басталып, Қаракөмерді белдеулеп ағатын Еміл өзені бұл жерден қазір көрінбейді. Ал қыста бүркіт салып жүріп, Тарбағатайдың биігіне шықсаңыз, Емілдің мұзы кемер белбеудей созылып, жарқырап жатады. Сондай бір сәтте Қанағат осынау Құлыстай деп аталатын қазан шұңқыр кең өлкені қазақы ердің қапталына ұқсатушы еді. Тарбағатай тауы ердің алдыңғы қасы болғанда, Майлы-Жайыр сілемдері ердің артқы қасындай тәйішып жатыр. Ал ортадағы Еміл дариясы көлденең саған күміс ныстан іспетті. Таяудағы Арқарлы жазығының үстінен будақ-будақ шаң көрінеді... Мұндағы кейіпкердің «ой картасын» түзу тірегі — *Майлы-Жайыр таулары*, өйткені оның көлемі аспан мен жердің арасын алып жатыр. Күннің батуына орай, осы «ой картасын» түзетін қалған нысандар бірінен соң бірі тізбектеліп кейіпкер көңілінде айрықша бейнеге айналады. Ол бейнеде халықтың ұлттық таным әлемі көрініс береді, кейіпкер оған өзіндік бояуын да қосып, суретін салып тұр. Ол сурет те ұлттық ерекшелікке, ұлттық танымға негізделген.

Бұдан қазақ халқының ұлттық рухани болмысын бейнелейтін ономастиканың өмірде маңызды орын алып, олардың шексіз дала алқабы мен шөлді жайылымдарда көші-қон кезінде белгілі қызмет атқарғанын байқау қиын емес. Ономастикалық атаулар жүйесінде этнос пен табиғат байланысын бейнелейтін сөздердің көп болуын тіл иесінің топонимикалық нысандарды «көзбен шолуға» негізделген қабілетімен, қазақтардың тұрмыс-салтымен, этномәдени шаруашылық түрінің өзіндік ерекшеліктерімен байланысты түсіндіруге болады. Тіл иесінің ғалам туралы білімдердің жиынтығын, тілдің жеке бірліктерінде нақты тілдік қауымдастықтың ұлттық тарихи-мәдени және әлеуметтік тәжірибесі ретінде елестетуге болады [6]. Адамдардың қандай да бір лингвомәдени қауымдастығының құнды тәжірибесі, ғаламды тануы мен түсінуі тілде жалпы есімдер арқылы ғана емес, сондай-ақ жалқы есімдер арқылы да беріледі.

2. Зерттеудің деректері мен әдістері

Жалқы есімдер мәдениеттің басты концептілерін нақты көрсете отырып, айқын түрдегі кумулятивтік функцияға ие болады. Жалқы есімдер онимдер арқылы тілдік таңбаларға, тілдік бірліктерге айналып, ғаламның ономастикалық моделін, кескін-келбетін жасай алады. Ғаламның ономастикалық моделі немесе бейнесі адамның ғалам туралы түсініктерін және ғаламды тану қасиеттерін бейнелейді де, олар да антропоэлекті қасиетке ие болады.

Ұлттық дүниетанымды, мәдени-тарихи әлеуметтік құндылықтарды түсіну үшін жалқы есімдердің *антропоним, топоним, зооним, этноним* т.б. түрлі категорияларына сүйену арқылы антропонимиялық, топонимиялық, этнонимиялық, ғаламның басқа да бейнелері құрылады. Ғаламның антропонимиялық бейнесі дегенді қазақ халқының этникалық құрамына енген рулар мен

тайпалардың саяси, экономикалық және мәдени бірлестігі, әл-ауқаты, хал-жайы, тіршілік тұрмысы жайындағы ақпаратты алу, оны қайта өңдеп халыққа беру деп түсіну керек. Ал, ғаламның топонимиялық бейнесі адам өмір сүріп, тіршілік еткен шаруашылығы мен танымдық қызметі іске асатын географиялық орта туралы ойлау, сөйлеу ақпаратын бекітеді. Топонимдік атаулар мазмұнындағы ұлттық мәдени ақпаратты танып білу үшін лингвистикалық талдау әдістері қолданылады, оның ең бір тиімді жолы этимологиялық талдау болып табылады, сонымен қатар, семантикалық, лингвомәдени танымдық талдаулар арқылы этномәдени мағынаны танып, түсінуге қол жеткізуге болатыны анықталды.

3. Нәтижелер мен олардың талқылануы

3.1 Жер-су атауларының қалыптасу факторлары.

Қазіргі Қазақстан аумағы Орта Азиямен қатар ежелден-ақ әлемнің Шығысы мен Батысын жалғастыратын көпір қызметін атқарғаны белгілі. Аймақты шөлдер мен суармалы аудандар, таулар мен ормандар, шетсіз-шексіз жазық далалы кеңістіктер құрайды. Осыған орай, бұл аймақта отырықшы және көшпелі мәдениет үйлескен күрделі мәдени-шаруашылық кешен қалыптасты [7; 138].

Топонимдердің пайда болып қалыптасуына көптеген жағдайлар, факторлар ықпал етеді. Жер-су атауларының қалыптасуы да жеңіл-желпі мәселеге жатпайды. Оны топонимдердің тіл жүйесіндегі орны, лексикалық мағынаның бар-жоғы және топонимдер семантикасына қатысты ғалымдардың көзқарасынан-ақ пайымдауға болады. Топонимдердің пайда болуына *тарихи* жағдайлар [4] мен *географиялық орта* әсер етеді және атау географиялық нысанның өзімен тікелей байланысты [8], географиялық атау — қоғамдық құбылыс [9], атаудың пайда болуына географиялық нысанның айрықша белгісі әсер етеді [10] дейтін, сонымен қатар, әлеуметтік фактордың жетекшілік қызметін негізге алатын [11] пікірлер де кездеседі. Осы аталған және басқа да пікірлерге сүйене отырып, К.Д. Қаймулдинова төмендегідей түйін жасайды:

біріншіден, табиғи нысандарға атау беруде олардың айрықша белгілері ескерілген, (М., Ақтау, Қаратау — тауды құрайтын жыныстар түсі; Терісаққан, Тентек — судың ағысы т.б.);

екіншіден, табиғи нысандардың шаруашылық маңызы тұрғысынан бағалануы, бұл баға атауларда көрініс табады (Жамантұз, Сорбұлақ, Жақсытау т.б., атау берудегі белгі нысандардың шаруашылыққа қолайлылығы немесе қолайсыздығы);

үшіншіден, географиялық нысандардың сыртқы пішіні, көлемі т.б. (Айрық индикаторы өзендердің тарамдалуын білдіреді; онимдерде «айыр» анықтауышы таудың пішінін сипаттайды, Айыртау, Айыртөбе т.б.) [7; 135–146]. Бұдан адам баласы сонау ерте замандардан-ақ өзінің тіршілік ортасының қыр-сырын білуге, оны игеріп керегіне жаратуға ұмтылғаны көрінеді. Осы *айрықша белгілерге* атау қажеттілігін туғызатын себептердің сәйкес келуі арқылы **топонимдік атау** пайда болады.

Сөйтіп, жер-су атаулары пайда болуының: *тарихи, табиғи-географиялық, әлеуметтік, экономикалық* факторлары сөз болып жүр [7; 156–179]. Жер-су атауларының пайда болу себебін бұлайша бөлу шартты деуге болады, өйткені бұл факторлар — бірінен-бірін бөлуге келмейтін тұтас жүйе. Осы жүйе табиғи-географиялық негізге сүйенеді, халық өзі тіршілік ететін кеңістікті зерделеп, шаруашылығын соған сәйкес ұйымдастырады. Кез келген жалқы есім халықтың күн көрісіне байланысты өмірге деген қажеттіліктен туған. Қазақ топонимдері қазақ этносы мекен еткен аймақтағы әртүрлі факторлардың әсерімен қалыптасқан. Адам танымының деңгейі атаулардан көрінеді. Қазақ халқы да белгілі нысанның тұрмыс-тіршілігіне қолайлы, тиімді болуына қарай бағалап, оның негізгі белгілерін анықтап барып, соны танытатын атаумен атаған. Мұндай халықтық терминдер қатарына: *боз, ащы, тұщы, сор, жақсы, жаман, тұз, саз, томар, құм* т.б. толып жатқан атауларды жатқызуға болады, бұлардың әрқайсысы сол жердің айрықша сипат, белгісінен хабар беріп тұр. Құрамында осындай сөздер бар топонимдер әр аймақта кездеседі. Мысалы: *Жаманбұлақ, Жаманкөл, Жаманқұм, Жаманқара, Жаманқұлақ, Жаманшұбар, Жамантұз* т.б. атауларының бірінші сыңарындағы «жаман» сөзі көп жағдайда «нашар, кішігірім, сазды аласа, жатаған» мағыналарын білдіреді [4; 89]. Ал *Жаманшұбар* атауы құрамындағы *шұбар* сөзі де топонимдер құрамында жиі кездеседі. Т. Жанұзақов оның моңғол тілінде «саз жер» мағынасында қолданылатынын келтіреді, қазақ тілінде «тал, қайың, терек, шетен» тәрізді ағаштар аралас өскен тоғай, жер» мағынасын да білдіреді. Белгілі этнограф А. Сейдімбеков: «бұл жер малдың денесін тырнап, қойдың жүнін іліп қалатын жағымсыздау өсімдік күндіқарағанның селдіреп, сирек өсуімен байланысты» аталған деп

есептейді. Т. Жанұзақов айтылғандарды негізге ала отырып, Жаманшұбар атауының «қайың, терегі аралас шағын шоқ тоғай» не «бір тұста шөбі қалың болып келіп, әнтек сорланып, ақтаңданып жататын жазық» деп қарайды [4; 77].

Жер-су аттары ғасырлар бойы жасалып, лингвомәдени сипатқа ие болады, географиялық атаулар да тілдегі мақал-мәтел, тұрақты тіркестер тәрізді даяр күйінде жеткен бірліктер. Қоғамда топоним жасауға деген қажеттілік болғанымен, халықтың ғасырлар бойы қалыптастырған атаулары өзгертуге келе бермейді, өйткені ол атауларда сол жердің айрықша белгілері жайында ұлттық дүниетанымдық ақпарат сақталады. Б. Бияровтың еңбегінде Шығыс Қазақстан облысы Катонқарағай ауданындағы *Ошағанды* тарихи атауын туралы айтылады, оны бір кездері өзгертіп *Березовка* атаған, кейін «қазақшалау» науқанында «Қайыңдыға» ауыстырған. Халық ол жерді «Ошағанды» деп бекер атамаған, ол «малға жайсыз, ошағаны көп» деген семантикаға ие, ошаған — «тікен» екені белгілі, ол мал үшін азық болмайды, жаралайды, жүніне, терісіне де зиян. *Ошаған* — сол жердің маңызды белгісі, көшпелі мал шаруашылығымен айналысатын халық үшін ескерту беріп тұратын атау ретінде қалыптасқан. Ал *Бөрілі* топонимі «бұл жер — бөрі жасырынатын бұта қарағаны мол, соқпалы жер» дегенді аңғартса, *Құлынембес* — «оты (құлынембес шөбі), суы мол жер» дегенді білдіреді, *құлынембес* — шөптің аты, жайылып тойған құлын енесін ембейді» деген ақпарат беріп тұрғаны айқын [12; 5, 6].

Қай халық болса да, өзі өмір сүретін кеңістігін сол жердің ерекшелігіне қарай таңбалайды, ал көшпелі өмір сүру салтын ұзақ сақтаған қазақ халқы үшін жер-су атауы олардың жадында сақтаулы тұрған географиялық картасының қызметін атқарған. Сол себепті әр атау сол жердің бедерін, кадр-қасиетін, айрықша белгілерін ұлттық дүниетаным, психология тұрғысынан аса дәлдікпен белгілеп отырған. Егер атау сол жердің ерекше белгілерін білдірмесе, көш адасады, мал арып-ашығып, шаруашылық күйзеліске ұшырайды. Халықтың дүниетаным нәтижесінде пайда болған атаулар этнос өмірінің кейінгі кезеңдерінде де қызмет етеді, ғылымның басқа салаларына ақпарат береді. Мысалы, Алакөл ауданында *Жыланды* ойконимі бар, халық атауды сол жерде жылан көп болғандықтан қойған, ол да ескерту. Халық дүниетанымында ешбір тіршілік иесінің ұясын, ордасын бұзуға болмайды, жыланның ордасына жақын мекен салмайды. Академик Қаныш Сәтбаев Жезқазған өңіріндегі *Жыланды* атауы туралы: «Бұл жерде түсті металл бар екен, өйткені жыландар түсті металл бар жерді мекендейді, себебі қыстыгүні ол жерлер жылы, жаздың ыстық аптаптарында салқын болады» деп жазған екен.

3.2 Қазақтың халқының дәстүрлі шаруашылығының негізі — төрт түлік.

Жер-суға ат қойып таңбалауда этномәдени фактор мен географиялық фактор да тығыз байланысты, себебі халықтың танымын бейнелейтін негізгі кәсібі, тұрмыс-тіршілігі, сал-дәстүр, әдет-ғұрпы белгілі географиялық ортада қалыптасады. Географиялық ортаның ерекшеліктері шаруашылық түрін таңдауда шешуші ықпал етеді. Қазақстанның ұлан-байтақ аймағында қоршаған ортаның ерекшеліктеріне сай геоэкологиялық, ландшафтық-климаттық зоналарға байланысты төрт түліктің белгілі түрлері басым түрде өсіріледі. Шөл, шөлейт жерлерде түйе малы, ал Сарыарқаның бетегелі қауданды боз оттарында, негізінен, жылқы түлігі өсірілген. Ащы шөптен түйенің ең тәуір көретіні сасыр мен жантақ [13; 73]. С. Мұқанов қой мен ешкі де көшпелілердің көне заманнан малданған түлігінің бірі болғанын атап өтеді. Қойдың азықтық, киімдік пайдасы жылқы мен түйе түліктерінен артық, сонымен қатар, көшіп-қону кезінде қой малы ұзақ жолға шыдамды келеді. Қойдың көп өсірілген аймақтары: Талдықорған, Алматы, Жамбыл, Шымкент, Қызылорда облыстары саналады [13; 76, 77].

Маусымдық жайылымдарды пайдаланумен байланысты көшпенді сипат алған мал бағу әрекеті қазақтардың қоршаған ортаны терең тануына бағыт сілтеді, жол ашты. Жазық дала мен аспан аясын дөңгелек пішінде қабылдаудың төркіні ежелгі сақ көшпенділерінің дүниетанымымен байланысты болатын. Қазақ дүниетанымында *кеңістік* бейнесі — дөңгелек, шеңбер. Мал қамымен **жайлау-күздеу-қыстау-көктеу** маусымдарында өзін қоршаған кеңістікті бір айналып шығу арқылы әлемнің шеңбер бейнесін көре білді. Табиғи нысандардың кеңістікте орналасуы, пішіні т.б. белгілері осы үлгіде номинацияланды. Бұл қатарда төрт түлікке қатысты атаулар алдыңғы қатарда тұрады деуге болады [14].

Мал шаруашылығын қалыптастырып дамытуда табиғи су көздерін тауып, оларды пайдалану маңызды болған, олардың атауларында судың сапасы, тереңдігі, таяздығы т.б. суға қатысты ақпарат сақталады. Мысалы, *Суықбастау*, *Қотырбұлақ*, *Жалақсу*, *Күмісбұлақ*, *Айнакөл*, *Алакөл*, *Байбұлақ*, *Ащысу*, *Бестоган*, *Қаратоган*, *Күбіқұдық*, *Қосқұдық*, *Тасқұдық*, *Қасқабұлақ*.

Қыстауларда малға қора салынған, сонымен қатар, табиғи нысандарды да пайдаланған: *Тасқора, Шымқора, Үңгіртас, Дарбазақұм* т.б.

Географиялық нысандардың ерекше белгілеріне ұқсату арқылы метафоралы атаулар жасалған: *Босаға, Азутас, Бөктер, Демікпе, Жайпақ, Жалаңашкөл, Жамбас, Күркілдек, Тентек* т.б.

Географиялық нысан мазмұнында аймақтық белгінің мол екенін танытатын ақпарат болады: *Бүркітті, Бұлақты, Доланалы, Ерменсай, Жыланды, Жыңғылды, Биесыймас* (қамыстың қалыңдығы)

Көшпелі тұрмысқа байланысты қойылған атаулар: *Есекартқан (асу), Үйсінасқан, Жузасу, Үйгентас, Үңгіртас* т.б.

3.3 Ұлы Жібек жолы кезеңіндегі мал шарушылығы.

Қазақ халқының мәдени мұрасын зерттеген С Мұқанов қазақ үшін төрт түліктің ішінде жылқы малының аса қадірлі болғанын, әсіресе жаугершілік заман талабына сай аса құнды мал саналғанын айтады. Қазақ арасында жылқылы байлар көп болған. Түйе малы жүк көлігі ретінде өсірілген. «Отыз соқыр» түйе табынға иелік еткен ауқатты адамдар болған. «Соқыр» өлшем бірлігі санынан жаңылмас үшін әрбір жүзінші түйенің сол жақ көзін шығарып, сол арқылы санайтын болған, сонда «Отыз соқыр» үш мың түйе дегенді білдіреді.

Философтардың айтуынша, төрт түлік шаруашылық қажеттілігіне қарай еңбек құралы, нысан, жылжымайтын капитал тәрізді қызмет атқарған. Ұлы Жібек жолы кезінде Қазақ даласының оңтүстік аймағы арқылы жүретін саудагерлер шөлге, алыс жолға төзімді түйе жануарына, күшті жылқы түлігіне мұқтаждық көрген. Оны бере алатын Дала көшпелілері еді. Бұл қажеттілік мал тұқымын жақсартуға деген талапты ұлғайтады. Сөйтіп, мал көшпелілер үшін еңбек құралына, көшпелі өндіріс құралына айналады. Алайда көшпелілер үшін мұндай қызықтырушы фактор ұдайы бола бермейді. Батыс пен Шығыстың арасын жалғастырып тұрған Ұлы Жібек (XIII ғасыр) жолының бұзылуымен бірге көшпелі тұрмыс өніміне деген қажеттілік те азайды деп есептеледі [15; 36–38].

4. Қорытынды

Адамзат қоғамы ғасырлар бойы қалыптасқан топонимдердің күрделі әлемінде өмір сүреді. Адам географиялық атауларды күнделікті өмірінде жиі қолданады: ақпарат құралдарынан естиді, оқиды; өмірдегі маңызды оқиғалар, маңызды ақпараттар географиялық атаулармен байланысты болады. Қазіргі өркениетті географиялық атауларсыз елестету мүмкін емес, топоним қоғам дамуының ажырамас бөлігіне айналған. Алайда күнделікті қолданып жүрген атауларымыздың мағынасы мен шығу тегін біле бермейміз. Ал топонимия кез келген аймақтың, елдің тарихы мен географиясының, халқының айнасы деуге болады. Сол себепті топонимдердің мағынасын ашып, олардың пайда болу, өзгеру сипатын зерттеп түсіну тек топонимика үшін ғана емес, халық тарихы үшін де қажет. Кез келген атау белгілі уақытта, белгілі себеппен, белгілі **кеңістікте** пайда болады.

Кез келген этностың кеңістікті игеруі оның топонимиясында көрініс табады. Этнос мәдениеті оның кеңістікті қалай көріп, танып игеруіне қарай қалыптасады деуге болады. Этногенез тұрғысынан алғанда, әр халықтың кеңістікті қабылдауы, оның рухани мәдениетте бейнеленуі әртүрлі болады. Адам қоршаған ортадағы белгілі нысандарды, олардың ерекшеліктерін өзіндік түсініктер жүйесі көмегімен дәл бейнелеуі арқылы *топонимдер әлемінің тілдік үлгісін* құрайды. Оны *әлемнің топонимиялық бейнесі* деп атайды. Әлемнің топонимиялық бейнесі, ономастикалық бейнесі, ономастиканың ұлттық бейнесі ұғымдары бар, бұлар әр этностың ұлттық-мәдени ерекшелігін танытады. Топонимдік кеңістік — кез келген ұлттың ономастикалық кеңістігінің құрамдас бөлігі. Ономастикалық кеңістік өз кезегінде ұлттық мәдени кеңістік және мәдени ландшафт аясын қамтиды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Конкашбаев Г.К. Казахские народные географические термины: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Г.К. Конкашбаев. — Алматы, 1949. — 25 с.
- 2 Атабаева М. Отражение традиционной казахской культуры в языке / М. Атабаева, А. Богенбаева, Г. Еркегалиева, М. Бисенбаева // ОРЦИОН. — Ч. 35. — № 88. — С. 112–127.
- 3 Бектасова Б.К. Краткий топонимический словарь Костанайской области / Б.К. Бектасова. — Костанай: КГУ им. А. Байтурсынова, 1996. — 237 с.
- 4 Жанұзақов Т. Қазақ ономастикасы / Т. Жанұзақов. — Алматы: Дайк-Пресс, 2007. — 524 б.
- 5 Тілеубердиев Б.М. Қазақ ономастикасының лингвокогнитивтік аспектілері / Б.М. Тілеубердиев. — Алматы: Арыс, 2006. — 280 б.

- 6 Бисенбаева М. Историко-когнитивный пласт этнокультурной лексики (на примере казахского языка) / М. Бисенбаева, З. Османова, Г. Тулегенова, М. Атабаева // *OPCION*. — Ч. 34. — № 15. — С. 375–397.
- 7 Қаймульдинова К.Д. Топонимика / К.Д. Қаймульдинова. — Алматы: Дәуір, 2011. — 336 б.
- 8 Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов / Э.М. Мурзаев. — М.: Наука, 1984. — 653 с.
- 9 Никонов В.А. Научное значение микропонимии / В.А. Никонов // *Микропонимия*. — М.: Изд-во МГУ, 1967. — С. 13–15.
- 10 Жучкеевич В.А. Общая топонимика / В.А. Жучкеевич. — Минск: Выш. шк., 1968. — 184 с.
- 11 Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. — М.: URSS, 2007. — 366 с.
- 12 Бияров Б. Қазақ топонимдерінің типтік үлгілері / Б. Бияров. — Астана: Ш. Шаяхметов атындағы Тілдерді дамытудың республикалық үйлестіру-әдістемелік орталығы, 2013. — 432 б.
- 13 Мұқанов С. Халық мұрасы / С. Мұқанов. — Алматы: Қазақстан, 1974. — 236 б.
- 14 Мурзинова А. Национальные и культурные особенности стереотипных прецедентных имен / А. Мурзинова, А. Тымболова, К. Елшибаева, Г. Абдирасилова // *Xlinguae*. — Ч. 11. — № 2. — С. 703–717.
- 15 Кішібеков Д.К. Истоки ментальности казахов / Д.К. Кішібеков. — Алматы: Дайк-Пресс, 2006. — 204 с.

Г.К. Абдирасилова, М.С. Атабаева, С.К. Салихова

О национальной культурной информации в названиях земель и вод

Статья посвящена изучению особенностей национальной культурной информации, встречающейся в названиях земли и воды. Авторами рассмотрены специфика национального мировоззрения, выраженная в географических названиях, сформированных на протяжении веков и имеющих лингвокультурный характер, а также своеобразие названий земли и воды, отражающих жизнедеятельность казахского этноса. На основе проведенных исследований была сформулирована возможность тесного контакта с географической средой кочевого скотоводства, являющегося очагом традиционной казахской культуры. Доказано, что данный вид хозяйства представляет собой только определенные геоэкологические зоны, обладающие собственными физико-географическими, природными особенностями. По мнению авторов, способностью населения, занятого кочевым скотоводством, адаптироваться к географической среде обитания, определяется изобилие национальной мировоззренческой информации, сохранившейся в названиях земельно-водных названий.

Ключевые слова: топоним, национальная культура, кочевое хозяйство, этнокультурное содержание.

G.K. Abdirassilova, M.S. Atabayeva, S.K. Salikhova

National cultural information in the names of lands and waters

The article is devoted to the study of the features of national cultural information in the names of land and water. The authors consider the specifics of the national worldview, expressed in geographical names formed over the centuries and having a linguistic and cultural character, as well as the originality of the names of land and water, reflecting the life of the Kazakh ethnic group. Based on the research, the possibility of close contact with the geographical environment of nomadic cattle breeding, which is the focus of traditional Kazakh culture, was formulated. It is proved that this type of economy represents only certain geoeological zones that have their own physical, geographical, and natural features. According to the authors, the ability of the population engaged in nomadic cattle breeding to adapt to the geographical environment is determined by the abundance of national worldview information preserved in the names of land and water names.

Keywords: toponyms, traditional culture, nomadic cattle breeding, ethnocultural content.

References

- 1 Konkashbaev, G.K. (1949). *Kasakhskie narodnye heohraficheskie terminy* [Kazakh folk geographical terms]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Almaty [in Russian].
- 2 Atabayeva, M., Bogenbayeva, A., Yerkegaliyeva, G., & Bissenbayeva, M. (2019). Otrazhenie traditsionnoi kasakhskoi kultury v yazyke [Reflejo De La Cultura Tradicional Kazaj En El Lenguaje]. *OPCION*, 35, 88, 112–127 [in Russian].
- 3 Bektasova, B.K. (1996). *Kratkii toponimicheskii slovar Kostanaiskoi oblasti* [Brief toponymic dictionary of Kostanay region]. Kostanai: A. Baitursynov KSU [in Kazakh].
- 4 Zhanuzakov, T. (2007). *Qazaq onomastikasy* [Kazakh onomastics]. Almaty: Daik-Press [in Kazakh].
- 5 Tleuberdiev, B.M. (2006). *Qazaq onomastikasynyn linhbokohnitivtik aspektileri* [Linguistic and cognitive aspects of the Kazakh onomastics]. Almaty: Arys [in Kazakh].

- 6 Bissenbayeva, M., Osmanova, Z., Tulegenova, G., & Atabayeva, M. (2018). Istoriko-kognitivnyi plast etnokulturnoi leksiki (na primere kazakhskogo yazyka) [Historically-cognitive stratum of ethnocultural Lexis (on example of the Kazakh language)]. *OPCION*, 34, 15, 375–397 [in Russian].
- 7 Kaimuldinova, K.D. (2011). *Toponimika [Toponymy]*. Almaty: Daur.
- 8 Murzaev, E.M. (1984). *Slovar narodnykh heohraficheskikh terminov [Dictionary of folk geographical terms]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- 9 Nikonov, V.A. (1967). *Nauchnoe znachenie mikrotoponimii [Scientific significance of microtoponymy]*. Moscow: Izdatelstvo MHU [in Russian].
- 10 Zhuchkevich, V.A. (1968). *Obshchaia toponimika [General toponymy]*. Minsk: Vysheishaia shkola [in Russian].
- 11 Superanskaya, A.V. (1973). *Obshchaia teoria imeni sobstvennoho [General theory of proper names]*. Moscow: URSS [in Russian].
- 12 Biyarov, B. (2013). *Qazaq toponimderinin tiptik ullileri [Typical models of Kazakh toponyms]*. Astana: Kazakhstan [in Kazakh].
- 13 Mukanov, S. (1974). *Khalyk murasy [The people's heritage]*. Almaty: Kazakhstan [in Kazakh].
- 14 Murzinova, A., Tymbolova, A., Yelshibaeva, K., & Abdirasilova, G. (2018). Natsionalno-kulturnye osobennosti stereotipnykh pretsedentnykh imen [The national and cultural peculiarities of stereotyped precedent names]. *XLinguae, Issue, 11, 2*, 703–717 [in Russian].
- 15 Kishibekov, D.K. (2006). *Istoki mentalnosti kazakhov [The origins of the mentality of the Kazakhs]*. Almaty: Daik-Press [in Russian].

Н.Ә. Ильясова

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
(E-mail. nagima68@mail.ru)*

Синтагма — коммуникативті грамматиканың нысаны

Мақалада синтагмалық зерттеулерге шолу жасалып, оның психолингвистикалық, семантикалық-синтаксистік, семантика-интонациялық, функционалдық бірлік ретінде қарастырылғаны айтылған. Лексикалық араласу, синтаксистік мүшелену синтагмалық зерттеулердің нәтижесі екені көрсетілген. Сонымен қатар, синтагманың коммуникативті грамматикада алатын орны анықталған. Синтагма субъектілік және объектілік субстанцияға жіктеледі. Коммуниканттар моделін анықтайтын, коммуникативті мағынаның жігін ашатын, ауызша және жазбаша тілдік қатынастың түрлерін, формасын, сөйлеу жағдаятын, сөйлеу мазмұнын анықтауға негіз болатын категория ретінде талданған.

Кілт сөздер: синтагма, субстанция, коммуниканттар моделі, тілдік субъект, жақ категориясы, предикативтік қатынас, сөйлеу мазмұны.

Кіріспе

Тіл ғылымында синтагма проблемасының ұзақ жылдарға созылған тарихы бар. Бұл антикалық дәуірден басталып, күні бүгінге дейін толық шешімін таппай келе жатқан күрделі мәселе қатарына жатады. 1920–1960 жылдары Ф. де Соссюр, С.О. Карцевский, Ш. Балли, Бодуэн де Куртанэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, В.Г. Адмони, т.б. сынды белгілі ғалымдардың еңбектерінде бұл мәселе әр қырынан зерттелді. Ғалымдар синтагманы сөйлеу бірлігі ретінде тануға әрекет жасап, оны орнықтырудың жолдарын тілдің құрылымдық, семантикалық, фонетикалық жүйесінен іздеді. Нәтижесінде синтагма әртүрлі аспектіде қарастырылып, оның бірнеше белгілері анықталды. Алайда синтагманы сөйлеу компоненті ретінде тануға олар толық мүмкіндік бере алмады.

Синтагма — сөйлеу ағымына түскен сөздердің байланысынан туындайтын категория. Оның белгілерін сөйлеу лингвистикасымен байланыстыра зерттеу аса қажет. Қазақ тіл білімінде синтагма мәселесі арнайы зерттелген емес. Синтагманы зерттеудің теориялық және практикалық маңызы зор. Теориялық мәні: *біріншіден*, тіл лингвистикасы мен сөйлеу лингвистикасының өзіндік ерекшеліктерін ажыратуға негіз болады; *екіншіден*, коммуникативті грамматиканың дамуына үлес қосады. Практикалық мәні: сөйлемдердің, мәтіндердің құрамындағы коммуникативтік мағынаның жігін анықтауға, тілдік бірліктерді қолдануға, аударуға, үйренуге, шешендік өнерді игеруге мол мүмкіндік береді және грамматикалық категория арқылы ойлауды дамытады. Білім алушылардың мәтіндер мен сөйлемдерге дискурстық, актуализациялық талдау жасай алуына, лингвистикалық қабілетінің дамуына үлес қосады.

Синтагма мәселесін антикалық дәуірдегі тіл және стиль теориясынан бастау алған және тілдің құрылымдық жүйесі мен коммуникативтік қызметінің байланысын көрсететін ілім ретінде тануға болады. Синтагма теориясының негізін ғалымдар оны әртүрлі аспектіде зерттеген.

Ф. де Соссюр сөздердің сөйлеу кезінде өзара байланысқа түсіп тізбектелу процесін синтагма деп атаса [1], В.К. Колобаев синтагманы сөйлеу ағымының мүшеленуі нәтижесінен туындаған «психолингвистикалық бірлік» деп таниды. Сөйлеуші мен қабылдаушының интенциясына байланысты синтагма әртүрлі компоненттерден тұратынын айтады [2]. В.В. Виноградов сөйлеу арқылы берілген хабарды экспрессивті және интонациялық жақтан толықтыратын, өмір шындығының белгілі бір үзіндісін көрсететін семантикалық-синтаксистік бірлікті синтагма деп атап, олар сөйлеу барысында басқа да семантикалық-синтаксистік бірліктермен мағыналық жақтан тығыз байланыста болатынын атап көрсетті [3]. О.С. Радионова да синтагмаларды сөйлем мүшелерімен араластыруға болмайтынын айта келіп, синтагманы сөйлеудегі семантикалық-синтаксистік бірліктер деп таниды [4]. Д.А. Рамазанова мағынасы жақын сөздер бірігіп синтагма құрайтынын айта келіп, синтагма құрамындағы әрбір сөздің функционалдық және акцентологиялық дифференциациясы болатынын көрсетеді [5]. С.Г. Тер-Минасова синтагманы сөйлеу механизмінің ең маңызды аспектісі екенін айтып, толық лексикалық мағынаға ие тілдік бірліктерді сөйлеу кезінде қалай құрастыруға

болатынын көрсететін жүйе ретінде қарастырады. Туынды және күрделі сөздердің жасалуынан бастап, предикативтік байланыстағы сөздердің тіркесімділігіне дейін талдап, синтагманың құрылымдық жүйесін анықтайды. Оны тіл мен сөйлеудің, сөз тіркесі теориясы мен оны оқытудың, шет тілдерін оқыту әдістемесінің, сөйлеу мәдениетін көтерудің жолын анықтайтын теориялық ілім ретінде қарастырады [6]. М.В. Влавацкая нақты пікір алысу автоматты түрде лексикалық орналасу (лексическая размещения) мен тіркесімдер арқылы туындайтынын және жүзеге асатынын айтады [7]. Бодуэн де Куртанэнің зерттеулерінен синтагманың бірнеше белгілерін көруге болады. Олар: біріншіден, толық мағынаға ие морфологиялық жақтан бөлшектеуге келетін маңызды сөздер; екіншіден, синтаксистік жақтан бөлшектенбейтін бірлік; үшіншіден, сөйлеу барысында өзгермейтін бірнеше сөздердің тіркесімі; төртіншіден, сөйлеу барысында графикалық кідіріспен айқындалатын сөздер; бесіншіден, шығармашылық жұмыс кезінде емес, автоматты түрдегі қайталау кезінде кейбір сөйлемдердің толық синтаксистік бөлінбеу сипатына ие болуы [8]. В.Г. Адмони синтагманы фонетика-синтаксистік тұрғыдан анықтап, оны «сөйлемнің синтагмалық мүшеленуі» деп қарастырды [9; 63]. О.С. Радионова синтагмаларды сөйлем мүшелерімен араластыруға болмайтынын айта келіп, синтагманы сөйлеудегі семантика-синтаксистік бірліктер деп таниды [10]. В.В. Луцкай сөйлем құрамындағы сөздердің функционалдық эквиваленттілікке жауап беретін белгілі бір позициялық компоненті болатынын айтса [11], М. Орап сөздер белгілі бір сөйлеу жағдаятында бір-бірімен тіркесіп, тек контексте ғана мағынаға ие болатынын айтады [12]. О.В. Раева мен Е.Г. Риехакайнен синтагманың интонациялық сипатына талдау жасай келе, синтагма тексті оқу барысында семантика-интонациялық жақтан бүтін жұмсалатын бірлік деп таниды [13]. А.А. Реформатский «синтагма» терминіне қатысты ғылыми тұжырымдар әртүрлі екенін жан-жақты талдай келе, синтагманы интонацияның термині ретінде қарастыруға келіспейтінін айтады [14].

Аталған зерттеулердің барлығы да синтагма теориясының қалыптасып, дамуына өз үлесін қосуда. Әдебиеттерге шолу жасау барысында синтагманың психолингвистикамен, функционалды тіл білімімен, лексикологиямен, морфологиямен, синтаксиспен, стилистикамен тығыз байланыста екенін көреміз. Солай болуы заңды. Себебі синтагма — сөйлеу бірлігі. Сондықтан тілдің барлық саласында көрініс табады. Соның ішінде синтагманың коммуникативті грамматиканың қалыптасып, дамуына қосар үлесі зор. Коммуникативті грамматика — сөйлеу лингвистикасының бір саласы. Сөйлеу — лингвистикамен, психологиямен, тілдік қатынаспен, логикамен, философиямен т.б. тығыз байланысты өте үлкен антропологиялық ілім. Адамдар неліктен сөйлейді, әрине, ойын сыртқа шығару үшін сөйлейді. А.Байтұрсынұлының «Адамдар ойын өзі үші айтпайды. Өзге үшін айтады», - деген [15; 349 б.] тұжырымына зер салсақ, сөйлеу адамдардың тіл арқылы қарым-қатынасқа түсу жолын көрсететін ілім екеніне көз жеткізуге болады. Синтагма — сөйлеу кезіндегі сөздердің байланысуын, тізбектелуін анықтайтын бірлік. Сөйлеу кезінде сөздер грамматикалық амал-тәсілдер арқылы байланысады. Оған грамматикалық формалар арқылы және орын тәртібі арқылы байланысу жатады. Олар тек сөздердің байланысу жолдарын, жүйесін ғана көрсетіп қоймайды, синтагманың атқаратын қызметін, білдіретін мағынасын анықтайды, тілдік қатынасқа түсушілерді, олардың сөйлеу актісіндегі орнын көрсетеді. Сондықтан синтагма коммуникативті грамматиканың нысаны ретінде ерекшеленеді.

Талқы және нәтиже

Синтагманы коммуникативтік грамматиканың нысаны ретінде зерттеуде коммуникативтік принципке сүйенеміз. Коммуникативтік принцип сөйлеуші мен тыңдаушының (автор мен қабылдаушының) сөйлеу процесіндегі орнын анықтауды басшылыққа алады. Синтагма арқылы сөйлеу процесіндегі сөйлеушінің, тыңдаушының, автордың, қабылдаушының кім екенін анықтап, коммуниканттар моделін көруге болады. Оған предикативтік қатынастағы синтагмалар ғана негіз болады. Предикативті қатынастағы синтагма — заттар мен құбылыстардың қимыл-әрекеті, әртүрлі сапалық қасиеті туралы ақпарат беретін синтагмалар. Бұл синтагмаларды екі түрлі субстанцияға жіктеуге болады: 1) субъектілік субстанция; 2) объектілік субстанция.

Субъектілік субстанцияға сөйлеу мазмұны тек адаммен байланысты синтагмалар жатады. Мысалы: Мен жаздым, Мен мұғаліммін, Мен сұлумын, Мен отыздамын, Марат он бесте, т.б. Субъектілік субстанциядағы синтагмалар МЕН, СЕН, ОЛ (Асқар, Жанар, Марат т.б.) түрінде I, II, III жақта қолданылады. Синтагма құрамындағы МЕН, СЕН, ОЛ сөздерін **тілдік субъект** деп атаймыз. Олар басқа сөздермен семантикалық үйлесім тауып байланысқанда сөйлеудің мазмұны анықталады. Мысалы: Мен келдім, Сен келдің, Ол келді синтагмасының сөйлеу мазмұнына зер салсақ, тілдік

субъект (мен, сен, ол сөздері) іс-әрекеттің иесі екенін; Мен сұлумын, Сен сұлусың, Ол сұлу десек, тілдік субъект сындық сапаның иесі; Мен жиырмадамын, Сен жиырмадасың, Ол жиырмада десек, тілдік субъект сандық сапаның иесі; Мен дәрігермін, Сен дәрігерсің, Ол дәрігер дегенде тілдік субъект кәсіптің (мамандықтың) иесі екенін көреміз.

Субъектілік субстанциядағы синтагмалар **сөйлеуші мен тыңдаушының моделін** анықтайды. Сөйлеу ағымында I жақтағы синтагмалар жұмсалса, синтагма құрамындағы МЕН субъектісі өзінің қимыл-әрекеті немесе сапасы туралы ақпарат беріп тұрған сөйлеуші болады. Мен жаздым десе, Мен сөзі сөйлеуші ретінде жұмсалады. Тыңдаушы басқа адам. Адам өзі туралы ақпаратты өзіне айтпайды, тек қасында тыңдаушы басқа адам болса ғана айтады. Сондықтан I жақтағы синтагманың коммуникативтік моделін былайша көрсетуге болады: МЕН сөйлеуші — БАСҚА адам тыңдаушы. Бұл модель сөйлеушінің де, тыңдаушының да сөйлеу актісіне көзбе-көз қатысып тұратынын көрсетеді.

Сөйлеу ағымында II жақтағы синтагмалар жұмсалса, синтагма құрамындағы СЕН субъектісі өзінің қимыл-әрекетін немесе сапасын басқадан естіп тұрған тыңдаушы болады. II жақтағы синтагманың коммуникативтік моделі: СЕН тыңдаушы — БАСҚА АДАМ сөйлеуші. Сен жаздың десе, СЕН субъектісі өзінің әрекетін басқа адамнан естіп тұрғанын көреміз. Мұнда да сөйлеуші мен тыңдаушы сөйлеу актісіне көзбе-көз қатысып тұрғаны белгілі.

Сөйлеу ағымында III жақтағы синтагмалар жұмсалса, синтагма құрамындағы ОЛ (немесе Асқар, Марат) субъектісі сөйлеуші де емес, тыңдаушы да емес. ОЛ бөгде адамдардың өзара сөйлесуіне, сөйлеу актісіне түсуіне себеп болған АГЕНС. Бөгде адамдар сөйлеу актісіне қатыспаған адамның қимыл-әрекеті немесе сапасы туралы ақпарат алмасады. Бұл синтагманың коммуникативтік моделі: ОЛ агенс — БӨГДЕ АДАМ сөйлеуші — БӨГДЕ АДАМ тыңдаушы.

I-II жақтағы синтагмада адам аттары (жалқы есімдер) қолданылмайды. Олардың орнына мен, сен орынбасар сөздері қолданылады. Мен ойладым; Сен ойладың. Оның себебі де синтагманың коммуникативтік сипатымен байланысты. I жақтағы синтагмада сөйлеуші өзінің іс-қимылы туралы өзі ақпарат береді дегенбіз. Ал әркім өзі туралы ақпаратты өзінің атын айту арқылы бере алмайды. Мәселен, *сіздің атыңыз Марат болса*, өзіңіз туралы ақпаратты *Марат ойладым* түрінде жеткізе алмайсыз. Өйткені адам өзі туралы ақпаратты өзіне емес, басқа адамға айтады. Сондықтан бұрын аталып қойған өзінің атының орнына мен сөзін қолданады (Мен ойладым).

II жақтық синтагмада басқа адамның іс-қимылы туралы ақпаратты сол әрекеттің иесі болып тұрған адамның өзіне жеткізеді дедік. Ақпарат көзі болған іс-қимылдың иесі тыңдаушы болғандықтан, сөйлеуші оның аты туралы өзіне мәлімет бермейді, оның қимыл-әрекеті туралы мәлімет беруді мақсат етеді. Сондықтан тыңдаушыға бұрын қойылған өзінің атын емес, оның орнына орынбасар сен сөзін қолданады. Сіздің тыңдаушыңыздың аты *Дина* болса, оның іс-қимылы туралы ақпаратты өзіне жеткізу үшін *Дина ойладың* түрінде емес, *сен ойладың* түрінде жеткіземіз.

Объектілік субстанцияға қатысты синтагмалар адамнан тыс заттар және құбылыстармен байланысты қолданылады. Мысалы: *Жел соқты; Бейбітшілік орнады; Су тасыды, Телефон шырылдады* т.б.

Бұл синтагманың ерекшелігі: *біріншіден*, тек III жақта қолданылады, ешқашан I, II жақта қолданылмайды; *екіншіден*, әр заттың атауы өз орнымен жұмсалады; *үшіншіден*, синтагма құрамынан коммуниканттар көрінбейді.

Синтагма адамнан басқа заттар мен құбылыстар туралы айтылатын ойды білдіретіндіктен, ойдың иесі автор ретінде қызмет атқарып, сөйлеу актісінен тыс тұрады. Автордың коммуникациядағы орны сөйлеу жағдаятымен байланысты анықталады. Синтагма күнделікті қарым-қатынасқа байланысты сөйлеу жағдаятында қолданылса, автор мен тыңдаушы көзбе-көз тілдесіп, сөйлеу актісіне тікелей қатысып тұрады. Мысалы: *Жаңбыр жауып тұр. Күн суытты*, т.б. Керісінше синтагма философиялық, ғылыми, эмоционалдық, экспрессивтік қызмет атқарса, сөйлеу жағдаяты біріншіден, жазбаша формаға сүйенеді. Автор тыңдаушымен тікелей қарым-қатынаста болмайды. Терең ойын қағазға түсіреді немесе жадына жазады. Мысалы: *фотосфера анықталды, комета — мұз кесектері* сияқты ғылыми мазмұндағы синтагмалар; *көлеңке бауырға кіріп кетті (күн қатты ыстық дегенді білдіреді)* сияқты көркем мазмұндағы окказионал синтагмалар т.б. жазба тіл арқылы қолданылады және жазу, оқу арқылы қабылданады. Сондықтан объектілік субстанциядағы синтагмалардың коммуникативтік моделі: АВТОР — ҚАБЫЛДАУШЫ болады.

Автор өз ойын тек жазу әрекеті арқылы жарыққа шығарады. Ондағы мақсат өз ойын сақтау, дамыту, баршаға дұрыс жеткізу, тарату. Ой шынайы, сенімді, түсінікті болуы үшін тілдік білім

(құзыреттілік) мен интеллектуалдық қабілет үндесім табуы керек. Осы талаптар орындалған жағдайда жазылған ой өз оқырманын табады. Нәтижесінде жазбаша тілдік қатынас орнайды. Жазбаша тілдік қатынас араға сағаттар, жылдар, ғасырлар салып жүзеге аса береді. Себебі коммуниканттар жазбаша сөйлеген адаммен (автормен) жазылған таңба арқылы тілдік қарым-қатынасқа түседі. Автор ойын жазып жеткізеді, оқырман оқып қабылдайды.

Қорыта келгенде, синтагма құрамынан коммуниканттар моделін анықтаудың маңызы зор. Бұл коммуникативті грамматиканың дамуына; коммуниканттардың сөйлеу актісіндегі орнын анықтауға, сөйлеу жағдаяты мен сөйлеу формаларының байланысын анықтауға, ауызша тілдік қатынас пен жазбаша тілдік қатынас теориясының дамуына өз үлесін қосады.

Эксперимент

Синтагмалық зерттеулер тілді оқытуда, үйретуде коммуникативтік, функционалдық (семантикалық) тапсырмалар құрастыруға, грамматикалық категориялар арқылы білім алушылардың креативті ойлау қабілетін дамытуға зор үлес қосады. Синтагманы коммуникативті грамматиканың нысаны екенін практикалық тұрғыдан дәлелдеу үшін төмендегідей тапсырмалар беруге болады.

1-тапсырма 3 деңгейден тұрады:

1-деңгей. Берілген синтагмаларды пайдалана отырып, төмендегі тапсырманы орындаңыздар. *Мен шықтым, Сен шықтың, Ол шықты; Гүл шықты, Гүл шығады; Гүл шыққан; Мен шығамын, Сен шығасың, Ол шығады; Күн шықты, Күн шығады, Күн шыққан. Мен шыққанмын; Сен шыққансың; Ол шыққан; Ай шықты, Ай шығады, Ай шыққан.*

1.1 Сөйлеуші өзінің ісі туралы ақпарат беріп тұрған синтагмаларды тауып, қасыңыздағы адаммен кезектесіп айтыңыз.

1.2 Тыңдаушы өз іс-әрекетін басқадан естіп тұрғаны туралы ақпарат беретін синтагмаларды тауып, қасыңыздағы адаммен кезектесіп айтыңыз.

1.3 Басқа адамның іс-әрекеті туралы ақпарат беретін синтагмаларды тауып, бір-біріңізге кезекпен айтыңыздар.

2-деңгей. А) «Шығу» іс-әрекетінің сөйлеп тұрған уақыттан сәл ғана бұрын болғанын білдіретін синтагмалар қатарын тауып, оны қандай грамматикалық формалар білдіріп тұрғанын анықтаңыздар. В) «Шығу» іс-әрекетінің сөйлеп тұрған уақытта болмағанын, енді болатынын білдіретін синтагмаларды тауып, оны қандай грамматикалық формалар білдіріп тұрғанын анықтаңыздар. С) «Шығу» іс-әрекетінің сөйлеп тұрған уақыттан әлдеқайда бұрын болып кеткенін білдіретін синтагмаларды тауып, оның қандай грамматикалық формалар білдіріп тұрғанын анықтаңыздар.

3-деңгей. Әр синтагманың қандай грамматикалық амал-тәсілдер арқылы байланысқанын анықтаңыздар (қажет болған жағдайда оқытушының көмегіне жүгінуге болады).

2-тапсырма 3 деңгейден тұрады:

1-деңгей. Сөйлеу объектісі адам болатын синтагмаларды анықтаңыздар. *Күн жылыды. Мен қуандым. Қар еріді. Су ақты. Асан келді. Құстар келді. Оқушылар ән салды. Сен көрмедің.*

2-деңгей. Сөйлеу объектісі адам болған синтагмалардың қандай ақпараттық семантика беріп тұрғанын анықтаңыздар.

3-деңгей. Синтагма құрамынан коммуниканттар моделін анықтаңыздар.

3-тапсырма 3 деңгейден тұрады.

1-деңгей. Сөйлеу объектісі адамнан басқа заттар мен құбылыстар болатын синтагмаларды анықтаңыздар. *Мен көрдім. Аспан ашық. Күн шықты. Ауа таза. Гүлдер өсіп тұр. Көбелектер ұшып жүр. Сен отырсың. Балалар ойнап жүр.*

2-деңгей. Синтагмалардың қандай ақпараттық семантика беріп тұрғанын анықтаңыздар.

3-деңгей. Синтагма құрамынан коммуниканттар моделін анықтаңыздар.

Қорытынды

Синтагманы коммуникативтік грамматиканың нысаны ретінде тануға мына факторлар себеп болады:

біріншіден, адамдар сөйлегенде ойын өзі үшін емес басқалар үшін айтады. Олар айтылған ойды қиналмай түсінуі үшін әр сөздің мағынасын, семантикасын, атқаратын қызметін біліп, сөздерді дұрыс байланыстыруы керек;

екіншіден, адамдар өзі немесе төңірегі жайлы білгенін айту үшін сөйлейді. Ол үшін білген нәрселерінің атын білдіретін сөздерді қолданады. Бұл кезде сөздерді қолданудың динамикасы артып, сөздер дербес күйінде емес, өзара комбинацияланып, ойды білдірудің бөлшектері ретінде жұмсалады;

үшіншіден, синтагма сөйлеу кезіндегі мағынаның жігін ашуға қызмет атқарады. Айтылатын ойдың мағыналық бөлшектері ретінде жұмсалады. Әрбір синтагманың өзіне тән коммуникативтік семантикасы болады. Олар айтылатын ойға қатысты ақпаратты жеткізуге мүмкіндік береді;

төртіншіден, синтагма құрамындағы қосымшалардың (жұрнақтар мен жалғаулар) атқаратын қызметі зор. Олар ақпараттың мазмұнын, коммуниканттардың сөйлеу әрекетіндегі орнын, ақпаратқа қатысын көрсетеді;

бесіншіден, синтагма адамдардың тілдік қатынасқа түсу жолдарын айқындауға мүмкіндік беретін құбылыс. Сөйлеуші//тыңдаушы моделін айқындайтын синтагмалар адамдардың ауызша тілдік қатынасқа түскенін білдіреді. Автор//қабылдаушы моделін айқындайтын синтагмалар адамдардың жазбаша тілдік қатынасқа түсетінін көрсетеді.

Қорыта келгенде, синтагма сөйлеу лингвистикасының бір саласы коммуникативті грамматиканың нысаны болып табылады. Синтагма грамматиканың антропоэекті лингвистикамен, функционалды лингвистикамен, прагмалингвистикамен, лингводидактикамен тығыз байланысты категория деп айтуға болады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 432 с.
- 2 Колобаев В.К. Подвижность границ синтагмы: следствие для лингвистического и методического прогнозирования [Электронный ресурс] / В.К. Колобаев // СПбГМА. — СПб., 1996–2008. — Режим доступа: <http://www.mechnik.spb.ru/latpb3.htm>.
- 3 Виноградов В.В. Понятие синтагмы в синтаксисе русского языка / В.В. Виноградов // Вопросы синтаксиса современного русского языка. — М.: Наука, 1950. — С. 205–231.
- 4 Радионова О.С. К вопросу о кодификации произношения современного немецкого языка / О.С. Радионова // Изв. высш. учеб. зав. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — Пенза, 2012. — № 4. — С. 109–113.
- 5 Рамазанова Д.А. Синтагма как лингводидактическая проблема / Д.А. Рамазанова // Дагестан. гос. пед. ун-т // Изв. ДГПУ. — 2009. — № 1. — С. 96–98.
- 6 Тер-Минасова С.Г. Синтагматика речи: онтология и эвристика: общая и английская синтагматика составных номинативных групп / С.Г. Тер-Минасова. — 2-е изд. — М.: URSS; ЛИБРОКОМ, 2009. — 200 с.
- 7 Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика: аспекты изучения сочетаемости слов / М.В. Влавацкая. — Новосибирск: НГТУ, 2016. — 244 с.
- 8 Бодуэн де Куртенэ И.А. Лекции по введению в языковедение / И.А. Бодуэн де Куртенэ. — М.: ЛКИ, 2010. — 216 с.
- 9 Адмони В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В.Г. Адмони. — М.: Высш. шк., 1963. — 336 с.
- 10 Радионова О.С. К вопросу о синтагме и средствах ее реализации / О.С. Радионова // Вестн. Саратов. гос. юрид. акад. — 2014. — № 5. — С. 171–178.
- 11 Луцкай В.В. Заполнение позиционного состава предложения по принципу функциональной эквивалентности: интроспективный анализ в русле экспликационной грамматики / В.В. Луцкай. — Донецк, 2010. — 254 с.
- 12 Орап М. Синтагма как единица анализа речевого опыта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://amazonaws.com/academia.edu/documents/42620508/eejpl_journal_2_1_2015.pdf
- 13 Раева О.В. Синтагма и сегментация устной спонтанной речи / О.В. Раева, Е.Г. Риехакайнен // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. — 2015. — Вып. 4 (32). — С. 14–20.
- 14 Реформатский А.А. Фонология и морфонология. Избранные работы: учеб. пос. для вузов (Сер. автор. учеб.) / А.А. Реформатский, М.А. Реформатская. — М.: Изд-во «Юрайт», 2018. — 299 с.
- 15 Байтұрсынов А. Сөйлеу әуезділігі / А. Байтұрсынов // Ақ жол. Өлеңдер мен тәржімалар. Мақалалар және әдеби зерттеу. — Алматы: Жалын, 1991. — 460 б.

Н.А. Ильясова

Синтагма — объект коммуникативной грамматики

В статье представлен обзор синтагматических исследований, в которых синтагма определяется как психолингвистическая, семантико-синтаксическая, семантико-интонационная, функциональная единица. Указывается, что лексическое смешивание и синтаксическое расчленение являются результатом синтагматических исследований. Вместе с тем данная статья дает определение той роли, которую за-

нимает синтагма в коммуникативной грамматике. Синтагма делится на две большие категории: субъективные и объективные субстанции. Она характеризуется как главная категория, которая определяет модель коммуникантов, раскрывает суть коммуникативного значения, выявляет виды, форму, речевую ситуацию и значение устного и письменного речевого соотношения.

Ключевые слова: синтагма, субстанция, модель коммуникантов, языковой субъект, категория лиц, предикативное соотношение, речевой смысл.

N.A. Ilyassova

Syntagma as an object of communicative grammar

The article reviews syntagmatic research and defines syntagma as psycholinguistic, semantic-syntactic, semantic-intonational, functional unit. It is indicated that lexical mixing and syntactic dismemberment are the result of syntagmatic studies. At the same time, this article gives a definition of the role that syntagma plays in communicative grammar. Syntagma is divided into two broad categories: subjective and objective substances. It is characterized as the main category that defines the model of communicants, reveals the essence of communicative meaning, and reveals the types, form, speech situation and the meaning of the oral and written speech correlation.

Keywords: syntagma, substance, model of communicants, linguistic subject, category of persons, predicative relation, speech meaning.

References

- 1 Sossúr, Ferninand de (1999). *Kurs obshchei linhvistiki [General Linguistics Course]*. Ekaterinburg: Izdatelstvo Uralskoho universiteta [in Russian].
- 2 Kolobaev, V.K. (1996–2008). Podvizhnost hranits sintahmy: posledstvie dlia linhvisticheskoho i metodicheskoho prohnzirovaniia [Mobility of Syntagma Borders: Implications for Linguistic and Methodological Forecasting]. SPbHMA. Saint Petersburg. *mechnik.spb.ru*. Retrieved from <http://www.mechnik.spb.ru/lat/pb3.htm> [in Russian].
- 3 Vinogradov, V.V. (1950). Poniatie sintahmy v sintaksise russkogo yazyka [The concept of Syntagma in the syntax of the Russian language]. *Voprosy sintaksisa sovremennoho russkogo yazyka — Questions of syntax of modern Russian*, 205–231. Moscow: Nauka [in Russian].
- 4 Radionova, O.S. (2012). K voprosu o kodifikatsii proiznosheniia sovremennoho nemetskogo yazyka [On the question of codification of the pronunciation of modern German]. *Izvestia vysshikh uchebnykh zavedenii Povolzhskii rehon. Humanitarnye nauki — News of higher educational institutions of the Volga region. Humanities*, No. 4, 109–113. Penza [in Russian].
- 5 Ramazanova, D.A. (2009). Sintagma kak linhvodidakticheskaia problema [Syntagma as a linguodidactic problem]. *Dahestanskii hosudarstvennyi pedahohicheskii universitet. Izvestia DHPU — Dagestan State Pedagogical University. News DGPU*, No. 1, 96–98 [in Russian].
- 6 Ter-Minasova, S.G. (2009). *Sintahmatika rechi: ontolohiia i evristika: obshchaia i anhliiskaia sintahmatika sostavnykh nominativnykh hrupp [Speech syntagmatics: ontology and heuristics: general and English syntagmatics of composite nominative groups]*. (2d ed.). Moscow: URSS; LIBROKOM [in Russian].
- 7 Vlavatskaia, M.V. (2016). *Kombinatornaia linhvistika: aspekty izucheniiia sochetaemosti slov [Combinatorial Linguistics: Aspects of Learning Word Compatibility]*. Novosibirsk: NGTU [in Russian].
- 8 Boduen de Kurtene, I.A. (2010). *Leksii po vvedeniui v yazykovedenie [Lectures on the introduction to linguistics]*. Moscow: LKI [in Russian].
- 9 Admoni, V.G. (1963). *Vvedenie v sintaksis sovremennoho nemetskogo yazyka [Introduction to the syntax of modern German]*. Moscow: Vysshiaia shkola [in Russian].
- 10 Radionova, O.S. (2014) K voprosu o sintahme i sredstvakh ee realizatsii [On the issue of syntagma and means of its implementation]. *Vestnik Saratovskoi hosudarstvennoi yuridicheskoi akademii — Bulletin of the Saratov State Law Academy*, No. 5, 171–178 [in Russian].
- 11 Lushchai, V.V. (2010). *Zapolnenie pozitsionnoho sostava predlozheniia po printsipu funktsionalnoi ekvivalentnosti: introspektivnyi analiz v rusle eksplikatsionnoi hrammatiki [Filling the positional composition of a sentence according to the principle of functional equivalence: introspective analysis in line with explication grammar]*. Donetsk [in Russian].
- 12 Orap, M. (2015). Sintagma kak edinita analiza rechevoho opyta [Syntagma as a unit of analysis of speech experience]. *amazonaws.com*. Retrieved from http://amazonaws.com/academia.edu/documents/42620508/ejpl_journal_2_1_.pdf [in Russian].
- 13 Raeva, O.V., & Riehakainen, E.G. (2015). Sintagma i sehmentatsiia ustnoi spontannoii rechi [Syntagma and segmentation of spontaneous oral speech]. *Vestnik Permskoho universiteta. Rossiiskaia i zarubezhnaia filolohiia — Bulletin of Perm University. Russian and foreign philology*, 4 (32), 14–20 [in Russian].
- 14 Reformatskii, A.A., & Reformatskaia, M.A. (2018). *Fonolohia i morfonolohia. Izbrannye raboty [Phonology and morphology. Selected works]*. Moscow: Izdatelstvo «Yurait» [in Russian].
- 15 Baitursynov, A. (1991). Soileu auezdilili [Melody of speech]. Ak zhol. Olender men tarzhimalar. Makalalar zhane adebi zertteu — White road. Poems and translations. Articles and literary research, 460. Almaty: Zhalyn [in Kazakh].

ОТАНДЫҚ ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

ACTUAL ISSUES OF DOMESTIC LITERARY CRITICISM

DOI 10.31489/2020Ph2/57-63

УДК 821.512.122.09

С.Т. Касенов¹, Л.И. Абдуллина¹, П.В. Маркина²

¹*Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан;*

²*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия*

(E-mail: saken_69@mail.ru)

Образ Великой степи в аспекте новой компаративистики (на материале поэмы Г. Зелинского «Киргиз» и повести Г. Гребенщикова «Ханство Батырбека»)

В статье исследован образ степи на материале литературной параллели: поэма польского поэта Г. Зелинского «Киргиз» — повесть Г. Гребенщикова «Ханство Батырбека». Названные произведения неоднократно становились предметом научного наблюдения польских, русских и отечественных исследователей. При этом в фокусе оказывался преимущественно этнографический комментарий. Оригинальность предпринятого в рамках статьи сравнения заключается не столько в предмете — образе степи — сколько в апробации нового ракурса. Описывая феномен взаимодействия художественных миров, авторы статьи применили современные компаративистские подходы, смещая акценты с выделения закономерностей в создании образа степи на интерпретацию истоков этого процесса в историко-литературной перспективе. Переход к приемам сравнительной имагологии позволяет отследить формирование образа от зарождения и бытования вплоть до исторического проецирования на современный страновой бренд Казахстана как страны Великой степи. Имагологическая методика аутентично передает глубинные истоки параллельных историко-литературных процессов на протяжении длительного времени. Текстологические иллюстрации в соответствии с научной версией авторов доказывают ментальную природу образа степи. Итогом научных наблюдений становится заключение о продуктивности новых компаративистских подходов при изучении литературных аналогий.

Ключевые слова: компаративистика, имагология, этнографическая экзотика, бытописание, художественный образ, дискурс, концепт.

Литературоведческий комментарий, как правило, «работает» с неоднократно апробированным «инструментом» и зарекомендовавшими себя методиками. Однако минувший рубеж веков внес принципиальные коррективы во все отрасли знаний, игнорировать которые не представляется возможным. В поисках адекватных запросам времени методик наука о литературе вырабатывает стратегии, ориентируясь на собственные ресурсы с учетом изменения культурологической картины мира. Интегративная природа литературной компаративистики изначально направлена на «прочтение» литературного текста сквозь призму сопоставления-сближения «некоторых духовно единообразных контекстов», обнаружение «базовых универсалий, сплачивающих многоликие культурные системы в одно динамическое целое» [1; 52].

Новая парадигма компаративистских исследований открывает уникальную возможность «определения механики диалога творческих миров, находящихся на значительном историко-культурном расстоянии друг от друга» [2; 302]. Выделившееся внутри сравнительного

литературоведения имагологическое направление обретает все больше сторонников среди научного мира. Результаты исследований ученых научной школы АлтГПУ (Барнаул, РФ) демонстрируют продуктивность тактик имагологии в условиях трансграничного взаимодействия региональной литературы Сибири, Алтайского края и пограничных с Россией территорий Казахстана. В разработке научных представлений алтайских ученых — феномен этнокультурных стереотипов и факторов, влияющих на их модификацию в поликультурном обществе евразийского пространства.

Новый ракурс, по нашему мнению, позволяет рассмотреть «ситуации как бы случайного, внешне не мотивированного схождения образов в творческом наследии писателей, принадлежащих разным национальным мирам» [1; 53]. Имагология (от лат. *Imago* — изображение, образ) как новое направление компаративистики придает категории «художественный образ» дополнительное измерение, пространственно-временную объемность. В соответствии с выдвигаемой рабочей гипотезой приемы имагологии позволят не только выявить общее и различное в художественной интерпретации концепта «степь», но и обнаружить в контексте исторической подвижности и сложившихся стереотипов концептуальную сущность образа.

В ходе исследовательских аналогий поэмы «Киргиз» (1842) польского романтика Густава Зелинского и Георгия Гребенщикова, переводчика произведения с польского на русский и, одновременно, автора повести «Ханство Батырбека» (1913), нами был выделен образ степи как основание для проводимой параллели. На первый взгляд, в центре названных произведений — главный герой в ситуациях, передающих драматизм его судьбы. В изученных нами научно-биографических очерках, в первую очередь, названа этнографическая ценность представленной авторами художественной картины. Интерес к бытоописанию обусловлен фактами их биографии. Г. Зелинский наблюдал аульную жизнь казахов, называвшихся тогда киргизами, в окрестностях Ишима во время сибирской ссылки. Критик-биограф Одровонж-Пененжек из личных дневников Зелинского установил, что начинающий поэт знакомится с обстоятельным трудом «Описание киргиз-кайсацких или киргиз-казацких орд и степей» под заглавием «Этнографические известия» (1832) [3; 362]. Исследователь также очерчивает круг чтения ссыльного поэта, в который входят труды по философии и социологии и русская периодика: журналы «Современник», «Москвитянин», «Журнал Министерства народного просвещения». Эти факты дают основания предполагать, что писатель за бытом и жизненным укладом пытается понять переживания и представления степняка.

Романтическая природа этногеографических реалий в поэме Густава Зелинского «Киргиз» «прочитывается» в приемах бытоописания, в том числе и введением в текст обиходных слов тюркского происхождения. Свободолюбивый характер героя и сама идея вольности также имеют отношение к обязательной атрибутике романтизма.

Вместе с тем внимательное прочтение текста поэмы Зелинского в переводе Гребенщикова смещает исследовательский акцент с образа героя в этнографической «рамке» на образ степи, который несет многофункциональную нагрузку. В качестве пейзажного концепта степь — это место, где происходят события поэмы, и это мечта-родина-свобода-цель, которая мотивирует поведение персонажа и определяет сюжетостроение поэмы.

Образ степи своеобразным рефреном «пронизывает» весь текст поэмы и скрепляет его иногда фабульно разрозненные фрагменты. Субъективно-оценочные характеристики степи даны через восприятие героя: степь «родная», ее просторы «милые». С помощью приема олицетворения перед читателем возникает живой образ степи: «Степь укуталась в туманы», Степь — спутница и защитница: «вслед кивают / Им цветы, всплакнув росой... / И, загладив след побега / Дремлет вновь трава степная — / И молчит, скрывая тайну» [4; 198].

Степь, как хронотоп, «задает» координаты поступков героя. Пространство — равнина *беспредельная*; *ширь* (в словаре «ширь»: широкое пространство, широта, простор) — неограниченная территория. Время в поэме соотносится с категорией космоса и придает образу значение архетипа с помощью определения «седой». Изобразительный эпитет — «ширь седая», просторы «седые» — это цвет ковыльной травы, временное значение подчеркивает многовековую историю (ср.: «седая старина»). Итак, безграничность в пространстве и времени, как характеристики степи, формируют черты личности кочевника, которого не пугают вселенские масштабы, он легко ориентируется в ней, а вне степи герой — «истерзанный душой»...

В выбранной нами «оптике» исследования степь рассматривается как жизненная сила, энергия (в современной терминологии: энергетический ресурс): «Жадно пил он степи воздух». Эта ключевая фраза, с нашей точки зрения, составляет концепт образа: степь — не безразличная к человеку терри-

тория, но среда, дающая, наделяющая героя силой, энергией. Автор представляет своего героя с помощью нарицательных номинаций: «Киргиз» — в заглавии, и «Всадник», «Джигит», «Сын степей» — в самом тексте. Нет собственных имен и у главы племени: просто Бий, его личный шаман — Старец. Лишь возлюбленная Всадника наделена именем — красавица Демеля, дочь Бия. Всадник, из любви к Демеле, отказывается от кровной мести и уговаривает девушку бежать. И уже ничто не отвлекает героев от заветной мечты — вырваться на волю.

Такой принцип наименования персонажей — также дань романтизму: важна поэтика общего, без детализации (ср.: «Кавказский пленник» А.С. Пушкина). При этом очевидна и установка автора сделать образ степи определяющим судьбы ее обитателей. Степь — это жизнь: воздух-вода, без которых человек не может существовать. С детства житель степи учится определять свой путь по звездам, которые в бездорожной степи — главные ориентиры: «Без дорог — по зову сердца / На простор степей родимых». «Гладь степная бездорожна»: только не для кочевника, который «в детстве раннем / Путь искал по звездам неба» [4; 199].

Степь — это и воля, ей противопоставлена стандартная романтическая антитеза — неволя: «злая удушливая неволя» воплощена в образе «каменных юрт», из которых герой стремится выбраться, чтобы «на крыльях смелой воли / Улететь в родные степи», «сбросить рабства гнет тяжелый».

Только в степи Джигит обретает свой первоначальный облик — дитя: «Опираясь на стремена / Встал Джигит и, как *ребенок*, / К степи руки простирая/Замер в сладком умиленьи... /После долгого страданья /В злой удушливой неволе /Жадно пил он степи воздух/Ароматом насыщенный/И, вздыхая полной грудью/Трепетал в восторге счастья /Перед девственной природой/Перед сбывшейся мечтою»... [4; 199].

По сюжету разгневанный Бий пускается в погоню за беглецами, но, не сумев догнать, устраивает степной пожар, в котором влюбленные погибают. Истребление степи как жизненной среды, питающей героя и определяющей его судьбу, влечет гибель персонажа, не успевшего раскрыться как личность.

Так, Г. Зелинский решает проблему героя: через образ степи, наделенный функцией концепта, вне которого поэма бы представляла романтические эпизоды-клише и монологи-признания безымянного героя.

Текстологический анализ поэмы вносит определенные корректировки в образную систему поэмы польского автора, известность которому, по единодушной оценке критиков-биографов, принесло именно это произведение, впоследствии переведённое на ряд языков. К русскому читателю поэма Г. Зелинского «Киргиз» пришла благодаря Г. Гребенщикову.

Что заставило-привлекло русского писателя-этнографа в художественной картине Зелинского, удаленной во времени и пространстве?

Работа Г. Гребенщикова над переводом «Киргиза» шла параллельно с написанием повести «Ханство Батырбека» (1912–1913). Как и в творческой биографии Зелинского, произведение признано этапным произведением Гребенщикова и лучшим «из жизни киргиз». Подобно Зелинскому, Гребенщиков занимается этнографией и в своих публицистических работах и очерках рассказывает историю степи: «Каркаралинский мещанин», «Славный джигит» (пьеса, названная по-казахски «Джаксы джигит»). Культура степи увлекает бытописателя и фольклориста своей экзотикой, которая раскрывается ему благодаря свободному владению казахским языком.

Г.Д. Гребенщиков был потомком хана-кочевника по имени Тарлыкан, или Тарухан, о чем с нескрываемой гордостью писал в своей биографии, а в эмиграции подтвердил выбором для себя изотерического имени Тарухан. Биографы писателя указывают, что именно с переводом поэмы Зелинского «Киргиз» мотивы казахской степи прочно входят в творчество Г.Д. Гребенщикова. Еще раз зададимся вопросом: «Что было увидено Гребенщиковым в поэме Зелинского и как созданные в реалистической стилистике образы степняков соотносятся с романтическим образом героя Зелинского?».

Ответы на эти вопросы мы находим в гребенщikovском предисловии к своему переводу: «...польский поэт Густав Зелинский, окружая романтический сюжет своей поэмы столь разнообразной и узорчато-нежной рамкой из душистых и живых цветов степной жизни, будто знал, что в наши дни она не даст уже ни тех ярких образов, ни тех звучных мелодий, какие вдохновляли поэта еще так сравнительно недавно. Обширный и оригинальный мир кочевника-киргиза, еще недавно находившийся в полном расцвете поэтической воли, — быстро на наших глазах начинает блекнуть...». Там же автор реалистически воссозданной картины четко формулирует свою авторскую позицию: «Пройдет еще немного лет и полная поэзии кочевая жизнь превратится в скучную прозу безропотной ноши

мужицкого ярма, под тяжестью которого уже не воскреснут смелые взмахи минувшей удали, и умрут последние воспоминания о былых красотах степного простора» [5; 145].

Глубинный смысл поэмы Зелинского «Киргиз» Гребенщиков-переводчик видит «глазами» поэта, которого вдохновляли «живые цветы степной жизни», «красоты степного простора» — «поэзия кочевой жизни». Автор повести «Ханство Батырбека» «исследует», как степь, во всем своем первозданно-девственном великолепии «засвидетельствованная» в романтической поэме Зелинского, «блекнет» и разрушается. В реалистической версии Гребенщикова герой теряет не имя, но весь свой мир — свое «ханство» — необъятную степь-волю... Безымянный герой Зелинского физически погибает вместе с пожаром степи, герой Гребенщикова с утратой воли/степи теряет себя как личность!

Обратимся к тексту повести, наблюдая над приемами раскрытия ключевого образа «степь». Жизнь небольшого казахского аула, выписанная в этнографических деталях с элементами фольклорной эпики и в мифологическом обрамлении, изображена в переломные моменты истории степи. Меняется само время, умирает патриархальная культура аулов, старообрядческих деревень, круша привычные образы. Драматизм ситуации усугубляется разладом в душе хана Батырбека: оборвалась связь между хозяином и его землей. Причина личной драмы не столько в происходящих социальных переменах, сколько в их последствиях: нарушается гармония героя с природой. Образно говоря, «рвется пуповина», связывающая героя со степью, питающую его жизненными соками.

Первая глава повести открывается своеобразным зачином: «Киргиз Батырбек, потомок знатного ханского рода, верхом на коне ехал по степи и пел раздольную песню». Эпитет «раздольная» отсылает к описанию «киргизских напевов» в поэме Зелинского: «О, киргизские напевы. О, когда поет вас вольный Сын степей свободной грудью — Вся природа умолкает, / В сладкой дреме цепенея. И, как будто в том напеве / Плачет степь в тоске по небу». «Раздольная» песня рождается в «свободной груди» «вольного Сына степей».

Из песни Батырбека читатель узнает гордую историю знатного ханского рода: дед Маймырхан — «настоящий хан: жил в белоснежной юрте, ел только жеребятину, каждый день пил верблюжьи сливки»; отец Бекмурза — «князь-повелитель» и он, Батырбек — «князь-богатырь». Но с песней эта славная история и заканчивается: «Так завершился бег, о котором знала вся степь, о котором из века в век будут петь, как о сказке»... Имя персонажа хранит связь с предками и отражает, как от поколения к поколению в именах утрачивается гордый титул — хан, что означает «властитель, монарх» (*мурза и бек* — титулы одного порядка: князь, господин). В имени Батырбек заложена семантика богатырства, что в сочетании с титулом (*бек*) накладывает на носителя имени роль защитника рода, его свободы. Автор подчеркивает: «хан Батырбек, с детства привыкший жить вольно и беззаботно».

Гребенщикову удается не только в деталях описать картины окружающего быта, но и буквально передать ритуальность, повторяемость однажды заведенного ритма жизни кочевника: которые для Батырбека «такие степные-степные хлопоты». «Старинные, милые с детства», эти хлопоты и составляют «тон своей всегдашней жизни». По природным часам он сверяет время («на исходе девятая луна»); радуется дождю после долгой засухи и при виде ярко позеленевшей степи и радовался, что корм поправится и скот отдохнет [5; 169].

Степь сопровождала героя всю его жизнь. Когда Батырбеку было невесело, «степь всегда успокаивающе действовала... Она всегда куда-то далеко звала его и говорила ему много такого, что в ауле не приходило и в голову. Вот теперь он смотрит на нее и забывает свои огорчения, а она рассказывает старые сказки, воскрешает в памяти дни детства и юности, дни вольных кочевков и лихих скачек во время праздников, а главное — бесконечные и волнистые степные ковыли, которых теперь так мало». Как и в поэме Г. Зелинского, герой Г. Гребенщикова для описания степи находит слова, идущие от самого сердца: «Серебристые и мягкие, они, как тысячи грив буланых коней, развевались тогда по холмам и равнинам, и лошадь неслась в них по брюхо, как в легкой струе молочной реки... Не оставалось следа после резвого конского бега, не слышно было топота копыт, как будто по перине скакал бегунец. И то припадал к гриве юный Батырбек, кося глаза в сторону несущейся обратно степи, то откидывался назад, любуясь голубым небом, то сваливался на сторону, повиснув на стремени и схватывая горсти ковылей, пушистых, как девичьи косы» [5; 163].

Картины, которые воспроизводят внутренний мир героя-степняка, трогают читателя и присутствием авторской интонации, прорывающейся в форме несобственно-прямой речи своего персонажа. Невозможно оставить без внимания проникновенно тонкие наблюдения героя над жизнью степи: «иссохшая» без дождя и источающая «роскошный воздух» после долгожданного гостя-дождя, степь, все ее пространство из-за выпавшего вслед инея представляется герою в виде

«огромного ломтя черного хлеба, густо посыпанного солью». Образ степи не просто одушевлен, но равнозначен воздуху и хлебу с солью, без которых невозможна человеческая жизнь.

Гармония, веками установленная и закреплённая отлаженным ритмом жизни кочевника в просторах степи, показанная Гребенщиковым с позиции временной перспективы, усиливает драматизм гибели степи и, как следствие, гибели рода: «Все чуяли, что на степь надвигается что-то новое, чуждое и враждебное древним обычаям, и вольному кочевому житью приходит конец» [5; 181].

События, развивающиеся далее в повествовании, конкретизируют и обозначают масштабы трагедии. Удивительный киргизский мир, явленный в сравнениях, образном языке, costume, предметах быта, природе, пейзаже, жилище, образе жизни, пище и многом другом, постепенно и, одновременно, внезапно перестает существовать. Этнографический колорит придает социальному конфликту жизни казахов общечеловеческий масштаб благодаря выделению образа степи, заключающей в себе животворящие соки. Степь как единственная среда обитания кочевника становится другой: «...серая холмистая степь показалась Батырбеку такой убогой и чужой. Сильно, порывисто дул ветер, точно вздыхал разгневанный Аллах. Группа зимовок, низеньких и плоских, цепко ухватившихся за склон горы... походила на старые могилы, поросшие быльем, и такие же одинокие и затерянные...».

Композиционный прием антитезы, неоднократно используемый в романтической поэме Зелинского, присутствует в повести Гребенщикова. Степь как символ воли/свободы киргизов контрастно подчеркнута описанием казарм: сделанные «из черного дерна», они казались Батырбеку «тесной группой киргизских могил» [5; 185]. Определенно слышится переключка с образом «каменных юрт», из которых стремится вырваться герой Г. Зелинского. Вместо степной шири, седых просторов, привычной звуковой симфонии степи в польской поэме в повести Гребенщикова появляется степь в виде «необитаемой пустыни», в которой герой больше не слышит «мелодичных ржаней страстных жеребцов, а вместо многочисленных и резвых табунов на лоне степи» неподвижно покоились щедро насыщенные кости многих тысяч животных». Эта картина раскрывается перед глазами Батырбека после страшного джута. Сам джут — кульминация сюжета — тоже показан как испытание на выживание Степи, участь которой уже была предсказана: «Смертельно застонала степь... Джут мертвыми ледяными объятиями охватил ее из края в край» [5; 178]. Вместо привычной звуковой симфонии степи, остался только болезненный крик фабричного гудка: «Будто ревел кто-то заблудившийся и изнемогающий в этих *бездорожных и безлюдных* степях» [5; 184]. В контексте повести этот крик ассоциируется скорее не с фабричным гудком, а голосом самой степи.

... жалкую пародию финальной песни, жалобную песню старого киргиза Карабая, оплакивающую гибель рода: «И старым, как слабая струна домбры, голосом бурчал какую-то печальную песенку, похожую на тихий жалобный плач [5; 183]. Среди исследователей гребенщиковской повести установлена окончательная оценка: «Ханство Батырбека» — завершение скорбной истории степи. Результаты проведенных нами наблюдений над образом степи дают основание высказать более оптимистичный финал художественной версии Г. Гребенщикова.

Авторская надежда на возрождение степи заключена в словах: «И казалось, никогда еще хан Батырбек, с детства привыкший жить вольно и беззаботно, не тосковал и *не задумывался*, как в этот раз». Раздумьями героя не заканчивается история степи, а открывается ее новая страница. Свидетельством поиска автора является его биография: после создания повести Г. Гребенщиков продолжает писать о судьбе степи и, оказавшись после революции за границей, пытается найти решение ее сложных проблем. Надежду писателя вселяет поразительное нерасчлененное единство человека со степью: судьбы их похожи, они идут навстречу друг другу и течению жизни, доверяя ей и поверяя с судьбами предков.

Работая в Соединенных Штатах Америки (1933), Г. Гребенщиков пишет стихотворение в прозе о киргизском народе: «О, киргиз, киргиз! Замкнутого небом степи тебя не знает мир». По оценке современного исследователя, писатель создает образ богатейшей природной кладовой, ждущей своего хозяина: «Какое дремлющее, ждущее величие!» [6; 265].

Оптимистические прогнозы писателя, чья судьба кровными узами связана с историей казахского народа, сбылись: образ степи, отраженный в генетическом коде нации, помог сохранить культурную самобытность кочевой культуры, национальных корней и на новом витке истории сформировал потребность в обновлении культурной памяти. Ментальная природа образа степи благодаря принципам художественной имагологии промонстрирована авторами статьи на примере сопоставительного анализа романтической поэмы «Киргиз» польского поэта Густава Зелинского и повести «Ханство Батырбека» Георгия Гребенщикова.

Подведем итоги. С помощью тактик современной компаративистики нами установлена знаковая природа образа степи. Глубинная суть сопоставления позволила выйти на новый уровень интерпретации художественного текста как многоуровневого объекта имагологического исследования. Приемы имагологии дают инструмент для детального рассмотрения главной литературоведческой категории — художественного образа. В ходе обновления компаративистики рассмотрена возможность исследования образа степи, увиденного художником другой культуры, удаленной во времени и пространстве.

Современная компаративистика дает ключ к ответам на вызовы времени в поисках духовных ориентиров, связанных с проблемой национальной идентификации. Степь как национальный образ маркирует поиски национальной идентичности в начале третьего тысячелетия, порождая миф-образ и, одновременно, национальный бренд «Казахстан — страна Великой степи».

Список литературы

- 1 Бекметов Р.Ф. Литературная компаративистика как методологическая проблема / Р.Ф. Бекметов // Вестн. ТГПУ. — 2010. — № 4(22). — С. 52–58.
- 2 Богаткина М.Г. О формировании новой парадигмы в современной компаративистике / М.Г. Богаткина // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Междунар. науч. конф., посвящ. 200-летию Казан. ун-та. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. — С. 302–304.
- 3 Одровонж-Пененжек Я. Пушкин и польский романтик Густав Зелинский / Я. Одровонж-Пененжек // Пушкин. Исследования и материалы. — М.: Л., 1958. — Т. 2. — С. 362–368. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/is2/is2-362-.htm>
- 4 Текст поэмы «Киргиз» цитируется по статье: Стеклова Ф.И. Густав Зелинский — автор поэмы «Киргиз» / Ф.И. Стеклова // Филологический сб. — Вып. 2. — Алма-Ата, 1963. — С. 196–209.
- 5 Гребенщиков Г.Д. Ханство Батырбека. Собрание сочинений: [В 6 т.]. — Т. 2 / Г.Д. Гребенщиков. — Барнаул, 2013. — С. 145–193.
- 6 Маркина П.В. Авторский миф об Алтае в книге Г.Д. Гребенщикова «Моя Сибирь» / П.В. Маркина // Материалы Десятых международных Сейтеновских чтений. — Кокшетау: Кокше, 2016. — С. 265–269.

С.Т. Касенов, Л.И. Абдуллина, П.Л. Маркина

Ұлы дала бейнесі жаңа компаративистика аспектісінде (Г. Зелинскийдің «Қырғыз» поэмасы және Г. Гребенщиковтың «Батырбек хандығы» повесі)

Мақалада поляк ақыны Г. Зелинскийдің «Қырғыз» поэмасы және Г. Гребенщиковтың «Батырбек хандығы» повесіндегі дала бейнесі әдеби параллельдер материалдары негізінде зерттелген. Аталған шығармалар бірнеше мәрте поляк, орыс және отандық зерттеушілердің ғылыми нысанына айналған болатын. Бұл реттегі зерттеушілік ауанда этнографиялық пікірлер басым болды. Мақала аясында қабылданған салыстырудың ерекшелігі — дала бейнесінің жаңа ракурста апробациялануында деп білеміз. Көркем дүниелердің өзара әрекеттестік феноменін сипаттай отырып, мақала авторлары қазіргі заманғы компаративистік көзқарастарды қолданған, тарихи-әдеби перспективадағы дала образын жасаудың бастауларын интерпретациялау үдерісіндегі заңдылықтарды саралауға басымдық берген. Салыстырмалы имагология тәсілдеріне көшу Ұлы дала елі ретінде Қазақстанның қазіргі заманғы елдік брендіне тарихи проекцияға дейін пайда болу мен болмыстан бейненің қалыптасуын қадағалауға мүмкіндік береді. Имагологиялық әдістеме ұзақ уақыт бойы параллельді тарихи-әдеби процестердің терең бастауларын шынайы түрде берген. Авторлардың ғылыми нұсқасына сәйкес мәтіндік иллюстрациялар Дала бейнесінің ментальды табиғатын айғақтайды. Ғылыми бақылаулардың нәтижесі ретінде әдеби ұқсастықтарды зерттеуде жаңа компаративистік тәсілдердің өнімділігі туралы қорытынды болып табылады.

Кілт сөздер: компаративистика, имагология, этнографиялық экзотика, тұрмыстық жазба, көркем сурет, дискурс, концепт.

S.T. Kasenov, L.I. Abdullina, P.V. Markina

The image of the Great steppe in the aspect of the new comparativity (G. Zelinsky's poem «Kirgiz» and G.D. Grebenshchikov's story «Batyrbek`s Khanate»)

The article explores the image of the steppe on the material of the literary parallel: the poem of the Polish poet G. Zelinsky «Kirgiz» and the story of G. Grebenshchikov «Batyrbek`s Khanate». The named works repeatedly became the subject of scientific observation by Polish, Russian and domestic researchers. Moreover, the focus was mainly on ethnographic commentary. The originality of the comparison undertaken within the framework of the article — the image of the steppe — but in the testing of a new perspective. Describing the phenomenon of the interaction of the artistic worlds, the authors of the article apply modern comparative approaches, shifting the emphasis from highlighting patterns in creating the image of the steppe to interpreting the origins of this process in the historical and literary perspective. The transition to the methods of comparative imagology allows you to track the formation of the image from its inception and existence up to historical projection on the modern country brand of Kazakhstan as the great steppe country. Imagological methodology authentically conveys the deep sources of parallel historical and literary processes over a long time. Textological illustrations in accordance with the scientific version of the authors prove the mental nature of the image of the steppe. The result of scientific observations is the conclusion about the productivity of new comparative approaches in the study of literary analogies.

Keywords: comparative studies, imagology, ethnographic exotics, genesis, artistic image, discourse, concept.

References

- 1 Bekmetov, R.F. (2010). Literaturnaia komparativistika kak metodologicheskaia problema [Literary comparative studies as a methodological problem]. *Vestnik Tatarskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedahohicheskogo universiteta — Bulletin of the Tatar State University of Humanities and Education*, 4 (22), 52–58 [in Russian].
- 2 Bogatkina, M.G. (2004). O formirovanii novoi paradihmy v sovremennoi komparativistike [On the formation of a new paradigm in modern comparative studies]. Russian and comparative philology: state and prospects '04: *Mezhdunarodnaia nauchnaia konferentsiia, posviashchennaia 200-letiiu Kazanskogo universiteta — International scientific conference dedicated to the 200th anniversary of Kazan University*. (pp. 302–304). Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo universiteta [in Russian].
- 3 Odrovonzh-Penezhek, Ya. (1958). Pushkin i polskii romantik Hustav Zelinskii [Pushkin and the Polish romantic Gustav Zelinsky]. *Pushkin. Issledovaniia i materialy — Pushkin. Research and materials*, Vol. 2, 362–368. Retrieved from <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/is2/is2-362-.htm> [in Russian].
- 4 Steklova, F.I. (1963). Hustav Zelinskii — avtor poemы «Kirhiz» [Gustav Zelinsky — author of the poem «Kyrgyz»]. *Filolohicheskii sbornik — Philological collection*, 2, 196–209 [in Russian].
- 5 Grebenshchikov, G.D. (2013). *Khanstvo Batyrbeka [Khanate of Batyrbek]*. (Vol. 1–6). Barnaul [in Russian].
- 6 Markina, P.V. (2016). Avtorskii mif ob Altae v knihe G.D. Grebenshchikova «Moia Sibir» [The author's myth of Altai in the book of GD Grebenshchikov «My Siberia»]. *Materialy Desiatykh mezhdunarodnykh Seitenovskikh chtenii — Materials of the 10th International Seytenov readings*. (p. 265–269). Kokshetau: Kokshe [in Russian].

Ж.Ж. Жарылғапов, Д.Ш. Омирбекова

*Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қазақстан
(E-mail: zharylgapov_zhan@mail.ru)*

Қазақ әдебиетіндегі лирикалық проза

Мақалада лирикалық прозаның теориялық тұрғыдан зерттелуіндегі тәжірибелер сараланған. Әлемдік және ұлттық әдебиет теориясындағы лирикалық проза жайындағы ғылыми көзқарастар жүйеленген. Қазақ әдебиетіндегі лирикалық проза ізденістері жан-жақты сараланған. Прозадағы эпос пен лирика тектерінің арақатынасы, лиризм мен психологизмнің байланысы, автор мен кейіпкер дүниетанымының байланысы туралы талдаулар жүргізілген. Қазіргі қазақ қаламгерлерінің дүниетанымының негіздері мен көркем ойлау жүйесіндегі лирикалық тенденциялардың алатын орны айқындалған. Лирикалық прозаның поэтикалық жүйедегі қолданыстарының әдіс-тәсілдері нақтыланған. Лиризмнің реализммен, романтизммен байланыстары жөнінде ғылыми тұжырымдар жасалған. Лирикалық проза үлгісінде жазылған шығармалардағы ішкі монологтың, пейзаждың рөлі көрсетілген. Олардың идеялық-эстетикалық сипаттары, типологиялық қырлары ашылған.

Кілт сөздер: лирика, лиризм, лирикалық проза, лирикалық кейіпкер, лирикалық баяндау, ішкі монолог, пейзаж, автобиографизм, романтизм, сюжет, образ.

XX ғасырдың соңғы ширегіне қарайғы прозада оң өзгеріс, оқшаулап айтуға болатындай табыстардың ішінде жазушылардың лирикалық проза тәсілдерін жете зерттегені болып отыр. Характер айшықтаудың, шығармадағы эстетикалық қуатты арттыру жолында Б. Майлиннің дәстүрін жетілдіре түсті. Кейіпкер сезімі мен суреткер сезімі астасып келіп отыратын, өмірлік оқиғаларға, тартысқа қаламгердің қатысы шебер үйлесіп, табиғи арна тауып жататын терең лирикалық стиль О. Бөкей, Ә. Кекілбаев, Д. Исабеков сынды жазушылар талантының бір қыры болып табылады.

Біз де алдыңғы зерттеулерімізде «Лирикалық әуен, әсіресе, ауыл өмірін тақырып еткен шығармаларда, соның ішінде Ұлы Отан соғысы кезеңіндегі тыл өмірін, қазақ даласының тынысын танытқан туындыларда сәтті қолданылды. Бұл орайда жазылған бірнеше әңгімелермен қоса С.Мұратбековтың «Жусан иісі», «Жабайы алма», Д. Исабековтың «Біз соғысты көрген жоқпыз», О. Бөкейдің «Бәрі де майдан» повестерін ерекшелік көрсетуімізге болады. Жалпы творчестволық психологияда нақты бір тақырып ашуға орайлы келетін әдеби әдістер мен көркемдік тәсілдер болатынын байқап жүрміз. Жаңағы аталған шығармалар — соның мысалы. Прозадағы мұндай құбылыстар — ғылыми түсінік берілуін күтіп тұрған мәселелердің бірі», екенін атап өткенбіз [1;17].

Сонымен қатар, О. Бөкейдің бірқатар повестері — «Өліара», «Елең-алаң», «Мынау аппақ дүние», «Қар қызы», «Мұзтау», «Қайдасың, қасқа құлыным», Д. Исабековтің «Бекет», «Гаухар тас», Ә. Таразидің «Аяз бен Бибі», Ә. Кекілбаевтің «Бір шоқ жиде», «Құс қанаты» сияқты повестері — лирикалық прозаның үлгілері.

XX ғасырдың 70–80-ші жылдарындағы әдеби үрдісті таразылай келіп, осы аталған повестерді талдағанда қазақ сыншылары «сыршыл психологизм» деген терминді жиі қолданады. Әрине, лирикалық прозада психологизм сияқты бейнелеу тәсілінің айрықша орын алатыны рас. Бірақ біз жазушылардың лирикалық стилін сөз еткенде автор мен образдың, шындықтың сезімдік ара қатынасын ескеруіміз керек. Ал, психологиялық талдауда образ эволюциясының жекелік принципі алдыңғы қатарға шығады. Сондықтан да әдеби туындыларды салмақтай-саралай келгенде, шығарманың жанрлық түр-белгілерін ажырата отырып үңілсек, тұтас көркемдік дамудағы нақты бір шығарманың немесе жазушының өзіне тән суреткерлік бейнесін неғұрлым тереңірек ашуға көмегін тигізері даусыз.

Жалпы лирикалық проза — кейіпкердің жан дүниесіндегі халі мен ой өзгерістерінің санада таңбалануына негізделетін прозаның стильдік бір түрі. Лирикалық прозаның стильдік белгілері, шығарма поэтикасындағы лирика мен эпос тектеріне тән ерекшеліктердің өзара жымдасуынан келіп шығады. Яғни лирикаға тән субъективті баяндау, айнала дүниені жеке сана арқылы таңбалау проза құрылымында батыл қолданылады. Баяндау үдерісінде автор танымы мен кейіпкер танымы астасып, кейіпкер көзқарасы автор көзқарасымен тұтастанып кетеді. Өмір фактілері шынайы, дәл қалпынан

гөрі автордың ішкі жан қозғалыстарына бағындырыла, жеке санасының ерекшеліктеріне сәйкес бейнеленеді. Ал лирикалық прозаның эпос тегіне қатыстылығы шығармада оқиғаның болуынан, бейнелеу құралдарының бас кейіпкердің болмысын ашуға бағытталатынынан, әлеуметтік байланыстар сырына дендеуден айқаталып отырады. Лирикалық прозада стильдік-композициялық тәсілдердің негізгісі — сана ағымы түрінде келетін ішкі монологтар. Бұл монологтар жеке сезімнің туу, даму жолын, ол сезімдердің өмірдегі көріністерін суреттеуде пайдаланылады. Ретроспекциялық суреттер, күнделіктер, автобиографизм де лирикалық прозаның хас белгілері.

Еуропада лирикалық прозаның шебері деп М.Пруст аталады. Оның «Жоғалған уақытты іздеу» (1913–27) романдар циклы лирикалық прозаның классикалық үлгісі боп есептеледі. XIX және XX ғасырлар тоғысындағы орыс символическі де лирикалық прозаны өркендетуге ат салысты. А.Белыйдың, Ф.Сологубтың, В.Брюсовтың ой мен жанды зерттеу барысында әлемді кейіпкерлері арқылы автордың жеке санасына бағындыруға арналған тәжірибелерін білеміз.

«Лирикалық кейіпкер» деген термин қазіргі кезде прозалық шығармаларда да қолданылып жүргенімен, ол ең алғашында лирика саласында тұрақтанған болатын. Бұл жекелеген өлеңдерде ғана емес, ақынның бүкіл шығармашылық контекстінде, тіпті болмағанда белгілі бір кезеңдегі өлеңдерінде, өлең немесе циклдар кітаптарында берілетін ақынның образы. Л.Гинзбургтің пікірінше, лирикалық кейіпкердің болуына қажетті шарт «белгілі бір мәселелерге, көңіл-күйге негізделген автор санасымен бірлік» болып табылады [2; 155].

Лирикалық прозада бұл образ мүлде басқа мәнге ие. Лирикамен салыстырғанда мұнда лирикалық кейіпкердің нақты өмірбаяны беріледі, ол өзін іс-әрекеттері, оқиғаға қатысуы, өзге кейіпкерлермен қарым-қатынасы арқылы көрсете алады. Ол авторға жақын ғана болып қоймайды, белгілі бір дәрежеде автор көңіл-күйін әр қырынан анық жеткізеді. Лирикалық кейіпкердің қатысуы жазушының шығармасында оқиғалар мен образдарға шектеу қоюы мүмкін, бірақ сонымен қатар ол болып жатқан оқиғаның негізіне терең үңілуге мүмкіндік береді.

Лирикалық прозада автор өзінің ең құнды ойлары мен сезімін кейіпкеріне сеніп тапсырады. Жеке өмірі туралы айта отырып, жалпы өмір туралы, адамның өмір сүруінің мәні туралы баяндайды. Шындықтан ауытқымай, нақты оқиғалардың ортасында болуы кейіпкердің рухани өмірін байыта түседі. Болып жатқан оқиғаларға қатысу сол уақытқа және адамдарға өзінің көзқарасын білдіруге деген қызығушылығын тудырады. Лирикалық кейіпкерді автордан бөлек қарастыру мүмкін емес. Оның көбіне өзінің жеке көзқарасы мен түсінігі, осыған орай өзіндік айтар сөзі де жоқ. Ол тек жазушының ойын, сезімін, көзқарасын, ұстанымын ашып көрсетеді. Автор — лирикалық шығармалардағы жалғыз субъект. Лирикалық прозаның сыршылдығының мәні де осында жатыр.

Ғалым Б.Майтановтың: «Шығармаға автор тікелей қатысса, не лирикалық кейіпкердің рөлін атқарса міндетті түрде жазушының бейнелеу объектісіне көзқарасы, қаһарман характеріндегі қалтарыстарды ашу ниеті, психологиялық жүрістері өз жүрегіндегі қылдарды қозғап, азаматтық тебіреністер туады» [3; 97] деген пікірі біздің айтпақ ойымызды дәлелдей түседі.

Лирикалық шығармаларда адамзатқа тән адам жанының тылсымына ден қою, оның ой-аңсар, сезім сырларын зерделеу, жеке бастың көңіл күй сарындарын қоғамдық болмыспен тығыз байланыста, әлеуметтік өзгерістермен, уақыт тынысымен астаса көрініс береді. Автор сезімі лирикалық шығармада белгілі бір құбылысқа қатысы тұрғысынан көрінеді. Мұндай шығармаларда автор позициясы сақталып, тек көріну ерекшелігі әртүрлі болады. Шығармада автордың мінезі де көрініп отырады. Сол секілді жазушының шығармаларында бір-біріне мүлде ұқсамайтын бейнелер көрініп, бірінде мұңаяды, қуанады, не болмаса сүйсінеді, не жек көреді. Бірақ осының барлығына да бір көзқараспен қарайтын лирикалық кейіпкер бар. Жазушының жеке көзқарасы мен сезімінің нәтижесінде лирикалық кейіпкер туады.

Шығармадағы «автор бейнесінің» көріну дәрежесі әртүрлі болады. Кейде ол шығармада барынша «анық көрінеді», яғни шығармадағы болып жатқан оқиға, құбылыстарға автордың көзқарасы, қатынасы анық бейнеленеді. Мысалы, «Жусан иісінде» автор мен лирикалық кейіпкер тұтасып кеткен. Бірінші жақтан, «мен» түрінде баяндап отырған лирикалық кейіпкерді автордан бөліп қарау мүмкін емес. Ал енді ол бірде «жасырынып», кейіпкер бейнесінің «тасасында қалады». Мұндай ерекшелікті көбіне үшінші жақтан, яғни автор бейтарап тұрып, әңгімелеушінің атынан баяндалатын шығармалардан кездестіруге болады. Бірақ олардың қай-қайсысы да «автор бейнесін» сипаттайды.

Мысалы, О.Бөкейдің «Атау-кере» шығармасында «Неге біз осы?» деген сұраққа кейіпкерлерімен бірге автордың өзі де жауап іздейді. Тағанның «негесі» қоғамдық әлеуметтік құбылыстар мен

мәселелер төңірегінде болса, Айнаның «негесі» өз отбасының, жұбайымен арасындағы қарым-қатынас төңірегінде. Кейіпкерлерінің өз сұрақтарына жауап іздеп, толғануын бере отырып, автор оларға өзінің де қалай қосылып кеткенін аңғармай қалатындай.

Лирикалық прозадағы баяндау үлгісінің тағы бір ерекшелігі — фольклорлық желілер мен сюжеттерді пайдаланып қана қоймай, қазақ прозасындағы басты көркемдік әдістердің бірі — фольклорлық образдылық пен фольклорлық жанрларды психологиялық тұрғыдан интерпретациялау. Бұл да лирикалық прозаға тән сипаттардың бірі болып табылады. Себебі, автор тілсіз жануарлардың атынан баяндағанмен, мұнда толығымен өзінің ұстанымы көрініс табады. Кейіпкерінің бар көңіл-күйін, сезімін өз басынан өткізіп, өзін соның орнына қойып отырып, алған әсерін, жан дүниесін суреттейді. Бұл өз кезегінде жазушының баяндау стилін айқындайды. Әрбір қаламгердің өзіндік жазу мәнері мен машығы, кейіпкер сомдау шеберлігі, өмір шындығын көрсету ерекшеліктері болады. Көркем дүниеден жазушының ой-өрісі, тіл шеберлігі, өзіндік стиль ерекшелігі көрініп тұрады. Бұл тұста орыс зерттеушісі Г.А. Абрамовичтің: «Стильге енбейтін ешнәрсе жоқ. Шығарманың тақырыбы да, идеясы да, тілі де, композициясы да стильдік элементтер» [4; 352], — деген пікіріне сүйенсек, жазушының өз кейіпкерінің ішкі әлемін баяндау тәсілі арқылы жеткізуді де шеберліктің бір түрі екені сөзсіз.

Осы тұрғыдан алсақ, Ә.Кекілбаевтің «Бәйгеторысы», М.Мағауиннің «Таының өлімі», О.Бөкейдің «Бурасы» мен «Кербұғысы» қазақ прозасының баяндау стиліне жаңалық әкелген дүниелер болып табылады. Бұл шығармаларда лирикалық сипат басым. Себебі жазушы өз кейіпкерінің мінез-құлқын, іс-әрекетін, көзқарасын, пайым-түсінігін өзінің ой елегінен өткізе отырып, оқырманға жеткізген.

Автор образының, әсіресе, прозалық шығармалардағы мәні ерекше. Кейіпкерлерді сөйлетіп, оларды әртүрлі оқиғаларға қатыстырып отыратын автор сөзіне автордың өз бейнесі туралы түсінік қалыптасады. Шығармаларда жануардың ішкі жан-дүниесі, күйзелісі, психологиясы, өмірге, айналасында болып жатырған құбылыстарға, адамға, олардың іс-әрекеттеріне деген ойы, түсінігі жан-жақты шебер де нанымды көрінеді.

«Бәйгеторыны» алсақ, негізгі ерекшелік — өмір шындығын лирикалық тұрғыдан интерпретациялау. Бұл тәсіл — баяндаушы бейнесінің эмоциялық-сезімдік әсерлілігін күшейтіп, қаһарманның жан дүниесін мейілінше терең түсінуге мүмкіндік берген. Бұл көркемдік табысқа жазушылар қазақ фольклорындағы дүниені лиро-эпикалық тұрғыдан игеру дәстүрін меңгеру нәтижесінде қол жеткізген. Жазушыларды қаһарманның іс-әрекеті ғана емес, ішкі әлемі қызықтырады, суреттеліп отырған оқиғадан гөрі кейіпкердің сол оқиғаға қарым-қатынасы, көзқарасы қызықтырады. Баяндаушы өз қаһарманына іш тартып, баяндаудың басым бөлігін кейіпкерін сөйлетуге арнайды.

Лирикалық прозаны зерттеуші-ғалым Я.Эльсберг лирикалық проза мен психологизмнің тұтастығын айта келіп: «Шын мәніндегі лирикалық стильдің тазасында өз ойлары, сезімдері мен тебіреністері немесе солардың кейбір қырлары мен қасиеттері туралы айтуына хақы бар адам тұруы шарт», — деген болатын [5; 167].

Жазушы шығармасындағы лиризм адамды және әлемді танытудың тәсілі. Ол адамның ішкі әлеміне терең үңілуден, кейіпкер монологының жетекші рөлінен, психологиялық характерді тереңдететін поэтикалық түрдегі пейзаждан көрінеді. Лирикалық проза эпос пен лириканың белгілерін автордың жетекшілік рөлімен тұтастыра отырып, өзінің түрлік және құрылымдық ерекшеліктерін көрсетеді. Қаламгердің ішкі жан дүниесін суреттеудің негізі болып табылады; басты назар әңгімелеушінің өмірге қатынасына, оның ойларына, сезімі мен толғанысына аударылады. Мұнда қосымша, маңызы жоқ мәселелердің бәрі назардан тыс қалады, негізінен кейіпкерлерді сұхбатқа әкелетін құбылыс, сезім ғана қалады. Жазушы үшін бастысы — ойдың дамуы болып табылады.

Жазушының образдары ең алдымен лирикалық кейіпкердің сезімі мен көңіл-күйін анықтап береді. Лирикалық кейіпкер шындықты сезімдік қабылдау арқылы ашады. Оның барлық көргені, естігені, түсінгені мен сезгені оның адамдық негізін көрсетеді.

Ішкі монолог лирикалық прозада негізгі және тиімді тәсілдердің бірі екенін жоғарыда атап өткен болатынбыз. Ол автор ойының жеткізілуіне ықпал етеді. Жазушының, лирикалық кейіпкердің сезімі, толғанысы түрлі әдіс-тәсілдер арқылы берілгенімен, лирикалық монолог үлкен қызмет атқарады.

Лиризм табиғаты жазушының мол ізденісін, суреткерлік парызын байқататын құбылыс. Себебі жазушы өз кейіпкерінің бойындағы нәзік сыршыл сезімін оқырманға жеткізу үшін әртүрлі көркемдік

әдіс тәсілдерді пайдаланады. Олардың қатарына үнсіздік, ішкі толғаныс, лирикалық шегіністер, кейіпкер көңіл күйін табиғат көріністерімен астастыра беру т.б. жатқызуға болады. Бұл тұрғыдан алып қарасақ, мұндай шығармаларда лиризм психологизмнің, психологизм лиризмнің ажырамас өрімі ретінде стиль түзушілік қызмет атқарысатынын байқаймыз.

«Лирикалық өнер әрі романтикалық, әрі реалистік негіздерде өмір сүреді», — деген С.А. Липин лиризмнің белгілі бір көркемдік әдістер мен бағыттарға тәуелсіздігін, психологизм сияқты әдебиеттің «тектік» қасиетіне бейім екенін аңғартады [6; 132].

«Лиризм» ұғымы жайлы алғаш пікір білдірген Гегельдің ойынша, романтикалық шығармалардың мазмұнының артықшылығы — жеке адамның ішкі рухани өмірін, сезімдердің әр алуандылығын бере алуы. Бұл тұрғыдан алғанда, ішкі толғаныстар сырттай беріле алмағандықтан, күрделенеді. Осыдан келе, жазушы кейіпкердің ішкі әлемін беру үшін лирикаға жүгінеді. Оның айтуынша, «лиризм — романтикалық өнердің негізгі стихиялы ерекшелігі болып табылады» [7, 506]. Бұдан кейіпкердің сезімін оның ішкі ой толғанысы, яғни монолог арқылы беру лирикалық прозаға тән басты ерекшеліктердің бірі екенін көре аламыз.

Ішкі монолог тәсілінің қазақ қаламгерлері шығармаларындағы қолданысы туралы ғалым Г. Пірәлиеваның еңбегінде жан-жақты қарастырылған. Ғалым ішкі монологтың кейіпкер психологиясын ашудағы қызметін талдай келіп, бұл тәсілдің әр жазушыда өзінің қаламгерлік шеберлігіне байланысты әртүрлі көрініс беретінін айтады. Лиризм мен психологизмнің өзара ұқсас құбылыстар екені белгілі.

Ішкі монологтың табиғаты туралы профессор Б. Майтанов: «Мұнда шындыққа объективті баға беру жоқ та, кейіпкерлер қабылдауларының субъективті әлемі өмір танудағы биік қасиет деңгейіне көтеріледі. Бұлдыр тұстары, қарама-қайшылықтары мол ол әлем әлеуметтік-интимдік құбылыстардың шынайы мәнімен желілес шыға бермейді» [8; 293], — дейді.

Мұндай шығармаларда айтушы композицияның негізі болып табылады. Ол тек қана оқиғаны айтып қоймайды, сонымен қатар шындықты өзінің қабылдауы арқылы өткізіп, оған поэтикалық өзгеріс енгізе отырып береді. Мұнда бәрі кейіпкер сезімі арқылы өтіп, оның көңіл күйіне сәйкес беріледі. Жазушы тудырған образдарда персонаждар мінезінен тыс нәрселер де жасырынып жатады. Олар негізгі оймен бірге автордың көңіл күйін де білдіруге мүмкіндік береді.

Лирикалық прозада пейзаж айрықша мәнге ие. Мұндағы пейзаж ландшафты танытудан гөрі кейіпкер мен автор сезімдерінің тоғысуын тудыратын, лирикалық кейіпкердің көңіл-күйін таныту үшін қажет.

Ә.Кекілбаев, Ә. Тарази, Д. Исабековтер табиғат мәселесін арнайы тақырып етіп алмаса да, өз кейіпкерлерінің тағдырын жаратылыс тұтастығынан туындату бар. Бұл мәселеге келгенде О. Бөкейдің орны бөлек. Ол өзінің бүкіл шығармашылығында өр Алтайды жырлап кетті. Яғни, оның шығармаларындағы көрікті де қатал, сұлу да сырбаз Алтай образдық дәрежеге көтерілді. Жазушының көркем туындыларындағы адам Алтаймен қарым-қатынасқа түспей ашылуы қиын. «Қамшыгер», «Мезгіл әуендері», «Табиғат — Өмір — Адам» әңгіме-новеллаларында, «Мұзтау», «Елең-алаң», «Сайтан көпір», «Жетім бота», «Қар қызы», «Өліара», «Құм мінезі», «Атау кере» повестерінің қайсысын алмайық, қаһармандар мен табиғат арасындағы жанды байланысқа көзіміз жетіп отырады. Мынау өмірдегі Жақсылық пен Жамандықтың төрешісі, қатал сыншысы да Оралханда — Алтай. Аспан шал мен оның баласы Аманға да («Сайтан көпір»), үш тағдырдың, үш мінездің иесі — Нұржан, Аманжан, Бақытжан да («Қар қызы»), адал, арлы азамат Барханның да («Құм мінезі») рухы сыналатын кеңістік — табиғат. Олардың өміріндегі шешуші қадам осы табиғатпен жеке-дара бетпе-бет келген тұста жасалады.

Табиғат бейнесі, ондағы тіршілік маңызы туралы О. Бөкейдің сәтті ізденісі оның алғаш әңгімелерінен байқалған болатын. Соның бір мысалы — «Кербұғы» әңгімесі. Мұнда табиғат Кербұғының тілімен сөйлейді. Әбден сілікпесі шығып қартайған, сіңірлі тірсектен күш қайта бастаған, бүгінде құбақан күй кешкен кәрі бұғы, кешегі дәуренін, шалқыған жастығын аңсайды. «Көзден де, көңілден де бұлбұлдай ұша берген қапысыз қайран жастығы тек ендігі сағыныштың сыңсып айтар жырына айналып, қос жанардан жас болып сорғалайтын» [9; 343].

Қарап отырсақ, Кербұғы адамға тән сезімге беріледі, ойлайды, өзінің риясыз жастық шағын сағынып жүрегі шымырлайды. Бұл Оралханның өзіндік жаңалығы болатын. Қазақ прозасында табиғат құбылыстарын адам кейпінде беру болса да, оған сезімдік-психологиялық қасиетті дарыту дәл жазушы суреттегендей бола қойған жоқ еді. Мұндай құбылысқа зерттеуші А.Ф. Лапченконның мына бір ойы дәл келетін сияқты. Ол: «В сущности, очеловечивание природы как условный прием

служит той же цели — утверждению органического единства живущих по одним и тем же законам природы и человека» [10; 48] — дейді. Біз де осы пікірді қуаттаймыз.

Әңгімедегі Кербұғының үлкен бір трагедиясы — оның еркіндігінен айырылуы. «Кейін бұғылар атамекенін ауыстырды. Сонда ғана ол атамекендерімен қоса туасы еркіндіктерінен де айрылғанын білген. Түкті мүйіздің түбіне сусылдап қол ара тигенде — сол ең асылы, ең қимасы — шын еркіндіктерін де әлдекімдер кесіп алғанын — бақилыққа кесіп алғанын, енді қайтып бермейтінін сезіскен» [9; 352]. Ал Кербұғының еркіндігіне қол сұғушы — Адам. Ендігі Кербұғының арманы Ақшоқыға жету. Екі аяқтылардың мына темірторлы құрсауының ар жағында, сол Ақшоқының бауырында нағыз бостандық өмір бар секілді Кербұғыға. Ақырғы күш-қуатын шақырып темір қоршаудан қарғи, жастайынан аңсаған Ақшоқысына жетіп, бостандықтың алғашқы дәмін сезінбей жатып Кербұғы Адам атты қаноктың құрбандығына айналады. Сөйтсе, Адам аяғы мәңгілік еркіндіктің, масайраған тіршіліктің мекені — Ақшоқыға да жеткен.

Әңгіменің негізгі көтерген идеясы — адам мен табиғат арасындағы теңдіктің бұзыла бастауы. Жазушы адамның тұтынушылық мақсатын көрсете отырып, бұл мәселені әлеуметтік-адамгершілік қырынан алға тартады.

О.Бөкейдің «Табиғат — Өмір — Адам» деп аталатын шығармасы лирикалық толғау түрінде жазылған шығармада жазушының туған жерге деген асқақ махаббаты көтеріңкі леппен, үлкен әсермен жырланған. «Май айының аяқ шенінде Бүкіл Алтай қып-қызыл гүлге көмкеріліп, жасыл жаулығын қайта жамылады. Көкпеңбек аспанға мамықтай бұлт маңып, тау өзендері көркіне қайта мінбек. Сіз табиғаттың осыншалықты сый-сияпатын төге салған мәрттігіне қайран қалып, тау асып, байып жатқан Күннің алқызыл нұрына табынасыз да, кілемдей түрілген көк майсаға аунай кетесіз. Күлесіз, бақыттан, шаттықтан күлесіз. Күліп жүріп гүл тересіз, теріп жүріп «Айналайын Алтайым, осы құдіретіңнен, осы келбетіңнен, осы гүліңнен осы жұпарыңнан айырылып қала көрме, өйткені мен сенің перзентіңмін, өйткені жаһанда саған жетер салтанатты жер жоқ!» деп, жар салғыңыз келеді» [9; 543]. Жазушы көбінесе лирикалық жанрларға тән шетін сезім күйлерін, таза субъективті-эмоционалдық халін проза жанрының құрылымына шеберлікпен енгізе алған.

Жалпы Алтай табиғаты сол өңірде туып-өскен жазушылар Қ.Ысқақ, О.Бөкей, Д.Әшімхан, А.Алтай, Д.Әшімханұлы прозасында лирикалық-символдық бейнеге айналған.

Қазақ прозасында лирикалық прозаның хас шеберіне айналған жазушылар С. Мұратбеков, Т.Нұрмағанбетовтер де туған жер тақырыбын ашуда, табиғат көрінісін беруде лирикалық бейнелеу тәсілдеріне иек артты.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Жарылғапов Ж. XX ғасыр соңындағы қазақ прозасындағы идеялық-эстетикалық мәселелері / Ж. Жарылғапов. — Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2003. — 176 б.
- 2 Гинзбург Л. О лирике / Л. Гинзбург. — Л.: Сов. писатель, 1974. — 409 с.
- 3 Майтанов Б. Қазақ прозасындағы замандас бейнесі / Б. Майтанов. — Алматы: Ғылым, 1982. — 148 б.
- 4 Абрамович Г.А. Введение в литературоведение / Г.А. Абрамович. — М.: Просвещение, 1979. — 352 с.
- 5 Эльсберг Я. Актуальные проблемы социалистического реализма / Я. Эльсберг. — М.: Сов. писатель, 1969.
- 6 Липин С.А. Идейное единство и художественное многообразие советской прозы / С.А. Липин. — М.: Мысль, 1974. — 336 с.
- 7 Гегель Г.В.Ф. Эстетика: [В 2-х т.]. — Т. 2 / Г. В.Ф. Гегель. — М.: Наука, 1999. — 603 с.
- 8 Майтанов Б. Қазақ романы және психологиялық талдау / Б. Майтанов. — Алматы: Санат, 1996. — 336 б.
- 9 Бөкеев О. Ұйқым келмейді / О.Бөкеев. — Алматы: Жалын, 1990. — 560 б.
- 10 Лапченко А.Ф. Человек и земля в русской социально-философской прозе 70-х годов / А.Ф. Лапченко. — Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1985. — 136 с.

Ж.Ж. Жарылғапов, Д.Ш. Омирбекова

Лирическая проза в казахской литературе

В статье проанализирован опыт теоретического исследования лирической прозы. Систематизированы научные взгляды о лирической прозе в теории мировой и национальной литературы. Рассмотрены различные аспекты исследования лирической прозы в казахском литературоведении. Авторы

обращаются к анализу соотношения эпических и лирических компонентов в прозе, связи лиризма и психологии, мировоззрения автора и персонажа. Определено место лирической прозы в художественной прозе современных казахских писателей. Конкретизированы методы и приемы использования лирической прозы в поэтической системе. Разработаны положения о связи лиризма с реализмом и романтизмом. Особое внимание уделено анализу функций внутреннего монолога и пейзажа в современной лирической прозе. Раскрыты идейно-эстетические черты, типологические аспекты казахской лирической прозы.

Ключевые слова: лирика, лиризм, лирическая проза, лирический герой, лирическое изложение, внутренний монолог, пейзаж, автобиографизм, романтизм, сюжет, образ.

Zh.Zh. Zharylgapov, D. SH. Omirbekova

The lyrical prose in the Kazakh literature

The article analyzes the experiments of theoretical research of lyrical prose. Scientific views on lyrical prose in the theory of world and national literature are systematized. Various aspects of the study of lyrical prose in Kazakh literary studies are considered. The authors turn to the analysis of the ratio of epic and lyrical components in prose, the relationship between lyricism and psychology, the relationship between the author's worldview and the character. The place of lyrical prose in the art of modern Kazakh writers is determined. The methods and techniques of using lyrical prose in the poetic system are specified. Provisions on the connection of lyricism with realism and romanticism have been developed. Special attention paid to the analysis of the functions of internal monologue and landscape in modern lyrical prose. Ideological and aesthetic features, typological aspects of Kazakh lyrical prose are revealed.

Keywords: Lyricism, lyricism, lyrical prose, lyrical hero, lyrical exposition, internal monologue, landscape, autobiography, romanticism, plot, image.

References

- 1 Zharylgapov, Zh. (2003). *XX gasyr sonyndagy qazaq prozasyndagy ideialyk-estetikalik maseleleri [Social and natural science problems of Kazakh prose of the XX century]*. Karaganda: KarMU baspasy [in Kazakh].
- 2 Ginzburg, L. (1974). *O lirike [About the lyrics]*. Leningrad: Sovetskii pisatel [in Russian].
- 3 Maitanov, B. (1982). *Qazaq prozasyndagy zamandas beinesi [The image of a contemporary in Kazakh prose]*. Almaty: Gylm [in Kazakh].
- 4 Abramovich, G.A. (1979). *Vvedenie v literaturovedenie [Introduction to literary studies]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 5 Elsberg, Ya. (1969). *Aktualnye problemy sotsialisticheskoho realizma [Actual problems of socialist realism]*. Moscow: Soveetskii pisatel [in Russian].
- 6 Lipin, S.A. (1974). *Ideinoe edinstvo i khudozhestvennoe mnohoobrazie sovetskoi prozy [The unity of ideological and artistic diversity of the Soviet prose]*. Moscow: Mysl [in Russian].
- 7 Hehel, G.V.Ph. *Estetika [Aesthetics]*. (Vols. 1-2; Vol. 2). Moscow: Nauka [in Russian].
- 8 Maitanov, B. (1996). *Qazaq romany zhane psiholohiialyk taldau [Kazakh novel and psychological analysis]*. Almaty: Sanat [in Kazakh].
- 9 Bokeev, O. (1990). *Uikym kelmeidi [I'm not sleepy]*. Almaty: Zhalyn [In Kazakh].
- 10 Lapchenko, A.F. (1985). *Chelovek i zemlia v russkoi sotsialno-filosofskoi proze 70-kh hodov [Man and earth in Russian socio-philosophical prose of the 70s]*. Leningrad: Izdatelstvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].

А.Т. Мустояпова

*Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Казахстан
(E-mail: kerney@list.ru)*

Актуальные направления исследований в современном зарубежном литературоведении

В обзорной статье изложены виды новейших исследований, представленных в зарубежном литературоведении начала XXI в. Автор статьи акцентирует внимание на формировании таких критических подходов, как когнитивная критика, дарвинистская критика, экокритика, исследования человека и животных. Автор сосредоточен на литературоведческих исследованиях начала XXI века, тесно связанных с новейшими достижениями в нейробиологии, когнитивистике, вопросами экологии и эволюции. Обзор работ современных зарубежных исследователей позволяет сделать вывод об их связи с постструктуралистской, постмодернистской, эволюционистской и акторно-сетевой теориями. Значимость этих критических подходов определяется тем, что они актуальны и применимы не только для литературоведческого анализа и литературной критики, но и для исследований в социологии, психологии, а также в области междисциплинарных исследований.

Ключевые слова: критический подход, постструктурализм, постмодернизм, деконструктивизм, дарвинизм, когнитивность, акторно-сетевая теория, рекатегоризация, жанр, воплощенное сознание, междисциплинарность, дискурс.

Начало XXI века ознаменовано переосмыслением места человека в мире и его ответственности за происходящее на планете, что нашло отражение в содержании литературы. Это, в свою очередь, обусловило формирование новых и обновление прежних критических подходов, основанных на достижениях современной науки в области нейробиологии, когнитивистики, психологии, социологии, науки о земле и др. Актуальные проблемы, с которыми столкнулся мир, — экология, информационные войны, права человека, мир глобальной сети и др. — определили новые пути изучения текста, вообще, и художественной литературы, в частности. Предлагаемые учеными критические подходы позволяют открывать новые возможности в определении жанров, интерпретации текстов, классифицировать авторские стратегии, выявлять способы воздействия на читателя, а также акцентировать внимание на дискриминации людей с точки зрения их соответствия установленным в обществе физическим и эстетическим нормам.

Важным шагом к определению новых путей исследования литературы стало признание того, что на протяжении многих десятилетий, если не столетий, гуманитарная наука игнорировала тело, т.е. биологическую природу человека. Внимание гуманитариев было сосредоточено на идеологии, истории, культуре, политике, классовом и сословном противостоянии, месте человека в обществе. Лишь в 1980-х гг. с развитием гендерных исследований, а вслед за ними и постколониальных, был поставлен вопрос о самоидентификации человека, его ментальности и, как следствие, его восприятия мира и своего места в нем. Но и тогда, как отмечают американские исследователи, отсутствовал критический понятийный и терминологический аппарат для того, чтобы рассматривать проблему как дискурс и понять, из чего состоит и как сконструирована идентичность. Но уже на рубеже XX–XXI веков стали появляться критические подходы от теории влияния до эволюционной психологии и теории воплощенного сознания, позволившие определить тело как предмет критического анализа. Стало очевидным, что мышление человека во многом сформировано телесным опытом, а функционирование человеческого разума может быть объяснено с точки зрения эволюционной адаптации, основанной на биологии. Было сделано принципиальное замечание о том, что мы в течение дня гораздо чаще и больше чувствуем, чем думаем. И именно художественная литература повествует об этих чувствах. Изучение чувств, как предполагалось, позволит понять природу человека гораздо точнее и тоньше, нежели посредством изучения его мыслей, работы, образа жизни.

В последние десятилетия литературоведы учитывали в своих работах достижения когнитивной науки, особое внимание уделяя моделям «воплощения» человеческого мозга и ума. «Воплощенный ум», согласно этим моделям, представляет собой концепцию ума как аспект биологического мозга,

поскольку разум отражает интерактивные связи мозга с телом и, следовательно, с его физической, социальной и культурной средой. Когнитивная (познавательная) критика берет начало с работы Марка Тернера «Чтение мыслей» (1991). Он рекомендует уделять внимание когнитивной семантике и месту познания в эволюционной биологии, подчеркивая, что человеческий ум способен переносить опыт, образы из одной среды в другую с помощью когнитивной схемы, такой как метафора, метонимия. Это привело к сближению литературными критиками литературной и когнитивно-научной проблематики, заключающейся в исследовании метафоры и других образных явлений, в исследовании человеческого тела как основного места социального строительства. Кроме того, их исследования все больше направлены на использование физически, социально и культурно индексированных подходов к эпистемологии. Подобный подход привносит результаты когнитивной науки в такие области литературных исследований, как поэтика, нарративные исследования, риторика и композиция, а также в подходы «нового» историзма в исследовании литературы и культуры.

Постструктурализм делает попытки понять причины возникновения и функции литературных шаблонов, статуса жанра и его определения. Постструктуралисты отрицают предположение о сущности или стабильном тождестве любого жанра, отказываясь от классических подходов традиционной теории. Кроме того, они подчеркивают, что большинство текстов демонстрируют характеристики или признаки более чем одного вида жанра, а иногда и нескольких. А поскольку принцип основывается на фиксированности и завершенности, то таксономический эссенциализм не объяснит эволюцию и трансформацию в развитии жанра. Постструктуралистская критика жанра сосредоточилась на том, что традиционная жанровая теория была описательной и не ставила целью объяснить феномен этого шаблона в литературе, основанного на литературном «типе» или «виде».

Постструктуралистские критики, занимающиеся проблемой жанра, предполагают, что для «деэссенциализирования» жанра следует перевести его описание в термины дискурса. Этот шаг позволяет обнаружить диалектический обмен между текстами и культурами и помогает понять, почему шаблоны внутри текстов постоянно меняются, и почему сами тексты пересекаются с другими текстами. Рассмотрение жанра в терминах дискурса и диалектического обмена позволяет связать жанр с идеологией. При этом обнаружить, что повторения, содержащие текстовые шаблоны, означают не чистоту трансцендентной сущности, а описание исторически сложившегося набора социальных дискурсов. Таким образом, жанр сохранил свою функцию, заключающуюся в связке литературных текстов с культурой, однако теперь эта задача могла быть выполнена на материалистических, а не на формалистских или идеалистических основаниях.

Элизабет Харт [1], продолжая развивать постструктуралистскую теорию жанра, опирается на когнитивную литературную теорию в критике формалистического подхода в определении жанра. Она утверждает, что многие формальные аспекты литературы подверглись пересмотру в течение последних трех десятилетий развития постмодернизма. В ряду этих аспектов и организация литературной системы по видам и жанрам, созданная в период формирования литературной критики, увлеченной классификациями. Э.Харт рассматривает разницу между традиционным формалистическим подходом и постструктуралистской теорией.

В отличие от постструктуралистов, чья система носит ограниченный эпистемологический характер, Эллен Спольски [2, 3] представляет свое понимание жанра, которое содержит в себе и эпистемологические, и онтологические модели. Она обращается к материалистической версии онтологии, созданной с помощью когнитивной теории. Литературные жанры, по мнению Э. Спольски, являются единицами систематичности, лежащей в основе как постструктурализма, так и дарвинизма, в котором стабильность и предсказуемость всегда сосуществуют с потенциалом адаптации, видоизменения и, следовательно, реструктуризацией. Жанры, подобно словарным значениям или даже биологическим видам, являются категориями, которые отчасти стабильны и при этом всегда гибки, чувствительны и реагируют на меняющиеся условия. В отличие от теоретиков жанра, которые описывают жанр в терминах категоризации, Э. Спольски сосредоточила внимание на необходимости понимать семантические категории как ментальные, а не трансцендентные явления, и потому непоследовательные, подвижные.

Э. Спольски исследует идею когнитивной структуры, лежащей в основе классификации, позволяющей создавать жанры, считая эту структуру сопоставимой со смысловой основой слова и находя их (структуру и классификацию) аналогичными тем механизмам, посредством которых осуществляется эволюция биологических видов. Изменение видов как биологический пример рекатегоризации (реклассификации) позволяет понять и обосновать рекатегоризацию жанровых образований. При

этом она подчеркивает, что культурная эволюция происходит гораздо быстрее, чем биологическая эволюция.

Введение ею понятия рекатегоризации как дескриптора (описательной единицы) нормативного поведения жанров и признание того факта, что жанры постоянно меняются и приспособляются, а тексты множат структуры, становится основой того, что позволяет понять, что такое на самом деле литературный жанр.

Жанр, задуманный на этих условиях, определяемый смещающейся семантикой человеческих когнитивных систем, а также посредническими силами социального дискурса, радикально дестабилизирован. Но эта дестабилизация вряд ли случайна или произвольна. В конце концов, она происходит от человеческого воплощения разума и, таким образом, находит свои дополнения и пределы в человеческом опыте. Элизабет Харт утверждает, что классификация жанров и их реклассификация ограничены опытом и, таким образом, не произвольны, не меняют или даже не добавляют существенного содержания в комментариях постструктуралистских критиков к «Отелло». Тем не менее, они подразумевают пересмотры философских основ постструктурализма, которые влияют на то, как мы должны понимать постструктуралистскую субъективность и характер, присущий субъекту.

Таким образом, реклассификация жанра является неудивительным следствием подобной когнитивно-постструктуралистской субъективности, рекурсивно воспроизводящей произвольные пределы познания в проявлении развития, характеризующего вовлеченность отдельного человека в представление. Эти условия всегда будут означать, что жанр является произвольным, непредсказуемым явлением, индексированным когнитивным и идеологическим аппаратами, которые вместе определяют форму литературной истории.

Теоретики-когнитивисты используют когнитивную науку для восполнения недостатков постструктуралистского анализа литературы, подчеркивая укорененность языка в мозге и мозга в теле, обнаруживая связь между использованием языка в тексте и масштабными проблемами истории и идеологии, которыми занимаются постструктуралистские критики. Когнитивная перспектива, о которой говорит Элизабет Харт, следует из растущей волны междисциплинарных исследований, выполняемых лингвистами, философами, антропологами и учеными-когнитивистами разных специальностей, от неврологии до когнитивной и эволюционной психологии.

Когнитивист Патрик Хоган [4] утверждает, что, поскольку познание является универсальным человеческим потенциалом, а литература раскрывает его общие черты, то к универсалиям следует отнести формы «словесного искусства».

Дэвид Герман изучает когнитивные инструменты, которые привносят читатели в повествование в процессе чтения и которые позволяют сформировать смысл, исходя из состояния истории, развития общества и культуры.

Когнитивная литературная критика также может быть сосредоточена на читателях. В исследовании Эллен Спольски говорится о том, как искусство помогает преодолеть присущее знанию «проблемирование». Когнитивная критика текста часто фокусируется на лингвистике, поскольку правила синтаксиса встроены в мозг, и он часто следует формам или образцам, которые являются очевидными и анализируемыми. Развивающаяся теория когнитивной метафоры дает основу для анализа образного языка в литературных произведениях. В частности, когнитивная метафора описывает языковые модели, а также конкретные интерпретации, которые являются более прямыми и фальсифицируемыми, чем существующие интерпретации, основанные на языке литературных произведений. Мозг участвует в когнитивной обработке информации, но также является локусом эмоций.

Теория аффекта начинается с восприятия того, что аффект является первичным в жизни человека. Человек чувствует прежде, чем думает. Аффект стал объектом изучения в 1960-х гг. В 1990-х и 2000-х гг. теория аффекта начала появляться в литературных исследованиях Ив Седжвик, Лорен Берлан и Брайан Масуми. Утверждение о том, эмоциональный опыт предшествует познавательной деятельности, позволило определить сильную связь между телом и тем, как переживаются страхи. Страхи имеют важные политические последствия, и это продемонстрировано работами Сары Ахмед [5], исследующей механизмы манипуляций ненавистью. В своей статье «Аффективная экономика» С. Ахмед утверждает, что эмоции играют решающую роль в проявлении качеств отдельных и коллективных субъектов посредством циркуляции эмоций между субъектами и символами.

Эволюционистская литературная теория важна для исследования функции литературы и искусства. Искусство служит социальной функции; считается, что чтение художественной литературы увеличивает эмпатию. По мере того, как люди эволюционировали, им необходимо было жить вместе в

больших группах, и искусство помогало этому процессу, прививая человеческим умам умение представлять чужие жизни, похожими на свои собственные. Таким образом, уменьшилось чувство собственной инаковости, которое вызывало неуверенность и страх. Искусство также предоставляло игровую модель для умственных действий, которые были полезны для выживания, умения представлять возможные сценарии событий или жизненных ситуаций и планирование будущего. Работа Сюзанны Кин [6] «Нарративная эмпатия» является примером проводимых исследований по пересечению аффекта и познавательных процессов в мозге. То, что знания о боли других людей могут спровоцировать чувства идентификации и обмена эмоциями, было известно со времен Аристотеля, но современная нейронаука позволяет углубить понимание того, как и почему это происходит. Зеркальные нейроны в мозге позволяют нам чувствовать чужие страдания, как свои собственные. С.Кин использует достижения нейронауки при изучении художественной литературы. Чтение романа, попытка взглянуть на мир с чужой точки зрения усиливает умственные способности человека, а чтение художественной литературы увеличивает способность читателей к эмпатии.

Сюзанна Кин изучает связь эмпатии и альтруизма с точки зрения того, как она может быть применима к опыту нарративной эмпатии. Она разрабатывает теорию нарративной эмпатии и эмпатических методов повествования. Значение таких исследований сложно переоценить, поскольку они позволяют увидеть, как работает повествовательная эмпатия и какое влияние оказывают конкретные методы повествования на читателей.

Нейробиологи уже заявили, что у людей, показывающих высокие результаты в тестах на эмпатию, система зеркальных нейронов в мозгу особенно нагружена. Эта новая способность изучать эмпатию на клеточном уровне стимулирует размышления о положительных последствиях эмпатии человека. Опыт эмпатии, включая ее литературную форму, связан с результатами меняющихся взглядов и ценностей, развитием чувства справедливости и толерантности.

Возможности литературы с ее традиционным вниманием к авторской тактике, текстовые стратегии и ответная реакция аудитории соответствуют требованиям теории повествовательной эмпатии, которая должна объяснять эмпатию как авторов, так и читателей, равно как и потенциально эмпатические тропы и методы повествовательных текстов. Термин С. Кин «стратегическая эмпатия» указывает на преднамеренную работу писателей, которая призвана вызвать эмоции читательской аудитории. Стратегическая эмпатия осуществляется тогда, когда автор использует ее в создании текстов, обслуживая «видимый политический интерес». Этот интерес предъявляет разные требования к разным аудиториям, которые могут читать и откликаться на предлагаемый эмоциональный резонанс. С.Кин задается вопросами: «Как стратегическая повествовательная эмпатия достигает читателей в ближайшей, далекой и полностью отдаленной аудитории» «Где показатель близости/отдаленности также коррелирует с показателями узнаваемое/странное и сходство/различие?».

Стратегическая эмпатия описывает, как авторы пытаются посредством вымысла направить эмоциональный посыл определенной аудитории. Ограниченная стратегическая эмпатия происходит внутри группы, обусловленной опытом взаимности и ведущей к ощущению со знакомыми другими. Романисты могут намеренно стремиться и менять отношения и убеждения целевой аудитории. Эта цель достигается использованием стратегической эмпатии. Успешно осуществленная представительская стратегическая эмпатия может стать мощным риторическим инструментом в пробуждении чувств аудитории. Эмпатия чувствительна ко времени и зависит от контекста и проблемы, которая актуальна в период публикации и распространения текста, привлекающего отдельных читателей посредством их эмоционального единения.

Эволюционистская или дарвинистская литературная теория является мощным инструментом интерпретации, поскольку исходит из идеи, что все живые существа меняются со временем под воздействием окружающей среды. Все организмы наделены способностью адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам посредством генетических мутаций. Это открывает интересные возможности для новой интерпретации тех аспектов нашей жизни, которые казались бессмысленными, аморальными и т.д. За последние несколько десятилетий эволюционистская литературная теория внесла значительный вклад в критические дискуссии. Джозеф Эрролл [7], сыгравший важную роль в создании нового направления в литературоведении, в «Литературном дарвинизме» (2004) наметил ориентир для проведения социобиологического критического анализа с использованием дарвиновской эволюционистской теории. Его первая работа «Эволюция и литературная теория» (1995) содержала опровержение аргументов постструктурализма, а вторая, «Литературный дарвинизм: эволюция, человеческая природа и литература» (2004), связана с разработкой метода дарвинистского анализа, который сосредото-

точивается как на универсалиях человеческой эволюционной природы, так и на конкретных проявлениях человеческого поведения в социальных контекстах. Дж. Кэрролл исследует изображение в литературе человеческой природы, способы передачи смысла и точки зрения в литературном произведении.

По мнению современных американских литературоведов, когнитивно-эволюционно-эмоциональный поворот в литературоведении обещает новые виды исследований, которые связывают гуманитарные и естественные науки. Связь между поведением человека и участками мозга очевидна, также становится понятным, что взаимодействие между биологическим «я» человека и его естественной и сконструированной средой имеет решающее значение как для человеческой культуры, так и для биологического развития человека в культуре. Поэтому обращение гуманитариев к исследованиям естественных наук не означает отказа от понимания важности культуры или общества, истории или политики.

Важнейшей особенностью эволюционирующей нейробиологии является способность создавать ментальные представления. Эти ментальные образы позволяли предкам современного человека контролировать негативные эмоции, такие как страх и предрассудки. Здесь следует упомянуть Патрика Колма Хогана [4], автора эссе «Литературный разум: нейробиология, критика и теория», а также книг «Об интерпретации» (1996, 2008), «Когнитивная наука, литература и искусство» (2003), «Ум и его истории» (2003). В последние годы, констатирует П.К. Хоган, растет интерес к нейробиологическим подходам в рамках литературных и других форм гуманитарного исследования. Большая часть проделанной работы относится к широкой категории того, что мы могли бы назвать «корреляционной критикой».

В корреляционной критике исследователь находит в той или иной теории — будь то деконструкция или нейробиология — основу для применения ее принципов в литературе. Основной вклад литературного исследования будет сделан литературоведами и теоретиками в области интерпретации произведений литературы и, шире, в исследовании социальных и исторических нарративов.

Еще одно новое междисциплинарное направление, позволяющее переосмыслить человека как категорию и идеал, — это изучение его с точки зрения представлений о телесной и когнитивной нормальности, т.е. шаблона, стереотипа, который преобладает в человеческой культуре. Эти нормы поощряют практику маргинализации, изоляции и отдельного поселения в отношении лиц с физическими и когнитивными нарушениями, начиная с речевых и когнитивных отклонений, таких как аутизм, и кончая амбулаторными ограничениями и психическими заболеваниями. Ряд критических и теоретических подходов были сосредоточены на дискуссии, посвященной исследованиям инвалидности. Существует практика рассматривать дееспособность и ограниченность физических возможностей в качестве сконструированных норм, на основе которых осуществляются социальные механизмы для сортировки популяций на те, которые считаются нормальными, и те, что считаются менее достойными. Таким образом, критерии и нормы эйблизма оказываются в центре внимания как объекты критического рассмотрения.

Гуманитарные науки вводят медицинский дискурс в литературные критические дискуссии. Теоретики обращаются к идее инвалидности с целью стереть различие между здоровыми людьми и людьми с повышенными потребностями. Ученые исходят из того, что никаких норм и идеала, кроме придуманных человеком, нет; есть только возможности, разные творческие итерации (повторы) эволюционного характера, некоторые из которых соответствуют современным мажоритарным стандартам, а другие указывают на альтернативы. В этом отношении показательна статья Тобина Зиберса [8] «Эстетика человеческой дисквалификации», а также его книга «Эстетика инвалидности» (2010). Чтобы претендовать на членство в нормативном человеческом сообществе, люди должны соответствовать определенным требованиям некой нормы. Физические недостатки, особенно те, которые принимают форму явных физических различий, противостоят существующим мажоритарным нормам и становятся поводом для дисквалификации людей. Эстетический вкус, по словам Т. Зиберса, следуя созданному людьми идеалу красоты, способствует практике дисквалификации. Т. Зиберс говорит о взаимосвязи между искусством (культурой) и человеческой дисквалификацией на современном этапе. Тобин Зиберс размышляет о границах искусства и его ответственности и власти, т.е. способности менять мир и людей (формировать представления о норме).

Эстетическая дисквалификация людей с ограниченными возможностями оставалась удивительно последовательной на протяжении долгого времени. Она стимулировала появление евгеники в конце XIX века и ее применение в Великобритании, США и Германии в отношении непродуктивных и

неточных стереотипов, выраженных сегодня в дискуссиях о здравоохранении, гражданских правах, неонатальном тестировании, эвтаназии, незаконном рождении, репродуктивном уходе, самоубийстве, аборте и качестве жизни. Несмотря на то, что общество признало, что расовые, этнические, гендерные и сексуальные сущности не представляют некачественных людей, по-прежнему широко распространены предрассудки о том, что отдельные люди могут быть классифицированы как низжестоящие по причине травм, болезней, инвалидности, умственных или генетических признаков. Однако, когда они включены в произведения искусства, формы эстетического образа, которые дисквалифицируют отдельных людей как дефектных, это порождает совершенно другой комплекс значений и эмоций. Современное искусство и литература способны изменить этот стереотип посредством утверждения видоизменения, альтернативы как эстетической самооценности, а не нарушения, отклонения от нормы. Т. Зиберс утверждает, что современное искусство обращается к инвалидности, как новому и мощному ресурсу для продвижения эстетических вариаций, самопреобразования и красоты.

Изучение отображения в литературе вопросов, относящихся к теории человеческого существования, предопределено изменением взгляда человека на мир и на место человека в мире. Одним из следствий нового материализма и нового акцента на биокультуру является то, что культура и природа теперь предстают неотделимыми. Современные экокритические теории постгуманизма сосредоточены на экокритических теориях и постприроде в постгуманистическом мире. В 1960-х гг. экологи начали призывать к тому, что во имя человечества и выживания земли следует уделять больше внимания широкому материальному миру, в котором живет «хомо сапиенс». В 1970-е гг. экологические проблемы начали вводиться в литературное исследование.

Экокритика является зонтичным термином для целого ряда критических подходов, которые исследуют изображение в литературе (и других формах искусства) отношений между человеком и тем, что условно может быть названо «нечеловеком», в основном с алармистской точки зрения, вызванной наблюдаемым разрушительным воздействием человечества на биосферу. Другие определения этой области исследований включают такие термины, как «экологическая критика» и «зеленые культурные исследования». Последний термин включает растущее разнообразие этой тематики и, в целом, возрастающий интерес к ней, например, в кино, на телевидении, в виртуальном мире и популярной музыке.

Многообразие перспектив и объектов исследования, возможно, стало причиной устойчивого в некоторых академических кругах мнения о том, что в экокритике отсутствует легитимность или строгая определенность области критической теории. Отчасти это обстоятельство обусловлено значительными масштабами предмета исследования. Префикс «эко» предпочтительнее некоторых других для экологических коннотаций: его акцент — на том, что Лоуренс Буэлл называет «человеческие и нечеловеческие сети взаимосвязи». Существует мнение о том, что человечество сегодня живет во время экологического кризиса, который требует срочной переоценки способов существования человека в мире, а также понимания того, что эти способы бытия в значительной степени формируются и определяются культурой. Поскольку способы, которыми люди задумали и установили свои отношения с окружающей средой, предопределили их разрушительное воздействие на планету, то задача экокритики, прежде всего, состоит в том, чтобы исследовать механизм этих отношений и подвергнуть его критике.

Эта тема затронута в эссе Пиппы Марланд [9] «Экокритика». П. Марланд останавливается на трех ключевых вопросах материальной экокритики. Во-первых, это предпосылка о том, что между человеческим и нечеловеческим миром существует общая материальность, которая стирает устаревшие различия между человеком и окружающей средой; во-вторых, идея о том, что все эти общие вопросы обладают силой воздействия; в-третьих, этические и политические вызовы позволяют предположить сложность и гибридность этих переплетений.

В последние два десятилетия экокритика установила «экологичность» как подход в качестве постоянной задачи в гуманитарных науках, чем способствовала более широкому пониманию экологической ответственности и экологической справедливости в глобальном масштабе, и подчеркнула сложную погруженность человека в материальный мир, его зависимость от окружающей среды. Наступает время для создания новой экологической практики, применения новых задач и приемов изображения человека в мире и его места в нем, что позволит повлиять и изменить нынешние способы существования человека в мире.

В этой связи важнейшей сферой интереса нового взгляда на мир является граница между людьми и другими формами жизни, например, животными, природой, неодушевленными явлениями.

Эта область исследований поучила новый импульс с формированием акторно-сетевой теории Бруно Латура [10, 11].

Акторно-сетевая теория и исследования Бруно Латура значительно повлияли на развитие новых направлений ряда научных дисциплин. Акторно-сетевая теория предлагает рассматривать мир как сеть равных звеньев, без иерархии и подчиненности одних другим. Изучение свойств акторных сетей — задача, которую парижская группа исследователей в области науки и техники начала решать с начала 1980-х гг.

Акторно-сетевая теория предлагает вместо того, чтобы исходить в рассмотрении мира из двух-трех измерений или сфер, апеллировать понятием узлов, которые могут иметь столько измерений, сколько у них имеется связей. Так, современные общества не могут быть адекватно и всеобъемлюще описаны без признания их волокнистыми, нитевидными, тягучими, вязкими, капиллярными, без понимания того, что они никогда не будут связаны понятиями уровней, слоев, территорий, сфер, категорий, структур, систем. Разработчики акторно-сетевой теории и ученые в области науки и техники говорят о невозможности понять связи, объединяющие общество, игнорируя факты и открытия естественных и социальных наук. С точки зрения акторно-сетевой теории, единственный способ добиться обновленного и объективного понимания социальных тканей — это сетевая онтология и социальная теория.

Понятие сети подразумевает иную социальную теорию: у нее нет отношения априорного порядка; она не связана с аксиологическим мифом о верхе и низе общества. Этот взгляд позволяет снять гегемонию теоретиков-социологов, восстановить некоторый запас маневров между составными частями общества — его вертикальным пространством, иерархией, расслоением, макромасштабом, целостностью, всеобъемлющим характером. Таким образом, понятие сети в ее самом узком топологическом плане позволяет перестроить пространственные метафоры, которые сделали изучение общества — природы настолько сложным: близким и далеким, идущим вверх и вниз, локальным и глобальным, внутренним и внешним. Эти параметры заменяются ассоциациями и связями. Это не означает, что нет ничего похожего на «макрообщество» или «внешнюю» природу, но для того, чтобы достичь эффекта расстояния, близости, иерархии, связности, посторонности, акторно-сетевая теория добавляет к математическому понятию сети второе понятие — актора (субъекта деятельности).

«Актор» в акторно-сетевой теории — это актант, то, что действует само по себе. Это вовсе не подразумевает особой мотивации отдельных человеческих субъектов или людей в целом. В роли актантов выступает что угодно, при том, что он (или это) является источником действия. В акторно-сетевой теории нет модели «человеческого» актора или какого-либо базового списка компетенций актора. Понятие актора подразумевает атрибуцию человеческих, нечеловеческих, не только человеческих, внечеловеческих характеристик; распределение свойств между этими сущностями; установление связей между ними; циркуляция, связанная с этими атрибукциями, распределениями и связями; трансформация атрибуций, распределений и связей многих элементов, которые входят в круг циркуляции, и несколько способов их пересылки.

Ключевым моментом акторно-сетевой теории является то, что каждая сущность, включая себя, общество, природу, любые отношения, каждое действие, может быть понята как «выбор» или «отбор» более тонких и утонченных разветвлений, идущих от абстрактной структуры (актантов) к конкретной (акторам). Этот подход предоставляет невероятную свободу анализа по сравнению с разрешенным «социальным лексиконом», который использовался раньше.

Следует подчеркнуть, что акторы воспринимаются не как фиксированные сущности, а как потоки, циркулирующие объекты, подвергающиеся испытаниям, и их стабильность, непрерывность, изотопия должны быть получены в результате других действий и других испытаний. Здесь необходимо упомянуть о семиотике с ее практикой предоставления текстам и дискурсам способности определять контекст, определять их авторов — в тексте, а их читателей — в фабуле и метаязыке, а также сведение анализа к «самому тексту», без разрешения вырваться в контекст. Лозунги 1960–1970-х гг.: «Все есть текст», «Есть только дискурс», «Нарративы существуют сами по себе», «Мы не имеем доступа ни к чему, кроме мнений» сохраняются в акторно-сетевой теории, но свободны от онтологических последствий. Это становится возможным не благодаря предшествующему деконструкции здравому смыслу, а в результате распространения семиотического поворота к природе и контексту.

Трансформация лозунгов семиотики 1960–1970-х гг. произошла тогда, когда акторно-сетевая теория начала применять семиотику в научном и техническом дискурсах — и особенно в научных текстах. Пока предметом исследования были художественная литература, мифы, народная культура,

мода, религии, политический дискурс, можно было бы придерживаться «семиотического поворота» и воспринимать все названное как множество «текстов».

В практике акторно-сетевой теории семиотика была расширена, чтобы определить совершенно пустой каркас, который сделал бы возможными любые сборки гетерогенных сущностей, включая теперь «естественные» объекты науки и «материальные» объекты технологии. Цепочка акторно-сетевой теории включала метод описания развертывания ассоциаций; метод описания развития действия любого повествования. Акторно-сетевая теория говорит не о форме сущностей и действий, а о том, каким должно быть записывающее устройство, которое позволило бы описать сущности во всех деталях.

Акторно-сетевая теория сосредоточивает внимание на записи, а не на определенной форме, которая записывается. Утверждение того, что акторы могут быть человеком или нечеловеком, что акторы бесконечно гибки, неоднородны, что они представляют собой свободные связки, не знают различия масштаба, что нет инерции, нет упорядоченности, что они строят свою собственную временную протяженность, недостаточно для характеристики реально наблюдаемого актора, но это обстоятельство является необходимым условием для наблюдения и записи акторов.

Вместо того, чтобы постоянно предсказывать, как должен действовать актор и какие соединения допускаются априори, акторно-сетевая теория вообще не делает предположений, и для того, чтобы оставаться незафиксированной, она должна установить свой инструмент, настаивая на бесконечной гибкости и абсолютной свободе. Сама по себе акторно-сетевая теория — это не теория действия, не более, чем картография. Любая форма возможна, если она закодирована как долгота и широта, как любой параметр.

Слабость семиотики всегда заключалась в том, что она рассматривала формирование смысла отдельно от природы сущности. Когда семиотика обращается к природе и нечеловеческим объектам, оказывается, что слова «дискурс» или «смысл» вообще могут быть опущены без какой-либо опасности вернуться к наивному реализму или наивному натурализму. Проблема состояла в том, что семиотика изучала тексты вместо того, чтобы изучать вещи, и ограничивалась «смыслом».

Таким образом, акторно-сетевая теория — это мощный инструмент для восстановления понимания неоднородности вещей и явлений и возврата интеробъективности в центр внимания.

Исследования человека и животных Дженнифер Мак Донелл [12] — одно из новейших направлений в области акторно-сетевой теории и литературоведческого анализа.

Программная статья Д. Мак Донелл «Поворот к животным: литературоведение и академическая среда» представляет одно из новейших направлений в области литературоведческого анализа — исследования человека и животных. Это перспективная, многоаспектная область исследований, объединенных изучением комплекса связей между сосуществованием человека и животных. Д. Мак Донелл подразумевает исследования животных в их самом широком, современном смысле, обозначая междисциплинарное поле, иногда называемое антропозоологией. Эти исследования не следует путать с узко научными работами, относящимися к лабораторным исследованиям животных.

Главная сложность в преподавании и проведении исследований о животных — это междисциплинарность. Исследования человека и животных в литературе, как правило, включают изучение не только «родственных» дисциплин, таких как история или феминизм, но и философии, биологии, этнологии, экологии, сравнительной психологии, зоологии и приматологии. Современные исследования животных с литературной точки зрения достаточно разнообразны и состоят из работ в различных областях гуманитарных и социальных наук, созданных еще в 1980-х гг. Ряд ученых несколько десятилетий назад приступили к реализации проекта, посвященного глубоко укоренившимся представлениям об анималистической природе [13, 14]. В числе актуальных вопросов оказываются следующие: как и почему обращение к животным и их мирам сформировало такие литературные жанры, как, например, басня, или приемы иносказания; каким образом художественные тексты позволяют понять мир животных и животное начало, присущее человеку; каковы аффективные или реляционные связи между людьми и животными? Другие первичные понятия могут содержать вопросы об антропоморфизме, об истории восприятия животных человеком, об эволюционной теории или о насущных проблемах современности, таких как изменение климата, исчезновение видов, защита окружающей среды, зоопарки, животноводческий комплекс и биополитическая власть.

Задача литературных исследований о животных включает критическое осмысление отношения человека к животным, устраняя окклюзии самой литературной историографии (в которых животные в основном отсутствовали) и рассматривая межвидовые чувства всерьез, не отклоняя такие отноше-

ния, как чрезмерно сентиментальные. Такая подача проблемы разрывает связь с традицией, которая рассматривает животных как пассивное, бездумное присутствие в активной, продуманной жизни людей, и предполагает, что люди конструируемы и во многом они сконструированы животными, посредством связи с ними, привязанностью к ним, зависимостью от них.

Для того, чтобы серьезно рассуждать о животных с их точки зрения и увидеть мир и человека их глазами, человеку следует отказаться от антропоцентричного взгляда на мир и усомниться в принятом соотношении категорий человека и животного, которое основано на априорном признании исключительности и превосходства человека.

Принимая идею о том, что люди существенным образом не отличаются от других живых существ, рассматривая человека в числе других живых видов, новые теоретики-материалисты, такие как Джорджио Агамбен, Бруно Латур и Донна Харауэй, создают новое «постгуманистическое» понимание того, что значит существование человека в мире природы. Согласно их мнению, гуманизм отделяет жизнь людей от природы и позиционирует природу как вызывающую тревогу «другую», которая нуждается в управлении, изменении, чтобы служить и поддерживать социальное, физическое бытие человека. Новые материалисты утверждают, что разумнее рассматривать людей и природу как единое целое, как часть взаимосвязанной материальной сети.

Появление в литературоведческих исследованиях таких направлений, как когнитивная критика, дарвинистская критика, экокритика, исследования человека и животных, стало возможным благодаря новейшим достижениям в нейробиологии, психологии, когнитивистике, экологии. Новые критические подходы, безусловно, тесно связаны с широким кругом научных исследований в области эмоций и неврологии эволюционирующих черт (предрассудки и эмпатия), которые играют столь важную роль в литературе и культуре человека. Литературоведы призывают выйти за рамки идеи о том, что культура определяется материей. Их новые исследования исходят из понимания того, что наши художественные фантазии и практика обусловлены нашей биологией.

Перечисленные критические подходы создают основу для новых научных школ и направлений в литературоведении и культурологии.

References

- 1 Spolsky, E. (1993). *Gaps in Nature: Literary Interpretation and the Modular Mind*. Albany: SUNY Press.
- 2 Spolsky, E. (2002). Darwin and Derrida: Cognitive Literary Theory as a Species of Post-Structuralism. *Poetics Today*, 23.1 (Spring), 43–62.
- 3 Hart, E. (2004). Embodied Literature: A Cognitive-Poststructuralist Approach to Genre. *The Work of Fiction*. A. Richardson, E. Spolsky (ed). Ashgate, 85–106.
- 4 Hogan, P.C. (2014). Literary Brains: Neuroscience, Criticism, and Theory. *Literature Compass* 11.4. John Wiley & Sons.
- 5 Ahmed, S. (2004). Affective Economies. *Social Text* 22.2 (Summer). 117–139. Duke University Press.
- 6 Keene, S. (2010). Narrative Empathy. *Towards a Cognitive Theory of Narrative Acts*. University of Texas Press, 61–93.
- 7 Carroll, J. (2005). Human Nature and Literary Meaning. *The Literary Animal*. B. Gottschall (ed.). 76–106. Northwestern University Press.
- 8 Siebers, T. (2010). The Aesthetics of Human Disqualification. *Disability Aesthetics*, 21–56. University of Michigan Press.
- 9 Marland, P. (2013). Ecocriticism. *Literature Compass*. 10.11, 846–868. John Wiley & Sons.
- 10 Latour, B. (1987). *Science In Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press, Cambridge Mass.
- 11 Latour, B. (1996). On Actor Network Theory: A Few Clarifications. *Soziale Welt* 47. Jahrg., H. 4, 369–381.
- 12 McDonell, J. (2013). Literary Studies, the Animal Turn, and the Academy. *Social Alternatives* 32.4, 6–14.
- 13 Derrida J. *The Animal That Therefore I Am: More to Follow*. — New York: Fordham University Press, 2008.
- 14 Fudge, E. (2006). The History of Animals. *H-Animal*. 22 July. *h-net.org*. Retrieved from http://www.h-net.org/~animal/ruminations_fudge.html

А.Т. Мустояпова

Қазіргі шетелдік әдебиеттанудағы зерттеудің актуалды бағыттары

Мақалада ХХІ ғасырдағы шетел әдебиетінде көрсетілген жаңа зерттеулердің түрлері баяндалған. Мақала авторы когнитивті сын, дарвиндік сын, экосын, адам мен жануарды зерттеу сияқты сыни көзқарастарды қалыптастыруға назар аударған. Автор мақаласын нейробиология, когнитивистика,

экология мен эволюция мәселесі бойынша жаңа жетістіктермен тығыз байланысы бар ХХІ ғасырдың басындағы мәселеге бағыттаған. Қазіргі шетел зерттеушілерінің жұмыстарына шолу олардың постструктуралистік, постмодернистік, эволюционистік және акторно-жүйелі теориялармен байланысы туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Бұл сыни тәсілдердің маңыздылығы олардың тек әдеби талдау мен әдеби сын үшін ғана емес, сонымен қатар әлеуметтану, психология, сондай-ақ пәнаралық зерттеулер саласындағы зерттеулер үшін де өзекті және қолданылатындығы анықталған.

Кілт сөздер: сыни тәсіл, постструктурализм, постмодернизм, деконструктивизм, дарвинизм, когнитивтілік, акторно-жүйелі теория, қайта каталогтау, жанр, шынайы сана-сезім, пәнаралық, дискурс.

A. T. Mustoyapova

Actual research areas in modern foreign literary studies

The article describes the types of latest research presented in foreign literary studies at the beginning of the XXIst century. The author focuses on the formation of such critical approaches as cognitive criticism, Darwinian criticism, ecocriticism, human and animal studies. The author focuses on the problems of literature at the beginning of the XXIst century, which are closely related to the latest achievements in neurobiology, cognitive science, environmental and evolution issues. A review of the modern foreign researcher's works allows us to conclude that they are related to poststructuralist, postmodern, evolutionistic and actor-network theories. The significance of these critical approaches is determined by the fact that they are relevant and applicable for not only literary analysis and literary criticism, but also for research in sociology, psychology and in the field of interdisciplinary research.

Keywords: critical approach, poststructuralism, postmodernism, deconstructivism, Darwinism, cognitiveness, actor-network theory, recategorization, genre, embodied consciousness, interdisciplinarity, discourse.

ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗАМАНАУИ ТӘСІЛДЕР СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ MODERN APPROACHES IN PHILOLOGICAL EDUCATION

DOI 10.31489/2020Ph2/80-90

UDC 372.881.111.1

D.R. Abdilmanova, I.A. Olkova

*M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Petropavl, Kazakhstan
(E-mail: anid92@mail.ru, irina_m_a@mail.ru)*

The diagnostic assessment of 21st century skills acceptable for introduction in the educational process within the framework of teaching English

In conditions of a rapidly growing economy and the information society, it has become necessary to prepare specialists with broader professional competencies that are 21st century skills. This article discusses the main peculiarities of 21st century skills diagnostic assessment revealed as a result of the analysis of various authors' scientific works. Taking into consideration the distinguished peculiarities of the diagnostic assessment of these skills, the author of the article has developed a diagnostic test and assessment criteria to determine a level of the formation of the most important 21st century skills that are acceptable for implementation in the educational process within the framework of teaching English at higher education institution. As a result of the experimental testing of the developed diagnostic test and assessment criteria with the participation of the students of M. Kozybaev NKSU, the main disadvantages of training future qualified English teachers have been uncovered. The results of this study are acceptable for use in further scientific works when developing 21st century skills teaching methods and assessment criteria and integrating them into the higher education system of Kazakhstan that will contribute to providing the country with highly qualified workforce in the foreseeable future.

Keywords: 21st century skills, diagnostic assessment, assessment criteria, a level of the formation of 21st century skills, foreign language teaching, English, higher-order thinking, higher education in Kazakhstan.

Introduction

Developments in society and economy, rapid production and technological growth are posing increasingly new and demanding challenges not only to young people, but also to human society on the whole. Educational systems are rethinking the knowledge, skills and competencies to equip young people with them that would allow students around the world to benefit from the emerging new forms of socialization and to actively contribute to economic growth under the system where the paramount investment is knowledge and skills. The 21st century establishes new requirements for the future specialists and adds a new urgency to develop the knowledge and skills in which students need to attain success in conditions of the world globalization.

Nowadays, those skills, which enable students to generate and introduce new ideas and products, to use digital tools for scientific discoveries and communications, to apply the knowledge to solve pressing problems, are in large demand [1; 4]. Likewise, the current workforce needs to be flexible and adaptable in order to succeed in different professional fields. For that reason, an extended set of competencies must provide an opportunity to choose the direction of the personal and professional development. Educators and governments, employers and researchers name such set of competencies by various terms that are «21st century skills», «higher-order thinking skills», «deeper learning outcomes» and «complex thinking and communication skills» [2; 2].

The need for defining such competencies and finding the methods for teaching deeper learning skills to prepare students for their future job was appeared many years ago. For more than 40 years, researchers at

Harvard University's Project Zero have been studying how students learn and how to teach effectively these skills. In 1981, the National Commission on Excellence in Education was created by the US Secretary of Education to evaluate the quality of education in the United States. A discovery was that «educational reform should focus on the goal of creating a Learning Society» [3; 26]. To date, a set of international organizations specialized in research on 21st century skills, such as Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Asia Society Partnership for Global Learning, Organization for Economic Co-operation and Development, The Partnership for 21st Century Learning, have developed classifications, teaching methodology and key aspects of the 21st century skills assessment. However, our analysis of theoretical sources showed that determining a level of the formation of 21st century skills is still a poorly studied issue, especially in the process of teaching English as a foreign language, and requires more in-depth study and generalization.

Due to the fact that in Kazakhstan's educational system, there is actually no study of the world's best practices in integrating 21st century skills into the educational process, a research in the field of determining a level of the formation of 21st century skills that are acceptable for further instruction of students in the English language classroom seems innovative and relevant.

The purpose of this article is to develop a diagnostic test to identify a level of the formation of 21st century skills and assessment criteria that would be acceptable for introduction in the educational process as a part of teaching English as a foreign language. To achieve the goal, it is necessary to complete the following tasks: to highlight those skills from the classification of 21st century skills that are the most important and acceptable for teaching students in the English language classroom; to study and analyze various authors' approaches to assessing 21st century skills; on the basis of the results of analysis and generalization of the presented principles and approaches, to develop a variant of the diagnostic assessment and criteria to determine a level of the formation of 21st century skills that are acceptable for teaching students in the English language classroom; to conduct an experimental testing of the developed diagnostic test to determine students' level of the formation of 21st century skills in the English language classroom at higher education institution; to analyze the results of the experiment and draw conclusions.

Experimental

In our article called «The classification of 21st century skills which are acceptable for introduction in the educational process within the framework of teaching English», we have developed the classification of 21st century skills, acceptable for introduction in the learning process in the English language classroom [4; 90]. The following 21st century skills were included in this classification:

Learning and Innovation Skills:

- Creativity and Innovation
- Critical Thinking and Problem Solving
- Communication
- Collaboration

Digital literacy Skills:

- Information Literacy
- Media Literacy
- ICT (Information, Communications and Technology) Literacy

Life and Career Skills:

- Social and Cross-Cultural Skills
- Leadership and Responsibility

In the classification above, the most valuable skills for ensuring successful work in modern society are Learning and Innovation Skills, such as Creativity and Innovation, Critical Thinking and Problem Solving, Communication, and Collaboration become known as the «Four Cs». The significance of the «Four Cs» for students' development was confirmed by the survey conducted by American Management Association (AMA) in 2012. 768 managers and other executives were asked about the importance of the «Four Cs» to their organizations. According to this survey, managers and executives stated the «Four Cs» skills and competencies have been articulated within their organizations as priorities for employee development, talent management, and succession planning. The majority also agreed that their employees are measured in these skills during annual performance appraisals. Three out of four (74.6 %) managers and executives, who responded to the AMA survey, considered the skills and competencies of learning and innovation as ones of the most important to their organizations in the next three to five years [5; 3].

Due to the rather large number of the skills in our classification, we will consider only one group of 21st century skills in our research work. The Learning and Innovation skills have a noticeable interrelationship and together contribute to more effective solution to a problem in the implementation of professional activities. For instance, developing the Critical Thinking and Problem Solving skill, students need to find more acceptable solution to the problem in given conditions, for which they have to resort to creative thinking. At the same time, in order to solve the problem in the most effective way, a set of creative ideas is needed that can be proposed by team members. In other words, collaborating with each other, students can identify one of the most relevant solutions out of all those proposed. Likewise, without developed communication skills, it is difficult to provide productive cooperation. Thus, the Learning and Innovation skills should be taught in the complex.

Based on the results of the AMA survey and our analysis above, one can conclude that the Learning and Innovation skills are the most acceptable for students' development in the English language classroom due to their importance to employers in the conditions of rapidly growing globalization.

Before teaching Learning and Innovation skills, it is important to carry out a diagnostic test that helps a teacher and learners identify problems that they have with the language and the development of 21st century skills. Teachers can use a diagnostic assessment to design more rational lesson plans and provide differentiated instruction to meet students' needs and attain pedagogical goals, including the achievement of higher level of the Learning and Innovation skills formation. The analysis of what skills are more developed and how much students know about 21st century skills and are able to apply their prior language knowledge and skills in real-world situations is one of the most indispensable steps to construct effective instruction. This test enables to identify areas and skills that need more attention to bridge gaps during further learning of the «Four Cs». As an example, at the beginning of teaching Learning and Innovation skills in the English language classroom, a teacher may give a pre-test to determine if the class has some of the skills developed better than other ones. The students' responses will help the teacher define how much time should be dedicated to training certain skills. The teacher may learn from this diagnostic test that many students already have sufficient level of Communication skills, but know little about how to think critically and tackle problems efficiently. From this, the teacher may adjust lesson plans to spend a bit more time on the improvement of students' Critical thinking and Problem solving skill and slightly less on their communicative skills.

The diagnostic assessment of 21st century skills has a set of peculiarities that should be taken into consideration when devising a diagnostic test. Bernie Trilling and Charles Fadel, who have been researching the issue of teaching and assessing 21st century skills for many years, highlighted two key tools that are «the most powerful learning tools ever devised: questions and the process to uncover their answers; problems and the inventing of their possible solutions» [6; 90]. Learning through solving problems and answering questions is still one of the most effective scientific method to develop and direct human thinking towards exploring and uncovering new knowledge in any area. It is noteworthy that the same authors also distinguish two approaches to finding solutions and answers to problems and questions respectively that are science and engineering. In their view, scientists make experiments to test a hypothesis and, in turn, engineering enables specialists to design prototypes to confirm or reject the effectiveness of the found solution. On the basis of both scientific and engineering methods, it was determined that there are two basic types of 21st century approaches to learning: inquiry-based learning that is the learning method based on the power of questions and design-based learning that makes the design of solutions to problems possible. Both of these learning methods, combined with conventional ways of acquiring English language knowledge and skills, and leveraging digital learning tools, are the foundation for the effective learning of 21st century skills, in particular, to determine students' level of the formation of Learning and Innovation skills [6; 92].

Another key point in building a diagnostic test to assess students' higher order thinking skills is a format of the diagnostic assessment. It has long been known that the most widespread and reliable format of an assessment is a standardized multiple-choice test. Most educators today are able to design high-quality multiple-choice tests. Even the international test administered by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), called the Programme for International Student Assessment (PISA), relies in part on multiple-choice items to compare achievement in reading, mathematics, and science literacy across countries. Beyond large-scale accountability measures, multiple-choice tests are currently being applied for a variety of purposes, including assessing some 21st century competences. For instance, the California Critical Thinking Skills Test (CCTST) has been translated into various languages and uses computer-based administration. Although there are many tasks on the analysis of reading passages, charts, pictures, paintings and drawing inferences from this, nevertheless, most of the questions included in the test are multiple-choice. As

a result of the assessment of analysis, evaluation, inference, deduction, induction, and overall reasoning, each student is provided for appropriate scale scores [7; 18]. Another example of the use of the multiple-choice format to measure higher-order thinking skills is the Mission Skills Assessment (MSA) that tests students' collaboration skills by asking them about the most likely actions if they had problems with a deadline for an important group project and a group member who was not willing to contribute [7; 19]. These examples of 21st century skills assessment demonstrate the attempt to refine the traditional principles of tests design by striving to place students in a more real-world environment where the right answer is not always evident.

Apart from the real-world environment approach to an assessment in the 21st century, there is a need for more dynamic and less rote multiple-choice tests to enhance students' flexibility in their response to a question. In this direction, some of the international assessment organizations are already researching the issue how to modernize large-scale tests. Such scientific groups are the Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC) and the Smarter Balanced Assessment Consortium (Smarter Balanced) which are drawing to a large extent on formulating multiple-choice questions with highlighting students' critical thinking. By way of example, a test may include the task where test takers are asked to select two quotes from the suggested list that are most likely to be displays of students' contention about a reading passage [8; 235].

Despite the widespread use of multiple-choice assessment owing to inexpensive administration, beneficial time consumption, high degree of reliability, possibility to use for a variety of purposes, in particular to measure the Learning and Innovation skills, the lack of response flexibility does not enable to elicit complete picture of students' acquisition of 21st century competences. Other types of assessments can assist to address such limitations, struggling with the inherent lower degree of reliability and validity.

The next format acceptable for the assessment of 21st century skills is a subset of multiple-choice tests with self-report items. In the surveys with these items, test takers are asked to reflect themselves and rate their actions in certain cases selecting more likely answer along a scale, such as «very easy» to «very hard» and «strongly agree» to «strongly disagree». One of such multiple-choice assessments with self-report items is the College and Career Ready School Diagnostic developed by David Conley to measure several 21st century competences. This diagnostic test comprises accurate statements like «I take complete, organized, and accurate notes during class» and «I talk to adults when I have concerns about school» which request students' attitude along the scale «strongly agree» to «strongly disagree» [7; 24]. Self-report items enable test takers to take into consideration past experience of tackling complex problems and working in a team that yields positive outcomes, such as self-reflection and, therefore, the growth of students' motivation to develop their higher-order thinking skills. Nonetheless, responses to self-report questions cannot reflect reality when students select answers that are more preferable to them but are deceptive in order to have a good grade or improve the teacher's attitude.

One more format in our consideration, that provide more flexibility and transparency in test takers' responses, is an open test which includes open-response questions. These questions elicit written products, generally in the form of a few written sentences, a paragraph, or even a full essay, which may be particularly well suited to assessments of non-routine problem solving or creativity. One example is the Formulating Hypotheses test, a measure of creativity developed by Educational Testing Services, where a question presents to students a prompt, for example a graph illustrating the declining rate of death from infectious illness in a developing country. Students, in turn, should list as many potential causes of the reduction as possible in a finite amount of time [7; 25]. However, as all assessment formats, an open-response test has its specific disadvantage, namely difficulty in generating reliable scores, that can be addressed by providing explicit scoring criteria, training raters on those criteria, and blending open-response and multiple-choice items.

On the basis of all considered above, it is important to point out that, in order to overcome the difficulties in building reliable and valid diagnostic test to measure students' level of the formation of 21st century skills, it is indispensable to blend different testing items. To assess the Learning and Innovation skills, such as Creativity and Innovation, Critical thinking and Problem solving, Collaboration, Communication, it is rational to apply both multiple-choice and open-response questions that were operated while developing the diagnostic test for determining Kazakhstani students' level of the formation of the «Four Cs».

The diagnostic test suggested by us encompasses four sections that correspond to four 21st century skills, such as Creativity and Innovation, Critical thinking and Problem solving, Collaboration, Communication. Each section includes three multiple-choice questions with self-report items and one open-response task. The first three questions are focused on students' past experience, self-reflection and rating their past actions along the following scales: «very easy» to «very hard», «often» to «rarely/extremely rare»,

«yes/always» to «no/never». Let us consider one example of multiple-choice questions from each section of the diagnostic test (Table 1):

Table 1

21st century skills Diagnostic Test

<p><i>Section 1. Creativity and Innovation</i> How often do you manage to find non-standard, original solutions to problems?</p> <p>a) Often b) Sometimes c) Extremely rare/never</p>
<p><i>Section 2. Communication</i> Is it always easy for you to establish contact with a stranger?</p> <p>a) Yes, always b) Sometimes, it depends on a stranger c) Extremely rare, it's very hard for me to communicate with a stranger</p>
<p><i>Section 3. Collaboration</i> Do you often listen to the interlocutor to the end, even if his/her point of view is contrary to yours?</p> <p>a) Often, I respect others' viewpoints b) Sometimes, it depends on my attitude towards this person c) Rarely, I usually interrupt him/her at once</p>
<p><i>Section 4. Critical thinking and Problem solving</i> Do you always consider a problem from different angles?</p> <p>a) Yes, always/often b) Sometimes, if the problem is important to me c) No, I am used to acting without any analysis</p>

As it can be noted, in all questions above, students are asked to select more accurate answer that is emphasized by the words «always» or «often» in the questions themselves. Furthermore, almost every variant of response comprises more concrete statement that helps the test takers reduce their hesitations while selecting most suitable answer to them. Overall, there are three options in each question, but the answer selected can be only one. More options could be an obstacle on the way of picking out the variant most suited to the students. In addition, an important point is that all these questions reflect the real-world situations with what any person faces in various cases. It provides definite proof that one of the main principles of 21st century skills assessments was accommodated in the multiple-choice questions of the diagnostic test presented in this article.

The fourth question is a task which requests open response so that the assessment of the Learning and Innovation skills can be more objective in conjunction with the explicit criteria. These tasks in each section are directed to elicit a writing product as a result of the students' individual work that can assist to measure the appropriate 21st century skill. In the Creativity and Innovation section, the task is based on the development of creative and imaginative thinking which can include drawing pictures as in our diagnostic test (Figure 1):

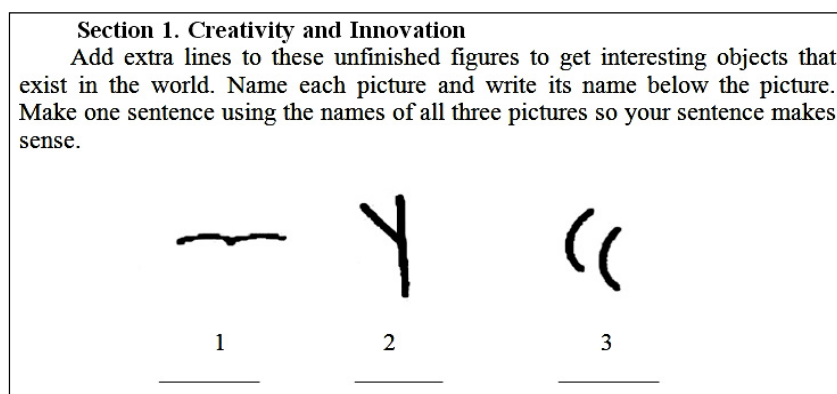


Figure 1. Diagnostic Task on Creativity and Innovation

It is important to note that this task comprises several subtasks which are interrelated and interdependent. The complexity of the task lies in making a sentence with the names of all three pictures. In order to accomplish the last subtask, the student has to return to the first one, namely drawing pictures, and think about how to connect the different pictures and their names so that it can yield a sentence with a sense. The completion of this task requires the elaboration of every step and high level of creativity that proves the validity of the assessment, in other words, this task definitely measures students' level of the formation of Creativity and Innovation in the English language classroom.

The next example of the diagnostic assessment of the «Four Cs» under review is the task on the development of the Critical thinking and Problem solving skill from the section 4 of our diagnostic test (Figure 2):

Section 4. Critical thinking and Problem solving		
The table below shows the age profile of tourists on backpacking holidays and guided tours in Thailand in 2015. Analyze the information and answer the following questions: What is the difference between the two types of holidays in terms of age groups of tourists? Could you give some reasons for this difference? (write 2-3 reasons) What solution could you suggest to increase the number of young tourists who buy guided tours?		
Age profile (years old)	Backpacking holidays	Guided tours
18-30	59%	8%
31-40	24%	21%
41-50	11%	58%
Other (<18, >50)	6%	13%

Figure 2. Diagnostic Task on Critical thinking and Problem solving

As can be seen, in this task, there is a table with the data that should be analyzed before responding to the questions. Students should present several reasons for the problem revealed from the result of the analysis and find the most effective solution to the problem that includes in the Critical thinking and Problem solving competence. Thus, we can safely assume that the «Problems and Questions» principle of an assessment in the 21st century is accomplished in the diagnostic test developed by us for English learners as well as the real-world environment approach.

In order to provide reliability of an assessment, it is vital to design explicit criteria. We have suggested the following criteria, for example, to the questions and the task in the Creativity and Innovation section (Table 2):

Table 2

Assessment criteria for the Section 1 of the diagnostic test

Criteria	Max score
<i>Section 1. Creativity and Innovation</i>	
For the first 3 questions:	
- the student's chosen the variant A	10
- the student's chosen the variant B	5
- the student's chosen the variant C	0
For the task (4 th question):	
- All 3 figures are fully finished	14
- All 3 pictures illustrate interesting objects that exist in the world	14
- All 3 pictures are named	14
- One sentence is made and includes the names of all 3 pictures	14
- The sentence makes sense	14
<i>Overall (Max score for this section)</i>	100

As can be noted from Table 2, all criteria are accurate and clear that contribute to the increase of the test reliability. The first three questions in each section have the criteria according to the answer selected by the test taker. If the student has chosen the variant A, B or C, the maximal score would be 10, 5 or 0 points respectively. As for the task, the criteria cover the quality and quantity evaluation of the students' responses. The quantity evaluation envisages the number of figures fully finished, pictures illustrating existing objects and named, the number of the names used in the sentence made by the student. The issue if the sentence makes sense is considered during the quality evaluation of the response. The accomplishment of each criterion for the task entails the appropriate score, maximum 14 points. Overall maximal score is 100 points that correspond to 100 %. Such percentage of the scoring makes the results of the Learning and Innovation skills assessment more evident.

On the basis of the results of our analysis of the diagnostic test and the criteria, one can draw an inference that the diagnostic assessment of 21st century skills, such as Creativity and Innovation, Critical thinking and Problem solving, Collaboration, Communication, developed by us is reliable and valid in view of the integration of the main principles of the 21st century skills assessment and the accuracy and explicitness of the criteria, and therefore, this diagnostic test is acceptable to introduce in the English language classroom at higher education institution.

The diagnostic survey was conducted at M. Kozybayev North Kazakhstan State University in 2019. The major function of this survey was to measure the students' level of the formation of 21st century skills that would be acceptable for introduction in the educational process within the framework of teaching English at higher education institution. 34 fourth-year students, studying in 6B01701 «Foreign language: two foreign languages» specialty, were selected as a sample because of their high level of English language basic skills so that they could write clear responses to open questions in English. In addition, there were both Kazakh and Russian speaking students among the respondents. The survey worksheets were distributed to all students simultaneously. The respondents could spend 40 minutes to complete all sections of the test. Before the beginning of answering the test, the students were explained the purpose of the survey and presented the definition of 21st century skills, the importance of these skills for their professional future, what skills would be assessed in that diagnostic test. The respondents voluntarily agreed to response to all questions asked in the survey.

Results and Discussion

For the convenience of analyzing the results of the survey, the maximal score 100 % was divided into five levels of the formation of the measured skill: very low level (0–20 %), low level (21–40 %), medium level (41–60 %), high level (61–80 %) and very high level (81–100 %). The data were analyzed by applying the quantitative interpretation that resulted in the number of students matching their scores and the five levels. The results of that analysis are presented in Table 3.

Table 3

Results of the experiment conducted at M. Kozybayev NKSU in 2019

Levels of the formation of 21 st century skills	Creativity and Innovation	Communication	Collaboration	Critical thinking and Problem solving
Very low level (0–20 %)	1	0	2	3
Low level (21–40 %)	9	8	11	13
Medium level (41–60 %)	16	14	16	15
High level (61–80 %)	6	9	5	3
Very high level (81–100 %)	2	3	0	0

In order to demonstrate the results of the survey graphically, the data were analyzed by the Excel chart data series software program (Figures 3, 4, 5 and 6).

Students' level of the formation of Creativity and Innovation (%)

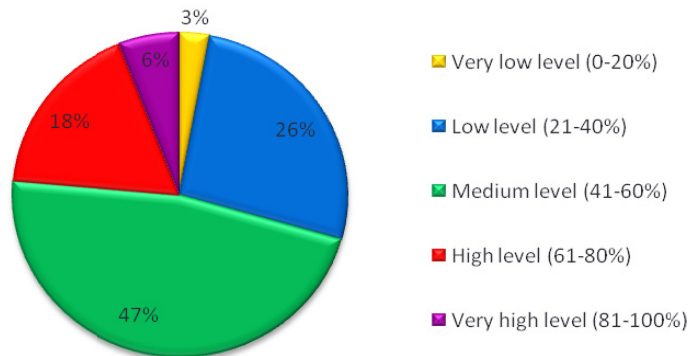


Figure 3. Students' level of the formation of Creativity and Innovation

Figure 3 shows that the large number of the respondents (47 %) has medium level of the formation of Creativity and Innovation. However, a majority of the rest respondents have almost undeveloped Creativity and Innovation skill. While only 6 students (18 %) have a high level, 9 respondents (26 %) have a low level of creative thinking. Nonetheless, only 3 % and 6 % of the respondents have very low and very high levels respectively. Thus, at least 76 % of the students need to learn more about how to find a non-standard, original but effective solution to a problem.

Students' level of the formation of Communication (%)

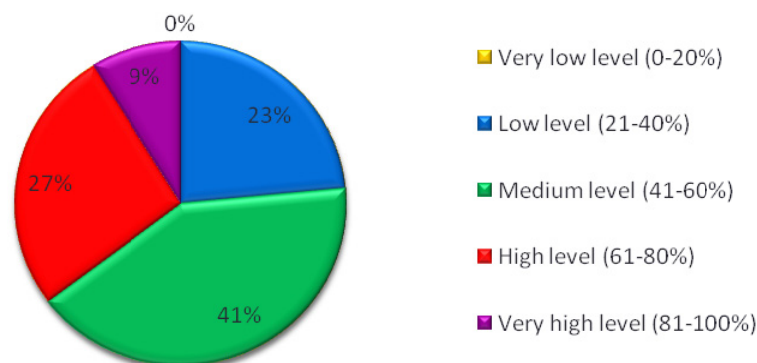


Figure 4. Students' level of the formation of Communication

Figure 4 indicates that the communicative skills of the students are amply developed, possibly due to the fact that, to date, the most widespread approach to teaching English is the communicative one. 27 % and 9 % of the respondents have high and very high levels respectively. Less than a quarter of the students (23 %) have low-level Communication skill. It is noteworthy that there is no respondent who has a very low level of this skill. The communicative skills of the remaining students (41 %) are at a medium level that proves the students' needs (64 %) in the development of this skill to a very high level.

Students' level of the formation of Collaboration (%)

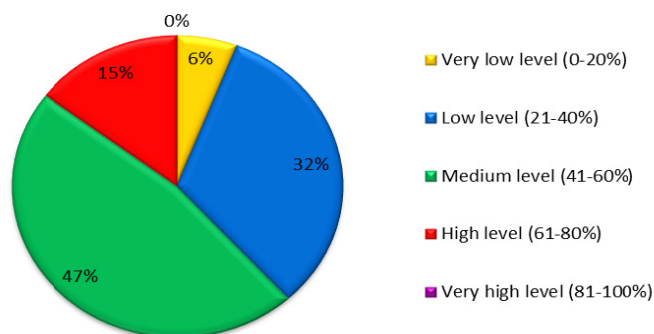


Figure 5. Students' level of the formation of Collaboration

As can be seen from Figure 5, the ability of the students to work effectively in a team does not reach a very high level. Almost half of the respondents (47 %) have medium-level Collaboration skills. Only 15 % of the respondents have this skill at a high level, whereas collaborative working skills of 32 % and 6 % of the students are at low and very low levels respectively. Thus, the level of Collaboration skill of the most students requires more training in teamwork. At least 85 % of the respondents should learn more about how to tackle a complex problem by working collaboratively.

Students' level of the formation of Critical thinking and Problem solving (%)

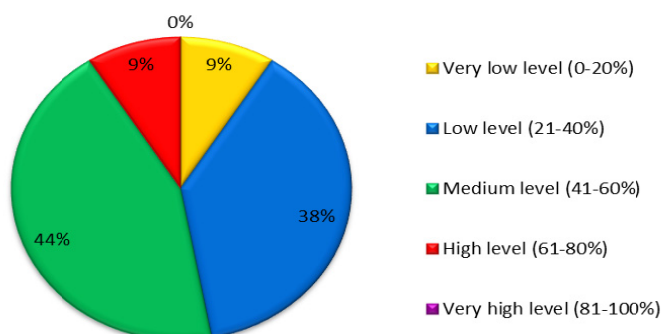


Figure 6. Students' level of the formation of Critical thinking and Problem solving

From the analysis of Figure 6 it can be noted that the students' level of the formation of Critical thinking and Problem solving skill is mostly low (38 %) and very low (9 %). Only 9 % of the respondents have this skill at a high level. The medium level of Critical thinking and Problem solving skill was achieved by 44 % of the test takers. There is no student who reached very high level of the formation of this skill that indicates insufficient development of the higher-order thinking. Overall, at least 91 % of the students should improve their level of Critical thinking and Problem solving skill that is acceptable for teaching in the English language classroom.

Considering the entire analysis of the diagnostic test results, one can point out that the students have a lack of the development of Critical thinking and Problem solving and Collaboration skills. However, the students' level of other 21st century skills, such as Creativity and Innovation and Communication, also requires the improvement and attainment of high-level creative thinking and communicative skills that is implementable in the English language classroom as well.

Conclusions

In conclusion, it should be noted that Learning and Innovation skills are the most important 21st century skills to prepare future highly qualified workforce. One of the most indispensable procedures of teaching these skills is a diagnostic assessment that, regarding the determination of students' level of higher-order

thinking, has its own peculiarities which were taken into consideration in the design of the diagnostic test and assessment criteria presented in this article. As a result of the experimental testing of the developed diagnostic test, it was revealed that students' level of all Learning and Innovation skills requires improvement and development and, therefore, educators should pay attention to introduction of these 21st century skills training in the educational process within the framework of teaching English at higher education institution. The results of this study will be useful in further researches of teaching methodology and assessment of 21st century skills and ways of their integration into the higher education system of Kazakhstan that will contribute to providing the country with highly qualified workforce in the foreseeable future.

References

- 1 British Council. Core skills for learning, work and society: Summary / Council British. — London: BC, 2016. — 50 p.
- 2 The Partnership for 21st Century Learning. P21 Framework Definitions: Summary. — NY: P21, 2012. — 9 p.
- 3 National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: Report. — Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. — 72 p.
- 4 Абдильманова Д.Р. Классификация навыков XXI-го века, приемлемых для внедрения в учебный процесс в рамках обучения английскому языку / Д.Р. Абдильманова // Вестн. СКГУ им. М. Козыбаева. — 2019. — № 2. — С. 83–91.
- 5 American Management Association. Critical Skills Survey: Executive Summary. — Washington, D.C.: AMA, 2012. — 9 p.
- 6 Trilling B. 21st century skills: learning for life in our times / B. Trilling, Ch. Fadel. — San Francisco: Jossey-Bass, 2009. — 206 p.
- 7 Asia Society: Global Cities Education Network. Measuring 21st century competencies: Guidance for educators. — Hong Kong: Asia Society, 2013. — 64 p.
- 8 Griffin P. Assessment and teaching of 21st century skills / P. Griffin, B. McGaw. — Springer, 2012. — 345 p.

Д.Р. Абдильманова, И.А. Олькова

Ағылшын тілін оқыту шеңберінде оқу процесіне енгізуге қолайлы XXI ғасырдың дағдыларын диагностикалық бағалау

Қарқынды дамып келе жатқан экономика мен ақпараттық қоғам жағдайында неғұрлым кең кәсіби құзыреттілікке ие, атап айтқанда XXI ғасырдың дағдыларына ие кадрларды даярлау қажеттілігі туындады. Мақалада әртүрлі авторлардың ғылыми еңбектерін талдау нәтижесінде анықталған XXI ғасырдың дағдыларын диагностикалық бағалаудың негізгі ерекшеліктері қарастырылған. Аталған дағдыларды диагностикалық бағалаудың бөлінген ерекшеліктерін ескере отырып, мақала авторлары диагностикалық тест нұсқасы мен ЖОО-да ағылшын тілін оқыту шеңберінде оқу процесіне енгізуге қолайлы XXI ғасырдың ең маңызды дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау үшін бағалау критерийлерін әзірлеген. М. Қозыбаев атындағы СҚМУ студенттерінің қатысуымен әзірленген диагностикалық тест және бағалау критерийлерін эксперименттік тексеру нәтижесінде ағылшын тілінен болашақ білікті оқытушыларын даярлаудың негізгі кемшіліктері анықталған. Осы зерттеудің нәтижелері оқыту әдістерін және XXI ғасыр дағдыларының қалыптасу деңгейін бағалау критерийлерін әзірлеу және олардың Қазақстанның жоғары білім беру жүйесіне кірігуі кезінде әрі қарай ғылыми жұмыстарда пайдалану үшін қолайлы бола тұрып, елді жақын болашақта жоғары білікті кадрлармен қамтамасыз етуге елеулі үлес қосады.

Кілт сөздер: XXI ғасыр дағдылары, диагностикалық бағалау, бағалау критерийлері, XXI ғасыр дағдыларының қалыптасу деңгейі, шет тілін оқыту, ағылшын тілі, жоғары деңгейлі ойлау, Қазақстандағы жоғары білім.

Д.Р. Абдильманова, И.А. Олькова

Диагностическое оценивание навыков XXI века, приемлемых для внедрения в учебный процесс в рамках обучения английскому языку

В условиях стремительно развивающейся экономики и информационного общества возникла необходимость в подготовке кадров, обладающих более широкими профессиональными компетенциями, а именно навыками XXI века. В статье рассмотрены особенности диагностического оценивания навыков XXI века, выявленных в результате анализа научных трудов различных авторов. С учетом выделенных особенностей диагностического оценивания данных навыков, авторами статьи разработан ва-

риант диагностического теста и критериев оценки для определения уровня сформированности наиболее важных навыков XXI века, приемлемых для внедрения в учебный процесс в рамках обучения английскому языку в вузе. В результате экспериментальной проверки разработанного диагностического теста и критериев оценки с участием студентов СКГУ им. М. Козыбаева выявлены основные недостатки подготовки будущих квалифицированных преподавателей английского языка. Результаты данного исследования приемлемы для использования в дальнейших научных работах при разработке методов обучения и критериев оценки уровня сформированности навыков XXI века и их интеграции в систему высшего образования Казахстана, что внесет значительный вклад в обеспечение страны высококвалифицированными кадрами в обозримом будущем.

Ключевые слова: навыки XXI века, диагностическое оценивание, критерии оценки, уровень сформированности навыков XXI века, обучение иностранному языку, английский язык, мышление высшего уровня, высшее образование в Казахстане.

References

- 1 British Council. (2016). *Core skills for learning, work and society: Summary*. London: BC.
- 2 The Partnership for 21st Century Learning. (2012). *P21 Framework Definitions: Summary*. NY: P21.
- 3 National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: Report*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- 4 Abdilmanova, D.R. (2019). Klassifikatsiia navykov XXI veka, priemlemykh dlia vnedreniia v uchebnyi protsess v ramkakh obucheniiia anhliskomu yazyku [The classification of 21st century skills which are acceptable for introduction in the educational process within the framework of teaching English]. *Vestnik SKHU imeni M. Kozybaeva — Buletin of M. Kozybayev NKSU*, 2, 83–91 [in Russian].
- 5 American Management Association. (2012). *Critical Skills Survey: Executive Summary*. Washington, D.C.: AMA.
- 6 Trilling, B., & Fadel, Ch. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 7 Asia Society: Global Cities Education Network. (2013). *Measuring 21st century competencies: Guidance for educators*. Hong Kong: Asia Society.
- 8 Griffin, P., & McGaw, B. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.

A.A. Dzhumabekova, A.B. Ermekova

*Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical university, Uralsk, Kazakhstan
(E-mail: vip.ainagul1986@mail.ru, aminaamir80@mail.ru)*

The use of critical thinking technology at the Russian language classes

This article is devoted to the problem of forming students' critical thinking. According to the authors, this problem is often left without proper attention from the teacher. The article considers the possibility of introducing and using critical thinking technology in the educational process, and analyzes the main approaches to this definition. Special emphasis is placed on the techniques and methods that must be used at different stages of learning the Russian language, as well as specific examples of the use of these methods. The necessity of generalizing conceptual research and deepening the theoretical model of critical thinking is stated. Special attention is paid to the structure of the lesson and the techniques of this technology. The article analyzes the concept of critical thinking as a factor of professional competence, the main principles and technological phases of its development, as well as four main variants of the organization of critical thinking in students.

Keywords: critical thinking, education, problem, development, rational thinking, teacher, student.

The technology of critical thinking is one of the new educational technologies. It was proposed in the mid 90-ies of the XX century by American psychologists D. Steel, C. Meredith and C. Temple. The term «critical thinking» is understood as a system of mental characteristics and communicative qualities of a person that allow working effectively with information.

The purpose of this technology is the development of students' mental skills, which are necessary not only in studies, but also in ordinary life. The ability to make informed decisions, work with information, analyze various aspects of phenomena, and so on. This technology is aimed at the development of the student, whose main indicators are appraisal, openness to new ideas, own opinion and reflection of their own judgments. Features of this technology are:

- the educational process is based on the laws of the interaction of personality and information, the laws and mechanisms of cognition;
- at the stages of technology, various forms and strategies for working with text and the organization of discussions can be applied;
- technology strategies allow all training to be carried out on the basis of the principles of cooperation, joint planning and reflection.

To think critically is to

- Be curious;
- Use research methods;
- Ask questions to yourself;
- Reveal the causes and consequences of facts;
- Carry out a systematic search for answers;
- Doubt in the generally accepted truths;
- Develop a point of view and the ability to defend it with logical arguments;
- Attention to the opponent's arguments and their logical understanding.

A student who is able to think critically, has a variety of ways of understanding and evaluating information, can highlight contradictions, argue his point of view, relying not only on his knowledge, but also on the opinion of the interlocutor. He can carry out a systematic search for answers to questions, reveal the causes and consequences of facts.

Critical thinking does not appear on its own. To achieve any effect, it is necessary to make maximum efforts to improve and develop thinking. Each new fact is subjected to critical and rational deliberation, and the process of cognition acquires individuality and becomes productive. The desire of people for criticality and self-criticism is great, but the lack of knowledge and ability to apply this knowledge in practice can lead to criticism, i.e. wrong criticism. This problem will find its solution only with the unity of theoretical and practical research. V.I. Lenin asserted: «In order to really know an object, it is necessary to embrace, study

all its sides, all connections and» mediations». We will never achieve this fully, but the requirement of comprehensiveness will warn us against mistakes and necrosis [2; 290].

Some features of the development and manifestations of the criticality of thinking in ontogenesis are indicated in studies on developmental psychology. In particular, they emphasize that the criticality of thinking increases with the age of students, and their self-esteem becomes more and more adequate [1; 546]. As a result, all hope is assigned to higher education institutions, where there is also the possibility of simple rash «memorization» of subjects, without forming their own point of view.

Critical thinking has 5 characteristics (D. Klester):

- Firstly, it is independent thinking;
- Secondly, this is generalized thinking;
- Thirdly, this is problematic and evaluative thinking;
- Fourth — this is reasoned thinking;
- Fifth, this is social thinking.

In the RCM program, the definition of critical thinking consists of 6 components.

Critical Thinker:

- Forms own opinion;
- Makes a deliberate choice between different opinions;
- solves problems;
- gives reason;
- Appreciates teamwork in which a common opinion emerges;
- Able to appreciate the point of view of others and recognizes that a person's perception and attitude to any issue is shaped by many factors.

The technology of critical thinking uses 3 successive stages: «challenge — comprehension of new information — reflection (reflection)».

Stage 1 — Challenge. At this phase, the knowledge available to students is updated, interest in the subject under discussion arises. To wake up a call, you can use a drawing, question, task, problem, situation, brainstorming, working with key terms, inverted logical circuits, free writing, breakdown into clusters (building a logograph — highlighting blocks of ideas), etc.

This stage has two goals: the first is the implementation of several important cognitive activities. First, the student is actively involved in the challenge of what he already knows about this topic. This forces the student to analyze their own knowledge and begin to think about the topic, which they will soon begin to understand in detail. Of great importance is the fact that through this activity the student determines the level of his own knowledge, to which new ones can be added. This very important knowledge becomes strong if it is acquired in the context of what a person already knows and understands.

The learning process is the process of linking the new with the already known one. Thus, helping students reconstruct previous knowledge and ideas can lay the broadest foundations in order to achieve a long-term understanding of new information. It also helps to illuminate misunderstandings, confusion, or errors in knowledge that never occurred if an active review of existing knowledge and beliefs had not taken place.

The second goal is the activation of the student. Learning is active, not passive activity. Too often, students sit passively in classrooms, listening to their teachers who think all the time. Whereas trainees just sit or think about something of their own. In order for students to consciously, thoroughly and critically approach the understanding of new information, they must take an active part in the learning process.

The tasks of the 1st stage are:

- independent updating of existing knowledge on the topic and the awakening of cognitive activity;
- independent determination by students of directions in the study of the topic, those aspects of it that I would like to discuss and comprehend;
- at this phase of working with information, the student determines for himself the meaning: «What does this mean for me?», «Why do I need this?».

Stage 2 — Comprehension of new information. The teacher offers students new information that they need to work out. This is the stage at where the learner meets new information. This contact may take the form of reading a text, watching a movie, listening to speeches, or performing experiments. This is also the stage of training, during which teachers have the least impact on the student. It is during this stage that the student must independently and actively participate in this work. There are teaching strategies that maintain a high level of student activity all the time.

The main task of the stage of reflection is to maintain the activity, interest and inertia of movement created during the stage of challenge — this is the first. The second is supporting students' efforts to track their own understanding, when students track their own understanding, they relate new information to their well-established ideas, they consciously link the new to the already known.

Stage 3 — Reflection, Thinking. There is a comprehension of all the information obtained the 2-nd during stage.

Objectives of the reflection phase:

- to help students to independently generalize the studied material;
- to help yourself determine the direction in further study of the material

During this stage, students reinforce new knowledge and actively revise their ideas. It is at the stage that students make new knowledge their own.

At this stage, several important goals are planned. First of all, students should express new ideas and information in their own words. Students better remember what they understood in their own context, expressing it in their own words. This understanding is long-term. When a person actively reformulates understanding using his own vocabulary, he creates a personal meaningful text.

The second goal of this stage is an active exchange of ideas between students, which gives them the opportunity to expand their expressive vocabulary, as well as get acquainted with various representations. Then they can build their own ideas based on them.

The role of the teacher in the development technology of CM:

- Directs students' efforts in a certain direction;
- Encounters various judgments;
- Creates conditions encouraging the adoption of independent decisions;
- Gives students the opportunity to draw conclusions on their own;
- Prepares new cognitive situations within existing ones.

Forms and means of development of CM:

- Data collection;
- Text analysis;
- Comparison of alternative points of view;
- collective discussion;
- Different types of group and pair work;
- Debate;
- Discussions;
- Publication of students' written work.

Used techniques in the Russian language classes:

Stage 1 — Challenge

Reception «Let's dig into the memory»

1. What is the topic? (name her);
2. What do you already know about this?
3. What did you expect or feel the need to know?
4. Why do you need to know this?

The teacher announces the topic of the lesson, for example: «My small homeland.»

However, before students begin to work with literature, he suggests a little thought about a small homeland. Take a sheet of paper and a pen and within a minute answer the question: What do we call a small homeland?

It is important to write down everything that comes to mind. It does not matter if what is written down is correct or not.

After students have written down everything that they call a small homeland, it is necessary to discuss this with a partner.

After the partners have completed their discussion, group members should share their knowledge about the small homeland. As they share their knowledge, the teacher writes their ideas on a piece of paper attached to a wall or on a blackboard. Any disagreement should be tabled. He asks from time to time the question of whether everyone agrees with what is said. Discussions and friendly disagreements on the issues discussed also contribute well.

Reception «Association»

Students are invited to read the topic of the lesson and answer the question:

- What can we talk about in the lesson?
- What association do you have when you hear the phrase: «small homeland»?

Students list all associations that have arisen. which the teacher also writes on a piece of paper or a blackboard

Reception «Confused Logical Chains»

Students integrate their own ideas with the ideas outlined in the text in order to move to a new understanding.

Correct and incorrect quotes are written on the board, students should read and put the «+» sign where they believe that the statement is correct and the «-» sign where in their opinion it is not true. For example, a quiz about the West Kazakhstan region.

Stage 2 — Reflections

The stage of reflection solves the following tasks:

- non-abstract reading of the text;
- emotional perception.

Reception «Field Marks»

Students receive the text and make notes in it:

«+» — put in the margins, if what you read corresponds to what you know;

«-» — put in the margin if what you read is contrary to what you knew or thought you knew;

«V» — put in the margin if what you read is new;

«?» — put in the margin if what you read is incomprehensible or you would like to receive more detailed information on this issue.

Thus, in the process of reading the text, students make four types of marginal notes, in accordance with their knowledge and understanding. Time for work is allocated depending on the volume of text

Reception «Bloom Chamomile»

Question structure:

Type I — simple questions. They require unambiguous answers (for example: what?, where?, when?, Etc.)

Type II — clarifying questions (For example: you said something...)

Type III — practical issues (For example: How what we learned is related to life...)

Type IV — assessment questions. They require students to evaluate, compare (For example: What is your attitude to this topic)

V type — creative questions. They require students to show prerequisites, make a forecast (For example: What would you do if the situation developed in this way)

VI type — interpretation questions. In essence, refinement of the point of view, search for a hypothesis, transfer of knowledge to another area (For example: What opinions, in your opinion, correspond to the existing order of things)

Stage of reflection

At this stage, one, but very important task is solved:

- adjustment and systematization of knowledge.

Reception «Cluster»

I use clustering quite often both at the call stage and at the reflection stage. This is a pedagogical strategy that helps students to think freely and openly about a topic, is used to stimulate thought activity before a topic is defined or as a means to summarize, stimulate the emergence of new associations or graphic representations of new ideas. This written type of activity serves as a tool for teaching written language, gives access to one's own knowledge, understanding or ideas about a particular topic. Clustering is very simple and easy to remember:

1. You must write a keyword or sentence in the middle of the sheet or board.
2. Next, write down the words or sentences that come to mind in connection with this topic.
3. As ideas arise, connections must be established between them.

Reception «Sinwain»

Students review what they once knew, learn new things, and systematize all knowledge. The ability to summarize information, to express complex ideas, feelings and ideas in a few words is an important skill.

It requires thoughtful reflection, based on a rich conceptual reserve. Sincwain is a poem that requires a synthesis of information and material in short terms.

Each student is given 5–7 minutes to write a sincwain. Then he will turn to his partner and they will make one of two sincwains, with which both will agree. This will give them the opportunity to talk about why they wrote it and once again critically examine this topic. In addition, this method will require that participants listen to each other and extract from the works of others those ideas that they can link with their own. Then the whole class can get acquainted with paired sincwains.

The rules for writing Sincwain:

1. In the first line, the topic is called one word (noun).
2. The second line is a description of the topic in a nutshell (two adjectives).
3. The third line is a description of the action within the topic in three verbs.
4. The fourth is a four-word phrase that shows the relationship to the topic.
5. A synonym from one word, which will repeat the essence of the topic.

Reception Essays

This type of writing assignment is used by me at the end of the lesson to help students summarize their knowledge of the topic being studied. I ask students to answer two questions:

- What did they learn about the topic?
- What would you like to know? (or ask a question to which they did not receive an answer).

The Six Hats of Critical Thinking Reception

I usually use this task at the stage of generalization and systematization, i.e. at the stage of reflection. The essence of the technique is as follows: the class is divided into six groups, each group «tries on its hat», six points of view are expressed on the same problem.

«White hat» -> ATISTIC (facts on the problem are ascertained, without discussion);

«Yellow hat» -> POSITIVE (positive points are expressed);

«Black hat» -> NEGATIVE (the group notes negative points on the problem being studied);

«Blue hat» -> ANALYTICAL (analysis is carried out, the group answers questions: why? Why? Communication?);

«Green hat» -> CREATIVE (you can express the most «crazy ideas and assumptions»);

«Red hat» -> EMOTIONAL (the group formulates their emotions that they experienced when working with the material)

Reception «Keywords»

Based on these words, make a story-guess or story-summing up of any event. The main thing is to use all keywords in the text.

Mutual Learning Reception

The easiest way to learn is by teaching others. Mutual learning occurs in groups of four to seven people. All of them are given copies of the same text. Students take turns playing the role of a teacher, a role that requires them to perform five specific actions:

- 1) the «teacher» summarizes the content of the paragraph;
- 2) he comes up with a question for the text and asks other students for it

The ability to form creative and critical thinking and teach these types of students determines the level of professional competence of the teacher. From how the teacher will be able to teach students critical thinking, provide perception, memorization, understanding, comprehension and other thought processes, the productivity of students, and, consequently, the effectiveness of the learning process itself depends [3; 28].

Critical thinking is a necessary component of the professional competence of not only the teacher, who also directs students in the direction of rational thinking, but also of parents, who often completely limit the freedom of the child. Since critical thinking is social, it most often manifests itself in various discussions, disputes, and arguments of teachers and students. In such cases, students are equal participants in what is happening, and perceive the learning process not just as memorizing a scientific program, but as an exchange of experience between students and the teacher. The relations that develop between the teacher and the students «exempt the teacher from the role of a know-it-all, but make him accept the equally difficult role of the organizer of the process of cognition».

To talk about the development and formation of critical thinking of young people means talking about the development of their goal-setting to improve the quality of their rational thinking, to improve certain mental skills and abilities, and their willingness to use them in practice, whether they are studying or working. B.M. Teplov believed that criticality is the ability to strictly evaluate the work of thought, carefully

weigh all the arguments for and against emerging hypotheses, and subject these hypotheses to comprehensive testing [4; 223]. The ability to analyze and make a choice is an integral part of a developed personality, without which it will be forced to rely all the time on the opinion of authorities and experts. Therefore, the first condition for the comprehensive development of the personality is the presence of critical thinking.

References

- 1 Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. — М.: Просвещение, 1964. — 546 с.
- 2 Ленин В.И. Полн. собр. соч.: [В 54 т.]. — Т. 42 / В.И. Ленин. — М.: РОССПЭН, 2002. — 540 с.
- 3 Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. — М.: Сентябрь, 1999. — 128 с.
- 4 Теплов Б.М. Психология: учеб. пос. / Б.М. Теплов. — М.: Учпедгиз, 1953. — 223 с.

А.А. Джумабекова, А.Б. Ермекова

Орыс тілі сабағында сыни тұрғыдан ойлау технологиясын қолдану

Мақала студенттердің сыни тұрғыдан ойлауды қалыптастыру мәселесіне арналған. Авторлардың пікірінше, бұл мәселе оқытушы тарапынан көп жағдайда ескеріле бермейді. Мақалада оқу үрдісіне сыни ойлау технологиясын енгізу және қолдану мүмкіндігі қарастырылып, негізгі тәсілдері талданған. Әсіресе орыс тілін оқытудың әртүрлі сатыларында қолданылатын әдістер мен тәсілдерге ерекше көңіл бөлінген, сондай-ақ берілген тәсілдерді нақты қолдануға мысалдар келтірілген. Жалпылама тұжырымдамалық зерттеулерді жүргізу мен сыни ойлаудың теориялық модельдерін тереңдету қажеттілігі бекітілген. Осы технология бойынша сабақтың құрылымы мен әдістерін жетілдіруге ерекше назар аударылған. Сыни тұрғыдан ойлау ұғымы кәсіби күзінеттілік факторы ретінде, технологиялық фазалардың дамуы және негізгі принциптері, сонымен қатар студенттердің сыни ойлауын ұйымдастырудың төрт нұсқасы талданған.

Кілт сөздер: сыни тұрғыдан ойлау, білім, мәселе, дамыту, рационалды ойлау, оқытушы, студент.

А.А. Джумабекова, А.Б. Ермекова

Использование технологии критического мышления на занятиях русского языка

Статья посвящена проблеме формирования критического мышления студентов. По мнению авторов, это вопрос часто остается без должного внимания со стороны преподавателя. Авторами рассмотрена возможность внедрения и использования технологии критического мышления в учебном процессе, проанализированы основные подходы к данному определению. Особый акцент сделан на приемы и методы, которые необходимо использовать на разных стадиях обучения русскому языку, а также приведены конкретные примеры применения данных методов. Утверждается необходимость проведения обобщающих концептуальных исследований и углубления теоретической модели критического мышления. Особое внимание уделено структуре урока и приемам данной технологии. Проанализированы понятие критического мышления как фактора профессиональной компетентности, основные принципы и технологические фазы его развития, а также четыре основных варианта организации критического мышления у студентов.

Ключевые слова: критическое мышление, образование, проблема, развитие, рациональное мышление, преподаватель, студент.

References

- 1 Blonski, P. P. (1964). *Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniia [Selected psychological works]*. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 2 Lenin, V. I. (2002). *Polnoe sobranie sochinenii [Complete works]*. (Vols. 54; Vol. 42). Moscow: ROSSPEN [in Russian].
- 3 Petrova, V.N. (1999). *Pedahohicheskoe sotrudnichestvo, ili kohda nravitsia uchitsia i uchit [Pedagogical cooperation or when you like to study and learn]*. Moscow: Sentiabr [in Russian].
- 4 Teplov, B. M. (1953). *Psiholohiia [Psychology]*. Moscow: Uchpedhiz [in Russian].

M.S. Mantrova¹, D.B. Tleumbetova², S.A. Ivanova², N.V. Dokuchaeva²

¹*Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of Orenburg State University, Russia;*

²*Karaganda State Technical University, Kazakhstan*

(E-mail: mantrova.m.86@mail.ru)

Project method as an effective method of teaching and educating students of technical universities

The article considers the project method as one of the effective means of training and education of a fully developed, independent, initiative person. The article describes the pedagogical value of using project activities in teaching Russian to students of technical universities. It is shown that using this method at Russian language classes reflects the main modern principles of teaching. They contribute to forming communicative skills and increasing motivation of Russian language teaching. The paper is focused on developmental teaching models based on individual characteristics of a person. The authors describe the personal experience of using a practice-oriented project in the classroom of the Russian language and offer it as a productive way to develop creative independence.

Keywords: project-method, interactive form of teaching, professionally oriented teaching of Russian language, principle of teaching.

The rapid technological development of modern society and, as a result, the modernization of the higher education system in Kazakhstan imply changes in the standards of qualification requirements for the training of modern specialists, including such qualities as: activity, creativity, search for non-standard solutions, individual vision of events, the desire for personal and professional growth. As well as the ability to receive education throughout life, which means constantly updating the knowledge base through information search and verbal and non-verbal communication.

In the context of reforming the education system, much attention is paid to the use of innovative pedagogical technologies that open up new opportunities for education and training of students, contributing to the development of their initiative, creativity and independence. One of the most effective methods is the project method, which is becoming increasingly popular due to the rational combination of theoretical knowledge and its practical application to solve specific problem.

According to E.S. Polat, the method of projects should be understood as «a way to achieve a didactic goal through a detailed development of the problem (technology), which should end with a very real, quite tangible practical result, framed in one way or another» [1; 66]. To achieve this result, it is necessary to teach students to think independently, find and solve problems, using knowledge from different fields, the ability to predict the results and possible consequences of different solutions, and the ability to establish cause- and-effect relationships.

The uniqueness of this method is that it allows you to work on the formation of students not only communicative and informational competence, but also the competence to solve problems (since the most important condition for the implementation of the project method is to solve their own problems by means of the project). «I know why I need everything I know. I know where and how I can apply it» — the main thesis of the project method.

We refer to the project method as an interactive method of teaching Russian for the formation of all components of communicative competence, which is understood as the ability and readiness to carry out interpersonal and intercultural communication. The application of the project method in the educational process is designed to provide solutions to such problems as teaching students to independently deepen their own knowledge and apply it in specific conditions, orientation of students to creative selection, analysis and systematization of the material being studied, effective preparation for future professional activities.

How applicable is the project method when teaching languages? E.S. Polat notes that the project method is widely used because it «allows to integrate students' knowledge from different fields organically when solving a single problem, makes it possible to apply the obtained knowledge in practice, while generating new ideas» [2; 6]. This method should be aimed at «giving students the opportunity to think, to solve any problems that give rise to thoughts, to reason about possible ways to solve these problems, so that students

focus on the content of their statements, so that the focus is on the thought, and the language acts in its direct function –the formation and formulation of these thoughts. We share the point of view of E.S. Polat, and believe that «the method of projects is the essence of developing, personality-oriented learning» [2; 7].

The technology of the project method allows you to conduct training in collaboration, organically linking the educational process with extracurricular activities of students, which contributes to the self-development and self-realization of students.

In the course of project activities, various General educational skills are formed, namely: reflexive, search, evaluation, skills and skills of working in collaboration, communication, presentation. What intellectual skills can be developed in educational activities organized according to the project method? First analytical thinking in the process of analyzing information, selecting the necessary facts, comparing, comparing facts and phenomena. Second, associative thinking in the process of establishing associations with previously studied, familiar facts, phenomena, establishing associations with new qualities of the subject, phenomenon, etc. Third, logical thinking, when the ability to build the logic of proof of the decision being made, the internal logic of the problem being solved, the logic of the sequence of actions taken to solve the problem is formed.

The project method is always focused on independent activities of students — individual, pair, group, which they perform for a certain period of time. The project method always assumes the solution of a problem, which involves, on the one hand, the use of a variety of methods and teaching tools, and on the other, it involves the need to integrate knowledge, skills to apply knowledge from various fields of science, technology, technology, and creative fields. Therefore, the presentation of the project results can be different: a scientific report with the statement of problems and scientific conclusions about the trends in the development of this problem.

It should be noted that the design methodology presupposes the existence of communicative situations, and use of information technologies is intensifying the process of understanding, students learn to see language functioning, respectively, stable communicative and linguistic skills are formed: the ability to engage in dialogue, to ask questions and to answer them; the ability to debate; the ability to defend their point of view; skills of oral questioning, interviewing; skills of monologue speech.

When developing a project for students, the teacher must adhere to the following criteria in order to better achieve the learning goals:

1. The project theme should be formulated in a problematic way;
2. It is necessary to provide students with the opportunity to perform different types of activities;
3. Take into account practical, professional, educational, the theoretical value of the predicted results.

There are a large number of different types of projects. For example, there are different mini-projects that are completed during a single class, as well as projects that are developed within a few days to a semester or a year. Research, creative, and practice-oriented activities are distinguished by type of activity. There are individual, pair and group projects, depending on the number of participants [1; 36–41].

The project method refers to problem methods and involves not just finding ways to solve it, but also the practical implementation of the results obtained in a particular product of activity.

According to A.S. Sergeev, a training project is a set of five «P»: Problem, Planning, Practical information search, Product, Presentation [3]. Therefore, a training project can be defined as the activity of students aimed at finding ways to solve problems by planning the process with further search and analysis of the information obtained, resulting in their own product and its presentation.

The organization of design and research activities has the following structure: motive, problem, goal, tasks, methods and methods, plan, actions, results, reflection.

Project-based learning encourages the true learning of the learners themselves, as it:

- personal oriented;
- uses a variety of didactic approaches;
- self-motivating, which means increasing interest and engagement in the work as it is completed;
- supports educational goals in the cognitive, affective, and psychomotor domains at all levels;
- allows you to learn from your own experience and the experience of others in a particular case;
- brings satisfaction to students who see the product of their work.

The State compulsory Standard of technical and vocational Education of the last generation imposes fundamentally new requirements on the quality of training of university graduates, presented in the form of general cultural, social, personal and professional competencies. This encourages teachers to seek new principles for organizing the educational process when teaching Russian to students of a technical university,

which are based on the integration of subject-technological and social-moral components of higher education. In accordance with modern trends in the university, the teacher of the Russian language has the goal of forming students' communicative competence. To achieve this goal, teachers of the Department of Russian Language and Culture of the Karaganda State Technical University use professionally oriented training, various interactive technologies in their work with students, namely: the project method, role-playing games, discussions, work in small groups, round tables, case-study (case method) and others.

The teachers of the Department carry out work on the educational project throughout the school year and includes several stages: pre-selection by the student of the topic taking into account the recommendations of the teacher; planning, studying of the student of literature on the subject and collection of materials, creation of own text analysis of the literature and own findings on the subject, the oral defense, containing a brief overview of the work, answers to questions on the topic.

A prerequisite for the project is its protection, presentation of the result of the work. The presentation not only describes the progress of work and shows its results, but also demonstrates their own knowledge and experience in solving the project problem. This type of educational work allows you to clearly record the level of training of students, the degree of formation of linguistic skills and abilities, their level of speech development, creativity. Students in the process of working on the project learn to compare, and in the process of discussion to accept other points of view, evaluate each other, improve public speaking skills.

Features of the program for creating presentations:

- create slides containing text and graphic information;
- adding graphs and charts to slides;
- adding audio and video files to slides;
- broadcast.

In the process of working on multimedia projects students learn:

- to select the necessary information from different sources;
- to analyze the received information;
- to systematize and generalize the obtained data in accordance with the set cognitive task;
- to work in a team, solving cognitive, creative tasks in collaboration;
- to master the art and culture of communication [4].

In our opinion, the use of project methodology contributes to a more successful learning of the Russian language. Using training programs in their classes, we have seen that students are more interested in the material, they are much more interested in the process of training. The result of the project activities of the 1st year students were essays, mini-studies on topics, Presentations and defense of individual projects in Russian on the selected problem: «Man as a person. Problems of modern youth», «Where we live. Contrasts of megapolis», «Social problems of modern society», «Scientific discoveries and ethics», «Current problems of modern science», «My specialty and globalization», etc., as well as a portfolio (a folder with materials aesthetically designed using a computer, with drawings).

Since the Russian language is one of the means of communication and knowledge of the surrounding world, and also occupies an important place in the system of modern technical education, we can assume that the project method is a suitable method for learning Russian.

To prove this assumption, we conducted a study.

Let's present a description of each stage of the project.

Preparatory stage. Topic of the lesson «My specialty and globalization»

At the preparatory stage, students were asked to study the problem area related to the search for real vacancies in the labor market. To do this, it was necessary to create a certain information base that would allow maximum information to accompany the selected problem area. For this purpose, the following activities were implemented in the class:

1. Students were asked to watch the video «How to get a job», which raises the problem of finding a job for young professionals;
2. Students together with the teacher carried out an analysis of the problem area based on the information received;
3. Then formulated the problem, suggesting a practical solution.

As a result of the discussion, the problem was formulated as follows: it is difficult to find a suitable job in the conditions of an overabundance of information flows in the modern labor market. According to the conditions of the preparatory stage, the teacher acted as a moderator, i.e. he completely supervised the stu-

dents' activities, their analytical work, helped to systematize the material, draw conclusions, formulate the problem, and create an atmosphere of psychological support.

Intermediate stage. This stage included three stages: the formulation of tasks, planning activities to solve these problems and individual independent work of students.

The goal of the first stage was to formulate tasks that contribute to solving the identified problem. To do this, students were asked to participate in brainstorming, which is an activity in which various ideas are generated in a short period of time, the development of non-standard ideas, finding solutions in a situation where the solution can not be obtained in a logical way, systematization of information when it is random and distributed among several sources, the Association and cohesion of the team of participants in the brainstorming. The use of this type of activity in the learning process is a twenty-minute solution to a problem in which students take an active part, and the teacher acts as a moderator who helps students in group work, fixes the proposed ideas, and controls the time of task completion. The discussion focused on the identified problem. As a result of this type of activity 3 tasks were formulated:

1. Identify the most convenient and effective source for searching information about vacancies in the labor market.
2. Identify a way to determine the individual abilities of the candidate in order to select a suitable professional field.
3. Make a list of documents required for employment.

The purpose of the second stage was to determine the sequence of actions aimed at solving the identified problem and the distribution of responsibility among the members of each group. At this stage, students searched for the necessary information, conducted research, synthesis and analysis of ideas.

The third stage involved individual independent work of students. The main goal of this stage of the project was to identify at least one possible long-term career option within the framework of the received specialty and present the result. At this stage, students completed a task in a reference-oriented Internet tool for learning-web quest, which is a problem task performed using the Internet in online mode.

At the intermediate stage, the teacher acted as a moderator, tutor, and consultant. Based on the specifics of this stage, the teacher supervised the students' activities, their analytical work, stimulated the creative activity of students, helped to systematize the material, draw conclusions based on modern communication methods (such as brainstorming, discussions), and advised students on the activities of the project.

The final stage. This stage involved the development of communicative competence, presentation of project results, i.e. presentation of reports and evaluation of student performance by the teacher. At this stage of the project, students made an oral report, which outlined the results of their individual activities.

The presentation of the project showed that the formation of students' communicative competence is effectively carried out during the preparation of practical activities and its implementation. Students made presentations, presented oral defense of the topic, answered problematic questions (one group asks a question to another), participated in discussions, created their own speech statements (oral and written), and learned to defend their point of view. It should be noted the high level of performances and creativity of students. Such a good result is possible only if there is an interconnected study of language and speech against the background of continuous and purposeful improvement of speech activity in the course of training, at each lesson.

So, modern software included in the pedagogical process creates additional reserves that ensure the improvement of students' knowledge of the Russian language.

The advantage of the method of the project compared to others is obvious: every student involved in the creative process of obtaining new knowledge, self-performs the work, selected by him, participates in joint labor, in the process of communication, which increases the motivation to study the subject, acquired research skills.

Summing up the above, it can be noted that the process of preparing a future engineer based on the use of interactive teaching methods, such as the project method, helps to turn students into active subjects of the pedagogical process, researchers who can independently and creatively set and solve a wide range of tasks. It is very important that students work with passion at any stage of the class, and this supports interest in the subject as a whole. At the same time, the attitude of students to the subject changes, they are not afraid to take the initiative in solving the proposed tasks, express their own opinions and strive to master the program material at a higher level to cope with the tasks.

Using the project method in teaching Russian allows students not only to get new knowledge, but also to feel their own responsibility for the result.

References

- 1 Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 272 с.
- 2 Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2. — С. 3–10.
- 3 Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пос. для работн. общеобразов. учр. / И.С. Сергеев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 80 с.
- 4 Романовская М.Б. Метод проектов в учебном процессе: метод. пос. / М.Б. Романовская. — М.: Центр «Пед. поиск», 2006. — 160 с.

М.С. Мантрова, Д.Б. Тлеумбетова, С.А. Иванова, Н.В. Докучаева

Жобалық әдіс оқытудың тиімді тәсілі арқылы техникалық жоғары оқу орындарының студенттеріне білім беру

Мақалада жоба әдісінің жан-жақты даму тәсілі ретінде тәуелсіз, белсенді тұлғаны оқыту мен тәрбиелеудің тиімді жолы қарастырылған. Техникалық жоғары оқу орындарының студенттеріне орыс тілін оқытуда жобалық әрекеттерді қолданудың педагогикалық мәні мақалада сипатталған. Орыс тілі сабағында осы әдістің қолданылуы — оқытудың негізгі заманауи принциптерін айқын баяндайды. Олар коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға ықпал етеді және орыс тілін үйренуге деген ынтаны арттырады. Бұл тұрғыда жеке тұлғалық ерекшеліктерге негізделген білім беру модельдері ерекше рөл атқарады. Авторлар практикаға бағытталған жобаны орыс тілі сабағында қолданудың жеке тәжірибесін сипаттаған және оны шығармашылық тәуелсіздікті дамытудың тиімді тәсілі ретінде ұсынған.

Кілт сөздер: жобалық әдіс, оқытудың интерактивті формасы, орыс тілін кәсіби бағытталған оқыту, оқыту принципі.

М.С. Мантрова, Д.Б. Тлеумбетова, С.А. Иванова, Н.В. Докучаева

Метод проектов как эффективный метод обучения и воспитания студентов технических вузов

В статье рассмотрен метод проектов как один из эффективных средств обучения и воспитания всесторонне развитой, самостоятельной, инициативной личности. Охарактеризована педагогическая ценность использования проектной деятельности при обучении русскому языку студентов технических вузов. Показано, что использование данного метода на занятиях русского языка отражает основные современные принципы обучения. Они способствуют формированию коммуникативных умений и повышению мотивации изучения русского языка. Особую роль в этой связи играют модели развивающего обучения, которые основываются на индивидуальных особенностях личности. Авторы описывают личный опыт использования практико-ориентированного проекта на занятиях русского языка и предлагают его как продуктивный способ развития творческой самостоятельности.

Ключевые слова: метод проектов, интерактивная форма обучения, профессионально ориентированное обучение русскому языку, принцип обучения.

References

- 1 Polat, E.S. (2005). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia* [Possible directions of integration of educational and information and communication technologies]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
- 2 Polat, E.S. (2000). Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [Method of projects at foreign language lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages at school*, 2, 3–10 [in Russian].
- 3 Sergeev, I.S. (2015). *Kak orhanizovat proektnuiu deiatel'nost uchashchikhsia: prakticheskoe posobie dlia rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [How to organize students' project activities: A practical guide for general education workers]. Moscow: ARKTI [in Russian].
- 4 Romanovskaya, M.B. (2006). *Metod proektov v uchebnoy protsesse* [Method of projects in the educational process]. Moscow: Tsentr «Pedagogicheskii poisk» [in Russian].

МЕРЕЙТОЙ ИЕСІ НАШИ ЮБИЛЯРЫ OUR ANNIVERSARIES

Дорогами науки К 60-летию З.К. Темиргазиной

*Вся гордость учителя — в учениках,
в росте посеянных им семян.*

Д.И. Менделеев

Стремительно течет время, меняются общество и отношения между людьми. Но неизменной остается роль Учителя, не только как человека, передающего знания, но и как наставника, помогающего познать все новое.

Таким Учителем для нас является наш научный руководитель **Темиргазина Зифа Какбаевна**, доктор филологических наук, профессор Высшей школы гуманитарных наук Павлодарского государственного педагогического университета. Помним, как впервые увидели ее: красивую, статную, на вид хрупкую, нежную, всегда улыбающуюся, от нее исходила какая-то невидимая сила, теплота, и это притягивало, поэтому к ней выстраивались в очередь попытаться счастья работать под ее руководством многие аспиранты и соискатели.

Мы все тогда жили мечтой попасть в «темиргазинскую» научную школу, потому что это было залогом успеха на научном поприще, достижения ученой степени, возможностью стать высококвалифицированным специалистом. И нам посчастливилось стать ее ученицами. В период нашего обучения в 2007–2010 годах круг нашего научного общения расширился, мы стали частью большой группы аспирантов Зифы Какбаевны из разных курсов, где все знали друг друга в лицо, обменивались новостями, делились научной литературой, помогали друг другу. Каждый из нас был членом одного целого, внутри которого мы получали дальнейшее профессиональное и личностное развитие. У нас всегда был строгий график консультаций и отчетов о проделанной работе по теме исследования, и это нас дисциплинировало. Сколько помним себя и своих коллег, у нас всегда были строгие временные границы, лимитирующие сроки выполнения заданий, связанных с нашей научной деятельностью, и не позволяющие никому расслабляться. Только, спустя время, начинаешь понимать, насколько это было полезно и важно — ставить конкретные временные рамки — и работа спорилась намного быстрее. Не будь этих строгих рамок, вряд ли многие из нас смогли бы довести до логического завершения защиту своих кандидатских диссертаций. Ведь всегда возникают какие-то проблемы, рабочие ситуации и жизненные сложности, которые тормозят процесс научного творчества.

Мы часто собирались в кабинете руководителя для совместного обсуждения материалов исследования. Зифа Какбаевна собирала нас индивидуально и малыми группами, где мы делились своими исследованиями, пытались помочь друг другу, проводили «мозговой штурм». Она каждому из нас уделяла время, помогала со сбором фактического материала, поиском нужной научной литературы, задавала наводящие вопросы, которые позволяли нам глубже понять задачи своей исследовательской работы. Каждая встреча с Зифой Какбаевной становилась ступенькой вверх, стартовой площадкой для нашего совершенствования, роста, нового этапа профессионального развития, открывала дальнейшие перспективы. Так, требовательность со стороны нашего руководителя сыграла важную роль, доведя каждого из нас до поставленной цели.

Прежде чем выйти на защиту диссертации в каком-либо диссертационном совете, каждый из ее учеников проходил боевое крещение через многочисленные выступления на научных семинарах и

обязательную процедуру предзащиты в стенах родного вуза. И, как вспоминают многие аспиранты, иногда эта предзащита была сложнее процедуры самой защиты в диссертационном совете. Для обсуждения и рецензирования наших диссертаций научный руководитель приглашала ведущих специалистов из различных вузов Павлодара, погружая нас в научный мир. Одна из ее любимых фраз звучит так: «Наука, как и истина, не знает границ — ни географических, ни ведомственных».

Сейчас мы понимаем, что дорогу осилит идущий, наш путь освещала вера нашего Учителя в нас, и это бесценно. После каждой консультации с ней мы выходили готовыми на новые поиски и открытия, с желанием скорее найти ответы на новые вопросы. Мы благодарны Зифе Какбаевне за ее умение так организовать процесс работы над диссертационным исследованием, что он из тяжелой обязанности превращался в удовольствие. Ведь именно умелые профессиональные действия нашего руководителя способствовали успешному становлению нашей научной карьеры и личности ученого.

Так мы научились понимать своего руководителя с полуслова, с полувзгляда, и это качество у нас и у многих ее учеников осталось по сей день.

Помним, как в 2010 году в Казахстане, в связи с переходом на новую систему образования, закрылись многие диссертационные советы. В этот сложный момент для всех, кто, имея практически готовые диссертации, не успел пройти процедуру защиты в Казахстане, Зифа Какбаевна открыла новые пути решения этой проблемы: возможность защиты кандидатских диссертаций в вузах Российской Федерации. И мы оказались в числе тех учеников Зифы Какбаевны, кто успешно защитил кандидатскую диссертацию в России, в диссертационном совете при Тюменском государственном университете в 2011 году. И таких, как мы, у нашего руководителя было более 10 человек. Каждый из них успешно защитил диссертации в разных вузах России: в Тюмени, Тобольске, Екатеринбурге. Низкий поклон и благодарность нашему Учителю за такие ее бесценные качества, за умение найти правильное решение в любой, казалось бы, неразрешимой ситуации.

Сейчас уже прошел не один год после нашей защиты, однако мы до сих пор чувствуем шефство нашего руководителя, ощущаем себя членами одной научной — темиргазинской — школы, и это прекрасно: пишем совместные научные статьи, публикуем коллективные монографии, участвуем в различных международных конференциях, в научных проектах.

Сложно представить, какая колоссальная работа проведена нашим научным руководителем, и все это ради нас, ради того, чтобы твердо поставить на ноги каждого из своих учеников. Она поражает всех своей огромной трудоспособностью, неутомимостью, ярко выраженным чувством ответственности, долга, обладает несгибаемой силой воли и духа, которая позволяет никогда не сдаваться.

Зифа Какбаевна — вдумчивый и глубокий исследователь с оригинальными взглядами на различные проблемы современной лингвистики, которые отражены в ее фундаментальных работах: «Оценочные высказывания в русском языке» (1999), «Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике» (2002), «Образ человека в русской ценностной картине мира» (2002), «Лингвокультурная специфика концептуализации обонятельных и вкусовых ощущений в русской языковой картине мира (в сопоставлении с казахской и английской)» (2014). В 2010 году в свет вышло двухтомное собрание ее трудов «Избранные работы по лингвистике», которое получило высокую оценку международной лингвистической общественности. Видный московский языковед Е.А. Красина писала в рецензии на двухтомник профессора З.К. Темиргазиной: «Бесспорно, двухтомник избранных работ З.К. Темиргазиной является заметным событием в лингвистической науке. Можно с уверенностью сказать, что его появление не пройдет незамеченным как среди ученых-языковедов, так и начинающих исследователей — докторантов, магистрантов и студентов филологических специальностей» [6; 119].

Авторитет ученого в научной среде подтверждается и тем, что она с 2001 года является постоянным членом различных диссертационных советов, в 2006–2007 гг. работала экспертом в Комитете по контролю в сфере образования и науки МОН РК. В настоящее время она член диссертационного совета в одном из ведущих вузов Казахстана — в Карагандинском государственном университете имени академика Е.А. Букетова, с учеными которого у нее давние и тесные научные связи.

О научной репутации ученого в российской науке говорит тот факт, что профессор Темиргазина З.К. много лет является, наряду с известными учеными из Европы, США, Китая и других стран, членом международной редколлегии ряда ведущих российских журналов, входящих в перечень ВАК РФ: «Жанры речи» (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского), «Неофилология» (Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина), «Вестник РУДН.

Теория языка. Семиотика. Семантика» (г. Москва), а также членом редколлегии научного журнала «Вестник Карагандинского университета. Серия Филология».

Профессор З.К. Темиргазина внесла значительный вклад в подготовку научно-педагогических кадров Республики Казахстан. Под ее научным руководством защищено 20 кандидатских диссертаций, 1 докторская. Можно смело утверждать — научная школа профессора Темиргазиной работает, ведутся значимые для Казахстана исследования, готовится новая смена молодых ученых-лингвистов.

Работы учеников З.К. Темиргазиной всегда отличаются подлинной научной актуальностью и перспективностью, они обращены к самым современным и сложным направлениям лингвистики — лингвистической аксиологии, прагматике, когнитивной лингвистике. И все эти исследования объединяет незаурядная личность научного руководителя. Сегодня уже со всей определенностью можно говорить о научной школе профессора Темиргазиной. В Республике признают, что прагматическая лингвистика и лингвоаксиология в Казахстане развиваются, в первую очередь, благодаря работам профессора З.К. Темиргазиной и ее учеников.

Неустанная работа ученого по подготовке высококвалифицированных научно-педагогических кадров для высшей школы Казахстана продолжается, ее ученики работают в различных вузах Казахстана и России. Научная работа и общение с Зифой Какбаевной стали для нас школой жизни, мы многому научились у нее: широте и глубине научного кругозора, оригинальности научных идей и подходов к их решению, профессионализму, организованности, требовательности к себе и к своему творчеству, умению отстаивать свои научные, а в ряде случаев — и жизненные взгляды и позиции. Не менее важно, что Зифа Какбаевна учила и учит нас сопереживать и помогать друг другу (считаем, это у нас останется навсегда), заражая нас своей творческой энергией и поддерживая веру в себя.

Правительство отметило заслуги и достижения профессора Темиргазиной в продвижении науки и в деле воспитания казахстанской студенческой молодежи. Указом Президента РК Н.А. Назарбаева в 2010 году она награждена медалью «Ерен еңбегі үшін», в 2004 году МОН РК вручил ей нагрудный знак «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан», она имеет звание «Лучший преподаватель вуза — 2012», две Почетные грамоты МОН РК (2000, 2018). Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) в 2018 году вручила ей медаль Пушкина.

Мы рады, что Зифа Какбаевна и сегодня с нами в строю. Для всех нас она является примером высочайшего профессионализма, чрезвычайной честности и преданности делу всей своей жизни. Хочется сказать словами поэта Н.А. Некрасова:

*Природа-мать! когда б таких людей
Ты иногда не посылала миру,
Заглохла б нива жизни...*

Поздравляем нашего дорогого Учителя Зифу Какбаевну Темиргазину с 60-летним юбилеем и желаем ей крепкого здоровья, семейного благополучия и процветания, долгих лет плодотворной работы на благо казахстанской науки.

Г.К. Абзулдинова, Г.А. Тезекбаева

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Abdirassilova, G.K.** — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Abdilmanova, D.R.** — Master student, Institute of Language and Literature, M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Petropavl, Kazakhstan.
- Abdullina, L.I.** — PhD, Associate Professor, S. Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.
- Adilova, A.S.** — Doctor of Philology, Professor, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Atabayeva, M.S.** — Doctor of Philology, Professor, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Abzuldinova, G.M.** — Candidate of philological sciences, Head of «Russian language and literature» Department of higher school of Humanities, Pavlodar State University, Kazakhstan.
- Dzhumabekova, A.A.** — Senior lecturer, Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical university, Uralsk, Kazakhstan.
- Dokuchaeva, N.V.** — Master of Education, Teacher, Department of Russian language and culture, Karaganda State Technical University, Kazakhstan.
- Ermekova, A.B.** — Senior lecturer, Zhangir khan West Kazakhstan agrarian-technical university, Uralsk, Kazakhstan.
- Zhuyntayeva, Z.N.** — candidate of philological sciences, Associate Professor, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Ilyassova, N.A.** — Doctor of Philology, Associate Professor Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Ivanova, S.A.** — Teacher, Department of Russian language and culture, Karaganda State Technical University, Kazakhstan.
- Kasenov, S.T.** — PhD, Department of Kazakh, Russian Philology and Journalism, S. Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.
- Kulyapina, S.V.** — English teacher, GBOU secondary S.A. Kafilov School No. 8, Alekseevka, Kinel, Samara Region, Russia.
- Markina, P.V.** — Candidate of philological sciences, Senior lecturer, Department of General and Russian linguistics, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia.
- Mantrova, M.S.** — Candidate of pedagogical sciences, PhD, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Humanities and technology (branch) of Orenburg State University, Russia.
- Melnik, N.V.** — Doctor of Philology, Professor, Kemerovo State University, Kemerovo, Russia.
- Mustoyapova, A.T.** — Candidate of philological sciences, Associate Professor, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Nazarova, M.K.** — Teacher, master of philology, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.

-
- Olkova, I.A.** — Candidate of philological science, Associate Professor, M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Petropavl, Kazakhstan.
- Omirebekova D.Sh** — Master student, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Pudovkina, N.V.** — Candidate of pedagogical science, Associate Professor, Preschool Education Chair Primary Education Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Russia.
- Salikhova, S.K.** — Ph.D. Student, Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.
- Rapisheva, Zh.D.** — Candidate of philological sciences, associate Professor, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Tleumbetova, D.B.** — Master of Education, Senior lecturer, Department of Russian language and culture, Karaganda State Technical University, Kazakhstan.
- Temirgazina, Z.K.** — Doctor of Philology, Professor, Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan.
- Tezembayeva, G.A.** — Candidate of philological sciences, Associate Professor of the Department of social and humanitarian disciplines, K. Satpayev EITI, Ekibastuz, Kazakhstan.
- Tezembayev, A.D.** — Student, Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan.
- Zharylgapov Zh.Zh.** — Doctor of Philology, Professor, Ye.A. Buketov Karaganda State University, Kazakhstan.
- Yergaliyev, K.S.** — candidate of Philological Sciences, associate Professor, Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan.
- Yergaliyeva, S.Z.** — Senior lecturer, S. Toraigyrov University, Pavlodar, Kazakhstan.