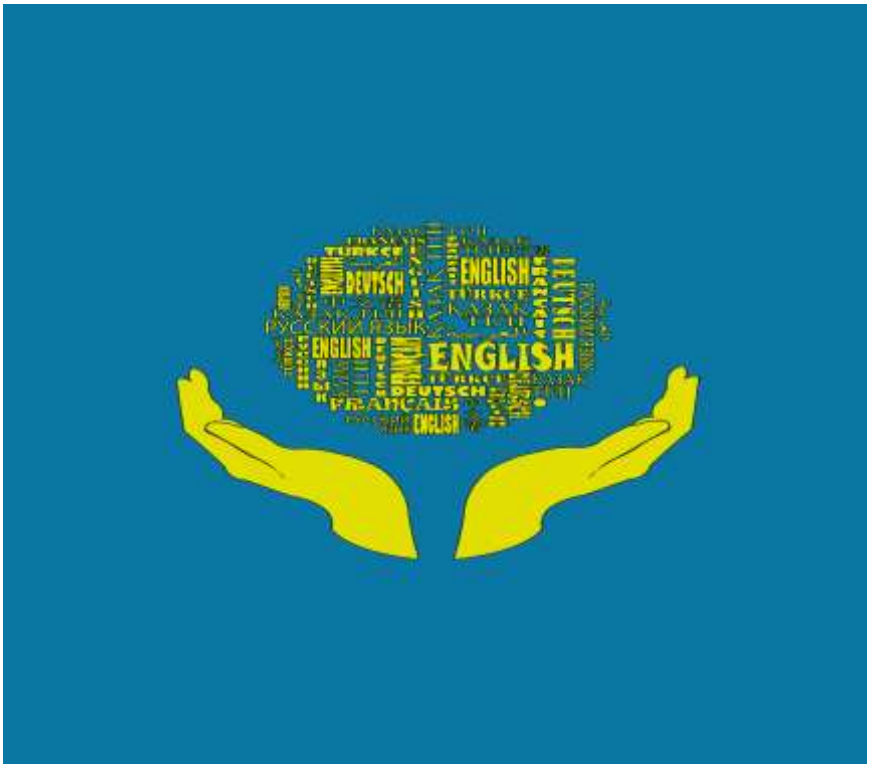
ISSN 2307-7891

КӨП ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ФИЛОЛОГИЯСЫ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1 2013

АЛМАТЫ

АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ
ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ФАКУЛЬТЕТІ
ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONAL RELATIONS FACULTY

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК BULLETIN

«КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ ЖӘНЕ ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІ ФИЛОЛОГИЯСЫ» СЕРИЯСЫ

СЕРИЯ «ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ»

SERIES «MULTILINGUAL EDUCATION AND PHILOLOGY OF FOREIGN LANGUAGES»

Ғылыми-әдістемелік журнал
Научно-методический журнал

№1-2013

Алматы, 2013

Қазір біз балаларымыз қазақ тілімен қатар орыс және ағылшын тілдерін де белсенді меңгеру үшін жағдай жасауға шаралар қабылдап жатырмыз.
Үштілділік мемлекеттік деңгейде ынталандырылуы керек.
Орыс тіліне және кириллицаға біз қазақ тіліне қандай қамқорлықпен қарасақ, сондай қамқорлықпен қарауымыз керек. Орыс тілін білу - біздің ұлтымыздың тарихи артықшылығы екені баршаға белгілі. Дәл осы орыс тілі арқылы қазақстандықтар бірнеше ғасыр бойы қосымша білім алып, ел ішінде де, шет жерлерде де өз дүниетанымдары мен араласатын ортасын кеңейтіп келе жатқанын жоққа шығармауға тиіспіз.
Біз ағылшын тілін игеруде серпіліс жасауымыз керек. Қазіргі әлемнің осы «лингва франкасын» меңгеру біздің еліміздің әрбір азаматына өмірдегі шексіз жаңа мүмкіндіктерді ашады.

Н.Ә. Назарбаев
Қазақстан Республикасы Президенті
«Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа
саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы

Қадірменді оқырман қауым!

Құрметті әріптестер, ұстаздар және студенттер!

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев "Қазақстан - 2050" Стратегиясы - қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты" атты Қазақстан халқына арналған Жолдауында бүгінгі күннің ең маңызды мәселесі ел бірлігі мен тілге баса назар аударып өткені баршамызға белгілі. Осыған орай Қазақстан Республикасының әлеуметтік-экономикалық дамуының жаңа кезеңге өту жағдайында кәсіби білікті, көптілді маман даярлау, оларды жоғары білім сапасы деңгейімен қамтамасыз ету – күн тәртібінде тұрған өзекті мәселелердің бірі екені даусыз.

Ел Президентінің Қазақстан халқына кезекті Жолдауында «Жоғары білім сапасы ең жоғары халықаралық талаптарға жауап беруі тиіс. Елдегі жоғары оқу орындары әлемнің жетекші университеттерінің рейтингіне енуге ұмтылулары керек» деген көрегенді тұжырымы бүгінгі жоғары оқу орындарының ғылыми негізде жан-жақты дамуына қойылып отырған талап, қоғам қажеттілігі. Тәуелсіз Қазақстанның өркениетін көтеру мақсатында шетел тілдерін меңгеру, шетелдермен қарым-қатынас орнатудың маңызы зор. Сондықтан Қазақстан жастары үшін ағылшын тілін үйрену ғылымды, экономиканы, бизнесті одан әрі дамыту қажеттілігінен туындап отыр.

Қазіргі таңда шетел тілі ретінде ағылшын тілін оқытуды жаңа сатыға көтеру – педагогикалық іргелі міндеттердің бірі. Яғни, көпұлтты, көпмәдениетті ортада өмір сүру қабілеті бар, белсенді және нәтижелі өмір сүре алатын, басқа ұлт өкілдерінің мәдениетін

сыйлайтын және жетік түсінетін,татулықта өмір сүре алатын, бәсекеге қабілетті маман қалыптастыру үшін көптілді білім беру қажет.

Әлемдік білім беру іс-тәжірибесінде көптілді және билингвалды білім беру АҚШ пен көптеген Еуропа елдерінде, әсіресе соңғы жылдарда бұл бағытта жетістікке қол жеткен.

Қай заманда болсын, бірнеше тілді меңгерген мемлекеттер мен халықтар өзінің коммуникациялық және интеграциялық қабілетін кеңейтіп отырған.
Қазақстан жастары еліміздің болашағы қазақ ұлтымен, қазақ тілімен, әлемдік үдерістің талабына сай көп тілді меңгерудің жетісті табыстарға, ілім-білімге алып барар жол – ғаламшардағы үстемдік құрған тілдерді үйрену де өмір талабы екендігін жақсы түсінеді.
Көптілді білім-көп мәдениетті тұлғаны қалыптастырудың өзегі. Әлемдік дамудың талабына сай бәсекеге қабілетті ұлт боламыз десек, оның қатаң талаптарына да күш салуымыз қажет. Сондықтан көптілділікті заманның талабы екенін түсініп, оны игеруіміз керек.

Қазіргі кезеңде көп тілділікті сақтаудың негізгі үлгісі Еуропалық Одақ болып саналады. Ағылшын тілі - әлемдік үздіксіз дамудағы ғылым мен білім тілі. Себебі, өзінің кәсіби мамандығымен қатар сауатты сөйлеп, жаза білетін қазақстандықтар тек өз елімізде ғана емес, шетелдерде де бәсекеге қабілетті тұлға. Сондықтан да қазіргі қоғамда қазақ, орыс, ағылшын тілдерін меңгеру әрбір Қазақстандықтың жеке және кәсіби іс-әрекетінің ажырамас бір бөлігі болса, көп тілділік мәдени тұлғаның жан-жақты дамып, қалыптасуының негізі. Осыған орай, өз халқына сапалы да жүйелі көп тілді білім беруге толық мүмкіндік жасаған мемлекет қана жоғарғы жетістіктермен өркендеп дамыған елдер қатарына үйлесімділікпен енеді.

Біздің Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті – сан жылдар бойы еліміздің білім ошақтарына педагог мамандар даярлап келе жатқан, тәжірибесі мол ұстаздар шоғырланған байырғы да тұңғыш мемлекеттік жоғары оқу орны бола отырып, Елбасы нұқсаған осынау айқын бағыттарды алға жалғастыруға күш салып келеді.

Еліміздегі педагогикалық білім берудің қара шаңырағы болғандықтан Абай атындағы ұлттық университет республикамыздың барлық педагогикалық және өзге де жоғары оқу орындары үшін көптілді маман даярлау, оқу үдерісінде осы заманғы инновациялық технологияны қолдану, көптілділікке байланысты оқулықтар мен оқу құралдарын әзірлеу мәселелері бойынша бағыт-бағдар алатын аса ірі әдістемелік орталық болып қалыптасып келеді.

Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультетінде көптілді білім беру бағдарламасы аясында ауқымды іс-шаралар жүргізілуде. «Көптілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясымен шығатын журналдарыңыздың алғашқы қадамы сәтті болсын!
Ұжымға шығармашылық табыс тілеймін!

С.Ж.Пірәлиев
Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университетінің ректоры,
Қазақ ҰА академигі

ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАН!

Назарларыңызға ұсынылып отырған Абай атындағы ҚазҰПУ-ң ғылыми-әдістемелік «Хабаршы» журналының «Көп тілді білім беру мен шетел филологиясы» атты сериясы осы университеттің Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультетінің бастамасымен жарыққа шығып отыр.

Қазіргі таңда көп тілді білім беру- Қазақстан Республикасының жоғарғы білім беру жүйесінінің негізгі бағыттарының бірі, өйткені жоғарғы оқу орны мәдениетаралық және лингвомәдени құзіреттіліктерді меңгерген жоғарғы білікті және бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау үдерісіндегі маңызды саты болып табылады. 2011-2020 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасын және Қазақстан Республикасының 2050 - Стратегиясын жүзеге асыру мақсатында еліміздің білім беру саласында көптеген іс-шаралар қолға алынып жатыр, көптілді білім беруде шешімін таппай отырған мәселелер мен жауабын таппай отырған сауалдар жетерлік.

Біздің басты мақсатымыз- шетелдік және отандық ғалымдарды тарта отырып, көптілді білім берудегі түйінді мәселелерді жіті қарастырып, сұрақтарға жауап іздеу және пайдалы кеңестер беру.

Журналымыздың тұсау кесер санында Сіздер Америка,Британия, Франция, Түркия, Иран, Египет, Өзбек, Әзірбайжан елдерінің ғалымдары мен Қазақстан Республикасының жоғарғы оқу орындары мен орта және арнайы білім ордаларының профессорлық-оқытушылар құрамы мен магистранттар және студенттердің осы тақырыптағы ғылыми мақалаларымен таныс боласыздар.

Журнал көптілді білім беру саласын жан-жақты зерттеуге бағытталған 8 тараудан тұрады:

1. Шетел тілінде білім беру
2. Мәдениаралық коммуникация және аударма мәселелері.
3. Когнитивтік лингвистика
4. Лингвистика және мәтін лингвистикасы
5. Лингвамәдениетттану
6. Дискурс және оның типологиясы
7. Көптілді білім беру
8. Халықаралық қатынастар және халықаралық құқық мамандықтары ағылшын тілінде

Сәттілік тілейміз!

Аяпова Т.Т.
Бас редактор,
Абай атындағы ҚазҰПУ Шетел тілдері
және Халықаралық қатынастар факультеті деканы,
ф.ғ.д., профессор

БАС РЕДАКТОР

АЯПОВА Т.Т.
Абай атындағы ҚазҰПУ Шетел тілдері және Халықаралық қатынастар факультеті деканы, ф.ғ.д., профессор

БАС РЕДАКТОР ОРЫНБАСАРЛАРЫ:
Баданбекқызы З.– ф.ғ.к., доцент, ААА профессоры; **Асқарова С.А.–** ф.ғ.к., доцент

ҒЫЛЫМИ РЕДАКТОРЛАР:
Ешимбетова З.Б**.-** п.ғ.к., Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультеті оқу-әдістемелік жұмысының жетекшісі,Кәсіби шетел тілі коммуникациясы кафедрасы;
Шенгелбаева Н.Р.-ф.ғ.к. Кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасы

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:
Мирзоев К.И.- ф.ғ.д., профессор Шығыс тілдері кафедрасының меңгерушісі; **Мусаева К.С.-** п.ғ.к.,Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры, Арнайы мақсаттағы ағылшын тілі кафедрасының меңгерушісі; **Букабаева Б.Е**.- ф.ғ.к., Кәсіби шетел тілі коммуникациясы кафедрасының меңгерушісі; **Кемелбекова З.А.** - ф.ғ.к.,Кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісікафедрасының меңгерушісі; **Мукашева А.С.-** ф.ғ.к.,Абай атындағы ҚазҰПУ профессоры, Кәсіби шетел тілі коммуникациясы және аударма ісі кафедрасы; **Дэвис Брент** – PhD(АҚШ); **Н.Новин** – PhD(Иран) Argibin University; **Дэвид Ландис**– PhD (АҚШ); **Фатима Шнан–Давен**- д.п.н.,д. ф.н.(Франция) Университет Экс-Марсель;
Наср М.Ариф – PhD(Араб Эмириаты) Ислам Әлемі институтының директор міндетін атқарушысы;**Әлімсейіт Әбілғазы** – ф.ғ.д.,профессор (ҚХР) Шыңжаң университеті филология институты; **Иноятова У.И.** – п.ғ.д., Низами атындағы ТГПУ (Ташкент, Өзбекстан Республикасы); **Кенан Коч** – PhD (Турция); **Нейл Стейнторп** - магистр (Австрия); **М.Яуманн** – магистр (ФРГ) Центр ДААД; **Али Али Шабан**– PhD Каир (Египет)

Жауапты хатшылар:
Чумаченко Т.Н.- к.полит.н., доцент Халықаралық қатынастаркафедрасы (орыс тіліне жауапты); **Абдиназарова С.Ж.-**Кәсіби шетел тілі коммуникациясы кафедрасының аға оқытушысы (ағылшын тіліне жауапты); **Айтқазықызы С.-**PhD Шығыс тілдері кафедрасы (қытай тіліне жауапты); **Абдрахманова Г. Х. -** ф.ғ.к.,доцент Шығыс тілдері кафедрасы (араб тіліне жауапты)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Т .Т. АЯПОВА
Декан факультета иностранных языков и международных отношений КазНПУимени Абая, д.ф.н.,профессор

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:
Баданбекқызы З.– к.ф.н., доцент,профессор АГА; **Асқарова С.А.–** к.ф.н., доцент;

НАУЧНЫЕ РЕДАКТОРЫ:
Шенгелбаева Н.Р. – к.ф.н.кафедра профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело; **Ешимбетова З.Б.-** к.п.н., руководитель УМО факультета

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:
Мирзоев К.И. – д.ф.н., профессор зав. кафедрой восточных языков; **Мусаева К.С.-** к.п.н., профессор КазНПУимени Абая зав. кафедрой английского языка для специальных целей; **БукабаеваБ.Е.** - к.ф.н., зав. кафедрой профессиональной иноязычной коммуникации; **Кемелбекова З.А.** – к.ф.н., зав. кафедрой профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело; **Мукашева А.С.-** профессор кафедры профессиональной иноязычной коммуникации и переводческого дело; **Дэвис Брент** – PhD (США); **Н. Новин** – доктор PhD (Иран) Argibin University; **Дэвид Ландис** – доктор PhD (США); **Фатима Шнан–Давен** - д.п.н, д.ф.н. (Франция) Университет Экс-Марсель; **Наср М.Ариф** –доктор PhD, исполнительный директор Института Исламского мира (Арабские эмираты); **Әлімсейіт Әбілғазы** – д.ф.н.,профессор (КНР) Шинжанский институт филологии; **Иноятова У.И.** – д.п.н., ТГПУ им Низами (Ташкент, Республика Узбекистан); **Кенан Коч** – PhD (Турция); **Нейл Стейнторп** - магистр (Австрия); **М.Яуманн** – магистр (ФРГ) Центр ДААД; **Али Али Шабан** - доктор PhD Каир(Египет)

Ответственные секретари:
Абдиназарова С.Ж. - старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации(английский язык); **Айтқазықызы С.** - доктор PhDкафедра восточных языков (китайский язык); **Абдрахманова Г. Х.** - к.ф.н., доцент кафедра восточных языков(арабский язык).

EDITOR-IN-CHIEF

T.T. AYAPOVA
Dean of the Foreign Languages and International Relations Faculty, Abai KazNPU ,Doctor of Philology, professor

EDITOR-IN-CHIEF'S ASSISTANTS:
Z. Badanbekkyzy - candidate of Philology, professor;
S.A. Askarova- candidate of Philology, associate professor

SCIENTIFIC EDITORS:
N.P. Shengelbayeva- candidate of Philology; **Z.B. Yeshimbetova**- candidate of Pedagogical Sciences

EDITORIAL STAFF:

K.I. Mirzoyev- Doctor of Philology, professor, Head of Department; **K.S. Musayeva-**candidate of Pedagogical Sciences, professor of Abai KazNPU Head of Department; **B.E. Bukabayeva-** candidate of Philology,Head of Department; **Z.A. Kemelbekova-** candidate of Philology,Head of Department; **A.S. Mukasheva**- candidate of Philology, professor of Abai KazNPU; **Davis Brent** - PhD (USA); **N.Novin**- PhD (Iran) Argibin University; **David Landis**- PhD (USA); **Fatima Shnah-Daven**- D.Ed., Doctor of Philology (France) Ex-Marseille University; **Nasr M. Arif**- PhD, executive director of Dar al-Islam Institute (Arab Emirates); **Alimseyit Abilkazy**- Doctor of Philology, professor (P.R.China), Shinzhan Institute of Phology; **Inoyatova U.I.-** D.Ed., Nizami TSPU (Tashkent, Uzbekistan Republic); **Kenan Koch-** PhD (Turkey), Neil Stainthorpe- MA

(Austria); **M. Yauman**- master (Federal Republic of Germany), DAAD center; **Ali Ali Shaban**- PhD Kair (Egypt).

Executive secretaries:

T.N. Chumachenko- candidate of Political Sciences, senior teacher (Russian Language); **S.Zh.Abdinazarova-** M.Ed, senior teacher (English Language); **S.Aytkazykyzy-** PhD, (Chinese Language); **G.Abdrakhmanova-** candidate of Philology, associate professor (Arabic Language).

Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде 2013 жылдың 12-ші ақпанында тіркеліп, №13343 -Ж куәлігі берілді.

Абай атындағы ҚазҰПУ, 2013

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ/ИНОЯЗЫЧНОЕОБРАЗОВАНИЕ /FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ә. Шалқарбек - Шетел тілін оқытудың когнитивтік негізі.....

B. Alkenova–Cooperative learning is successful teaching strategy at all levels…….....

МукашеваА.С., Слонова Г.В. – Использование интернета при обучении чтению и письму .....

Z. B.Yeshimbetova - Information technologies and teaching learning process…….....

Дуйсенова К.Т., Чойкиева Р.С. – Проблемы преподавания второго иностранного языка .....

A. Akimniyazova - The effectiveness of the case study approach on a communicative skills of English language learners.....

Шолпанқұлова Г.К., Кенжеғараев Н.Ж.- Пәнаралық байланыс негізінде болашақ маманның шығармашылық қабілетінің интелуакталды компенентін тіл арқылы дамыту.....

Искакова Р.-Коммуникативной компетентности студентов.....

Ali Ali Ahmad Shaban - **أستاذ علوم جامعة الأزهر – مصر**…….....

МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ АУДАРМА /МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД /INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

А.Т. Құлсариева, Ж.А. Жұмашова–Жеті нумеративінің тұрақты сөз тіркестерінде аударылу ерекшеліктері.....

А.Алдаш-Этномәдени ақпарат және оның аудармада берілуі…….....

Қ.Ө. Есенова -Реципиенттің мәдениетаралық коммуникативтік біліктілігін қалыптастырудағы көркем мәтінді интерпретациялаудың маңыздылығы.....

Мухаммад Ризқ Шайр- العلاقة بين اللُّغة والأدب

Илхан Йылдырым –Тұлғаның қалыптасу процесіндегі бейвербалды коммуникация мен қарым-қатынас мәселелері.....

Р.К.Оразова - Туыстық қатынас атауларының мәдениетаралық қарым-қатынастағы көрінісі (араб және қазақ тілдері негізінде) .....

Кемелбекова З.А., Затонская Т.М.-Прагматический аспект перевода художественных фильмов.....

Бошманова Б.І. - Роль полиязычия в переводческой деятельности.....

Churram Rachimov -Erstellung eines zweisprachigen fremdsprachlichen Lesebuches für Anfangsstufe.....

КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА/ КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА /COGNITIVE LINGUISTICS

Исабеков С.Е -Ведущие постулаты американско- европейской когнитивной лингвистики.....

Аяпова Т. Т - Онтогенезречевой деятельности: развитие содержательной стороны речи…….....

Ермаханова А.Е., ғылыми жетекші Т.Т.Аяпова- Термин «концепт»в лингвистических исследованиях конца XX-начала XXI вв.....

Жаналина Л.К., М.Мухатова– Бионимы как элементы обыденного метаязыкового сознания…….....

Айтқазы С- Түр-түс концептісінің қазақ, ағылшын, қытай мәдениетіндегі символикасы және мифтік дүниетанымдағы көрінісі.....

Букабаева Б.Е- Адам баласы сөйлеу әрекеті онтогенезінің ғылыми теориялық негіздері.....

Z .A. Kemelbekova - L'approche conceptologique dans l'étude de la sémantique cognitive de la notion de la couleur en français et en kazakh.....

Асқарова С.А- Биіктік өлшемінің лингвопоэтикалық концептілері.....

ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІН ЛИНГВИСТИКАСЫ / ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА/ LINGUISTICS AND TEXTLINGUISTICS

Ахметова С.Г., Султанова Л.Н.-Пословицы и поговорки в произведениях английских и американских писателей.....

К.И.Мирзоев – Труды выдающегося тюркского мыслителя М.Ф. Ахундзадеи их использование в преподавании восточных языков.....

Ажибекова Г.Д.- О лексико-синтаксическом способе словообразования существительных на базе числительных в английском языке.....

З. Баданбекқызы - Қазақ тіліндегі фонемалардың позициялық түрленімі мен морфологиялық алмасуының ара жігін ажырату мәселелері.....

Козлов В.С- Разграничение синтактических синонимов.....

Г.Е.Нұртаева - Салыстырмалы және салғастырмалы әдістердің тілдерді зерттеудегі рөлі.....

Б. Зиядаұлы -Қытай тілі фонетикасын оқытудағы кейбір өзекті мәселелері.....

Linas Selmistraitis,Audrone Jonikiene - Semantic employment of basicand elaborate colours in Oscar Wilde`s novel *The picture of Dorian Gray*…….....

Рамазанова Г. Х - Предметный мир научного текста…….....

Алдамжарова М.Г- О понятии «контекст» в теоретической стилистике Х.Х. Махмудова и современные лингвистические теории.....

R.K.Adilbaeva – Happy word families.....

К.Х.Абдрахманова -Яссауидің «Диуани Хикмет» ескерткіші тіліндегі жатыс септік жалғауының тарихи- грамматикалық сипаты.....

ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ/ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ/ CULTURALLINGUISTICS

Ж.А. Манкеева-Тілді оқытудың лингвомәдениеттанымдық және лингвоелтанымдық аспектілері.....

Т.Т.Аяпова, **С.Айтқазы -**Ежелгі қытай философиясындағы «бес негізгі түс» символикасы және олардың әлемдік тілдік бейнесі.....

З.Ш.Ерназарова - Қазақ тілін оқытудың лингвомәдени концептілік негіздері.....

S.S. Yessimkulova,S.S.Sultanbekova -Linguo-Culturological approach to teaching Lexis:Main concepts…….....

Б.Н. Агабекова к.ф.н.,ст.преп А.Б. Мысекеева– Ағылшын және қазақ тілдеріндегі фразеологиялық теңеулерге лингвомәдени сараптама жасау.....

M.Y.Seitova-The consept of “good and evil ”in English and Kazakh fairy tales.....

ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ / ДИСКУРС И ЕГО

ТИПОЛОГИЯ/DISCOURSE AND ITS TYPOLOGY

Сабитова А.А.,Сабитова Ш.А. - О реализации культурного проекта «триединство языков» в газетном дискурсе РК.....

Z. Badanbekkyzy - Grammatical transformations of translation of political discourse from English into Kazakh.....

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ/ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ/ MULTILINGUAL EDUCATION

Т.Т. Аяпова -Көп тілді білім берудің өзекті мәселелері….....

Brent M. Davis, Ph.D.-Approaches to the study of trilingual education…….....

CHNANE-DAVIN Fatima- Le Plurilinguisme En Contexte Multilingue.....

Беккер С.-Многоязычие с точки зрения языковой политики…….....

М.Яуманн – Mehrsprachigkeit: deutsch und englisch als sprache der wissenschaften.....

Тохметов А.Т.- Новые подходы к созданию учебника китайского языка.....

Н.Р.Шенгелбаева ф.ғ.к.- Көптілділік – полимәдениетті студент-тұлғаны қалыптастырудың негізі.....

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚҰҚЫҚ МАМАНДЫҚТАРЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ/МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ /INTERNATIONAL RELATIONS AND NTERNATIONAL LAW IN ENGLISH

С.Ш.Мұсатаев -Еуразияшылдық идеясының қайнар көзі мен дамуы…….....

Кузнецов Е. А., **Симтиков Ж.К.** - Некоторые вопросы языковой политики казахстана на современном этапе.....

Ahmet SELEN - Gücün yasasi mi. yasanin gücü mü.....

ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ/ИНОЯЗЫЧНОЕОБРАЗОВАНИЕ /FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ә.Шалқарбек–*PhD докторант,*
*ғылыми жетекшісі-**Т.Т.Аяпова-**ф.ғ.д.,профессор*

ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ КОГНИТИВТІК НЕГІЗІ

Айбынды Алаш жұртының бір бүтіні саналатын егемендік алып еңсесі тіктелген Қазақстан Республикасы әлемдік аренада өзіндік барыс бейнесі бар тәуелсіз мемлекет. Әлем мойындаған айбынды жас мемлекетіміздің одан әрі айбыны асқақтап, өзге мемлекеттерге танылуы үшін әлемдік қарым-қатынас тіл болып табылатын шетел тілін (ағылшын тілі) кәсіби деңгейде меңгерген мамандар қажет. Шетел тілін жетік меңгерген мамандар даярлау болашақтың емес, бүгінгі азат таңның аясында ғұмыр кешіп жатқан азат елдің болашақ ұрпақтары алдындағы борышы. Шет тілдерде білім берудің қазіргі заманғы әдістемелік негізі қоғам талап етіп отырған мүмкіндіктер негізінде сол тілді үйренуші азаматтардың ұлттық құндылықтарымен қатар өз тілінен бөлек шетел тілін тілдік білім негізінде қабылдауды қажет етуде. Шетел тілін оқыту барысында өзге ұлттың тілін меңгеруге, сол тілде қарым-қатынас жасауға, сол тілдің қыр-сырын жан-жақты зерделеуге, ой-санасына қалыптастыруына мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: когнитивтік таным,когнитивтік ақпарат,когнититвтік аспект,танымдық қабылдау, танымдық санат, тілдік санат.

Әрбір шетел тілін меңгерту, оқыту және сол тілді тану, ойлану, сол тілде білім сапасын жетілдіру мұнын барлығы дерлік сол тілдің иемденушінің мәдениетіне, танымына, әлемдік көзқарасына тікелей байланысты. Н.Д. Гальскова А.Ченкинің ғылыми тұжырысдамасына сүйене отырып, былай дейді: «когнитивный аспект обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа – его носителя». Әрине, когнитивизмнің негізі шетел тілді меңгерген адам психологиясы, тілдік қарым-қатынасы, функционалды және мәдени құндылықтары сол тілде сөйлеу барысында тілді иемденушінің тілінде көрініс табады. [1,109 б.]

Өзге әлемге, өзге мәдениетке сіңу – бұл өте күрделі және көптарапты үдеріс, өйткені мұнда білім алушының әлеуметтік мәдени бейнелердің ішкі тебіреністердің қалыптасу кезеңі жүреді. Мұны былай түсінідіруге болады: түсіну ұғымының құрамына біз тек қана ақпаратты өңдеу және қабылдауды ғана емес, сонымен қоса ішкі, когнитивтік ақпаратты қолдану және іске асыру, яғни когнитивтік танымның орын алуы жайындағы ақпаратты жатқызуымызға болады [2, 158 б]. Олай болса, адамның шетел тіліндегі айтылымды немессе іс-әрекеттің өзгетүрлі дәлелі және ондағы бар өзге ақпарат (нақты ақпаратқа, жағдаятқа және контекстке, сонымен қатар когнитивті ойдың орын тебуіне қатысты) білім алушының есінде дискурс жайлы бейненің қалыптастырудағы негіз болып табылады. Біз айтып отырған жағдайды ақиқатында естіп көрсе, өзі осы уақытқа дейін, ой санасындағы елестеткен іс-әрекеттер өзінің көргені мен естігенін қабылдау үдерісінде оған оңтайлы әсер ете отырып ол өзі күткендей, қолайлы, сыртқы ақпаратты қабылдайды. «На каждом этапе нет фиксированного порядка следования между воспринимаемыми данными» яғни әрбір сатыда қабылданған ақпарат пен сол ақпараттың қорытылуы арасындағы бекітілген тәртіп жоқ [2, 158 б]..

Сондықтанда когнититвтік аспектің негізгі мақсаты әр түрлі бағыттағы ақпараттарды меңгерте отырып өзге тілді үйрету, сөз болып отырған жағдай туралы мағлұмат аз болса да олардың бойына сол азғана ақпаратты танымдық тұрғысынан өн бойына сіңірту. Қабылдап отырған ақпаратты қалай болса солай қабылдау әсте дұрыс емес, өйткені қабылданған ақпаратты танып, әлеуметтік лингвомәдениет ұғымымен бірге сіңіріп, белсенді түрде ой санасына қорыта білуі қажет. Сөйте тұра қабылданған ақпаратты жоспарлы түрде сіңіре, қорыта қабылдау, мәтінді меңгеру барысында туындаған мәтіндік сипаттардың әсерінен емес, тіл үйренушінің өмірлік мақсатымен өмірге деген көзқарасына байланысты. Бұл дегеніміз, оқырман оқып отырған мәтінге бейімделіп қана қоймай, автордың айтпақ болған ойын, автор жасаған мәтіндік өзгерістерді сөз баламалығы мен оның түп төркінін мән-мағынасын түсінуді өз алдына мақсат етеді. «Это значит, что читатель пытается реконструировать не только предпологаемое (intended) значение текста, выраженное автором различными способами в тексте или контексте, но и значение, наиболее релевантное с точки зрения его интересов и целей» [2, 164 б].

Мұндағы негізгі роль танымдық сипатпен бірге берілген білімді қабылдау, физикалық тұрғысынан бой ұсыну мен мәдениет арқылы өзара қатынас орнату. Дж. Лакофф былай дейді: «Все эти соображения подтверждают точку зрения, согласно которой наша концептуальная система зависит от нашего физического и культурного опыта непосредственно связана с ними» [3,48 б]. Сонымен қатар «...наша концептуальная система основывается на физическом, социальном и прочих видах опыта и понимается через них...» [3, 49 б].

Жоғарыда айтылған сөзге мән берер болсақ, өзге тілді меңгермес алдын сол тіл туралы қалыптасқан пікір ерекше рөл атқарады. Ой танымында қалыптасқан сол тіл сол тілді иемденуші халық жайындағы жалпы түсінік оның сол өзге тілді үйрену барысында аса үлкен септігін тигізеді. Жеке тәжірибе, жалпы түсінік, өзіндік қалыпын қалыптастырады. Өзге тілді қабылдау барысында өз мәдениетімен өзге мәдениетті салыстыра отырып қабылдайды. Бұл қабылдау танымдық қабылдау, танымдық санат пен тілдік санат болып табылады.

Жат мәдениетті игеру, түсіну, сол жайында пайымдау қалыптастыру сол ұлттың ұлттық құндылықтарын өн бойынан сараптап өткізу арқылы, өз мәдениетімен салыстыра саралау арқылы қалыптасады. Бұл тұрғысынан қарар болсақ өз диссертациялық зерттеуінде М.А.Богатырева былай дейді: «шеттілін оқыту барысында өзге тілді иемденуші халықтың мәдениетін әдістеме етіп тұтастай сабаққа енгізуге болмайды. Бұл шет тілін үйренуші, ізденушінің өзіндік ізденіс арқылы өзге мәдениетті тануына кедергі жасап қана қоймай, сондай-ақ, өз мәдениетін жат мәдениеттен болмаса, жат мәдениетті өз мәдениетінен артық көруіне әкеліп соқтыруы әбден мүмкін. Сондықтан да тіл үйренуші өзі танып, өзі үйреніп, өз танымын қалыптастырып тілдік ортада көрсете білуі қажет [4, 19 б].

Жоғарыда атап өткеніміздей, когнитивтіктің негізгі аспектісі шетел тілін оқыту болып табылады. Ол өз кезегінде өзінің мәдениетімен қатар өзі үйреніп жүрген тілдің мәдениетімен де тікелей байланысты. Қос мәдениеттің тоғысқан ортасында мәдениетаралық қатынас орнап, мәдени қатынас тілдік қатынаспен жалғастық тауып отырады. Өз тілі өзге жат мәдениетті тану айнасы болады. Өзге тілді меңгеру арқылы «өз тілінің тұтқындығынан босатылады», азаттық алу арқылы өзге тілдің көмегімен өмірге өзгеше қарауға мүмкіндік алады. Шет тілін үйрене отырып тіл үйренуші өз тілінің артықшылығымен танысады. Өз тіліне өзгеше көзқараспен қарауды үйренеді. Л.В.Щерба тіл үйренуші шет тілін үйрену арқылы өзге тілде өз ойын жеткізе білуді, өзге тілді иемденуші халыққа тән сипатпен өзгеше ойланады. Бұл мәдениет арқылы тілді меңгеру болып саналады. Шетел тілін меңгеру арқылы тіл үйренуші мына төмендегі заңдылықтарды бойына сіңіреді [5, 46 б]:

- Әлемдік мәдениетпен, ұлттық мәдениеттің және әлеуметтік мәдени қатынастың көрінісін өз өмірінде орын алуы;
- Мемлекетаралық қатынаста халықтың рухани құндылығы мен тарихи-мәдени ескерткіштердің тілдік танымда көрініс табуы;
- Мәдениетаралық қатынаста өзара түсіністік пен қарым-қатынас барысындағы жетістіктер.

Өзге тілді үйренушінің ой-танымында өзінің ұлттық мәдениетімен өзі үйренуші тілдің мәдениеті арасында танымдық өзара байланыс болады. Жалпы мәдениетаралық қатынас тілдік қатынас арқылы жүзеге асады. Шет тілін үйренуші біз айтып отырған тілдік ерекшеліктерді меңгеру үшін сол тілді оқуы мен сол тілге деген қызығушылық тудыруы аздық етеді.

Өзге тілді үйрену барысында өзге лингвомәдениет пен өзінің туған тілімен салыстырады. Сондықтанда когнитивті аспекттің мақсатты түрде көздегені білім алушының тек қана тілді меңгеруіндегі қабілетін ғана емес, өзге де экономикалық, шығармашылық, алға қойған мақсатына ұмтылу қабілетіне де назар салады [1, 115] Бұл жағынан қарар болсақ, шет тілін үйрету үшін сол ортаның келтірер әсерін естен шығармау қажет. Психологиялық, тілдік, сөйленіс әрекетіндегі әсер тіл үйренушінің қарым-қатынасына өзіне әсер етеді. Қарапайым тілмен айтар болсақ тілді меңгеру тілді үйренушінің қарым-қатынасының нәтижесінде жүзеге асады. Әлеуметтік қарым-қатынас болмайынша сөйленіс яки тілдесім әрекеті жүзеге аспайды. Адам баласы туа бітті қарым-қатынасқа тез түсе білетін, табиғатынан ортаға тез бейімделетін жаратылыс. Ол өзі қарым-қатынас жасау барысында өзінің серігіне не бейімделеді, не оны

өзіне бейімдейді, қалай десек те өзара қарым-қатынас (тілдік қатынас) барысында ғана адамның танымы артады. Өзара түсіністік, өзара қарым-қатынасқа әкеліп соқтырады.

Қорыта айтқанда шетел тілін оқытудың тәжірибесі мен теориясы анықтағандай жеке тұлға өзі бейімделе бастаған жаңа мәдениетті өзінің ой санасында қалыптастырып, арықарай дамытып, жүйелеп үйрене түседі. Шетел тілін үйрену тек, сол шет тілінде сөйлеу ғана емес, өзі қолданып яки үйреніп жүрген тілді иемденуші халықтың мәдениетін де меңгеру, сезіну, ой-санасына қалыптастыру болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд.центр «Академия», 2006. – 336б.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация; Пер. с англ. –М.: Прогресс, 1989. -312б.
3. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. XXIII.
4. Богатырева М.А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: Дис. ...канд.наук. –М., 1998.
5. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку.-М., 1947.

Резюме

В данной статья рассматривается вопрос об обучении иностранным языкам через когнитивный подход, а также обосновывается связь языка и мышления.

Resume

This article deals with the problem of teaching foreign languages through the cognitive aspect, and also interaction of language and thinking is justified in the article.

B.Alkenova -*Master'sdegree*

COOPERATIVE LEARNING IS A SUCCESSFUL TEACHING STRATEGY AT ALL LEVELS

This article devoted to the common teaching methods in which students work together in small, heterogeneous groups for tasks, projects, or other educational purposes, and teachers act as guides or intermediaries. This method works, to improve self study of students and the training of their colleagues in the group. And, analyzed the characteristics of cooperative learning that is effective in teaching academic skills of students, and encourages positive interaction between learning process and attitudes to learning.

Keywords: Cooperative learning, Collaborative learning, Heterogeneous groups, Positive interdependence, Individual accountability, Face-to-face interaction, Small group skills, Group-processing.

Collaborative and cooperative learning are examples of strategies to encourage active learner learning. Cooperative learning is sometimes referred to as collaborative learning. Some authors use these terms interchangeably when referring to learners working interdependently in other words learners coordinate their efforts with the efforts of their group mates to complete a common task. Barkley, Cross and Major regard collaborative learning as an unstructured process in which participants define problems, develop procedures, and produce socially constructed knowledge [1.11-12]. Furthermore, collaborative learning develops social skills, promotes learner-learner and learner-teacher interactions and builds self-esteem in learners as it develops skills and knowledge. In contrast to collaborative learning, cooperative learning is a structured, systematic instructional strategy in which groups, work towards a common goal.

In practice, most group learning activities are a mix of cooperative and collaborative learning. The goal of both collaborative and cooperative learning is for learners to be actively involved in learning activities that lead to a deep understanding of the material. Therefore I decided to investigate a cooperative learning strategy as a means to address my problem, in the English classroom. In its simplest form cooperative learning can be defined as a powerful instructional technique that employs small, heterogeneous groups of learners who work, together towards a common goal and who explicitly help one another acquire and evaluate learning. Because cooperative learning is an effective medium to teach academic skills, while promoting positive learning interaction and enhanced attitudes toward learning, I decided to adopt cooperative learning as an alternative teaching strategy to encourage learner-learner and learner-teacher interaction in the English classroom and at the same time improve my teaching practice.

However, there is a difference between simply having learners work in a group and structuring groups of learners to work cooperatively. A group of learners sitting at the same table doing their own work, but being free to talk with each other as they work, is not structured to be a cooperative group. According to Johnson and Johnson a cooperative learning strategy consists of five key components:

(1) Positive interdependence**:** The success of the individual is linked to the success of the group, individuals succeed to the extent that the group succeeds meaning that learners are motivated to help one another accomplish group goals.

(2) Individual accountability**:** The learners realize that each member is responsible for his or her own learning as well as that of his or her group mates.

(3) Pro motive face-to-face interaction: Whilst working cooperatively learners are motivated to help one another accomplish group goals. (4) Small group skills**:** Learners give each other both academic support whereby they learn how to learn and a personal support whereby all members are committed to one another.

(5) Group-processing**:** Learners are expected to evaluate their group productivity; they are required to describe what member actions are helpful and unhelpful, and to make decisions about what to continue and what to change [2.8-10].

These five components will be used to integrate aspects of the English curriculum to focus teaching and learning away from a teacher-centered approach to an approach that allows learning to transpire through focused learner activities.

How the students perceive and interact with one another is a neglected aspect of instruction. Much training time is devoted to helping teachers arrange appropriate interactions between students and materials (i.e., textbooks, curriculum programs, etc.), some time is spent on how teachers should interact with students, but how students should interact with one another is relatively ignored. It shouldn't be. How teachers structure student-student interaction patterns will have a lot to say about how well the students learn, how they feel about school and the teacher or professor, how they feel about each other, and their self-esteem.

There are three basic ways students can interact with each other as they learn. They can compete to see who is "best"; they can work individualistically on their own toward a goal without paying attention to other students; or they can work cooperatively with a vested interest in each other's learning as well as their own.

Of the three interaction patterns, competition is presently the most dominant. The research indicates that a vast majority of students in the United States view school as a competitive enterprise where you try to do better than the other students. This competitive expectation is already fairly widespread when students enter school and grows stronger as they progress through school.

In the last 15 years, the individualistic interaction pattern has been the most talked about but has never really caught on. Cooperation among students where they celebrate each other's successes, encourage each other to do homework, and learn to work together regardless of ethnic backgrounds, male or female, bright or struggling, handicapped or not, is rare.

Many would agree with the axiom, "Two heads are better than one." Cooperative learning is based on this. Johnson and Johnson leading experts in cooperative learning have studied

and analyzed numerous educational settings. Together, they proclaim, "Working together to achieve a common goal produces higher achievement and greater productivity than does working alone. This is so well confirmed by so much research that it stands as one of the strongest principles of social and organizational psychology" [3.19]. This view of cooperative learning is embedded in the work of educational theorists work such as Vygotsky and Piaget (among others). A central view is that group interaction encourages cognitive development. As a result, cooperative learning groups are usually learner- centered with an emphasis on group processes, problem solving, learner attitudes, and social development.

Vygotsky views education as a social enterprise. He found that when working cooperatively, learners were able to solve problems quicker than when working individually. He hypothesized that the social interaction extends the learner's zone of proximal development, the difference between a learner's understanding and his or her potential to understand more difficult concepts. The opportunity for learners to work with experts increases their ability to solve problems. Thus when learners work cooperatively in groups the more knowledgeable learners may lead the less knowledgeable learners in the appropriate direction required to understand the concepts [4.9].

More recently, researchers and theorists such as Johnson and Johnson, Slavin and Kagan have developed specific instructional approaches for collaborative learning. These approaches fall under the widely used label of cooperative learning.

The primary aims of cooperative learning are to provide guidelines on how to organize learning groups and to provide structured learning activities, for example the jigsaw method, one – minute papers and student team achievement division [5.17] .

When learners work together in cooperative groups they are engaged in the learning process instead of being passive listeners to the teacher presenting the information. The simplest form of cooperative group work is pair work. Pairs of learners working together represent the most effective form of interaction, followed by threesomes and large groups [6.16-18]. When working in pairs one person is listening, while the other is discussing the question under investigation. Both are thus developing valuable problem-solving skills by formulating their ideas, discussing them, receiving immediate feedback and responding to questions and comments by their partner. The interaction is continuous and the learners are engaged during the session as opposed to whole-class teaching.

Researchers put forth various definitions of cooperative learning. Slavin defines it as a process by which learners work together in groups to 'master material initially presented by the teacher'.

In addition, Johnson, Johnson and Holubec say that cooperative learning, is a variety of concepts and techniques for enhancing the value of learner-learner interaction.

Similarly Kagan regards cooperative learning as learners working together in small groups on a structured activity. Learners are individually accountable for their work, and the work of the group as a whole is also assessed. Cooperative groups work face- to-face and master the work as a team.

According to Johnson and Johnson; Kagan; and Slavin, in order for cooperative learning groups to be effective and to maximize the results, certain principles (positive interdependence, pro motive interaction, individual accountability, interpersonal and small group skills,

group processing) must be present [7.13].

In the future of education, cooperative learning plays a significant role. Cooperative learning has been found to be a successful teaching strategy at all levels, from pre-school to post secondary. The developmental characteristics of middle school students make cooperative learning a good fit of teaching strategy for the needs of the students. Young adolescents need to socialize, be a part of a group, share feelings, receives emotional support, and learn to see things from other perspectives. Cooperative learning groups do not separate students on the basis of class, race, or gender and the goals of middle schools are consistent with the goals of cooperative learning theories. It is a peer-centered pedagogy that promotes academic achievement and builds positive social relationships.

According to Johnson and Johnson learners benefit psychologically from cooperative learning in the sense that the cooperative experience promotes more positive attitudes toward learning and instruction than other teaching methodologies. Because learners play an active role in the learning process in cooperative learning, learner satisfaction with the learning experience is enhanced. In addition, cooperative learning helps to develop interpersonal relationships among learners. The opportunity to discuss their ideas in smaller groups and receive constructive feedback on those ideas helps to build learner self-esteem. In a whole-class format, learners are called upon to respond to a question in front of the entire class without having much time to think about their answer. Cooperative learning creates a safe, nurturing environment because solutions come from the group rather than from the individual. Errors are corrected in the group before they are presented to the class [2.29].

Another benefit of cooperative learning is improvement in learners' social skills such as initiating interactions, sharing information, asking questions, following direction and staying on task. Furthermore, being liked by their peers and being academically competent contribute to positive self-esteem among learners. Therefore cooperative learning is likely to lead to higher self-esteem among learners as well.

LITERATURE

1.Barkley, E., Cross, K, & Major, D. (2005): Collaborative learning techniques. Jossey Bass. USA.

2.Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994): Learning together and alone; Cooperative, competitive and individualistic learning. New Jersey: Prentice Hall.

3.Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999) Joining together: Group theory and group skills. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

4.Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Ed. Michael Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press.

5.Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978): The jigsaw classroom, Beverley Hills,CA: Sage Publications.

6.Webb, N.M. 1985. *Student interaction and learning in small groups*: A research summary in R.Slavin, Sharan, S.Kagan, R.H. Lazarowitz, C.Webb, & R.Schmick (eds). Learning to cooperate, cooperating to learn. New York: Plenum.

7.Kagan, D., Johnson, R. T (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Publishing.

8.Slavin,R.E (1995) *When and why does cooperative learning* i*ncrease achievement*? *Theoretical andempirical perspective*. Educational Research and Improvement: US Department of Education.

Түйіндеме

Берілген мақалада бірлескен оқыту әдістері қарастырылады, яғни студенттер қойылған талаптар , жобалар немесе басқада оқу мақсаттарына қол жекізу үшін шағын және әртүрлі топтарда жұмыс істейді, ал мұғалімдер гидттер немесе дәнекерлердің рөлін атқарады. Бұл әдіс студенттердің жеке жұмыс істеуін нығайтады, сонымен бірге тобы бойымен өз әріптестеріне көмектесіп үйретуге септігін тигізеді. Бұл мақалада бірлікте оқу тәсілдерінің сипаттамаларына, яғни оқушыларды академиялық қабілеттерін тиімді қолдануға үйрететіндігі, сонымен қатар оқытудың позитивті өзара іс-әрекетке жағдай жасайтындығы және оқытудың жоғарылауына ынталандыратындығы жайында анализ жасалған.

Резюме

В данной статье рассмотрены совместные методы обучения, в которых студенты работают вместе в небольших, разнородных группах для поставленных задач, проектов или других учебных целей, а учителя выступают в качестве гидов или посредников. Этот метод работает, что бы укрепить собственное обучение студентов, а также обучение своих коллег по группе. Проанализированы характерные особенности совместного обучение, которые

является эффективным средством научить академическим навыком учащихся, а также стимулирует позитивному взаимодействию обучения и повышения отношение к обучению.

Мукашева А.С.*-к.ф.н,профессор КазНПУ*
Г.В. Слонова-*старший преподаватель*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НТЕРНЕТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

При использовании Интернет на уроке, учитель может предоставить учащимся возможность изучить огромное количество материала (письма, фотографии, различные рекламы, объявления и т.д.) непосредственно связанного с определённой темой, в том числе страноведческого характера, что способствует формированию у детей представления о культуре страны изучаемого языка. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения ИЯ. Интернет не развивает навык письма напрямую, а можно только найти ряд упражнений и правил по отработке техники письма.
Ключевые слова:интернет-технологий, проектные методы, виды чтения,искусство интерпретации.
Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком. Основной задачей учителя - активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности. Использование современных средств таких, как компьютерные программы и Интернет-технологий, а также обучение в сотрудничестве и проектная методика позволяют решать эти задачи. Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не только высокий уровень владения иностранным языком, но и определенные особенности личности: коммуникабельность, отсутствие языкового барьера, знание норм международного этикета, широкий кругозор. При выполнении различных тестов при поступлении в высшее учебное заведение или участии в конкурсах или олимпиадах, устанавливается строгий лимит времени выполнения каждого задания, что также требует особый вид подготовки. Для достижения всех перечисленных целей, безусловно, эффективную помощь учителю оказывает использование ресурсов Интернет в обучении иностранным языкам.

Интернет - превосходное средство для получения информации о последних событиях в мире. А это в первую очередь предполагает чтение. Таким образом, можно с помощью Интернет превратить классную комнату в агентство новостей, а своих учеников - в первоклассных репортеров. Такой вид деятельности подойдет для старших классов, так как включает в себя объемное чтение и искусство интерпретации, беглую речь.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителем языка имеют немногие, возможность читать наИЯ (художественную литературу, газеты, журналы) - практически все. Вот почему обучение чтению выступает сегодня в качестве целевой доминанты. Процесс чтения, предполагающий сложные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключения и др.) и результат его - извлечение информации - имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей.

Процесс чтения, как известно, базируется на технической стороне, т.е. на навыках, которые представляют собой автоматизированные зрительно–речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых происходит узнавание и понимание

письменных знаков и письменного текста в целом и, следовательно, реализация коммуникативного умения в целом.

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и лёгкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Просмотровое чтение предполагает получение общего самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его "фокусирующими" деталями и частями. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение - читать её или нет. При просмотровом чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст. Этот вид чтения требует от читающего довольно высокой квалификации как чтеца и владения значительным объёмом языкового материала. Для обучения просмотровому чтению необходимо подбирать ряд тематически связанных текстовых материалов и создавать ситуацию просмотра. Конечно, работая непосредственно с Интернет, ученики также могут найти огромное количество аутентичных материалов для чтения по изучаемой теме.

В связи с этим возможны задания типа:

- по заголовку (иллюстрации) сделать предположение о теме и содержании текста;
- по внешней структуре текста, особенностям полиграфического оформления определить тип (характер) текста (реклама, анонс, метеосводки, программа телепередач);
- по доминирующему слову заголовка сделать предположение о ключевых словах текста и той области знаний, к которой относится этот текст.

Следует отметить, что при использовании Интернет на уроке, учитель может предоставить учащимся возможность изучить огромное количество материала (письма, фотографии, различные рекламы, объявления и т.д.) непосредственно связанного с определённой темой, в том числе страноведческого характера, что способствует формированию у детей представления о культуре страны изучаемого языка.

Ознакомительное чтение представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания читающего становится всё речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определённой информации. Для такого чтения учитель может до урока в медиатеке школы или со своего домашнего компьютера, если таковой имеется, подобрать тексты для каждого ученика с учётом его индивидуальных возможностей. Затем, на уроке учителю нужно будет только раздать адреса Интернет-текстов или если нет возможности работать на уроке с компьютером - распечатать эти тексты.

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нём основную информацию. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию. При обучении данному виду чтения целесообразно использовать следующие упражнения:

- прочитав текст, определить, какие вопросы задеты по данной теме.
- фиксация вычитанной информации в виде плана, ключевых слов, тезисов и т.д.
- краткая передача содержания текста своими словами на иностранном языке.

Для практики в этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, лёгкие в языковом отношении, содержащие не менее 25 - 30% избыточной, второстепенной информации. Что касается Интернета, то, обладая огромным количеством разнообразного материала, остаётся незаменимым помощником при обучении ознакомительному виду чтения.

Изучающее чтение предусматривает максимально точное и полное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое её осмысление. Изучающее чтение - внимательное вчитывание и проникновение в смысл с помощью анализа текста.

Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом "изучения" при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материала. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения. Например, повторным прочитыванием частей текста, иногда с отчётливым произнесением текста про себя или вслух, установлением смысла текста путём анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе.

Именно изучающее чтение учит бережному отношению к тексту. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения, как в содержательном, так и в языковом отношении. При обучении этого вида чтения подойдут следующие упражнения:

- постарайтесь понять значения выделенных слов по контексту; проверьте себя по словарю.
- прочитайте предложение (абзац) и найдите слова, подтверждающие, что речь идёт о …
- прочитайте абзац и выпишите все глаголы с предлогами, обозначающими движение (время действия, место действия)

Также не стоит забывать о том, что при работе с текстами для изучающего чтения выделяется трехчастная структура работы (до чтения, в процессе чтения, после чтения). Тем не менее, процент такой работы с Интернет будет меньше, так как изучающее чтение предполагает продолжительную работу с текстом, а в наше время процесс обучения направлен на сохранение здоровья детей. В то же время Интернет может стать для учителя неиссякаемым источником текстов для изучающего чтения.

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель - быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определённых данных (факторов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации. Просмотровое чтение предполагает умение ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определённой проблеме. В учебных условиях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации в Интернете, как правило, осуществляется по указаниям преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

Таким образом, если предусматривается работа с текстом для ознакомительного, просмотрового или поискового чтения, то учителю также следует подыскать подходящие тексты в сети заранее. Чтение таких текстов лучше давать ребятам как домашнее задание, чтобы на уроке организовать активную устную практику на основе прочитанного. На уроке учитель организует деятельность учащихся в соответствии со спецификой данного вида чтения.

Незаменимым помощником в плане овладения умением чтения является онлайновая газета. Она позволит учащимся окунуться в гущу мировых событий, происходящих практически в текущий момент, увидеть происходящее с различных точек зрения.

Французские онлайн газеты:

Libération - газета основана Жан-Поль Сартром,

LeMonde, LeParisien, LaTribune - экономические новости,

LesEchos - газета либеральной направленности с финансово-экономической информацией,

LeFigaro - старейшая французская газета, выходящая до сих пор (основана в 1826 году),

L'Humanité - газета французских коммунистов.
Немецкие онлайн газеты:
Der Spiegel,
Die Zeit,
Focus,
Deutsche Allgemeine Zeitung (Берлин),
Deutsche Allgemeine Zeitung (Казахстан),
Junge Welt,
Moskauer Deutsche Zeitung идр.
Английские онлайн газеты:
BBC WorldService,
ABC News,
CNN World News,
The New York Times идр.

Можно предложить ученикам работать по двое или по трое, исследовать Интернет - статьи, охватывающие все стороны жизни: передовицы, спорт, погоду, культуру... Преимущество такой работы заключается в полной вовлеченности всего класса в сочетании с дифференциацией заданий: сильные ученики могут заняться исследованием более трудных статей, в то время как более слабым можно поручить отчет о погодных условиях или что-нибудь из области культуры.

В дополнение к работе над навыками чтения и письма, можно пополнять словарный запас. Для этого надо предложить учащимся составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию. Возможно приобретение новых грамматических навыков, примеры которых встретились в статьях.

Основным достоинством такой работы является то, что учащиеся получают доступ к информации из первых рук, а не к недельной или того более давности печатным изданиям, и оказываются вовлеченными в гущу мировых событий, самолично оказывая на него влияние.

Интернет может и должен использоваться не только пассивно, но и активно. С помощью Интернет учащиеся могут попробовать себя в роли не потребителей, а поставщиков информации. Сайт THE YOUNG VOICES OF THE WORLD - открытый форум, представляющий собой некое издательство, где желающие могут опубликовать свои работы, сделав их достоянием многомиллионной аудитории и высказав на обсуждение свое мнение. Все работы сопровождаются электронным адресом их создателя, что позволяет осуществление обратной связи и завязыванию дискуссий. Т. е. Интернет может в полной мере обеспечить нас текстовой информацией.

Также одним из способов формирования и формулирования мысли является письменная речь. Внешне выраженная, как и устная, письменная речь вторична и представляет собой фиксацию наших мыслей, ассоциаций. Долгие годы письмо выступало лишь как средство обучения другим видам речевой деятельности, позволяющее учащимся лучше усвоить программный языковой материал, а также как средство контроля сформированности речевых навыков и умений обучающихся.

Между тем письменная форма общения в современном обществе выполняет важную коммуникативную функцию. Поэтому в настоящее время отношение к письму и обучению учащихся умениям выражать свои мысли в письменной форме резко изменилось. Письмо как цель обучения присутствует в программах для всех типов учебных учреждений, на всех этапах обучения ИЯ. Интернет не развивает навык письма напрямую, а можно только найти ряд упражнений и правил по отработке техники письма. Вот эти упражнения.

А) Первая группа упражнений включает написание текста (письма, открытки, сообщения) с опорой на образец, что характерно для начальных классов. Например, написать поздравление своему любимому учителю на иностранном языке.

Б) Вторая группа - это упражнения в построении собственного письменного высказывания. Например, использование различных опор: вербальных (ключевые слова, план, логическая схема) и вербально - изобразительных (картина, фотография, фразы, выражения).
В) Третья группа упражнений, имеющих продуктивный характер, требует от учащихся умений выражать свои мысли в письменной форме без опоры на вербальные элементы. Например, написать эссе по данной проблеме.
В этом могут помочь некоторые услуги Интернет: электронная почта, различные форумы и чаты.

Итак, с помощью Интернета можно успешно осуществлять эффективное обучение продуктивным видам иноязычной речевой деятельности - письму и чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка//ИЯШ.2002 № 3-С.39-41.
2. Ильина О.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий: дисс.канд. пед.наук/ О.В.Ильина –Смоленск, 2002 -166с.
3.Коптюг Н.М. Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.
4. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков./М: Издательство Московского университета, 2003.
5. Титова С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь?/ Вестник Московского университета серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. — № 3.
6. Якушина Е.В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета. Автореферат дисс. канд. пед. наук. М., 2002.

Түйіндеме

Аталмыш мақалада қазіргі білім беру кеңістігінде шетел тілін үйрету, жазу мен оқытуға машықтандырудағы интернеттің рөлі жайында айтылады. Сондай-ақ мәтінмен жұмыс істеудің әдіс- тәсілдері көрсетілген. Сабақта интернетті қолдану арқылы мұғалім оқушыларға берілген тақырыпқа байланысты, сонымен қатар елтанушылық сипатта көптеген материалдармен жұмыс істеуге мүмкіндік туғыза алады. Интернет жазу дағдысын қалыптастыратын құрал ғана емес, онда жазу техникасын дамытуға және ұштауға арналған бірқатар жаттығуларды да табуға болады.

Resume

Authors of the article”Internet in teaching Reading and Writing for Foreign Language” emphasize that Internet is a perfect tool for getting information about the latest events in the World. So it helps to develop Reading and Writing with the use of modern technologies.With the kelp of Internet it is possible for us to perform effective learning of language taking into account productive types of speech skills: writing and reading.

Z.B.Yeshimbetova–
candidate of pedagogical sciences

INFORMATION TECHNOLOGIES AND TEACHING LEARNING PROCESS

Information technologies facilitate students in their learning process through their active participation on one hand and help teachers on the other hand. Making students independent in their

studies, students can work in more supportive environments, seek help from teachers and fellows, and share their learning experiences and ideas in romantic and productive fashion.

Key words: information technologies, the result of knowledge explosion, the development of high performance computing and communication, innovative learning experiences, research laboratories.

Using information technologies students can decide about their studies, learning time, place and resources in a better way. Students can work in more supportive environments, seek help from teachers and fellows, and share their learning experiences and ideas in romantic and productive fashion.

The development of high performance computing and communication is creating new media such as the Www and virtual realities. In turn these new media enable new type of messages and experiences, such as interpersonal interactions in immersive synthetic environments lead to the formation of virtual communities. The innovative kinds of pedagogy empowered by these emerging media and experiences promoted the opportunities of distance education and at present virtual education and eliminated the barriers of distance and time. New and innovative learning experiences would be enhanced and encouraged by these technologies, as by virtual communities, which exist by interactions across the globe through global network of computers round the clock. The global sharing of experiences would make possible the group presentation form of instruction in distance education. Distance education encompasses and relies on the use of information technologies to make learning more productive and more individualized, to give instruction a more scientific base and make it appropriate & more effective, learning more immediate and access to resources more equal. These remarkable aspects can expand the quality and quantity of instructional resources. They can serve learners at their ease in terms of time and place.

Both teachers and learners can work with others at remote sites.The community of learners can expand to include virtually anyone who wishes to obtain information and who is not excluded by policy or cost. They can provide real access to experts in universities, research laboratories, the business community, government agencies and political offices.

Information technologies can promote the opportunities of restructuring the teaching learning process. These can transform teaching and learning by offering alternatives to the teacher provided information, access to virtually unlimited resources and opportunities for real world communication, collaboration and competition. The phases of this process as described by Marriam et al (1997, p.34) are,"developing awareness – recognizing that something is wrong or different; exploring alternative–researching for new ideas from other institutions and acknowledging that change is needed; making a transition–leaving the old approaches behind (or dramatically changed); achieving integration-putting the pieces from the transition phase back together; and taking action-putting new ideas into operation".

The process can work at instructional programme or institutional level and one or more phases work simultaneously. Traditional lectures and demonstrations can become webbased multimedia learning experiences for distance learners. Web can enrich the learning resources and institutions refocus from teaching to learning, from teacher to learner. It can create learning environment throughout the world by networked learning communities. Networks may create educative environments embedded in democratic philosophy of instruction and helping learners learn. The characteristics of which are:"respect for personality;participation in decision-making; freedom of expression and availability of information; and mutuality of responsibility in defining goals, planning and conducting activities and evaluating [the process]" (Knowles 1980, p.85).

Learning may take place more effectively and dynamically in educative environments where teacher and learners are open to each other to interact and exchange information and experiences in a friendly way. Ennis (1989) concluded in a study "Openness on the part of instructor increased their [learner's] desire to discuss problems or topics of interest… these discussions expanded their [learner's] understanding of the content and assisted them in planning the information within a relevant context in their own lives". Educative environments can enhance and shape the teaching learning process to achieve the desired goals. There is a natural tendency for students to learn and learning can accelerate, in interactive and encouraging environments. Accelerating the encouraging

environments may be psychological climates and students' interactions can create them. Interactions of students can make learning environment more effective and meaningful and 'much of learning takes place in a meaningful environment'. Learners may get immediate feedback and reinforcement through web-based learning.

The psychological fashion of such reinforcement and expectancy also influences the potential for any given behavior and/or learning to occur. Desired learning always requires access to qualitative and latest information resources and web confirms the increased access to such resources at students' pace. Moreover, Aggarwal (2000, p.11) says "there is no denying that web-based courses open new educational access to the non-traditional and geographically dispersed students. The on-line setting provides a level of flexibility and convenience not provided by traditional classroom courses". Internet and WWW provide learners latest relevant information at their own pace and they can form a virtual community of learners at global level. Teaching organizations are adopting information and communication technologies specially the computers, World Wide Web, teleconferencing and educational television because of their cost effectiveness, access and flexibilities of choices.

Students Use Information Technologies to:

1. Participate in a media revolution, profoundly affecting the way they think about and use information technologies;
2. Improve the ways of learning in new learning fashions;
3. Extend the ability and skills of applying their learning in real situation;
4. Working in groups for cooperative and collaborative learning;
5. Developing self-learning habits at their own pace and time;
6. Learn with the teacher rather by the teacher;
7. Develop inquiry-learning habits;
8. Use right information at right time to achieve right objective;
9. Review and explore qualitative data;
10. Exchange learning experiences and information with others students and teachers living anywhere in the world.

Information technologies facilitate students in their learning process through their active participation on one hand and help teachers on the other hand. Therefore, teachers use the information technologies to:

1. Present the material in more interesting and attractive way;
2. Guide and help students in searching the qualitative material;
3. Make best use of time;
4. Coach the students;
5. Provide individualized instruction;
6. Direct the students toward cooperative as well as collaborative learning activities;
7. Prepare learning material for students, rather teaching in conventional situations;
8. Diagnose the learning problem of students and help them to overcome;
9. Solve the study problems of students.

Information technologies affect the teaching learning process in different ways. These helps the teachers in preparing lecture notes for interesting presentation, on the one hand and facilitates the students on the other hand. Different technologies help the teachers and students according to their respective nature and capabilities of storage and presentation. For example computers are used in education for various purposes as they can store and retrieve a huge amount of information.

A shift from whole-class instruction to small group instruction

Students progress at different rates and pace in their learning process. Teachers can interact with individual students and in small groups. They can become better informed of the individual student's progress and problems in their learning. So they can help and facilitate students individually in more effective way.

A shift form working with better students to working with weaker students

Individual differences exist among students at all levels of learning. Information technologies enable teacher to cope with this problem in large classes working with individual students and in small groups. The teacher is then able to aim instruction at one specific target group and to devote time to those who mostly need help.

A shift from all students learning the same things to different students learning different things

Conventionally, all students had to learn the same things what the teacher intended to teach them in a class. However, now the situation has changed and the use of information technologies has enabled the students to learn what they need, and what they want to learn. There also exists individuality in some common attainments. Resources for learning are available through information technologies, it becomes possible for students to recognize and use the appropriate information to achieve the goals under the tutelage of teacher.

A shift towards more engaged students

Conventionally, majority of students is passive listener in the classrooms for most of the time. Teachers carry on delivering lectures without any concern of students' participation in the teaching learning process. Use of Information technologies in classroom situation particularly interactive technologies however; ensure attention and active involvement of students.

Well-designed computer-mediated instruction is more likely to engage individuals for effective learning than simple lectures and book reading a classroom.

A shift from assessment based on test performance to assessment based on products and progress

Competencies and skills are necessaries to live a successful and productive life. These may result from undertaking creative projects rather than repeating or paraphrasing information from lectures and textbooks. The best projects include realistic tasks that generalize the student's learning and its application in new situations. Information technologies actively involve the students in different competency based activities through skill oriented projects in real situations.

A shift from competitive to a cooperative goal structure

Collaborative and cooperative learning approach provides learners the opportunities of extensive interaction. Students have access to extensive databases and share their own work through networked communications to work on collaborative projects. Teachers guide the students on how to share and interact in networked collaborative learning environments.

A shift from the primacy of verbal thinking to the integration of visual and verbal thinking.

Using information technologies students would have extensive experience with video than with print, yet instruction is based primarily on print. However, visual literacy is poorly understood and poorly utilized in perceiving instruction. Teachers need to consider what capacities for visual knowledge and skills students should possess, and determine how they can ensure progress towards developing these capacities.

Information technology can help the teacher on the one hand and facilitates the learners on the other hand. Both, teachers and students get rid of their routine work, and have to play their new roles in new situations respectively. Teachers spend much of their time in assisting the students rather lecturing; and students access the information of their need.

In the age of information technology, effective and efficient learning is potentially possible at all levels for all round the clock. Content-centered presentation by teachers to large groups students can not have any justification to be dominant method of instruction. In the era of information technology teachers will be spending more time in facilitating students rather delivering lectures in the classrooms. They would be working in groups; preparing and evaluating instructional materials and organizing data into meaningful information and accessible forms. They will be spending their time in coaching students; helping them to learn through reviewing the huge information. They will be offering group presentations. Presentations will not be used to provide new information instead, presentation will be carefully constructed to model and answer existing questions and solve current problems in certain disciplines. They will also be demonstrating the potential of skill development in students by using information in problematic situations. Menges (1994. pp 188-190) considers the changed role of teachers of great importance. The following shifts reflect the new role of teachers in new situations.

A Shift from Covering Material to Assisting Students In Sampling Material

Teachers decide what is essential and what is optional for students when the information is too much to decide by students. The essential information can be assigned and students guided to work in an effective way. The content should span a variety of media to ensure that students become adept in using information sources and that they experience the effects of diverse media. Instead of providing net packages of content, the teacher plunges into primary sources with students. Together they develop ways to discriminate the more important from the less important. Courses' exercises can help to develop criteria about the importance of information and its use for specific purposes. Students can discuss these criteria for understanding and developing the new one if needed. A discipline-specific criterion validates the information and enables students to develop expertise in formulating criteria in other disciplines. They must also medium specific as the characteristics of print and electronic information significantly differ from each other.

A Shift from Ranking Students Relative to One Another to Negotiating Standards Specific to Individuals

Information technologies promote diverse academic opportunities and paths for each student. Students show progress according to their capabilities and some students may progress slowly than others. The teacher can not use uniform standards of achievement and uniform rate of learning to evaluate students' work. Therefore, it would be necessary to negotiate learning objectives and rates of progress that reflect individual interests, abilities, skills and needs.

A Shift from Grading According To Individual Attainments To Grading According To Collaborative Contributions

Evaluation of individual work is easy. But judging and rewarding individuals' work in group performance is difficult because roles and responsibilities of each group member vary. Information technologies permit almost variability in the tasks that group members pursue.

A Shift from Merely Verifying Student Source To Deriving Standards for Fair Use and Credit

Plagiarism is a curse in academic affairs. For a teacher it is too difficult to verify all the sources to ensure the originality of students' work. This role of plagiarism detector seems impractical when sources are so numerous and information can be so easily altered. But the computer software has made it possible to detect the plagiarism.

A Shift from Requiring Students to Produce Knowledge to Rewarding Them for Demonstrating Originality

A student should have the skills and capabilities of understanding and applying knowledge in real situations. Without the application of knowledge students can no longer retain it and soon they forget. In the era of information technologies students should be able to apply core concepts and generalize principles to significantly different situations. Exposure to information technologies leads to this affective principle.

Information technologies would develop in students, the ability of judging the validity and precision of information. Learning by information technologies, students would analyze and explore the information to achieve certain objectives of their study.

Certain skills capabilities of using different information technologies are necessary for students as well as teachers. Therefore, gradual encounters with the technologies are necessary to prepare themselves for the age of information technology. They will anticipate in the age of information technology as:

•Requiring students to use electronic databases in their searches.

•Encouraging students to use electronic mail to ask questions, and for submitting assignments.

•Becoming familiar with the advantages and disadvantages of the technologies and exploring the capabilities of compact-disc read-only memory (CD-ROM), tele/video conferencing etc.

•Surveying students about their familiarity with the information technologies and asking if they will share their knowledge and skills with the class.

•Using a word processor to develop class notes and editing a version to use as students' handouts and a version for overhead transparencies.

•Using computer programs for keeping records in large class-enrollment lists, test items and so on and having students review and update their own record from time to time.
•Using different packages for data analysis
•Encouraging students to include visual elements as part of their projects.
•Spending students' time as a multimedia work station, planning a presentation; assembling projection graphics, video clips, animation, sound and other materials; trying to match particular materials with specific learning objectives; and integrating the materials into a unified presentation.
•Eliminating and/ or minimizing physical problems arising from the use of information technologies.

In conclusion, information technologies are the result of knowledge explosion. These include hardware & software technologies and facilitate teaching learning process. Using Information Technologies learners are now able to participate in learning communities throughout the world. They are independent and free in choice of their programmes of study and access to the resources. They may learn collaboratively, share information, exchange their learning experiences and work through cooperative activities in virtual learning communities. Information technologies facilitate teaching learning process in more productive fashion. Similarly, the role of teacher is also different in new settings than in the conventional system. Teacher facilitates and guides the learners in their study playing the role of a coach or mentor. Now teacher is not at the center of the instruction and sole source of information as in conventional classrooms. He/she decides contents/experiences and/or activities, locates the resources and guides learners how to have access and utilize the information for required outcomes. In nutshell, information technologies are restructuring teaching learning process to meet the International standards.

LITERATURE

1. Aggarwal, A. (2000). Web-Bsed Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges. London; Idea Group Publishing.
2.Branson, R. K. (1991). The School Year 2000 Concept at Northwestern March 7.
3.Charp, S. (1994). Educational Technological Horizons.Educational Journal 22(8).4.Dede, C. (1996). The Evolution of Distance Education: Emerging Technologies and Distributed Learning. American Journal of Distance Education 10(2).
5.Haag, Cummings and Dawkins (1998). Management Information Systemsforthe Information age, McGraw Hill USA.
6.Hussain, I. (2005). A Study of Emerging Technologies and their Impact on Teaching Learning Process. Un-published PhD thesis, Islamabad: Allama Iqbal Open University, Pakistan.7.Knowles, M.S. (1980). The Growth and Development of Adult Education.In John M.Peter & Associates (eds.); Building an Effective Adult Education Enterprise, London; Jossey Bass Publishers.8.Marriam, S. B. & Cafarella, R.S. (1997), Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
9.Menges, R. J. (1994). Teaching in the age of Electronic Information. In Wilbert J. Mckeachie (eds.), Teaching Tips: 9th Ed. U.S.A.; D.C Heath and Company.
10.Menon, B. (2000). Preface.In Emerging Communication Technologies and the Society.11.New Delhi; Indian National Science Academy.
12.Rashid, M (1998). Educational Technology: National Book Foundation; Islamabad.13.Rashid, M. (2001), Trends and Issues in Distance Education (Course Code 3703), Islamabad: Allama Iqbal Open University.

Түйіндеме

Бұл мақалада ақпараттық технологиялардың арқасында студенттердің оқу үдерісіндегі жеңілдіктерін, оқытушының да жұмысының жеңілдегенін көруге болады. Студенттердің белсенділігінің өздеріне жұмыс жасауға, мәселен, жайлы орта, жолдастары мен оқытушыларының көмегіне жүгіну, тәжірибелері мен кеңестеріне мән беру.

Резюме

В этой статье рассматривается информационные технологии, которые облегчают студентов в их обучающем процессе через их активное участие с одной стороны и помогают учителям с другой стороны. Делая студентов независимого политического деятеля в их изучениях, студенты могут работать в более благосклонных окружающих средах, искать помощи от учителей и товарищей, и разделять их изучение опытные и идеи за романтичной и производительной стороны.

К.Т. Дуйсенова, Р.С. Чойкиева*–старшие преподаватели*

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С развитием в Казахстане полиязычного образования английский язык приобрел статус основного иностранного языка. В этой связи для казахстанской молодежи стало необходимым изучение второго иностранного языка. На сегодняшний день в школах и высших учебных заведениях Казахстана немецкий и французский языки изучаются в качестве второго иностранного языка. В данной статье авторы рассматривают положительные и отрицательные влияния первого иностранного и родного языков на изучение второго иностранного языка.

Ключевые слова: межкультурные контакты, языковая ситуация, общеобразовательная школа, мастерство общения, интерференция, формирования, сопоставление, овладение.

В связи с процессами глобализации, новыми для Казахстана межкультурными контактами, быстрым ростом экономики, новых технологий, миграции населения и другими явлениями значительно возрастает необходимость развивать межкультурные компетенции для понимания коммуникантов, принадлежащих к разным этнокультурам как внутри страны, так и за ее пределами.

Важнейшей составляющей межкультурной коммуникации является, как известно, знание языка. Тем более, это важно в условиях мультинационального региона, к которому относится и Казахстан, где мирно живут и тесно общаются представители более 100 национальностей. Языковая ситуация, сложившаяся в настоящее время, определяет ряд изменений в лингвистических исследованиях: в центре внимания лингвистов находятся проблемы языковых контактов. Познавая «чужую» культуру, мы лучше узнаем свою, включая язык как часть культуры, поскольку известно, что своя культура осознается только в процессе межкультурной коммуникации.

С развитием в Казахстане полиязычного образования, на сегодняшний день актуальным является проблема определения задачи обучения иностранным языкам. В условиях нашей страны, где сосуществуют два языка: казахский – как государственный и русский – как язык межнационального общения, изучение любого иностранного языка само собой является третичным, так как для жителей один из вышеназванных языков уже является иностранным, независимо от того, на каком уровне владения он находится. С психологической точки зрения индивид не может в совершенстве владеть двумя или несколькими языками, все же один язык, на котором он думает, для него останется доминантным, а в остальных случаях в зависимости от уровня владения вторым или третьим языком, происходит быстрый или медленный перевод своих мыслей на неродной язык. При быстром переводе мыслей на неродной язык, благодаря оперативным реакциям, происходящим на психолингвальном уровне, многим может показаться, что они думают на этом языке.

Владение несколькими иностранными языками будет одним из ключевых качеств будущих специалистов во всех отраслях. Широкие современные международные связи,

обусловленные сегодняшней государственной действительностью, ставят актуальную задачу проведения новой языковой политики, необходимой для подготовки специалистов по иностранному языку, способных успешно реализовывать различные нововведения в сферах производства, науки и техники, при создании новых технологий в процессе контактов с зарубежными специалистами.

Как отметил Вафеев Р.А: «На рубеже XX-XXIстолетий принято считать, что современный интеллигент должен владеть не менее чем семью языками, ибо только он может быть реальным лингвистическим воплощением политического, экономического, культурологического и других компромиссов в мире, разделенном столь многочисленными и разнообразными языковыми и национальными барьерами» [1].

Согласно языковой политике нашего государства английский язык на сегодняшний день приобрел статус основного иностранного языка. По этой причине, остальные иностранные языки, которые раньше также изучались в качестве основного иностранного языка (на пример немецкий и французские языки), перешли на уровень второго иностранного языка. Теперь эта тенденция требует пересмотра методики преподавания данных языков и разработки новых технологии обучения немецкого (французского) языка как второй иностранный язык.

Н.В.Барышников, являющийся одним из известных специалистов по введению второго иностранного языка (на материале французского) в России, считает, что: «Второй иностранный язык в отечественной школе – явление новое и, безусловно, положительное. Можно утверждать, что введение второго иностранного языка в учебный план общеобразовательной школы стало реальным шагом на пути к поликультурному образованию, к формированию многоязычной личности. Дальнейшее расширение практики преподавания в школе двух, трех иностранных языков представляется той реальной мерой, которая способна воспрепятствовать унификации языков. Изучение иностранных языков в других странах продлевает жизнь изучаемым языкам и придает жизненные силы родному языку обучаемых» [2].

Изучение второго иностранного языка способствует и реализации педагогического аспекта обучения – «обучения учащихся искусству человеческих отношений в принципе, мастерству общения вообще и общению в поликультурной сфере в частности. Эта большая педагогическая задача всестороннего развития личности, формирования такого важнейшего качества, как коммуникабельности (общительности), вызывающей чувство полноты жизни, ощущение личного успеха, уверенности в себе. Таким образом, второй иностранный язык в школе - это первая, но очень существенная ступень в формировании лингвистически интересной личности. Лингвистическое образование, т.е. изучение языков и культур, тесно связано с реализацией двух важнейших тенденций в современном мире: фундаментализацией образования и интеллектуализацией личности».

Однако, несмотря на такую заинтересованность введением обучения второму иностранному языку, а также обучением иностранному языку в условиях двуязычиям в настоящее время существует ряд еще недостаточно решенных проблем, связанных с разработкой теоретических основ двуязычия и многоязычия и практикой обучения языкам. Анализ научных работ, посвященных обучению первым, вторым иностранным языкам, главным образом немецкому и французскому, показал, что, не определены теоретические основы обучения иностранным языкам в условиях естественного двуязычия; не раскрыто содержание основных аспектов двуязычия и многоязычия; не определены их этапы, формы, степень интерференции, стратегия и тактика обучения; не всегда учитывается специфика преподавания второго иностранного языка при переносе приемов и методов.

В современных условиях активно разрабатывается проблема многоаспектной сущности двуязычия, триязычия (многоязычия). Сложность и многоаспектность данного явления повлияла на появление множества определений понятия «двуязычия» и «многоязычия». Среди дефиниций двуязычия и многоязычия встречается как полярно противоположные, так и компромиссные суждения. Это объясняется тем, что данные

явления изучаются учеными различных специальностей и, соответственно, каждый интересуется определенным аспектом проблемы. В такой ситуации трудно дать универсальное определение двуязычия и многоязычия, отражающее все параметры и критерии его аспектов с одновременным учетом индивидуальных особенностей каждого билингва, полилингва в отдельности, и выражающее социальные потребности, и уровень владения им, а также сложный характер функций социалных групп с учетом политических, экономических, психологических, лингвистических, культурных факторов.

Проблема изучения двуязычия выдвигается в самостоятельную область знания - в билингвологию, обладающую собственным объектом, предметом, целями и задачами исследования. Каждый аспект двуязычия является предметом интереса лингвистов и социологов, социолингвистов и психологов, психолингвистов и литературоведов, культурологов и педагогов, этнологов и философов, юристов и экономистов, и политиков и многих других. Для формирования и развития двуязычия (многоязычия) актуальным оказалось изучение его в лингвистическом, социологическом, психологическом, социолингвистическом, психолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом аспектах. Такое расслоение объекта двуязычия на множество аспектов исследования преследует цель глубокого всестороннего научного познания самого объекта.

Основным критерием классификации двуязычия и многоязычия в любом аспекте является правильность/ неправильность, понятность/ непонятность, коммуникативность /некоммуникативность, созданных речевых ситуаций двуязычным, трехязычным (многоязычным) индивидам, которые могут принадлежать к любой демографической и социально-профессиональной группе населения. Нарушения системы литературного языка, которая признается эталоном речевых ситуаций, могут затруднять фонетические, грамматические, лексико-семантические и стилистические системы первичного, вторичного и третичного языков. Овладение вторым, третьим языком - это создание новой языковой системы для отображения объективной действительности.

Разным этапам овладения вторым, третьим языком соответствуют различные формы двуязычия, триязычия, которые отражают разную степень овладения двумя, тремя языками. Иерархия степени овладения двумя, тремя языками используется при разработке теоретических основ триязычия и многоязычия в условиях естественного контакта национальных языков при массовом двуязычии. Степень владения двумя, тремя языками выражается в формах суперферентного, полиферентного, деферентного, мета-ферентного, мезоферентного, трансферентного, эндоферентного, адаптивного двуязычия, триязычия.

Наблюдения над интерференцией родного и русского языков при контакте с немецким в условиях естественного казахско-русского двуязычия показывают, что овладение новыми языковыми материалами второго неродного языка (ЯИ 3) обучающийся может произвольно использовать в качестве опоры любой, из ранее усвоенных языков (ЯР 1, ЯР 2). Вопрос о том, какой из ранее усвоенных языков является причиной интерференции- не решен и вызывает споры. Одни считают, что наибольшее отрицательное влияние на овладение иностранным языком в условиях двуязычия оказывает не родной язык (ЯР 1), а непосредственно перед ним изученный другой (ЯР).

2) Другие придерживаются мнения о том, что на второй неродной язык (ЯИ 3) оказывает определяющее внимание родной язык учащегося (ЯР 1).

Для объективного решения данного вопроса недостаточно фиксировать интерферентные явления родного (ЯР 1) и первого неродного (ЯР 2). Необходим учет целого комплекса условий овладения иностранным языком (ЯИ 3). Принцип овладения языком в любом случае остается единым: выучиться какому-либо языку - значит овладеть системой данного языка и переключаться с одного языкового кода на другой. На каждом этапе овладения системой языка речевые умения будут различными. Окончательная степень овладения языковой системой, переключением кода с одного языка на другой зависит от психофизиологических особенностей индивида, его способностей к языкам, от условий

овладения языком, целеустановки, целеустремленности и мотивации индивида, от лингводидактической обеспеченности учебного процесса и т.д.

Тот или иной уровень адекватного выражения падежного значения может определяться условиями, в которых на решающей стадии осуществляется активизация конкретного падежного значения. Под условиями понимается количество и степень сложности операций, осуществляемых параллельно с отрабатываемым действием для преодоления интерференции родного или первого неродного языков. Соответственно можно говорить об уровневых характеристиках упражнений и различать упражнения более высокого и более низкого уровней, а также о более высокой активизации и более низкой. Качество лингводидактической обеспеченности по формированию развитию двуязычия и многоязычия зависит от степени разработки научных основ непосредственно связан с сопоставительным изучением иностранного языка (ЯИ 3) сродным (ЯР 1) и с первым неродным (ЯР 2). Такое изучение создает основу общей теории языка, позволяет установить единые законы организации и функционирования единиц различных языковых систем и подсистем, определить типологические общности языков, специфические факты, явления, которые остаются вне поля зрения при изолированном исследовании. Последовательное сопоставление языков позволяет вскрыть их структуры с большей наглядностью и значительно оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. В современных условиях приоритетным считается педагогически ориентированное межъязыковое сопоставление. Такое сопоставление предполагает адекватное решение поставленных задач: выявление потенциальных зон интерференции при изучении иностранного языка в условиях национально- русского двуязычия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вафеев Р.А. Билингв как носитель двуязычия и билингв-языковая личность в культурном пространстве страны // Экология культуры и образования: филология, философия, история. Тюмень, 1997.-С. 146-159.
2. Н.В. Барышников « Сборник научных трудов» Пятигорск: ПГЛУ, 2003
3. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. Иваново, 1997.

Түйіндеме

Қазақстандағы тілдің «үштұғырлық» саясаты аясында ағылшын тілі қазіргі таңда бірінші шет тілі мәртебесіне ие болды. Осы орайда қазақ жастарына ағылшын тілімен қатар екінші шет тілін үйренудің қажеттілігі туындап отыр. Қазіргі таңда орта мектептер мен жоғарғы оқу орындарында екінші шет тілі ретінде неміс және француз тілдері оқытылады. Төмендегі мақалада авторлар осы тілдерді екінші шет тілі ретінде оқытудың тиімділігі мен оқыту кезінде туындайтын қиындықтар мен сол қиындықтарды жою мәселелері қарастырады.

A.Akimniyazova -*Master'sdegree*

THE EFFECTIVENESS OF THE CASE STUDY APPROACH ON A COMMUNICATIVE SKILL OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

Researchers in education have demonstrated that students' active participation in the education process increases their learning and retention. Methods of small group activities, case studies and cooperative students' projects give the opportunity to actively participate in the learning process. The goal of this paper is to describe the case study approach, helped to maximize student talking time in the language classroom. To obtain the data the writer conducted a non-participant

observation. The result of this research from the observation is that students are more interested in learning process when they are involved into.

Key words: case study approach, structural language approach, communicative language teaching (CLT).

In the context of modern society, and especially in Kazakhstan, a newly developing country, standing on the threshold of globalization, the need for formation of its language skills for the population is as strong as ever.

The Republic of Kazakhstan is the one of Central-Asian country where the three lingual policy is assumed by President. Therefore, the formation and development of the new system of education in Kazakhstan oriented to entry in the world educational space is urgent nowadays. If, previously the universities' major aim was that of providing students with certain types of knowledge that they were expected to apply later, universities today focuses primarily on "life skills". Our goal is to teach students to obtain knowledge by themselves and to work in ways that enable them to come up with new ideas. Generating idea is a key tenet of modern society. We need professionals who are competent talented, innovative and creative problem-solvers, skilled and critical thinkers. In this connection the formation of students' communicative competence in ELT through case-study approach is essential. This is the fact that the State Program of Education Development in Kazakhstan for the period 2011-2020 recommends to improve communicative and professional competence and to achieve the Higher Education will have been entered to the Europe educational area.This makes our students study English language and not just study, but to provide themwith the communication skills necessary for the different roles and situations in which they are likely to find themselves after leaving university…to make the learning of the English language more functional and purposeful…

Associated with American psychologists such as Bloomfield and Skinner, the structural approach is rooted in behaviorism, a theory which views language learning as learning a set of habits. In this approach, elements in a language are viewed as being linearly produced in a rule-governed way. Language samples can be exhaustively described at all levels, such as phonetic, phonemic and morphological. Linguistic levels are regarded as being pyramidically structured from phonemes to morphemes to phrases, clauses and sentences. The focus of language teaching in the Structural Approach is on speech. Another important tenet of the approach is that focus is on knowledge of language, with the 'doing' being subservient to knowing. The belief is that "Language learning comes about by teaching learners to know the forms of the language as a medium and the meaning they incorporate". Focus, therefore, is on what Widdowson refers to as language usage, which is dependent on "knowledge of the grammatical rules of the language being learned." Structural methods of language teaching include the grammar- translation method, the direct method, the oral approach or situational language teaching, and the audio lingual method [1].

CLT is based on a theory of language as a system of expression of meaning, the primary function of language being interaction and communication. Mhundwa also stresses the importance of meaning in CLT, which is what motivates learners to master the target language. There is a subservience and subordination of form to function. The focus is on communicative competence rather than on linguistic or grammatical competence.

Another characteristic of CLT is that classroom communication is planned and presented in ways that stimulate real life situations. Richards and Rodgers give examples of functional communicative activities as: giving and following directions, solving problems, using clues, conversations, dialogues, role plays and debates, all of which should not be memorized since, speech by its very nature is spontaneous. Such communicative activities facilitate co-operation and group work is one of the techniques that stimulate natural language activity in discussion and conversation. There is need for students to interact more with each other than with the teacher because CLT is both learner-centered and experience-based. So following these principles case study is the most perfect method in context of CLT [1].

The case-study approach appeared in Harvard Law School in 1870-80s. 1880s, Christopher Langdell, the dean of the Harvard Law School, revived the case method that the early Chinese Philosophers used. It slowly won acceptance in the schools of business, law, and medicine. Langdell felt students could learn more about the law by studying actual court opinions than by reading legal texts. By the early 20th century, virtually every American law school had adopted Langdell's method. In the 1960s, most schools began to introduce some form of clinical education to supplement the classroom study of cases. In 1925 there was first case-studies published. There are two classical case study approaches. They are Harvard's (American) and Manchester's (European). The first one is used to find just one exact way of solving a problem. The other one is aimed to find several possible solutions of problem. The case-study approach was started to be used in 1990s of 20s century in Russia in Law, Economics and Medicine faculties.

The case method is a teaching approach that consists in presenting the students with a case, putting them in the role of a decision maker facing a problem.

As a part of CLT case study describes a real-life situation, usually a problem or problems that need to be solved. Case studies give basic information about a problem, about the main decision makers and other relevant background information. Then, they present a problem which needs to be solved, together with some additional information (often in the form of charts, graphs and tables) which may be helpful when looking for the best solution to the problem. It needs to be stressed that the qualitative and quantitative data presented in the case should not allow for easy answers. Rather, students should be encouraged to deduct, analyze, interpret and suggest various hypothetical solutions. Students prefer cases presenting problems that have appeared recently because then they know reality better. Some course-book authors and teachers write fictitious cases specifically for language teaching purposes. But the problem in Kazakhstan, that we do not have such kind of books. Therefore, to use this method ESL teachers need to solve this problem. Mini-case studies have great pedagogical value since they teach students how to use their theoretical knowledge of language combined with analytical thinking to solve realistic problems and use them in real life - all that in the medium of English.

The structure of a case may vary but the protagonist is always the same: a problem in life. That is probably why the case study method is sometimes called critical incidents or the problem method. Teaching English to adult students requires increasingly effective teaching materials. Case studies used in a language class give opportunities to extensively practice speaking and writing skills based on materials that are challenging and relevant for students. One of the possible methodologies of doing cases in language teaching includes the following steps:

· reading the case,
· discussing the situation in the company,
· analyzing and discussing the quantitative data,
· filling up information gaps and putting forward hypotheses,
· discussing weaknesses and threats,
· presenting company goals,
· presenting alternative solutions of the problem,
· discussing the solutions, comparing them and choosing the best one,
· presenting plan B,
· preparing an action plan, assigning tasks and setting the deadlines [2].

The first step includes reading, the other ones develop speaking skills – students present their opinions, criticize, present their point and negotiate. Usually they work in teams and each team competes which other teams trying to offer the best solution to the problem. Students like doing case studies because then they are the decision-makers. They are not told what to say. They are the managers and the teacher is just an observer, mediator and facilitator. The case study method also provides an opportunity to develop writing competence. For instance one group of students may be asked to take the minutes of the meeting called to solve the problem or to write an agenda of the meeting. When the discussion at the meeting finishes and the final decision is taken, all students are requested to use the information in a written form. It may be a letter, a memorandum, a list of

points, a mind map, an action plan, a report, an e-mail or a note – any kind of writing tasks which best suits the situation. To do that they need instruction from their teacher on the layout, style and appropriate tone. The case study method gives teachers a lot of flexibility in assigning tasks, roles and functions. The teacher should not blindly follow the instructions in the teacher's book. Helpful as they are, they are not the only directions in using a particular case. Teachers should be encouraged to experiment and use cases as input materials that are alive in class – modified, changed and exploited in various ways.

Thanks to their basic didactic qualities, case studies offer the following opportunities:

· to practice all language macro-skills: reading, speaking, listening and writing [3],
· to develop the productive language skills in a very intensive way,
· to analyze, present and discuss graphs, tables, charts and other quantitative data,
· to practice analytical and managerial skills,
· to incorporate develop communicative competence,
· to practice skills of presenting, negotiating, chairing and participating in
· to enrich vocabulary
· to practice intercultural skills [4], [5].

What needs to be mentioned here is the fact that case studies are a very good example of task-based activities which represent the student-centered approach. They can be used in Practical English Language or Public Speaking at a university level when teaching English to third and fourth year students. Teachers use case studies to present language learners with different kind of problems that need to be solved. Because students couldn't be personally involved in such kind of situations, but they can discuss the issues objectively. Of course, sometimes learners do not find a solution, or find that there is no perfect solution, but this is a reflection of the real world and chance to improve speaking rather than to practice grammatical skills.

According to demands of modern society the result of the education at the educational foundation in the 21st century will be not only knowledge of concrete subject, but also applying this knowledge on practice in the future life. Among these qualities are the following: desire for improvement of language skills; formation of communicative competence in cross-cultural and interethnic communication; development such skills as will, single-midness, creativity, logic, initiative, empathy, diligence, and discipline.

The most successful way is case study approach. It helps teacher to make the learning process more reproducible, modern not only by form, but also by content: to build the learning process on the personal interests and experience of the student; to help in solving problems working with information, form communicative skills. This is technology of reflexive character, the aim and the result of that is to teach the students to form their own idea about the subject in the problematic situatuion.

Taking everything into account, by case study approach, firstly, students learn to bring themselves to real life situation and communicate in any situation, think critically and express their own opinion; secondly, students get the knowledge independently, let them through their experience; thirdly, critical thinking's methods teach democratic relations, encourage the active participation in the learning process, permit to believe in themselves and treat with respect to other's opinions. Case study acrouses interest in students, the motivation of education changes, and as a result, students pay more attention to get extra information, interested for them.

LITERATURE

1.Rugare Mareva & Shumirai Nyota. Structural or communicative approach: A case study of English Language teaching in Masvingo urban and per urban secondary schools.
2.http://www.academicjournals.org/ijel/abstracts/abstracts/abstract2012/May/Mareva%20and%20Nyota.htm(accessed 15 September,2011)
3.Elżbieta Jendrych. Case Studies in Business English Teaching.http://www.doksi.hu/get.php?lid=17753&order=DisplayPreview (accessed 04.03.2011).

4.Richards C. J. & Schmidt, R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Harlow: Longman. http://harvardbusiness.org/search/100011, (accessed 02.02.2011).
5.Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching, http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html,(accessed 07.01.2011).
6.Byram M. The roots of culture-in-language teaching.http://elt.britcoun.org.pl/forum/roots.htm, (accessed 02.02.2011).
7.State Program of Education Development for 2011-2020. www.edu.gov.kz/.../user.../Gosprogramma_na_2011-2020_gody.pdf (accessed 07.12.2010).

Түйіндеме

Білім саласындағы зерттеулер студенттердің оқу процесіне белсенді түрде атсалысуы олардың ұғынуымен алған білімін тәжірибеде қолдана білуіне зор әсерін тигізетінін көрсетті. Шағын топтық жұмыстар, кейс-стади және ұйымдық әдістер студенттерге сабақ барысында белсенді болуға мүмкіндік береді. Мақаланың мақсаты – ағылшын тілі сабағында студенттің сөйлесімін дамытуға септігін тигізетін кейс-стади әдісін жан-жақты сипаттау. Мақалаға келтірілген мәліметтер осыған дейінгі зерттеушілердің пікірін талдап, саралау арқылы жинақталды.

Қорытындылай келе, студенттердің мақсатқа жету жолы өздеріне байланысты болса, олардың оқу процесіне деген қызығушылығы артады.

Резюме

Исследования в сфере образования доказывают, что активное участие студентов в процессе обучения развиваетуних способности запоминания материалов и применения их на практике. Методы обучения в группах, кейс-стади и сотрудническое обучение дает студентам возможность активно участвовать в учебном процессе. Цель статьи описать метод кейс-стади как метод, дающий возможность увеличить время разговорной речи студентов на уроке английского языка. Материалы предыдущих исследователей, приведенные в статье, собраны и проанализированы автором.

Вывод статьи в том, что студенты заинтересованы в процессе обучения тогда, когда ключ к решению задач принадлежит им.

Шолпанқұлова Г.К.*-п.ғ.к.,профессор*
Кенжеғараев Н.Ж.- *ф.ғ.к.,доцент*

ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫС НЕГІЗІНДЕ БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТІНІҢ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ КОМПОНЕНТІН ТІЛ АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ

Адамға екі нәрсе тірек тегі: бірі – тіл, бірі –дінің жүректегі
Ж.Баласағұн

Қазақтанды индустриалды-инновациялық дамыған мемлекет ретінде құруда негізі интеллектуалды ұлт болып табылатын адам капиталының маңызы болашақ маманның шығармашылық қабілетінің интеллектуалды компонентін тіл арқылы дамытуды өзектендіреді.

Тілдің қызметі – ойды білдіру мен пікір алысуды қамтамасыз ету. Болашақ маманның сөздік қорын дамыту мәселесі жайлы Ы.Алтынсарин, А.Байтұрсынов және т.б. ғалымдар өз пікірлерін білдіріп, оның бірқатар қырларын ашып көрсеткен.

Ы.Алтынсарин екінші тілді оқытуда тіл үйренушінің сөздік қорын дамыту ісін алғаш

рет қарастырып, оқушылардың сөз байлығын жетілдіру үшін 1300-ге жуық сөзді қамтыған лексикалық минимумды анықтаған [1].

А.Байтұрсынов еңбектерінде сөздік қорды дамыту мәселесі арнайы сөз болмаса да, оқушылардың сөздік қорын жетілдіруге бағытталған жұмыс түрлерін негіздеп берген [2].

Халықтың әлем туралы ой-тұжырым, дүниетанымынан туындайтын, өзіндік төл мәдениетімен ұштасып, этнос болмысының тікелей көрінісі болатын қымбат дүниесі – оның тіл әлемі, тіл байлығы.

Тірек сөздер:интеллектуалды компонент,дүниетаным,толерантты қарым-қатынас,қоғамдық интеллект.

Қазіргі заманғы тіл ғылымы тілдің қатынас құралы қызметімен қатар танымдық қызметіне айрықша назар аударып келеді, өйткені адамзаттың ақыл-ойының жетілуі нәтижесінде жинақталған әлем туралы білім қоры әр ұлттың өзіне тән мінез-құлық, жан-дүниесі, психологиясынан хабардар етеді, адам баласы дүниетаным қабілетінің қорытындысын сыртқа шығарып ұрпақтан-ұрпаққа жеткізеді.

Қай тілдің болмасын сырын шынайы тану үшін тілдің өзіндік заңдылықтарын білу жеткіліксіз, оның түп тамыры тіл иесі этностың ғасырдан-ғасырға жалғасып келе жатқан тарихының қалың беттерімен, мәдениетімен, ұлттық мінез-құлқымен байланысты.

Қазіргі әлемдегі болып жатқан иетеграциялық үрдістер білім беру жүйесінің алдына қоғамның көпмәдениеттілігі мен көпұлттылығы жағдайындағы өмірге жастарды дайындау, әр түрлі ұлт өкілдеріне жағымды қарым-қатынасын қалыптастыру міндеттерін қояды.

ЮНЕСКО-ның (1997 ж.) білім бойынша халықаралық комиссия баяндамасында XXI ғасырда мектептің дамуының стратегиялық векторы анықталды. Онда***білім*** *бір жағынан*, адамның өзінің тегін жете ұғынуына және сол арқылы қазіргі әлемде қандай орын алатынын анықтауына, *екіншіден,* басқаның мәдениетін құрметтеуге қатысуына мүмкіндік жасауы тиіс деп ашып көрсетіледі [3].

Әр түрлі мәдениет өкілдеріне толерантты қарым-қатынасты дамыту жолындағы әлем мәдениетінің халықаралық онжылдығы 2001-2010 жж. тарихи кезең ретінде жариялануы маңызды болып саналады.

Сондықтан БҰҰ, ЮНЕСКО және басқа халықаралық ұйымдар әлем рухында және халық арасындағы достыққа адамды тәрбиелеуді тәрбие мен білім беру жүйесінің маңызды мақсаты ретінде қарастырады. Этностар арасындағы жағымсыз қарым-қатынастар көпмәдени тәрбие бойынша отбасында, білім беру мекемесінде, қоғамдық құрылымдарда мақсатқа бағыталған жұмыстың белгілі бір жүйесінің жоқтығымен түсіндіріледі.

Тілді халық арқылы, халықты тілі арқылы, сондай-ақ адамды тілі (сөзі) арқылы, сөзі арқылы адамды тану идеясы әр дәуірдегі ұлы ойшылдарда да айтылған.

Абайдың “*Адамына қарап сөзін алма, сөзіне қарап адамын ал”* деген философиялық ойы субъектінің сөзі арқылы оның әлеуметтік, білімдік, психологиялық тұлғасын тану жөніндегі антропоцентристік идеямен үндес екені айқын аңғарылып тұрады [4].

Тіл - адамның тіршілік ортасы, белгілі бір қоғамдастықтың, ұлттық ұжымның рухани тіршілік ортасы. Адамдардың да рухани дамуы ана тілі деп аталатын тілдік ортаның сау-саламаттылығына тікелей тәуелді.

*Тілдік орта*қоғам мүшелерінің тілдік санасының қалыптасуына ықпал ететін, тілдік жүйенің жай-күйі мен сол тілді қолданудың қоғамдық-тілдік тәжірибесі, тілдің қоғамдағы болмысына, оның дамуы мен қызмет етуіне әсер ететін экономикалық, идеологиялық, мәдени, әлеуметтік-психологиялық, этнопсихологиялық факторлардың жиынтығы.

Тілді тұтынушының, яғни тілдік тұлғаның, тілдік субъектінің ана тіліне деген сүйіспеншілік сезімін, тілдің өткендегісі, бүгінгісі, болашағына деген жауапкершілік сезімін тәрбиелеуде міндетіне жатады.

Қазақ тілі – қазақ халқының мәдени жадын, тарихи жадын жинақтаушы, сақтаушы, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші, оларды қайта жаңғыртушы, ұрпақ пен ұрпақтың рухани дүниесін сабақтастырушы ретінде рухани ортасы.

Үздіксіз білім беру үрдісі оқыту, дамыту, тәрбиелеу компонеттерінен тұратын күрделі динамикалық жүйе болып табылады. Ол мәдениеттің жеті өлшемінен тұратын белгілі бір әлеуметтік-мәдени ортада өтеді: әлеуметтік-табиғи - гомеостаз; адамның «қайраткерлік сапасы» - шығармашылықтың институционалды өлшеуі; әлеуметтік-генетикалық механизм қызметін өлшеу, әлеуметтік тұқымқуалаушылық механизмі; қоғамдық интеллектінің көріну формасы; қоғам мен адамның өзіндік рефлексиясы; деградация қиындығына қарсы тұру формасы; социумда мәдени көзқарастардың таралуы – интеграциялық қызметі.

Сонымен бірге маманның өзін-өзі шығармашылық жағынан көрсету мүмкіндігі, белсенділігі, орта факторларына байланысты ғана емес, ол кәсіби қалыптасу ортасының тиімді өлшемі болып табылады: зияткерлік; диалектикалық бірлік әрі тұлғаның қасиеті ретінде толеранттылықтың қалыптасуы; әлеуметтік қызмет пен әлеуметтік рөлдерді табысты орындауы; т.б. Бұл өркениеттің белгілі бір қасиеті антропогендік сипатқа ие болғанда анықталады, ал білім адамның қасиетінің дамуын алдын алуды және қоғамдық интеллектінің сапасын қамтамасыз ететін маңызды әлеуметтік –генетикалық механизм болып табылады.

Қазіргі заманда материалдық және рухани мәдениет, интеллектуалды әлеует және ғылыми позиитивтер территориялық және табиғи ресурстарға қарағанда маңызды рөл атқарады. Сондықтан оларды әлемдік деңгейдегі жеке мемлекеттің маңызын айқындайтын негізгі факторлардың бірі деп есептеу заңдылық. Кез келген мемлекеттің әлемдік экономикалық элитаға кіруі жоғары технологиялық және ақпараттық өніммен анықталады.

Осыған байланысты теңқұқылы серіктес ретінде Қазақстан Республикасының әлемдік экономикалық құрылымға тиімді тәсілмен енуі, әлемдік деңгейде білім, ғылым және өндірістің дамуы және олардың интеграциясы болып табылады. Бұл құрылым ғылыми-техникалық және технологиялық даму үшін тұтас механизмге реттеу, үйлестіру және біріктіру әрекеттерін ғана емес, сонымен бірге адамды болашақ кәсіби іс-әрекетіне дайындауды көрсетеді.

Осы міндеттерді шешуде білімалушылардың танымдық және шығармашылық әлеуеттерін дамыту, олардың дербестігін, ынтасын қалыптастыру мақсатында тілді оқыту әдістемесін пәнаралық байланыс негізінде жетілдіру жетекші рөл атқарады.

Интеллект (лат. Intellectus - таным, ұғыну, аңдау) жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеті. Алғашында бұл термин адам психикасының орынды ойлау функцияларын белгілесе, казіргі кезде оған барлық танымдық үрдістер кіреді. Себебі, ақыл-ой сезімі адамның таным әрекетімен байланысты.

Студенттің таным үдерістері ұлғайған сайын оның сөздік қоры да өсіп отырады. Сондықтан жоғары оқу орнында оқитын студенттердің қатысымдық құзыреттілігін қалыптастыруда, танымдық қабілеттерін жетілдіруде пәнаралық байланыс негізінде болашақ маманның шығармашылық қабілетінің интеллектуалды компонентін тіл арқылы дамытуға ерекше назар аударылды.

Демек интеллект - адамның болмысты тануының негізгі нысаны, ақпаратты мақсатты бағытта қайта өңдеуге, реттеуге, оқуға қабілеттіліктің күрделі жүйелерінің танымдық іс-әрекеті.

Сондықтан интеллект функцияларына, атап айтқанда, оқуға деген қабілеттілік; қоршаған болмысының заңдылықтарын белсенді меңгеруге қабілеттілік, шығармашылық қабілеттілік жатады. Бірқатар психологиялық тұжырымдамаларда интеллект ақыл-ой операцияларының жүйесімен де теңестіріледі. Теориялық және практикалық интеллект жеке адамның эмоциялық-еріктік ерекшеліктерімен байланысты. Осыған орай интеллекттің төмендегідей түрлері ажыратылады: абстрактылы,нақты, қарапайым, жасанды интеллект және т.б.

Пәнаралық байланыс негізінде тілді оқытуда болашақ маманның шығармашылық қабілетінің интеллектуалды компонентін дамытуды психологиялық-педагогикалық талдау өзекті мәселе.

Педагогика ғылымының тарихында шығармашылық қабілетін қалыптастыру мәселесі барлық уақытта көптеген пікірталас туғызғаны белгілі. Әлеуметтік-мәдени тілдік кеңістік –

қазіргі заманғы студенттік ортадағы мәдени коммуникацияны қалыптастыру факторы болып табылады.

Тіл мен мәдениеттің өзара байланысына келетін болсақ, ақиқат дүниедегі заттар, құбылыстар, оқиғалар адамға қалай әсер етсе, тіл де солай әсер етеді. Адамның ішкі әлемі (эмоционалдық, интеллектуальдық әлемі) мен сыртқы әлемнің аралығында тіл әлемі бар. Индивид, субъект белгілі бір тіл әлемінде өмір сүреді. Сондай-ақ тіл индивидтің, субъектінің ішкі әлемінде (санада да) орын тепкен. Тіл тек қоғамда ғана өмір сүрмейді, ол индивидтің санасында өмір сүреді.

Коммуникативті мәдениет XXI адамының қасиеттерін анықтайтын табиғи құбылыс және үрдіс. Ол ғаламдық масштабтағы феномен ретінде ерекше сипатқа ие. Тұлғаның коммуникативті мәдениеті дамуының заңдылықтары мен ерекшеліктерін анықтамай тұрып, жалпы және әлеуметтік-мәдени білім берудің дамуы мүмкін емес.

Жаһандық коммуникация жүйесі, оның қарқынды өсуі әрбір адамға әсер етеді. Ол адамның өзін тұлға ретінде санауының, этикалық және адамгершілік жауапкершілікті меңгеруінің, еркіндікті сезінудің, даралығының, көптілді меңгеруінің шарты болып табылады.

Қазіргі заманғы адамның коммуникативті мәдениеті адам өмірінің әр түрлі саласын (отбасы, оқу, өндірістік, бейформалды, бос уақыт және т.б.) құраушылардың ішіндегі маңыздысы болып саналады. Ол ғылымды пәнаралық меңгерумен бірге қарым-қатынас жасау өнерін, тұлғааралық қатынас нормалары мен ережелерін білумен де сипатталады.

Қазіргі заманғы ғылыми-педагогикалық ақпараттық алаңда коммуникативті мәдениет ұғымына әр түрлі тұрғыдан анықтамалар берілген: әдіснамалық (Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина және т.б.); дүниетанымдық (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов және т.б.); психологиялық (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.Б. Котова, А.А. Леонтьев және т.б.); әлеуметтік (Т.М. Дридзе, С.И. Самыгин, А.А. Реан, т.б.); лингвистикалық (Б.Н. Головин, А.К. Михальская және т.б.); өнертану (П.М. Ершов, А.А. Мурашев және т.б.); бейімдеушілік (В.Т. Ащепков, Г.М. Якушева және т.б.); рухани (А.И. Солженицын, Э.В. Соколов және т.б.) ғылыми білімнің бір саладан екіншісіне өзара сіңуімен түсіндіріледі.

Әл Фараби өз заманында «Адам көп нәрсеге мұқтаж болғандықтан, өзіне керегін қоғамдасқан ортадан ғана таба алады. Жеке жан иесі адамдар бірлестігінің арқасында жетіліп, өз қабілетін шыңдай түседі. Осыдан келіп олардың өмір сүру мәні қалыптасады» - дей келе, рухани құндылықтар ішінен атап көрсеткен ерекше ұғымы «қайырымдылық» феномені болды. «Қайырымдылық» екі түрлі болады: этикалық және интеллектуалдық. Интеллектуалдық - жанның ақыл-парасаттылық жағына жататын қайырымдылық – дейді ғұлама. Мысалы, даналық, парасатылық ақыл-ойдың тапқырлығы мен ұғымталдығы. Ал этикалық қайырымдылық жанның ұмтылу жағына жататын қайырымдылық. ұстамдылық, батылдылық, жомарттық, әділдік, т.б. [5].

А.В.Мосинаның пікірінше, қазіргі заманғы әлеуеметтік-мәдени орта субъектінің кеңістікте өмір сүруіне қажетті жағдайлардың жиынтығы, ол төмендегі талаптарға жауап беруі тиіс: тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыруына; тұлғаның қызығушылықтары мен қажеттіліктерін қанағаттандыруға; әлеуметтік өзгерістерге бейімделуін қанағаттандыруға; мінез-құлық үлгісі мен құндылықтарын қалыптастыруға; мекеменің даму болашағын анықтауға мүмкіндік береді [6].

Отандық педагогикада әлеуметтік-мәдени орта тұлғаның өзін-өзі жүзеге асыру үрдісін тездету немесе тоқтату факторы және бұл үрдістің дамуына қажетті шарт ретінде қарастырылады. Бұл мәселе қоғамды ізгілендіру және білім беруді гуманитарландыру контекстінде ұтымды шешіледі. Ол үшін оқу мекемесінде гуманитарлық кеңістік құру және төмендегі өзара байланысты мәселелерді кешенді шешу қажет: шығармашылық қабілетін дамыту; тұрмысты, бос уақытты және демалысты ұйымдастыру; көркем және ғылыми-техникалық шығармашылықты қалыптастыру; дене мәдениеті мен спортты дамыту; салауатты өмір салтын қалыптастыру және т.б.

Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді және тәжірибені талдау нәтижесінде әлеуметтік-мәдени ортаның негізгі қызметтері анықталды:

- *Танымдық* – жаңа білімді, ақпаратты, мінез-құлық үлгісін, іс-әрекеттің жаңашылдық тәсілдерін және ғаламдық ойлауды қалыптастыру.
- *Практикалық* – қоғамдық қажеттіліктерді қанағаттандыру мақсатында қоршаған ортамен әрекеттесудің белгілі бір тәсілдерін қалыптастыру және оны жүзеге асыру.
- *Әлеуметтік* - жинақталған білім мен әлеуметтік тәжірибені ұрпақтан ұрпаққа тасымалдау.
- *Реттеушілік* – әлеуметтік-мәдени нормалар мен құндылықтар негізінде белгілі бір мінез-құлық пен іс-әрекеттерді жүзеге асыруда олардың сақталуын қадағалау.
- *Әлеуметтендіру* - жаңа ұрпақты тәрбиелеу, білім беру және әлеуметтік-мәдени ортаға қатыстыру.

Әлеуметтік-мәдени ортаның дамуы қоғамдық қатынастардың, мәдениетің дәстүрлі нормалары мен құндылықтарының өзгеруіне алып келеді.

Сондықтан ұлттық мәдениеттің дәстүрлі үлгілері жаңа технологиялар (ақпараттық, визуалды, т.б.) негізінде қазіргі заманғы мәдениет бағыттары арқылы жүзеге асырылады.

Жоғарыдағы айтылғандарды түйіндей келгенде, ұлттың дәстүрлі сөз саптау мәдениетінде этикалық, эстетикалық құндылықтардың мәні айрықша болады. Мейірімділік, ізеттілік, адамгершілік, жауапкершілік, парыз т.б. эстетика-этикалық категориялар адамдар арасындағы тілдік қатынаста үйлестіріліп отырылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Алтынсарин Ы. Педагогикалық идеялары мен ағартушылыққызметі. – Алматы: Мектеп, 1969. – 154 б.
2. Байтұрсынов А. Қай әдіс жақсы? // Жаңа мектеп, 1928, №4.
3. Данилов И. Культура мира и ненасилия в России. – М.: Права человека, 1999. -211с.
4. Құнанбаев А. Шығармалары, // 2 том. – Алматы,1968.-640б.
5. Аль Фараби Социально-этические трактаты. -Алма-Ата: Наука, 1973. -399с.
6. Мосина А.В. Характеристика социокультурной среды ВУЗа. yspu.org/trn_level_edu/**6**/soc_sreda

Резюме

В данной статье современное социокультурное пространство рассматривается как фактор становления культурных коммуникаций в современной студенческой среде. А также рассматривается проблема развития интеллектуального компонента творческих способностей будущего специалиста на межпредметной основе.

Resume

In this article, the current socio-cultural space is seen as a factor of cultural communication in today's students. And also the problem of the development of creative abilities of intellectual component of the future expert on inter-subject basis.

Искакова Р.- *старший преподаватель*

ФОРМИРОВАНИЕКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Образовательное пространство современного общества предъявляет все более высокие требования к коммуникативной компетентности педагога. Однако на практике, будущие специалисты, владеющие достаточным объемом знаний по своей специальности, не всегда достигают максимального совершенствования в педагогике и результатов

собственной деятельности в связи с недостаточной коммуникативной компетентностью. Поэтому сегодня особую актуальность приобретает проблема организации повышения коммуникативной культуры будущего специалиста. В связи с актуальностью проблемы была выбрана тема статьи: *«Формирование коммуникативной компетентности студентов».*

Ключевые слова:Коммуникативная компетентность, семинары–конференции, мозговой штурм,информационные технологии, интенсификация социальных связей, межличностное общение.

Современное общество стоит перед лицом острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных, коммуникативныхпроблем. Именно образование во все времена содействовало сохранению устойчивости общества, модификации форм и типов взаимоотношений людей. В настоящие время общество характеризуется усилением социальной мобильности, развитием контактов всех уровней, резкими изменениями ценностных ориентиров. Все вышесказанное делает особенно актуальной проблему формирования толерантного сознания и коммуникативной компетенции как стабильных характеристик личности подрастающего человека. Решение этой проблемы становится сегодня действительным приоритетом педагогической науки и практики.

Особый интерес сегодня представляет коммуникативный фактор, влияющий на контакты междунациональностями, иерархию их ценностей, о возможности преодоления расовых (национальных) предубеждений и дискриминации. В последнее время большое внимание уделяется проблемам развития коммуникации и компетенции. Значимыми для нашего исследования явились работы, посвященные раскрытию понятия компетенций и компетентностного подхода в современном образовании. В языкознании эта проблема исследуется с точки зрения выявления единиц, отражающих специфику языка, проблем вербальной и невербальной коммуникации при диалоге культур, языковой интерференции. В педагогике исследуемая проблема рассматривается с точки зрения общей интеллектуальной компетенции учащихся, иноязычной компетенции студентов.

Коммуникативная компетентность является важной характеристикой профессиональной компетентности будущего учителя. В самом широком смысле компетентность человека в общении можно определить как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации и межличностном взаимодействии. Важный показатель компетентности в общении — отношение человека к собственным ценностям: насколько он их рефлексирует, насколько сам себе отдает в них отчет.

В большинстве западных образовательных программ коммуникативная компетенция входит в число «ключевых», что означает, в частности, перенос «ответственности за формирование» этой компетенции с отдельной предметной области на образовательный процесс в целом. Прежде чем говорить о том, что это значит и каких изменений это потребует в организации образовательного процесса в конкретной школе, на конкретном уроке, мы должны пояснить, почему коммуникативная компетенция является ключевой.

Первая причина, на которую можноуказать, – это общественный запрос, или, выражаясь современным языком, «вызов времени». Если говорить более конкретно, таких запросов – «вызовов» несколько.

1)Запрос от взрослого профессионального делового мира, который остро ощущает дефицит в практических коммуникативных умениях выпускников школы. Не случайно мы наблюдаем сейчас всплеск интереса к различным коммуникативным тренингам, курсам делового общения и т.п. Роль общения в современном деловом мире постоянно возрастает. Решение проблемы определяется сегодня не уникальностью мышления того или другого специалиста, а эффективной организацией коллективной работы разных специалистов, т.е. их коммуникативной компетенцией. Возросла роль электронных коммуникативных систем. В связи с этим появилось многоновых понятий: «виртуальные переговоры», «виртуальная сделка», «телеобмен», «виртуальная конференция» и др. Можно сказать, что

коммуникативная компетенция становится важнейшим требованием для многих современных профессий.

2)Запрос от формирующегося гражданского общества. Во-первых, состоитв развитии горизонтальных общественных связей в противовес вертикальным, иерархическим, что требует изменения коммуникативной культуры общества. Во-вторых, стирание границ, перемешивание различных этнических и социальных групп приводит к возникновению так называемого поликультурного общества, что требует развития компетенции в сфере межкультурной коммуникации.

3)Развитие массовой коммуникации, её тотальность, использование манипулятивных технологий требуют от современного человека умений ориентироваться и в этой сфере, осваивая роль «критического зрителя» или «критического читателя».

Вторая причина может быть сформулирована исходя из потребностей самой сферы образования. Если определить основной смысл образования как развитие практических способностей / умений, необходимых человеку для достижения успеха в личной, профессиональной и общественной жизни, то одной из ключевых является его коммуникативная компетенция. Тем более, если мы посмотрим на список «общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности», предлагаемых Стандартом, мы увидим, что половина из них связана с коммуникацией, но представлена в виде разрозненных умений и навыков, не имеющих общей основы:

– адекватно воспринимать устную речь и быть способным передавать содержание прослушанного текста в сжатом или развёрнутом виде в соответствии с ситуацией речевого общения;

– выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения;

– владеть монологической и диалогической речью, соблюдая принятые этические нормы общения и т.д.

Третья причина, выдвигающая коммуникативную компетенцию, заключается в том, что коммуникация, понятая как«обмен значениями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков)», не сводится только к вербальной коммуникации и является способом и одновременно условием существования любого макро –или микрочеловеческого общества.

Что касается коммуникативной компетенции как образовательной цели школы, то, как это уже отмечалось выше, готовность и способность к коммуникации рассматривается как предпосылка введения новых открытых способов обучения

Работа над коммуникативными навыками может происходить как вовремя специальных, интенсивных тренингов в специально выделенное для этого учебное время, так и при обычном предметном преподавании. Этот материал представляет собой основу для диагностики сформированности ключевых компетенций коммуникации, операции с числами, информационным технологиям, работы с людьми, усовершенствования способности к обучению и решения проблем.

Работу по формированию коммуникативной компетентности со студентами возможно осуществить с помощью разнообразных, эффективных на наш взгляд, форм и методов работы.

Использование информационных технологий в деятельности социального педагогаоткрывает новые возможности для совершенствования профессиональной компетентности, основными из которых являются: расширение доступа к учебно-методической информации;формирование у студентов коммуникативных навыков, культуры общения, умение искать информацию;организация оперативной консультационной помощи;организация совместных исследовательских проектов и т.д. Укажем возможные варианты использования информационной технологий в социально-педагогической деятельности:

- использование готовых мультимедийных занятий с использованием информационных технологий, компьютерных программ;

- проведение диагностических процедур;

-поиск через Интернет ряд нормативно-правовых документов, учебно-методических материалов;

- создание мультимедийных презентаций;

- разработка студентами собственных web-страниц и размещение их в сети – еще одна форма использования Интернета;

- организация самостоятельной работы студентов с использованием ресурсов сети Интернет: написание реферата-обзора; рецензия на сайт по теме и т.д.

Ведущее место среди методов, обнаруженных в арсеналемировой и отечественной педагогической практики и направленных на формирование коммуникативной компетентности, принадлежит сегодня *методу проектов.*Проект отличается тем, что каждый студент в нем демонстрирует подлинную заинтересованность не только в материализованном продукте, получаемом в ходе его выполнения, но и в самом процессе его осуществления, который сопровождается выстраиванием сложной системы отношений общения, поведенческих аспектов, самой проектной деятельности, т.е. через целостное и одновременно многогранное взаимодействие с другой личностью (преподавателя, студента). Взаимодействие в проектной деятельности всегда является активным процессом, предполагающим совершенствование коммуникативных умений.

Мозговой штурм – рекомендуется проводить как с педагогами, так и с детьми. При проведении «мозгового штурма» запрещается критика и поощряется любая идея, даже шуточная или явно нелепая. Все высказанные идеи записываются для последующего их рассмотрения группой экспертов. После утверждения решения «генераторы идей» распределяются на его противников и сторонников с целью выявления слабых мест и их исправления.

Коммуникативный тренинг – это следующий вид социально-психологического тренинга, направленный на развитие социальной компетентности. Коммуникативный тренинг направлен на развитие следующих базовых умений: вступать в контакт, инициируя его; стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений, высказываний; слушать, услышать и понять то, что имел в виду партнер; воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить; выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, переговорах, дискуссиях и др.

Дискуссия – обмен взглядами по конкретной проблеме. С помощью дискуссии студенты приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся его отстаивать. Главная функция учебной дискуссии – стимулирование познавательного процесса.

Реализации условий для обеспечения интенсивной речевой практики в относительно свободной творческой атмосфере способствует использование *ролевой игры.* Ролевое общение обладает большими возможностями для совершенствования знаний путем формирования и активизации у студентов умений и навыков творческой мыслительной, познавательной и коммуникативной деятельности.

Беседа – ведущая функция данного метода – побуждающая, но с не меньшим успехом он выполняет и другие функции. Метод беседы в практике педагога используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепление материала, развития творческих способностей, формирование общеучебных умений, что дает возможность студентам понять проблему с различных позиций.

Лекция-диалог. Содержание здесь подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции. Диалоговый метод заключается в коллективном поиске истины (правильного ответа, решения проблемной ситуации) путем диалога социального педагога и аудитории. Данный метод имеет общие черты с проблемным методом, однако, предметом диалога не обязательно может быть спорное положение или

проблемный вопрос. Педагог может поставить воспитанникам вопрос, касающийся одной или нескольких проблемных ситуаций, уяснить знание нормативов и тому подобное. Здесь правильный ответ может быть не сразу найден, потребуется выяснить мнения нескольких человек.

Деловые игры – это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых студентам предлагается найти выход. Они предполагают организацию речевого общения по искусственно воссозданным ситуациям производственно-профессионального характера. Цель их – формирование у студентов навыков и умений профессионального общения, развитие на основе совместной коллективной деятельности творческой самостоятельности и инициативы, стимулирование интереса студентов к своей профессиональной деятельности и стремления к самосовершенствованию.

Семинары – конференции. Семинары – это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа учащихся с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идет активное обсуждение, дискуссии и выступления студентов, где они под руководством педагога делают обобщение.

Таким образом, профессия педагога относится к разряду коммуникативных, поскольку данная практическая деятельность подразумевает общение, и ее успех в значительной мере зависит от коммуникативной компетентности специалистов в межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии, межличностном восприятии. Кроме того, интенсификация социальных связей, расширение поля общения увеличивают психологические нагрузки и создают напряженность в процессе общения. Высокий уровень коммуникативной компетентности защищает социального работника от этих нагрузок и способствует интенсивному межличностному общению. Использование разнообразных форм и методов совместной деятельности педагога со студентами позволит оптимизировать процесс формирования и развития коммуникативной компетентности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1.Байден В.И., Джерри Ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.

2.Компетентностный подход как фактор повышения качества современного образования: Сборник научных статей /Под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. – Саратов: ИЦ «Наука», 2008. – 220с.

3.Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад /Под общ.ред. В.И. Байденко, Дж. ванЗантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.

4.Фатеев А.М. Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании/ А.М.Фатеев. – М.: МГПУ, 2008.

5.ГальсковаН.Д.Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Арти-Глассо, 2000. – 281с.

6.КолкерЯ.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 389с.

7.ХисматулинаА.М., Филология и современное лингвистическое образование. – Иркутск.: ИГЛУ, 2004. – 121с.

8.МасляковаЕ.Н. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. – Мн.: Стереотип, 2000. – 522с.

9.Проблемы фундаментализации и универсализации образования на основе развития инновационной деятельности /Михелсон А. – 2004. – 189с.

10.Фундаментальное ядро содержания общего образования. / Дэймонд Р. — Нью Вью — 2009.
11.ГарнеттК., Современные способы активизации обучения. – издат. Эсмо,Москва - 2006.

Түйіндеме

Қазіргі қоғамның оқу-ағарту кеңістігі педагогтің қарым-қатыстық білімдарлығына өте жоғары талаптар қояды. Бірақ тәжірибеде, жеткілікті білім ауқымына ие келешек мамандар педагогикада және өзіндік іс-әрекет нәтижесінде қарым-қатыстық білімдарлығының жеткіліксіздігіне байланысты әрдайым жоғары табыстарға жете алмайды. Сондықтан, бүгінде келешек маманның қарым-қатыстық білімдарлығын жоғарылатуды ұйымдастыру ерекше өзекті мәселеге айналып отыр. Мәселенің өзектіліне байланысты мақала тақырыбы: «Студенттердің қарым-қатыстық білімдарлығын қалыптастыру»,- деп аталады.

Resume

The educational space of modern society makes more and more high demands to communicative competence of the teacher. However in practice, future experts owning sufficient volume of knowledge of the specialty, not always reach the maximum improvement in pedagogics and results of own activity in connection with insufficient communicative competence. Therefore today special relevance is gained by a problem of the organization of increase of communicative culture of future expert. Due to the relevance of a problem article subject was chosen: "Formation of communicative competence of students".

Ali Ali Ahmad Shaban *Professor of Linguistics*أستاذ علوم اللغة

Al-Azhar University – Egyptجامعة الأزهر – مصر

جامعة الأزهر – مصر

دور شبكة الإنترنت في تعليم اللغات وتعلمها

مقدمة:

إن هذا البحث يعرض لعدد من القضايا التعليمية والتربوية تتعلق باستخدام شبكة الإنترنت بوصفها أداة يمكن استخدامها في قاعة الدرس. والتركيز على شبكة الإنترنت يدعمه عدد من الأسباب:أولا: أنه يتوافر فيها الغالب الأعم من الأساسيات التي تتطلبها المناهج الحديثة المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية. تلك المناهج التي تؤكد على تعليم اللغات في سياق تلقائي غير مصطنع، ومواقف حية تلتقي وتتفاعل فيها كل المهارات اللغوية، بحيث يمكن للمتعلم أن يمارسها في بيئة طبيعية.ثانيا: لم تعد الطرق التقليدية في تعليم اللغات تجذب أو تثير اهتمام الأجيال الجديدة التي تقبل على تعلم لغة أجنبية، فهم يرونها مملة، ولا تساعدهم على التعلم.ثالثا: إن استخدام شبكة الإنترنت يربط الموضوعات النظرية في تعليم اللغات بالممارسة العملية في سياقات فعلية. كما أنه يساعد على استخدام اللغة استخداما تلقائيا يعبر فيه الدارس أو يحاول أن يعبر عما يريد أن يقوله هو لا ما يريد المعلم منه أن يقوله، فضلا عن أن الدارس يجد آخرين يمكنه التحدث معهم وليس المعلم وحده فحسب. وأخيرا: تزود شبكة الإنترنت المعلم بمادة لغوية حقيقيةتساعده على تعليم اللغة تعليما فعالا يرتبط بواقع الاستخدام اللغوي، ولا تتوقف عند تعليم جمل وعبارات من صنع واضع المقرر

مصطلحات البحث: شبكة الإنترنت – التعليم في سياق تلقائي – المهارات اللغوية – المادة اللغوية الأصيلة – الدافعية لتعلم اللغات – الاتصال اللغوي – التواصل الثقافي.

إن عملية تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها تتطلب مهارات واستعدادات معينة يجب أن تتوافر لدى كل من المعلم والمتعلم. إذ لا يمكن لمعلم غير متمرس ولا لمتعلم لا دافع لديه إلى التعلم أن يحققا أي نجاح في تعليم لغة أجنبية أو تعلمها. ومن ثم، فلا مندوحة لمعلم اللغة الأجنبية أن يكون على دراية وتمكن وثيقين من الاتجاهات الحديثة والابتكارات في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

إن هذا البحث يعرض لعدد من القضايا التعليمية والتربوية تتعلق باستخدام شبكة الإنترنت بوصفها أداة يمكن استخدامها في قاعة الدرس. والتركيز على شبكة الإنترنت يدعمه عدد من الأسبا

أولا: أنه يتوافر فيها الغالب الأعم من الأساسيات التي تتطلبها المناهج الحديثة المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية. تلك المناهج التي تؤكد على تعليم اللغات في سياق تلقائي غير مصطنع، ومواقف حية تلتقي وتتفاعل فيها كل المهارات اللغوية، بحيث يمكن للمتعلم أن يمارسها في بيئة طبيعية. إن الوضع الراهن لقاعة الدرس في معاهدنا التعليمية التي نعلم فيها لغات أجنبية لا توفر بيئة طبيعية للمتعلم يمكنه فيها أن يكتسب اللغة ويمارسها ممارسة طبيعية تلقائية. فاللغة التي نقدمها في الكتب التعليمية، مهما يكن من دقة تصميمها وإعدادها، لا تحتوي – بل ولا يمكن لها أن تحتوي – على كل الملامح اللغوية التي يتعين تعليمها، وخاصة إن أخذنا في حسباننا الملامح الصوتية "غير القطعية" التي يحتويها النظام الصوتي للغة العربية أو أية لغة أخرى غيرها، مثل النبر، أو التنغيم، أو النغمة، وكلها لا مندوحة عنها لتعلم أية لغة وفهمها فهما صحيحا. كما أن بعض الأبواب النحوية وقواعدها يتعذر تعليمها في قاعة الدرس في المراحل الأولى أو المتوسطة،على الرغم من أهميتها وشيوعها في اللغة.

ثانيا: لم تعد الطرق التقليدية في تعليم اللغات تجذب أو تثير اهتمام الأجيال الجديدة التي تقبل على تعلم لغة أجنبية، فهم يرونها مملة، ولا تساعدهم على التعلم، في حين أن الغالب الأعم منهم يرى أن الإنترنت وسيلة حيوية تساعدهم على التفكير والتعلم.

ثالثا: إن المجتمعات الحديثة تتطلع إلى المعلومات وتعتمد عليها، وتؤدي المعلومات دورا متزايدا فيها، وإلى ذلك تشير جانيس فوكمانيس (1998)[1] حين تقول إن الدارس وفصول تعليم اللغات الأجنبية قد تكون عامل تأخر إن لم يسمح فيها باستخدام الوسائل التي أصبحت ركائز أساسية في الاقتصاد والحياة الاجتماعية. ففي المجتمعات الحديثة التي تنهض على استخدام المعلومات تتزايد الحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة وفهم عميق للتطورات التكنولوجية.

رابعا: يتعذر التكهن بالآثار التي سوف تنجم عن استخدام الإنترنت مستقبلا، ولكن تجربة استخدامها في المرحلة الراهنة تدفعنا إلى القول بأنها ستكون ذات شأن عظيم وفائدة كبيرة. ومع ذلك، فإننا لا نطالب المعلم بأن يهجر الطرق التقليدية كلها، ولكننا نتوقع أن تضيف شبكة الإنترنت إليها أبعادا جديدة ومفيدة ومكملة للطرق التقليدية.

خامسا: إن استخدام شبكة الإنترنت يربط الموضوعات النظرية في تعليم اللغات بالممارسة العملية في سياقات فعلية. كما أنه يساعد على استخدام اللغة استخداما تلقائيا يعبر فيه الدارس أو يحاول أن يعبر عما يريد أن يقوله هو لا ما يريد المعلم منه أن يقوله، فضلا عن أن الدارس يجد آخرين يمكنه التحدث معهم وليس المعلم وحده فحسب وهو غالبا ما يكون من أهل لغة الدارس وليس من أهل اللغة الهدف. ومن ثم فإنه من الجدير بالتأمل أن شبكة الإنترنت تجلب العالم إلى حيث تجلس وتفتح لك آفاقا رحبة للتواصل مع الآخرين من أهل اللغة التي تتعلمها ومن متعلمين آخرين مث

وأخيرا: تزود شبكة الإنترنت المعلم بمادة لغوية حقيقيةتساعده على تعليم اللغة تعليما فعالا يرتبط بواقع الاستخدام اللغوي، ولا تتوقف عند تعليم جمل وعبارات من صنع واضع المقرر، وقد لا تكون مستخدمة في واقع الاستخدام الفعلي للغة في بيئتها الأصلية. ومن ثم يقول ليليووب (1996)[2] إن المعلم المؤهل يتطلع دائما إلى مادة لغوية أصيلة، ولا يقنع غالبا بالمادة المحدودة المتاحة لديه، ومن هنا تأتي شبكة الإنترنت فتفتح له باب واسعا يزوده بمادة لغوية لا متناهية وذات تنوع هائل في عباراتها وسياقاتها وطرق التفاعل اللغوي فيه

إن تعليم اللغات الأجنبية يركز في الوقت الراهن على عمليات الاتصال اللغوي بين الثقافات التي تضفي على استخدام المادة اللغوية الأصيلة أهمية فائقة متزايدة. والمعلمون – كما ذكرنا سابقا – دائما ما يبحثون عن تلك المادة اللغوية الأصيلة كي يربطوا قاعات درسهم بواقع الاستخدام اللغوي للغة التي يعلمونها، ويزيدون من درجة جاذبيتها لطلابهم. و شبكة الإنترنت هي الوسيلة المتاحة في الوقت الراهن لتزويدهم بهذه المادة التي يبحثون عنها. بالإضافة إلى ذلك، فإننا نلحظ تحولا واضحا عن طرق تعليم النحو والترجمة التي انتشرت في الماضي انتشارا كبيرا إلى المناهج الاتصالية في تعليم اللغات، وذلك نتيجة لما عانته قاعات الدرس من قلة التفاعل بين الدارسين في مواقف اتصال حقيقية بسبب عدم توافر ناطقين أصليين من أهل اللغة الهدف في قاعات الدرس. وهنا تأتي شبكة الإنترنت مرة ثانية لتسد هذه الفجوة عن طريق استخدام البريد الالكتروني وقاعات الحوار والدردشة حيث يمكن فيها تبادل الأفكار والمعلومات. أي إن شبكة الإنترنت تمكن الدارسين من المشاركة في مواقف (chat rooms) اتصالية متعددة اللغات، واستخدام اللغة التي يتعلمونها استخداما حرا لا يرتبط بسياق قاعة الدرس المحدود في مادته وتفاعلاته ومن يشاركون ف

كما أن هناك تحولات طرأت على مناهج تعليم اللغات الأجنبية الحديثة نفسها وطرق تعليمها في الوقت الراهن، وأهم هذه التحولات هي تلك التي تتعلق بعلاقة المعلم بالدارسين وقاعة الدرس، فالمعلم كان حجر الزاوية في المناهج وطرق تعليم اللغات التقليدية، أما في المناهج والطرق الحديثة فلم يعد المعلم ذلك الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل تحول الاهتمام إلى الدارس نفسه، فأصبح هو المحور الأساسي في العملية التعليمية. أي إن الاتجاه الحديث في تعليم اللغات الأجنبية تحول من التعليم إلى التعلم، وأصبحت نظريات التعليم الراهنة تركز على أهمية استقلال الدارس وإعطائه دورا أكبر في قاعة الدرس، ولا نتخيل بيئة تعليمية يمكن للدارس فيها أن يتولى القيام بهذا الدور أفضل من بيئة الإنترنت التي لم تعد ترفا في ظل هذه النظريات الحديثة، بل أصبحت مجالا واعدا جدا للتقدم خطوات سريعة في تعلم اللغات الأجنبية وإتقانها

---

[1]- Folkmanis. Janis, 1989, Schools and the Internet. University of California, San Diego.

[2]- Le Loup & Ponterio, 1996, Aithentic Material and the teacher of foreign languages.Texas University, Kingsville.

هناك عدد من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت في الوقت الراهن والتي يمكن الإفادة منها في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ومعظمها يقوم على الاتصال بين الأفراد وييسر هذا الاتصال، وهذه الخدمات هي:

1- البريد الالكتروني
2- مواقع المعلومات والأخبار
3- حجرات الحديث والدردشة
4- المؤتمرات التي تتم عن طريق الفيديو

وهذه المواقع تسمح للدارسين بالاتصال بالآخرين، إما بوصفهم زملاء أو خبراء، وإما بهدف الإسهام في مجموعات النقاش والتعلم منها. وفي هذا السياق من الاتصال والتواصل يمارس الدارسون استخدام اللغة الهدف في اتصال حقيقي لا يرتبط بالموضوعات المحدودة التي يحتويها الكتاب المقرر، والتي لا تزود الدارسين إلا بجمل محدودة منزوعة من السياق أحيانا، أو عبارات لا تستخدم في واقع الاستخدام الفعلي أحيانا أخرى، أو عبارات وجمل قد لا يحتاج إليها الدارس في واقع تعاملاته اليومية لأنها بعيدة عن اهتماماته، أو لأنها تحتوي على تراكيب لغوية ونحوية لا تتناسب في تعقيدها مع مستواه اللغو

لا شك أن المهارات اللغوية كلها تتداخل وتتكامل بعضها مع بعض في استخدام اللغة استخداما طبيعيا، ومن ثم يتعين أن تنطوي كل مهمة من مهمات تعليم اللغة الأجنبية على أكثر من مهارة لغوية واحدة، كما هي الحال في واقع الحياة اليومية الحقيقية. ومع أن هناك مواقف لا يكون فيها المرء إلا مستمعا أو متحدثا أو قارئا أو كاتبا فقط، كأن يشاهد المرء برنامجا في التلفاز، أو يلقي محاضرة، أو يقرأ رواية، أو يكتب خطابا- فإن هناك مواقف أخرى كثيرة تصبح فيها هذه المهارات المختلفة نسيجا واحدا متداخل الخيوط. ومن ثم فإني أربأ بمصممي المقررات عن فكرة تصميم البرامج التعليمية التي تركز على كل من هذه المهارات منفصلة عن المهارات الأخرى، ذلك أن هذه المهارات ينبغي أن تتكامل وتتداخل قدر الإمكان، وليس معنى ذلك أننا نستبعد وضع برامج تركز على واحدة أو أكثر، ولكن يحب أن يكون ذلك مبعثه علاج العيوب التي يعاني منها بعض الدارسين في تلكم المهارات. والواقع أن شبكة الإنترنت تساعد الدارسين على اكتساب مهارات اللغة مجتمعة، حيث يجري الاتصال فيها اتصالا طبيعيا تتداخل فيه كل المهارات وتتكامل دون تكلف أو ت

وفي المستويات المتقدمة من تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها يمكن أن نعلم الدارسين طريقة استخدام شبكة الإنترنت في كتابة الأبحاث وجمع المعلومات والبيانات. وفي هذه المرحلة لا بد أن يتدربوا تدريبا كافيا يجعلهم يتقنون استخدام وسائل البحث وقوائم المعلومات والبيانات، وطرق تخزين البيانات على أجهزتهم، وحفظ مصادر المعلومات التي حصلوا عليها، وطريقة استخدام النسخ من المصدر واللصق في الملفات التي أنشأوها في أجهزتهم لحفظ هذه البيانات والمعلومات، والتنقل بين المواقع التي أنشأها المتخصصون على شبكة الإنترنت.

وفي خطوة أخرى أكثر تقدما، يبدأ الدارسون في المران على كتابة مقالات تكون صالحة للنشر على شبكة الإنترنت، ويتعلمون كيف ينشرونها بأنفسهم باستخدام التطبيقات والبرامج المتاحة، ويتبادلونها مع أصدقائهم من أهل اللغة الأصليين أو الذين يتعلمونها مثلهم. وهذا لا شك يرتقي بمستوى الدارسين إلى مستويات من الأداء لا نعهدها في القاعات التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية. فالآفاق التي تتيحها شبكة الإنترنت من حيث كثافة تعرض الدارسين للغة التي يتعلمونها تعجز قاعة الدرس التقليدية عن أن تتيحها

ومن ثم فإننا نلاحظ أن المهارات اللغوية كلها من استماع وتحدث وقراءة وكتابة يمكن اكتسابها اكتسابا فعالا ويسيرا باستخدام شبكة الإنترنت. فغرف الدردشة تتيح فرصا هائلة للاستماع المكثف والمركز، والتحدث الحر الذي لا يرتبط بقاعدة معينة يريد المعلم تدريسها، ولا بمفردات معينة يريد المعلم تعزيزها، ولا بموضوع معين يريد المعلم أن يدرسه للطلاب، ودون تعرض للإحراج الذي يعاني منه متعلمو اللغات الأجنبية حين يخطئون في قاعة الدرس ويصحح المعلم أخطاءهم المرة تلو الأخرى، ودون أدنى ارتباط بالمادة التعليمية الواردة في الكتاب المقرر والتي قد تكون مضجرة للدارسين. ولاشك أن التخلص من كل هذه القيود التي تفرضها قاعة الدرس تحرر الدارس من الضغط النفسي والعصبي الذي قد يعوق تقدمه في تعلم اللغة، ويضعف من دافعيته إلى تعلمها. والميزات التي تتحقق من هذا النوع من التعلم تتمثل في أن الدارس ينخرط في حوارات مع أقرانه، ويتبادل معهم المعلومات، ويعبر عن أحاسيسه وانفعالاته، ويتبادل الآراء في الموضوعات المثارة في الحوار، وكلها أمور نفتقدها فعلا في تعليم اللغة في قاعة الدرس وفي الكتب المقررة

ومع ذلك، فإن هناك بعض المآخذ على هذه الطريقة، منها أن الدارس قد يظل يكرر عبارات وجملا خاطئة دون أن يصححه أحد، ذلك أن المتحدثين والمتحاورين لا يهتم أحدهم بأن يؤدي دور المعلم، فيصحح للآخرين ما يقولونه من جمل أو عبارات أو أصوات خاطئة، أو أن يزوده بعبارات أكثر دقة في التعبير عن المعنى المراد، لأن الحوار آنئذ يركز على المعنى لا على الشكل اللغوي الذي ينقل المعنى. فضلا عن أن العبارات والجمل بل وموضوعات الحوارات نفسها قد لا تكون ذات صلة على الإطلاق بماهية اللغة التي يريد الدارس أن يتعلمها لتحقيق أغراضه من تعلم لغة أجنب

والحق أن شبكة الإنترنت تتيح للدارس نوعين من الاستماع لا بد أن يسيطر المتعلم عليهما، وهما الاستماع المتبادل، والاستماع أحادي الجانب. فالاستماع المتبادل يقصد به تلك المواقف التي يتعين على الدارس فيها أن يتجاوب مع المتكلم ويناقش محتوى الرسالة التي يطرحها. في حين أن الاستماع أحادي الجانب يتمثل في مواقف أخرى مثل الاستماع إلى الإذاعة أو إلى محاضرة تكون فيها الرسالة موجهة من جانب واحد فقط. والمتعلم في هذه الحالة يتعين عليه أن يسيطر على عدد من المهارات والمعارف غير اللغوية إلى جانب تلك المهارات اللغوية، وهذا يتيح للدارس أن يستغل معارفه العامة وقدراته الشخصية في الانخراط في عملية الاتصال. أما تعليم الاستماع في قاعة الدرس فإنها تحيل المتعلم إلى "جهاز تسجيل" عند تعليم فهم المسموع،

لأنه يطلب منه أن يردد ويستمع إلى عبارات معينة لا تتغير طوال الفترة المحددة للدرس. وهذا غالبا ما يصيب المتعلم بالضجر وتصبح قاعة الدرس شديدة الوطأة على نفس الدا

والسبب العلمي في ذلك أننا لا نستقبل اللغة كما يستقبلها جهاز التسجيل، بل نفسر ما نسمعه في ضوء هدفنا من الاستماع، وفي ضوء معارفنا السابقة، ثم نختزن المعاني دون اختزان الشكل اللغوي الذي صيغت فيه تلك المعاني، كما أن التراكيب النحوية ذاتها لا تبقى في ذاكرتنا إلا قليلا. وعلى العكس من ذلك، فإن القدرة على تذكر الكلمات والعبارات التي صيغت بها الرسالة المنطوقة لا تعني – بالضرورة – أن الرسالة ذاتها ق

إن التعليم في قاعة الدرس لا يفرق غالبا بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. بل إن تاريخ تعليم اللغات الأجنبية قد عني في معظمه بتعليم اللغة المكتوبة، لأنها تمتاز بأن جملها قد صيغت بعناية، وربطت ببعضها لتكون فقرات محكمة الترتيب، على عكس اللغة المنطوقة التي تتكون غالبا من عبارات قصيرة غير مترابطة غالبا، كما أنها تحتوي على تكرار وتداخل بين متحدث وآخر، وكثيرا ما يلجأ المتحدثون إلى استخدام دلالات غير محددة. فهم غالبا ما يستخدمون كلمة "شيء" أو "هذا" أو "ذلك" دون ذكر المشار إليه صراحة. ويشير "براون و يول"[3] إلى أن استخدام التراكيب غير المترابطة، والكلمات غير محددة الدلالة، والعبارات العامة، يجعل محتوى اللغة المنطوقة أكثر كثافة من غيرها من أنماط الاستخدام اللغوي كالنثر الوصفي على سبيل المثال. كما فرقا أيضا بين نوعين أساسيين من وظائف اللغة، وهما الوظيفة التعاملية التي تعنى أساس بنقل المعلومات من المتكلم إلى السامع، والوظيفة التفاعلية التي يكون الهدف الرئيسي من الحديث فيها استمرار العلاقات الاجتماعية.

ويمكننا أن نضيف تفريقا آخر مهما يتعلق بتطور مهارات الحديث الأحادي الطرف والحديث الثنائي الطرف. فالقدرة على إلقاء كلمة شفهية خالية من التدخل والمقاطعة تختلف اختلافا تاما عن القدرة على الحوار مع شخص أو أكثر لأغراض تفاعلية أو تعاملية. ففي حين يستطيع كل ناطق بلغة ما أن يستخدم هذه اللغة في مواقف تفاعلية، فإنهم لا يستطيع كل واحد منهم أن يستخدمها في إلقاء كلمة حول موضوع معين على مجموعة من المستمعين. لأن هذه مهارة تحتاج إلى تعلم وممارسة. ولذلك فإننا نأخذ على معظم برامج تعليم اللغات أنها تعنى بتطوير مهارات الدارس في نطاق تفاعلي محدود، حيث لا يقتضي الأمر من الدارس إلا أن يشارك بعبارة أو عبارتين قصيرتين في كل حوار. ومن ثم فإننا نهيب بمعلم اللغة الأجنبية أن يدرك أن تدريب الدارسين على إنتاج عبارات قصيرة لن يؤدي إلى تمكينهم – تلقائيا – من إنتاج عبارات وفقرات طويلة. وبإلقاء نظرة سريعة على مقررات تعليم اللغات التي بين أيدينا نكتشف بجلاء أنها لا تعنى إلا بتعليم العبارات القصيرة أو الأدوار المحدودة في حوار ما. وينبغي أن نلفت إلى أن الدارس الذي يتعود على إنتاج هذه العبارات المحدودة فحسب، سوف يعاني من قدر كبير من الإحباط حين يحاول الحديث باللغة الأجنبية التي يت

أما عن مهارة الكتابة فيقال إن تعلم الكتابة السلسة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية، سواء أكان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية. ذلك أن كل الأطفال – باستثناء المعوقين – يتعلمون بأنفسهم كيف يفهمون لغتهم الأم ويتحدثون بها، في حين أنهم لا يتعلمون جميعا القراءة، وقليل منهم من يتعلم كيف يكتب كتابة سلسة واضحة. ويصف "هوايت"[4] هذا الأمر بقوله: "ليست الكتابة نشاطا فطريا، فكل الأشخاص الأسوياء جسديا وعقليا يتعلمون بأنفسهم كيف يتكلمون لغتهم، ولكنهم يحتاجون إلى من يعلمهم الكتابة". وهذا فرق جلي بين شكلي اللغة المنطوق والمكتوب، بالإضافة إلى بعض الفروق الأخرى، فالكتابة -على خلاف الكلام- ليست محدودة بوقت معين، ويمكن تخزينها والرجوع إليها في أي وقت، فهي ثابتة بالمقارنة مع اللغة المنطوقة التي لا تلبث إلا برهة وتنقضي، حتى ولو سجلت على شريط.

ويقول "بيل" و "برنابي"[5] إن الكتابة نشاط معرفي بالغ التعقيد يقتضي من الكاتب أن يظهر سيطرته على عدد من المتغيرات في آن واحد. وهذا يتطلب سيطرته – فيما يتعلق بمستوى الجملة – على المضمون، والشكل، وبنية الجملة، والمفردات، وعلامات الترقيم، والهجاء، ورسم الحروف. أما فيما فوق مستوى الجملة فالأمر يتطلب أن يسيطر الكاتب على بناء الجمل، والربط بين المعلومات والأفكار في فقرات ونصوص متضامة ومترابطة.

وقد ظهر في السنوات الأخيرة اتجاهان حول طبيعة الكتابة، يعنى أولها بنتاج عملية الكتابة، ويعنى الآخر بعملية الكتابة ذاتها. يركز الاتجاه الأول على عملية الإنشاء، أي يركز على الخطاب، أو المقال، أو القصة، وما إلى ذلك. ومعلم الكتابة الذي ينحو هذا المنحى يهتم بأن يكون نتاج عملية الكتابة مقروءا وصحيحا نحويا، ومتمشيا مع قواعد الخطاب التي تبرز النقاط الأساسية في الموضوع، والتفاصيل المؤيدة للفكرة المعروضة، ونحو ذلك. وينصب التركيز في قاعة الدرس – في هذا الاتجاه – على النقل والتقليد، وإطالة الجملة باستخدام كلمات مساعدة، وإنشاء جمل وفقرات اعتمادا على نماذج مختلفة الأنواع.

أما أنصار الاتجاه الثاني فينظرون إلى عملية الكتابة من زاوية أخرى، فهم يركزون قدر الإمكان على الوسائل التي تستخدم في إنشاء نص ما، وعلى النص نفسه أيضا. ومن ثم فإنهم درسوا المنحى الذي يتخذه الكتاب في كتاباتهم بهدف التوصل إلى

---

[3] - Brown & Yule, 1983:16

[4]- White, 1981:2

[5]- Bell& Barnaby, 1984: 12

مزيد من المعارف عن كيف يصل الكاتب إلى الشكل النهائي لنتاجه الكتابي. ويقول "زامل"[6] إن أحد الاكتشافات المهمة يؤكد أن عملية إنشاء نص ما تتطور عبر عدة مراحل، يكتشف الكاتب خلالها أن ما يكتبه هو ما يريد أن يعبر عنه. أي أن الكاتب لا يجلس فقط لمجرد تسجيل ما يريد أن يعبر عنه، لأنه يجد أنه بدأ في كثير من الأحيان بأكثر الأفكار غموضا على الإطلاق، فيلجأ آنئذ إلى تهذيب الفكرة، وتطويرها، وتعديلها، عبر كتابتها عدة مرات.

ومن ناحية أخرى، تحقق محاولات الدارس أن يكتب خطابات بالبريد الالكتروني لأقرانه فرصة الانخراط في الكتابة وممارستها بشكل تلقائي، وتطوير قدرته على الكتابة واكتساب مهاراتها. ذلك أن الدارس في هذه الحالة ينتج ويحاول أن يفهم ويفسر المادة المكتوبة في موضوعات متنوعة. كما أنه يتدرب على طريقة عرض الموضوعات والأفكار والمفاهيم والآراء لأقرانه في موضوعات مختلفة. وكي يتحاشى الدارس إضاعة وقته في موضوعات غير ملائمة لحاجاته من تعلم اللغة، أو استخدامه تراكيب وعبارات وجملا غير صحيحة، يتعين تشجيعه على طلب التصحيح من أقرانه الناطقين الأصليين باللغة التي يتعلمها.

أما القراءة فتعد أكثر المهارات اللغوية حظا على شبكة الإنترنت. ذلك أن شبكة الإنترنت تعج بالمواد المقروءة باللغات المختلفة، ولن يجد الدارس أية صعوبة في الحصول على مادة يقرؤها باللغة التي يتعلمها. بل إن الدارس فور أن يدخل على أي موقع على الشبكة يستخدم اللغة التي يتعلمها يجد نفسه منخرطا في عملية القراءة منذ أول وهلة، وسوف تأخذه التنوعات الهائلة في المادة المعروضة من نشرات أخبار، ومواقع علمية، وترفيهية، وخدمات، وموضوعات بحثية، تصب كلها في دائرة اهتماماته أو خارجها. ومن ثم يمكن للدارس أن يحسن مهارات قراءته، ويرتقي بقدرته على التعامل مع النصوص المكتوبة، واكتساب مفردات وعبارات، وتراكيب، ومصطلحات جديدة تضاف إلى رصيده اللغوي. فضلا عن أن الشبكة تتيح له أيضا الدخول على مواقع المعاجم الالكترونية، ليكشف عن معاني الكلمات والعبارات والمصطلحات الجديدة التي تقابله في النصوص التي يقرؤها. وسيجد الدارس أن مواقع المعاجم الالكترونية تتنوع تنوعا هائلا. فمنها معاجم عامة تفيد كل الدارسين الذين يدرسون اللغات الأجنبية لأغراض عامة، ومنها معاجم متخصصة في مختلف فروع العلوم والتخصصات، وفي كل موقع منها عدد كبير من هذه المعاجم. بل إنه سيجد أن بعض هذه المواقع تسمح للدارس أن يحمِّل منها ما يشاء من المعاجم ويحتفظ بها على جهازه الخاص ليستعملها وقتما يشاء، وبعضها لا يتيح هذه الخدمة، بل يتعين على الدارس أن يستخدم هذه المعاجم وقت دخوله على الشبكة فقط، مع ذلك فإنه يستطيع أن يأخذ من هذه المعاجم ما يشاء من معلومات ويحتفظ بها على جهازه غير أنه لن يستطيع أن يأخذ المعجم كاملا. كما أن الشبكة تعج بدوائر المعارف والموسوعات الرقمية التي تساعد الدارسين في المراحل المتقدمة على تطوير قدراتهم القرائية وتوسيع معارفهم باللغة الهدف دون أن يجدوا أنفسهم مقيدين أو ملزمين بكتاب معين أو بطريقة معي

إن أحد الإسهامات المهمة والمفيدة التي تقدمها شبكة الإنترنت لمتعلمي اللغات الأجنبية أنها تساعد الدارس على توظيف قدراته المعرفية واستغلال خلفيته المعلوماتية في أثناء عملية القراءة. إذ إن تحرره من متابعة المدرس وأسئلته التي قد تصرف الذهن عن التركيز في كثير من الحالات يتيح له أن يستغرق في النص الذي يقرؤه، وأن يوظف معلوماته ومعارفه عن الموضوع الذي يقرؤه في استجلاء المعاني والتدبر في العبارات التي تحمل هذه المعاني، وفي الطريقة التي ركبت بها الجمل ورتبت فيها المفردات، والمقارنة بين الطرق المختلفة التي يتم بها التعبير عن المعنى الواحد، والتوقف عند الفروق الدقيقة بين معاني المفردات شبه المترادفة. مما يؤدي إلى إكسابه القدرة على حل شفرة الرموز الكتابية والقواعد النحوية في النص. ومن نافلة القول أن كثيرا من النصوص لا يمكن أن يفهمها القارئ فهما دقيقا إلا إن توافرت لديه المعلومات المعرفية ذات الصلة بالموضوع.

وهنا ننتقل إلى نقطة مهمة جدا لا غنى عنها في تعليم اللغات الأجنبية وهي الثقافة. فالمكون الثقافي أضحى يمثل ركيزة أساسية في الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ذالك أن اكتساب المعارف عن الجوانب الثقافية المتعلقة باللغة الهدف يعد مكونا أساسيا من المكونات العامة التي ينبغي أن يكتسبها الدارس في مساره التعليمي. فمتعلمو اللغات الأجنبية يتعين أن يكتسبوا قدرا من فهم العلاقة بين الفكر والسلوك لدى أهل اللغة التي يتعلمونها. فضلا عن اكتسابهم معلومات ومعارف كافية بين اللغة والثقافة، بحيث يمكنهم في النهاية إجراء مقارنة بين ثقافة اللغة التي يتعلمونها وثقافتهم الخاصة.

وكل ذلك يمكن إنجازه بيسر وسهولة على شبكة الإنترنت. فهذه الشبكة تتيح كل المعلومات التي تساعد على إنجاز هذا الهدف من مواد مقروءة ومسموعة ومرئية بالصوت والصورة والأفلام التسجيلية والتاريخية والروائية وغيرها. ويتعين أن نشجع الدارس على ألا يقف عند حد الاستهلاك من الشبكة فحسب، بل يجب عليه أن يسهم في المواد العلمية المتاحة عليها، وذلك بأن يقدم صورة لثقافته كما يراها ويدركها هو، بحيث يساعد متعلمي لغته على تكوين فكرة واضحة عن ثقافة هذه اللغة وشعبها. وفي هذا اقتراحا قدمه الباحثان "أوسونا" و "ميسكيل" [7] لمدرسي اللغات الأجنبية بهدف مساعدة الدارس "يوهان جراوس"الصدد يعرض على ابتكار أنشطة تنفذ على شبكة الإنترنت لاستخدامها في قاعة الدرس.

وهذا الاقتراح يمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

---

[6]-Zamel, 1983:21

[7]- Osuna & Miskell (1998) Creating web activities for the foreign language classroom.p. 83

*- انتقاء موضوع من موضوعات الكتاب المقرر.

*- تحديد الوظائف اللغوية التي يريد أن يعلمهم إياها.

*- تأمل الجوانب الثقافية التي تنطوي عليها عملية الاتصال.

*- اختيار مهام للدارسين من شأنها ربط الثقافة باللغة.

*- البحث في شبكة الإنترنت على مواقع تحتوي على مهام مماثلة.

*- إجراء البحث باستخدام الكلمات الأساسية في الموضوع.

*- تصفح المواقع المختلفة بحثا عن موضوعات وثيقة الصلة بموضوعه.

*- إعطاء توجيهات محددة وواضحة للدارسين تساعدهم على صياغة النشاط.

*- اختيار المستوى اللغوي المناسب لمستوى الدارسين.

*- الإفادة من الميزات التي تقدمها الأشكال المتنوعة للوسائط المتعددة ، مثل الصور، والرسومات، والأفلام، والموسيقى، وغيرها.

*- تنفيذ النشاط بحيث يدمج المهارات اللغوية المختلفة:

- الاستماع: فهناك مواد سمعية متعددة على شبكة الإنترنت التي من شأنها جذب الدارسين وجعلهم ينهمكون في عملية تعلم اللغة وثقافتها.

- الحديث: بعد انتهاء النشاط يناقش الدارسون المهام التي قاموا بها، ويعقدون مقارنات ومقابلات بينها.

- القراءة: يقرأ الدارسون قطعا قصيرة منتقاة من النشاط ويتأكد المعلم من فهمهم لها عن طريق طرح أسئلة تحتاج الإجابة عنها بنعم أو لا.

- الكتابة: تكليف الدارسين بكتابة ملخص لما قرأوه، وبالإجابة عن بعض الأسئلة المقالية، وكتابة وصف لما يعرض عليهم من صور ورسومات وغيرها.

وهذا لا يعني أن شبكة الإنترنت ليس لها عيوبها ومثالبها، غير أن هذه العيوب والمثالب ترتبط بمن يستخدمون الشبكة، وفور التخلص من هذه العيوب، تصبح الشبكة أداة قوية للاتصال، والوصول إلى مادة لغوية أصيلة، وحفز الدارسين والرفع من دافعيتهم إلى التعلم، وتأهيلهم لإنجاز ما يتوقع منهم على كل المستويات، ليس في مجال عملهم فحسب، بل في كل مختلف نواحي حياتهم.

ومن بين العيوب الأخرى التي قد تجعل استخدام الإنترنت صعبا لبعض البيئات والشرائح الاجتماعية ارتفاع تكلفته بالنسبة إلى بعض الأشخاص، واستهلاكه وقتا طويلا لدى آخرين، وذلك أن الكميات الهائلة للمواد المعروضة على شبكة الإنترنت دون ترتيب أو نسق محدد، تأخذ من الباحث وقتا طويلا للوصول إلى المادة التي يبتغيها، كما أن بعض المواد المنشورة على الشبكة قد لا تكون مناسبة أو مرغوبا فيها لبعض الشرائح السنية لمرتادي الشبكة، فضلا عما تحتويه من مواقع غير أخلاقية، ودعايات إلى أفكار قد لا تكون مناسبة للدارسين وتستهلك بعضا من وقتهم.

وعلى الرغم من هذه العيوب والمثالب، فإن العالم الذي نعيش فيه الآن الذي يعج بالمؤسسات متعددة الثقافات والجنسيات، والذي يفرض على المجتمعات المعاصرة قدرا غير قليل من التواصل والتداخل، يقتضي أن يفهم كل منا ثقافة الآخر، حتى قبل أن يتعلم لغته. كما يقتضي منا – نحن مدرسي اللغات الأجنبية – أن نعد طلابنا لهذا العالم الجديد وأن نساعدهم على أن يكتسبوا فهما أعمق للثقافات الأخرى. وهذا الفهم – لا شك – يمثل واحدا من أهم المهارات التي ينبغي أن تتوافر لدى الخريجين أينما كانوا في هذا القرن. وإن أول مكان نبدأ فيه هذا العمل هو قاعة الدرس التي يجب أن يمتزج فيها تعليم اللغة بتعليم الثقافة، على خلاف ما هو سائد الآن من تكريس معظم الوقت لتعليم اللغة والمهارات اللغوية، دون الالتفات إلى أهمية تعليم الثقافة بوصفها جزءا لا يتجزأ من فهم أبعاد اللغة الهدف واستخدامها استخداما صحيحا، وخاصة تلك الجوانب التي ترتبط بالقيم والاتجاهات والسلوك.

إن الإمكانات الهائلة التي تتيحها تكنولوجيا التعليم الحديثة تفرض على معلمي اللغات مسؤوليات كبيرة لم يواجهوا بها من قبل. منها أن عليهم أن يعدوا أنفسهم لهذا العالم الهائل التنوع، والمتغير دائما في أساليبه، ووسائله، وأدواته. كما أن عليهم أن يكونوا

على دراية تامة بمختلف جوانب تلك التكنولوجيا، ومسيطرين على استخداماتها وتطبيقاتها، وملمين بأحدث ابتكاراتها، حتى يمكن أن يفيدوا طلابهم، ويوجهوهم إلى المواقع والمواد التعليمية المناسبة لمستواهم التعليمي.

LITERATURE

1. Allwright, R. (1998) Observation in the language classroom. London, Longman group.
2. Cadzen, C.B. (1987) Classroom discourse: The language of teaching and learning. Porthmouth, Heinemann.
3. Chapelle, C. & Jamieson, J. (1986) Computer-assissted language learning. TESOL, 20, 27-46.
4. Chen, M. & Paisley, W. (1985) Children and microcomputers: Research on the newest medium. Beverly Hills. CA: Sage.
5. Dunkel. P. (1991) Computer-assissted language learning and testing.. Newbury House.
6. Folkmanis, Janis (1998) Schools and the Internet. University of California, San Diego
7. Frizler, K. Master's Thesis. San Francisco State University, ,1995 The Internet as an Education Tool in ESOL Writing Instruction.
8. Graus, Johan (1999) An Evaluation of the Usefulness of the Internet in the EFL Classroom.
9. Johnson, D.M. (1985) Using computers to promote the development of English as a second language. Tucson.
10. LeLoup & Ponterio. (1996) Authentic Material and the teacher of foreign languages.San Antonio, TX, November 15-18, 2007
11. Mehan, H., Moll, L. & Reil, M. (1985) Computer in classrooms. University of California, San Diego.
12. Osuna & Miskell (1998) Creating web activities for the foreign language classroom.
13. Ramos, N.J. (1984) The utilization of computer technology in a bilingual classroom. TexasUniversity, Kingsville.
14. Stanfield, C.W. (1986) Technology and language testing. Washington, DC.
15.Willis, G. South Bristol Learning Network LTD (1997) A framework for the educational use of the Internet. Bristol.

Түйіндеме

Бұл мақалада шет тілін үйретуде интернет желісінің маңызы мен ролі баяндалады.

Resume

This article deals with the importance and the role of the internet in the foreign language teaching

МӘДЕНИАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЖӘНЕ АУДАРМА /МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД /INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

А.Т. Құлсариева *– ф.ғ.д., профессор*
Ж.А. Жұмашова *–PhD докторант*

ЖЕТІ НУМЕРАТИВІНІҢ ТҰРАҚТЫ СӨЗ ТІРКЕСТЕРІНДЕ АУДАРЫЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Адамзат ежелден санда сыр бар екеніне сеніп, әр саннан әр түрлі концепт туындатқан. Осы мақала авторлары өз мүмкіндігінше “*жеті”* нумеративінің семантикасын талдауға тырысты. Бұл талдау аудармашыға фондық ілім ретінде құнды әрі оның “*жеті”* нумеративімен кездесетін тұрақты тіркестерді дұрыс аударуына көмектеседі.

Аударма – мәдени құбылыс. Өйткені, біріншіден, аударманы қажет етуші де, жасаушы да адам. Ал адам мен мәдениетті бөліп-жарып қарастыра алмайсыз, себебі мәдениет – адами болмыс ету нәтижесі. Екіншіден, аударма мәдениетаралық байланысты жеңілдетіп, мәдениеттердің жандануына, баюына үлкен ықпал етеді. Аударманың адамзат мәдениеті тарихында көрінуі және де жалпы мәдениеттер арасындағы қарым-қатынасты өрбітуге тигізген ықпалы да, әрине, өз алдына үлкен мәдениеттанулық мәселе.

Аудармашының аудармашылық біліктілігі оның тіл бірліктерін дұрыс аудара білуімен сипатталады. Ал дұрыс аудару дегеніміз тілді тек қана тіл бірліктері ретінде қарастырып қоймай, тілдің ғасырлар бойы өне бойына сіңіріп алған ұлттық реңкті аударылатын тілден аударылушы тілге барынша сақтап жеткізе алу. Бұл өз кезегінде аудармашыдан аса үлкен шеберлікті қажет етеді. Өйткені Л.К. Латышевтің тілімен айтсақ: «аудармашы аудару барысында **лингвоэтникалық кедергіге** ұшырайды» [1-110б.]. Сондықтан да аудармашының біліктілігі тек тілдік бірліктерді жаттап, сөз бен сөздің баламасын таңба ретінде есте сақтап қалумен шектелмейді.

Осы тұрғыдан келгенде, аудармашылық кәсіп үздіксіз ізденіс пен үздіксіз жетілуді талап ететін кәсіп. Өйткені қоғам үнемі өзгеріс пен даму үстіндегі үрдіс болғандықтан, тілде әлеуметтік-тарихи жаңалықтар көрініс тауып отырады. Ал сол жаңашылдықтардың артынан ілесіп отыру – аудармашылық біліктіліктің негізгі көрсеткіші. Оны басқашалап **фондық ілім** деп атаймыз, ал фондық ілім, өз кезегінде, *экстралингвистикалық фактор* екендігі түсінікті, яғни ол – тілдік бірліктерден тыс, бірақ тілден көрініс табатын сыртқы фактор.

Экстралингвистикалық фактор тілден концепт арқылы көрініс табады, ал концепт рәміз (символ) арқылы беріледі. Бұл мақалада сөз болатын символдың бір түрі – сандар. «**Сандар** – *әлемді суреттеуге қолданатын ерекше кодтың элементтері*» [2-99б.].

Сандарды танып білуге деген қызығушылық осы күнге дейін саябырсымақ тұрмақ, ақпараттық қоғамдағы сандық технологиялар негізінде тіпті үдеп кетті дей аламыз. Көне грек философы Пифагордың ұғымы бойынша «кез келген нәрсені санмен көрсетуге болады» [3]. Сан сырына үңілу талпынысынан адамдар арасында әр санға деген ерекше түсініктер, ұғымдар, сенім-ырымдар пайда болды. Бұл түсініктерді, бір сөзбен айтқанда, тілдегі сөз маңында қордаланған мән-мағынаны концепт деп атаймыз.

Осы мақалада «*жеті»* нумеративінің қазақ және ағылшын тілдеріндегі концептісін анықтау үшін экстралингвистикалық контекст құрамын талдауға тырысамыз. «Экстралингвистикалық контекст дегеніміз *қабылдаушы мен аудармашыға мәтіндегі тілдік бірліктердің мағынасын дұрыс ұғынуға көмектесетін, айтылған мәтінге қатысты жағдайлар, уақыт және болған жері, сонымен қатар, шынайы ақиқатты білдіретін кез-келген айғақтарды қамтиды»* [4-142б.]. Бір сөзбен айтқанда, нумеративтер – концептілі сандар. Тіл білімінде сандардың тек сандық мағынаға ғана ие болып қоймай, белгілі бір ұғымға ие болатын сандарға терминдік атау берілуі жайлы талас-тартыстар бар. Мысалға, В.Н.Дмитриев *нумеративтер* деген атау ұсынса, Р.С. Дыренкова *счетные слова - санау сөздер*, ал П.К. Кононов *штучные числительные – сирек санаулар* деп атауды дұрыс санайды [5-48б.]. Бұл мақала аясында біз *нумеративтер* деген терминді қолданатын боламыз. Себебі *numerate* деген сөз ағылшын тілінен аударғанда *санмен белгілеу* немесе *таңбалау* деген мағынаны береді. Ал осы мақалада сөз болатыны – тікелей сандық мағынадағы сөздер емес, керісінше, үлкен түсінікті санмен белгілеген ұғымдар.

Жоғарыда атап өткеніміздей, нумеративтер бір халыққа тән ұлттық мәдени ерекшеліктерді көрсете алады. Осыған байланысты әр елге тән өзіндік сандар символикасы бар. Мәселен, қытай тілінде *төрт* саны *"өлім"* сөзімен синонимдес болғандықтан, олар төрт санына қатысты нәрселерден әрқашан қашық жүреді. Сондықтан да сіз Қытайда көлік нөмірінде төрт санын мүлдем кездестірмеуіңіз мүмкін [6-6б.]. Немесе сол Қытайда 8 саны шексіздіктің мағынасын береді. Сондықтан халық бұл санға ерекше ықылас қояды. 2008 жылы Қытайда өткен Олимпиада ойындарының сегізінші айдың 8 жұлдызында (08.08.2008 ж.) өткізілуі тегін емес.

Нумеративтердің қолданылу аясы және таралу ауқымына байланысты біз оларды өз ішінде *бірегей* және *әмбебап* нумеративтер деп бөлеміз. Бірегей нумеративтер – *тек белгілі бір ұлтқа немесе мәдениетке тән нумератив.* Мысалы, *жиырма саны Орталық Америка үнділерінің ұғымында бақытты сан болып есептеледі* [7-6б.]. Бұл жерде біз тек қана американдық үнділерге тән бірегей нумератив-түсінікті көріп отырмыз. Әмбебап нумеративтер – *екі немесе одан да көп ұлт немесе мәдениетте ұқсас немесе ортақ концептке ие нумератив*: екі, жеті, тоғыз, он үш.

Бір мақала аясында барлық нумеративтерді қарастырып шығу мүмкін болмағандықтан, біз мәдени коннотациясы кең нумератив «жетіні» қарастыруды жөн санадық. Жеті санының рәміздік мәніне көшпестен бұрын, жеті сөзінің этимологиясына тоқтала кетейік. Себебі осы сөздің шығу төркіні де сөздің символдық мәнін ашуға көмектесуі мүмкін. Жеті санының этимологиясы жайында Э.В. Севортянның «Түрік сөздерінің этимологиялық сөздігінде»: М. Хатрман және М. Расянен жеті санын *жетті, жету, жет* етістіктерінен шыққан дейді.» [8-123б.].

Жеті нумеративінің пайда болуына бірден-бір ықпал еткен ықылым заманнан келе жатқан халықтық әпсаналық (мифологиялық) көзқарастар екендігі ешкімде дау тудырмасы анық. Осы аталғандардың бәріне дәлел ретінде оның тілдегі көрінісін мысалға келтіре аламыз: *жеті басты дәу, жеті басты жалмауыз, жеті басты айдаһар, жеті дәу, жеті алып* т.с.с. Бұл тіркестерді біз халық фольклорынан, атап айтсақ, батырлар жырынан, ертегілерден, яғни байырғы әлі ислам діні орнықпай тұрған сәттегі көнекөздерден таба аламыз. Яғни, бұл *жеті* санының нумератив болып қалыптасуына мифологиялық түсініктің өте үлкен әсері болғанын көрсетеді. Сонымен қатар, шамандар ем жасаған кезде, *жеті* түрлі шөпті араластырып, оны *жеті* күн ұстау керек деген сияқты *жетімен* байланысты ем түрлерін жиі қолданатын болған. Аталған жайттардың бәрі *жетінің* ерекше қасиетке ие символға айналуына әсер еткен.

Мифтік танымнан соң нумеративтердің қалыптасуындағы тағы бір негізгі фактор – діни таным. Дін ұлттың айырылмас бір бөлшегі болғандықтан, оның мәдениетіне әсер етпеуі мүмкін емес. Ал ол өз кезегінде тілде көрініс табады. Сондықтан да егер де белгілі бір ұлттың дініндегі белгілі бір сандар ерекше мағынаға ие, діндегі маңызы бар сандар болса, ол сандар тез арада таңбадан символға, яғни саннан нумеративке айналады. Қазақ халқының негізгі діні ислам, ал ағылшын тілділерде христиан діні болғандықтан, осы екі сенімге сілтемелер жасаймыз.

Қазақ тіліндегі символдардың әмбебаптық дәрежесіне жетуде исламмен бірге келген діни түсініктердің де ықпалын көзден таса қыла алмаймыз. Қазақ тілінде де, ағылшын тілінде де жеті санының нумеративке айналуына негізгі себеп болған – діни фактор. Себебі ислам дінінде де, христиан дінінде де *жеті* саны қасиетті сандар болып табылады. Ислам дінінде де, христиан дінінде де *жеті* санының қасиеттілігін көрсететін бірнеше себептер аталады.

Сол себептердің бірі – Құран мен Інжілде *жеті* саны көптеп кездесетіндігі. Оған дәлел ретінде Халифа Алтайдың [9] аудармасынан Құранда келтірілген жетіге қатысты барлық тіркестер теріліп алынды. Құранда жеті саны бас-аяғы 21 рет кездеседі.

Жеті санының діни фактордан нумеративке айналып, халық санасында ерекше орнықканына оның тілдегі көріністері арқылы көз жеткізе аламыз. Атап айтсақ, *жеті қабат көк, жеті тамұқ, жеті қат көк* сияқты тіркестер Құраннан алынғаны дәлел.

Христиандардың ұстанатын кітабы Інжіл екіге бөлінеді: *ескі кітап және жаңа кітап* (ветхий и новый завет) [10]. Соның ішінде тек жаңасының ішінде 83 рет *жеті* саны кездеседі [11]. Христиан дінінде *«жеті» нумеративі* Інжілде көптеп қайталанып қана қоймайды, оған қатысты түрлі наным-сенімдер мен дәстүрлер де жетерлік [12] .

Осы анықталған жайттарды ескере отырып, біздің негізгі мақсатымыз, *жеті*сөзіне қатысты тіркестерді барынша эквивалентті түрде аудару, яғни екі тілдегі тілдік айырмашылықтарды нормативке сай бейтараптандыру.

Осы жұмыс барысында *жеті нумеративіне* лайық аударма шылық сәйкестілік таба білсек, сонда біздің аудармадағы маңызды міндетті – оқырманға түсінікті аударма жасауды жеңілдету міндетін орындауға қосқан үлесіміз деп айта аламыз. Аудармашы ретінде біздің міндетіміз – аудармашылық сәйкестік жоқ болған жағдайларда да ұтымды сәйкестік таба білу.

Нумеративтер тілдік этнореңкті байыту үшін, тілді көркем ету үшін, қабылдаушыға жеткізетін ақпаратты нақышты, бейнелі және көркем етіп жеткізу үшін қолданылады. Сол себепті аудару барысында мүмкіндігінше аударма аналогтың да осындай реңкке ие болуын ескеру қажет, демек, «ж*еті»* мен «*seven»* сөздерінің коннототивті мағынасын аша білуге тиіспіз. Осы арада қазақ мәдени мәтінінде көптеп қолданылатын этнореңкі терең тұрақты сөз тіркестерін келтіріп өтелік. Сонымен, ең бірінші қарастыратын тіркес – жеті ата тіркесі. Жеті ата тіркесіне сөздікте [13] — *to the seventh generation* баламасы берілген. Алайда, *жеті ата* тіркесі сөзбе-сөз аударылғанда қазақ тіліндегі экстралингвистикалық контекстті ағылшын тіліне мүлдем жеткізе алмайды. Қазақ ұлтында *жеті ата* тіркесінің қамтитын ауқымы кең, салтымызда, ұлттық ұғымымызда алатын орны ерекше. Ал ағылшындарда *жеті атаға* дейін қыз алыспау, *жеті атаға* дейінгі аталардың аттарын жатқа білу, *жеті атаны* білу жетелікті білдіру деген сияқты ұғымдардың бірі жоқ. Сол себепті ағылшын тілінде *жеті ата* тіркесіне сай ағылшын тілінде контекстуалдық ауыстырма аударма таба алмаймыз. Сондықтан аударманың бұл нұсқасын осы тіркеске қолдана алмаймыз. Калька тәсілін де бұл жерде қолдана алмаймыз.

Жеті ата тіркесі көп жағдайда нақты санамаланған *жеті ата* мағынасында емес, ал жалпы *ата-баба, арғы тек* мағынасында қолданылатынына көз жеткіздік. Сондықтан *жеті ата* тіркесіне *ancestors* деген аналогтық сәйкестік бере аламыз. Бұл – *жеті ата* тіркесінің бір контекстегі баламасы. Сонымен, *жеті ата* тіркесіне бір аналог аударма табылды.

Сонымен қатар, *жеті ата* тіркесі кей мәтіндерде өзінің деннотативті мағынасында да жұмсалуы мүмкін. Бұндай жағдайда *жеті ата* тіркесін біз эквивалентсіз тіркес, реалий қатарына қосамыз. Өйткені С.Влахов пен С.Флориннің анықтамасындағы «реалия белгілі бір халыққа тән тұрмыс- тіршілігі мен мәдениетінің, тарихтың объектілерін айтатын сөз немесе сөз тіркесі» [14-15б.] деген анықтамаға сай келеді. Бұндай жағдайларда жеті ата тіркесін аударудың тағы бір тәсілі сипаттау тәсілі екендігі байқалады:**Жеті ата** – *chain of seven great-grandfathers.Amongst Kazakhs marriages till seventh generation were not allowed. Therefore the significance of knowledge of all seven great-grandfathers chains was very important. Those who do not know them were recognized as kinless and rootless and were not respected amongst others. This custom is still actual and even nowadays Kazakhs ask the names of their seven great grandfathers as the way of examining each other while introducing with each other.*

Осы жасалған талдау нәтижесінде *жеті ата* тіркесіне бір ғана сәйкестік емес екенін, бірнеше сәйкестік бар екеніне көз жеткіздік. *Жеті ата* тіркесіне қазақша-ағылшынша сөздікте аударманы былай беруді ұсынар едік: **Жеті ата** – *1. Chain of seven great-grandfathers.Amongst Kazakhs marriages till seventh generation were not allowed. Therefore the significance of knowledge of all seven great-grandfathers chains was very important. Those who do not know them were recognized as kinless and rootless and were not respected amongst others. This custom is still actual and even nowadays Kazakhs ask the names of their even great grandfathers as the way of examining each other while introducing with each other; 2. ancestors 3.to the seventh generation;*

Қазақ тіліндегі *жеті ата* тіркесімен келетін тұрақты тіркестердің бірі – **жеті ата жау.***Жеті ата жау* тіркесінің семантикасында *жеті ата* тіркесі күшейтпелі шырайда қолданылып тұр. Яғни, бұл стилистикалық қызметте жұмсалып тұр. Сол себепті біз *жеті ата жау* тұрақты тіркесін аударғанымызда осы стилистикалық, коммуникативтік қызметін жеткізуді бірінші мақсат қыламыз. Әрине, *жеті ата* тіркесін сөзбе-сөз аударсақ, ол ситуативтік контекстіге байланысты ағылшын тілінде өз коммуникативтік қызметін бере алмайды. Сол себепті біз *жеті ата* деген тіркеске қазақ тілінде басқа жеңілірек синоним іздейміз. Бұл *қас жау* деген мағынаға сай келеді. Сондықтан қас жау тіркесінің ағылшынша сәйкес аударма сын қарастырамыз. Олар: *arch-enemy, the worst/bitterest enemy, a most vicious*

enemy, implacable foe, fast foe dire foe, sworn foe, formidable foe. Lingvo электрондық сөздігінде *қас жау* тіркесіне сегіз түрлі балама берілген.Соңғы төрт тіркес өлеңдерде қолданылатын экспрессивтік қызметі жоғары тіркестер. Бұл тіркестердің қай-қайсысының болсын экспрессивтік мағынасы жоғары болғандықтан ешбір тіркесті ескерусіз қалдырмаған дұрыс.Олар бір-біріне синоним бола алады. Сондықтан *жеті ата жау* тіркесінің сәйкес баламаларын бірнеше ұсқамен береміз: **Жеті ата жау**– *1. arch-enemy; 2 theworst/bitterestenemy; 3. amostviciousenemy; 4. implacablefoe; 5. fastfoedirefoe; 6. swornfoe; 7. formidablefoe*

Келесі тіркес – жеті ата, жеті түптен бері қарай.Жеті *ата, жеті түптен беті қарай* деген тіркестің тура мағынасы *ертеден, бұрыннан, ежелден* деген мағынаны береді. Яғни, бұл жерде*де жеті ата* тіркесі ескілікті *асырмалы шырай* мағынасында жеткізу үщін жұмсалып тұр. Сонымен, бұл тұрақты тіркестің семантикасы ескіден, бұрыннан дегенді, алкоммуникативтік мақсаты *ескілікті күшейтпелі шырай* ретінде *асырамалы түрде айту* болып табылады. Сондықтан сөздіктен *ежелден* деген сөзге балама іздейміз. Сөздіктен мынадай баламаларды таба аламыз: *seven years ago; from way back, from time immemorial,* ***since Adam was a boy****, since ancient times, of yore, from of old, since olden times, from the earlies times, at all times; from of old; long since.* Енді осы баламаларды қарастырып көреміз. *Seven years ago* баламасы қазақ тіркесіне ұтымды балама бола алады. Бұл баламалардың арасындағы *of yore, from of old, since olden days, from theea rliesttimes, from tim eimmemoriall* деген баламалар архаизм сөздер болып табылады. Ал*from time im memorial, since olden times* тіркестері поэзия тілінде қолданылады. Мына баламалар ауызекі сөйлеу стилінде қолданылады: *from way back, for ages*. Және жоғарыдағы баламалардың ішіндегі стилистикалық жағынан ең ұтымды болып саналатын тұрақты тіркесті балама - ***since Adam was a boy*** **аудармасы. Бұл тіркестің коммуникативтік қызметі қазақ тіліндегі *жеті ата, жеті түптен бері қарай* тіркесінің қызметімен бірдей. Сондықтан осы баламаны аналог ретінде алсақ, жаңылыспаймыз.**Осы жерде айта кететін бір жайт – қазақ since earliset times деген баламаны алудан сақ болу. Бұл балама дұрыс болмайды. Өйткені ағылшынша бұл тіркес *мәңілік, ылғи, әрқашан* деген мағынада жұмсалады. Енді аталған баламаларды өзерекшеліктеріне қарай мынадай ретпен бергенді дұрыс санадық: Жеті ата, жеті түптен бері қарай – *1. seven years ago 2.* ***since Adam was a boy 3. since ancient times, at all times; from of old; 4. поэз.****from time immemorial, since olden times; 5. архаи. of yore, from of old, since olden days, from the earliest times, from time immemorial 6. Ауызекі from way back, for ages;*

Жеті ата тіркесімен қатар келетін нағыз қазақи тіркес – жеті атасын білмеген мұрт. Өйткені жоғарыда атап өткеніміздей, *жеті атаны* білу құндылығы тек қазақ ұлтына ғана тән ұлттық ұғым болып табылады. Бұл экстралингвистикалық контекстен хабарсыз өзге ұлт өкілдері осы тіркестің мағынасын түсінуі қиынға соғары сөзсіз. Қазақ халқы *жеті атасын* білмеген адамды қадірлемей, жетесіз деп атаған. Мұрт сөзі құл мағынасында жұмсалып, қорлау мақсатын одан сайын үдете түседі. Бір сөзбен бұл тіркесті *жетесіз, жетім* деген мағынада қарасақ болады. Зерделеу нәтижесінде мына баламалар осы тіркесті ауыстыра алады деген шешімге келдік: жеті атасын білмеген мұрт – *rootless, kinless.* Алайда, қазақ халқында шежірені білудің маңыздылығы ағылшын мәдениетіндегіден жоғарырақ болғандықтан, қазақ мәдениетінің өкілі бұл тіркеске қатты ренжіп, көңіліне алады. Шынымен-ақ, бұл сөз қазақ ұлтының өкілін қорлайды. Ал ағылшынды жетесіз деген сөз ренжітуі шамалы. Сондықтан тіркестің коммуникативтік мақсатын жеткізу үшін *worthless, contemptible, despicable* деген сөздермен аударғанымыз дұрыс болады. Алайда, сөздікте біз бұл аударманы ұсына алмаймыз. Бұл аудармалар аудармашының жеке шығармашылық тапқырлығына байланысты қолданылуы мүмкін. Немесе одан басқа да адамды қорлау мақсатында жұмсалатын ағылышын тіліндегі ауыр сөздермен беруге болады. Бұл – тек әр аудармашының жеке талғамына байланысты шешілетін мәселе. Ал біз сөздікке баламаны былай беруді ұсынамыз: жеті атасын білмеген мұрт – *1. rootless, kinless.*

Келесі тіркес те *жеті ата* тіркесі сияқты реалий анықтамасына сай келетін болғандықтан, тіркестің аудармасын сипаттау тәсілімен бергенді дұрыс көрдік. Жетінан, жетітыйынсадақа, жетісадақа, жетішелпектарату – *1. to dispense charity from seven items (breads, coins, shelpek-bread, cattle)) to the needy or neighbours in order to prevent misfortune and to please ghosts. Usually this ceremony is held on Fridays.* Алайда аналог ретінде *maundy money*тіркесіменаударудұрысболмайды. Maundy money тіркесі – *христиан дінінде ораза кезінде бейсенбі күні садақа ретінде таратылатын ақша* .Өйткені бұл қазақтарда христиандық салт орын алған деген түсінік қалыптастыруы мүмкін. Бұл аудармамыз фразеологиялық тіркесті аударудың үшінші түріне сай келеді.

Жетісінберусалты– **the commemoration ceremony of the dead in the seventh day.**

Сонымен, біз қазақ тіліндегі жеті нумеративімен келтірілген коннотативті тіркестерді талдауға талпынысымызды осы мақала көлемінде қаншалықты мүмкін болған жағдайда соншалықты байқатуға тырыстық.

Келесі кезекте ағылшын тіліндегі *жетімен*кездесетін тіркестерді қазақ тіліне аударуға талпыныс жасаймыз. Авторлар қазақ ұлтының, қазақ мәдениетінің өкілдері болғандықтан, ағылшын тіліндегі тіркестердің экстралингвистикалық талдауы қиындау болатыны түсінікті. Сондықтан ағылшынша тіркестердің талдануы қазақ тіліндегі талдауға қарағанда қысқа болады.

Seven year itch – **бұл тіркестің нақты қазақ баламасын табу қиынға соғады. Өйткені бұл жерде мәдениеттердің қарама-қарсылығы кедергі болады. Ағылшындар мен қазақ ұлтының менталитетінде отбасы түсінігі әр түрлі. Осы қырынан алғанда бұл тіркеске қазақ тілінде эквивалент жоқ деп айта аламыз. Сондықтан бұл тіркесті түсіндірме баламамен бергенді дұрыс көрдік:** Seven year itch – ***отбасылық өмірден жалығу.***

At sixes and sevens **тіркесінің семантикасы *көмескі, күңгірт* деген мағынаны береді. Бұл жердегі жеті нумеративі *шек, шешуші шекара* мағынасында тұр. Қазақша баламасын семантикасына сай *көмескі, күңгірт* деп бердік.**

Seven times down, eight times up. **Бұл тіркестің семантикасы қазақша мына баламаға сай келеді: *еңсені түсірмеу, әрнәрседе қайыр бар, үмітсіз шайтан* және де *жеті тозақ, сегіз жұмақ.***

Knock seven bells out of somebody – ***қатты соққыға ажығу***

Scare seven bells out – ***зәресінұшыру, қорқыту.*Бұл екі тіркес те – теңіз сленгі. Теңізшілер қоңырауды кемеде шақыру белгісі ретінде қолданатын болғандықтан, қоңыраумен байланысты тіркестер теңізшілер арасында кездеседі. Бұл тіркестердегі қоңырау сөзінің коннотативті мағынасы өз алдына зерттеуді қажет етеді. Бірақ осы тіркестегі *жеті* сөз мағынасының әсерін күшейту мағынасында жұмсалып тұр.**

Seventy times seven – ***шексіз рет.* Бұл тіркестің түп төркіні Інжілден алынған. Халық арасында бұл тіркес *шексіз рет* деген мағынада жұмсалады.**

Seven years ago – ***жеті ата, жеті түптен бері қарай, атам заманда.* Жоғарыда қазақ тіркестерін талдағанда *жеті ата, жеті түптен бері қарай* тіркесіне осы баламаны бергенбіз. Сонымен қатар, бұл тіркесті *атам заманда* тіркесімен де аударсақ болады.**

Seven years bad luck – ***жұт жеті ағайынды;* Осы балама ағылшын тіркесінің дұрыс эквиваленті бола алады.**

Be in a seventh heaven – ***көңіл тыныштығы нтабу*. Бұл тіркесті орыс тіліндегі «быть на седьмом небе от счастья» деген тіркеспен шатастырып алмау керек. Өйткені бұл тіркестің мағынасы *көңіл тыныштығының ең шегіне жету* дегенді білдіреді.**

Seven seas – ***әлемнің төрт түпкірі, жеті қат көк, жеті тарап, шартарап, жеті дуан ел, жеті жұрт, жеті ғалам, жеті ықылым, жеті қабат жер, жеті қабат көк, жеті қат көк.* Бұл тіркестің талдануы қазақ тіркестері талдану барысындағы осы баламаларға сай келеді.**

To throw a seven – ***Көз жұму, қайтыс болу, пәни дүниеден өту*. Бұл австралиялық сленг *өлу* деген мағынаны білдіреді. Көркем әдеби пішінде болуы үшін жоғарыдағыдай балама бердік.**

Chuck a seven – ***жеңілу.* Осы тіркес те – австралиялық сленг. Өкінішке орай, бұл екі тіркестің де экстралингвистикалық контекстіне талдау жасау қиынға соққандықтан, тек аудармасы берілді.**

Twenty four/seven – ***күні-түні* деген мағынаны береді.**

Seven league boots – ***желаяқ (ертегідегі жылдам жүргізетін аяқ киім).***Әрине бұл балама ағылшындардағы ертегі кейіпкеріне тура эквивалент бола алмайды. Өйткені ағылшын ертегісіндегі *seven league boots – жылдам жүргізетін аяқ киімнің атауы*. Ал қазақ фольклорында желаяқ - өзі жылдам жүретін кейіпкер. Соған қарамастан, екеуі де *жылдам жүру* мағынасын беретіндіктен, осы аударма аналог бола алады. Алайда, бұл толық эквивалент бола алмайтындықтан, жақшаның ішінде жоғарыдағыдай түсініктеме беруді жөн көрдік.

Қорыта айтқанда, нумеративті тіл мен мәдениет сабақтастығында қарастыру негізінде оның астарынан халықтық терең дүниетаным, түсінікті ұлттық сана мен парасат-пайымды, эстетикалық көзқарас пен адамгершілік құндылықтарды, ғасырлық тәлім-тәрбиені танимыз. Мұның бәрі қысқа да нұсқалы түрде тіл жүйесінде когнитивтік құрылым ретіндегі символдың бір түрі нумеративтерде де сақталған. Сонымен қатар, аталмыш жұмыс қазақ-ағылшын, ағылшын-қазақ аударма ісі үшін тілді мәдениетпен қабаттастыра зерттей отырып аудару маңыздығын тағы бір дәлеледей түсті.

ӘДЕБИЕТТЕР

- Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: Теория, практика и методика преподавания. - М.: ACADEMA, 2003. - 192 с.
- Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. ВУЗ-ов –М.: Флинта, 2001. – 208 с., –Библиогр.: с. 194-203.
- http://leo.stcloudstate.edu/grammar/numbers.html
- Әлімбаев М. Өрнекті сөз – ортақ қазына. – Алматы, 1967. – 185 б.
- Хасенов, Ә. Қазіргі қазақ тіліндегі сан есімдер. ФҒК... авторефераты. – Алматы, 1957. –58б.
- Кадырбаев В. “Шестое чувство” Время, 11.03.2004.
- Авакова, Р.Ә. Цифры и культура. – Алматы, 1995. – 145б.
- Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков.: М.: Наука, 1978. – 349с.
- Құран Кәрім: Қазақша мағына және түсінігі/ Ауд. Халифа Алтай. Өңдеуші Дәлелхан Жаналтай: Редакциялаған Абдұррахим Алтай. Медине Мұнауара Сауд Арабиясы: Құран Шариф Басым Комбинаты, 1991. – 604б., XXXXIX б.
- http://biblia.org.ua
- http://gutenberg.net
- www.wickipedia.com
- ABBYY Lingvo 9.0 Многоязычный электронный словарь. Выпуск 9.0.2.76. Артикул 3564. 2003 ABBYY Software
- 3. Влахов С.С., Флорин С. Неперводимое в переводе М.: Международные отношения, 1980. – 215с.

Резюме

Человечество с испокон веков верило в то, что есть тайная магия чисел, поэтому каждая цифра превращалась в концепт. Авторы данной статьи попытались отследить семантику нумератива “семь”. Этот анализ очень ценен для переводчика как фоновое знание и способствует адекватному переводу устойчивых словосочетаний с нумеративом “семь”.

Resume

Mankind for centuries believed in the fact that there is a secret magic of numbers, so each figure was transformed into a concept. The authors of this article tried to trace semantics of numerative “seven”. This analysis is very valuable for the translator as background knowledge and promote to the adequate translation of collocations with numerative “seven”.

А.Алдаш - *ф.ғ.д., профессор*

ЭТНОМӘДЕНИ АҚПАРАТ ЖӘНЕ ОНЫҢ АУДАРМАДА БЕРІЛУІ

Мақалада өзінің мазмұнды-ақпараттық құрылымында лингвистикалық және этномәдени ақпаратты біріктіретін лексикалық бірліктер қарастырылады. Сонымен қатар салғастырмалы-аударымдық аспектте лингвоелтанулық, ассоциативтік екітілдік сөздіктер құрастыруға да назар аударылады.

Тірек сөздер:этномәдени ақпарат,лексикалық бірліктер,лингвоелтану,баламасыз лексика, экзотикалық лексика, фондық лексика, аудармадағы ақтаңдақтар.

Қазақстанның қазіргі әлеуметтік-мәдени, саяси-экономикалық ішкі және сыртқы саясатында «жаһандану», «үштұғырлы тіл саясаты», «білім беру жүйесін әлемдік сапаға қарай оңтайландыру» деп аталатын бағыттарға айрықша мән беріліп отырғандығы мәлім. Осындай басым мәселелер тіл стратегиясына қатысы жағынан қарағанда, тілдерді дамыту, мәдениетаралық коммуникация, әсіресе аударма жасау проблемаларына тікелей тіреледі. Өйткені үштұғырлы тіл саясаты, жаһандануға жақындау, басқа да жағдаяттар бастапқы кезеңде бір тілден екінші тілге тәржіма жасау ісін жетілдіру, осы саланың теориялық және практикалық мәселелерін шешу жайттарын реттеу арқылы ғана оңтайлы, әрі жемісті түрде жүзеге аспақ.

Әлемдік ғылымда, оның ішінде қазақ мәдениетінде жаңа да жас ғылым болып саналғанымен, қазақ аударматануының теориясы мен практикасында көбірек зерттелгені және практикалық тұрғыдан молынан жүзеге асырылғаны көркем аударма болып саналады. 1960 жылдардағы мәліметтердің өзінде орыс тілінен қазақ тіліне аударылған көркем әдебиеттің саны (атаулары бойынша) 300-ден астам болғандығы көрсетілген болатын [1,3]. Соңғы жылдары біздің елімізде қабылданған «Мәдени мұра» бағдарламасы негізінде ана тілімізге аударылған көркем туындылардың саны анағұрлым көбейді, негізінен шетел классиктерінің туындылары орыс тілінің дәнекер тіл болуы арқылы қазақ тіліне тәржімалануда.

Шетелдік ғалымдардың, сондай-ақ қазақ аударматанушы ғалымдардың назар аударған аспектілерінің бірі – бір тілден екінші тілге аудару үдерісінде ұлттық реалий, баламасыз лексика, тілдегі «ақтаңдақтар» деп аталатын тілдік бірліктердің екінші тілде берілуінің жолдары мен тәсілдері және олардың өзіндік сипаттары. Бір жағынан басы ашылған, анықталған проблема сияқты болғанымен, антропоөзектік лингвистика, когнитивті лингвистика тәрізді жаңа ғылым салалары дамып отырған қазіргі кезеңде аталғандарды тағы да біршама талдаудың қажеттігі туындайды.

Орыс ғалымдарының еңбектерінде де «баламасыз лексика» және «ұлттық реалий» дегендер әртүрлі түсіндіріледі. Лексикографиялық еңбекте «Баламасыз лексика – екінші тілде тұрақты (сөздіктегі) сәйкестіктері жоқ лексикалық единицалар» деп анықталған; бұлар – реалий сөздер, уақытша баламасыз терминдер және кездейсоқ баламасыз сөздер [2,24]. Көріп отырғанымыздай, бұнда тек лексикалық тілдік бірліктер ғана аталады, сол сияқты зерттеуші ғалым А.Федоров та бірыңғай лексикалық тілдік бірліктерді талдап, баламасыз лексикаға ғылыми-техникалық терминдерді де енгізген болатын[3,135].

Бірқатар еңбектерде «экзотикалық лексика», «фондық лексика», «аудармадағы ақтаңдақтар», сондай-ақ екінші тілге аудару кезінде транскрипциямен берілетін сөздер мен сөз тіркестері де аталады. Мысалы, В.С.Виноградовтың көрсетуінше, тұрмыстық реалийлер (ранчо, фазенда, мачете, пончо, сомбреро, бамбачи, песо, сентаво, кесал, маламбо, мариачес, гаучо, самбо, пачакамак); табиғат әлеміне қатысты сөздер (анаконда, сейба, хукаро, папайо, мандиока); әкімшілік атаулары (институто, гремио, партидо колорадо, сентраль); ономастикалық реалийлер (антропонимдер – Куан, Педро; топонимдер; мекеме, кәсіпорын атаулары); әртүрлі символдар атаулары, фольклорда кездесетін атаулар мен сөздер фондық ақпаратты құрайды [4,104-112].

Осы аталғандарға байланысты байқалатын мынадай ерекшеліктер бар:

1. бір тілден екінші тілге аудару кезінде транскрипцияланып, екінші тілдің дыбыстық жүйесіне бейімделіп берілетін тілдік бірліктерді «баламасыз лексика», «экзотикалық лексика», «фондық лексика», «аудармадағы ақтаңдақтар» деп есептеуге болады;
2. белгілі бір халықтың ұлттық-мәдени ерекшеліктеріне байланысты сөздер мен сөз тіркестері де «фондық лексика», «аудармадағы ақтаңдақтар» қатарына жатады;
3. мәселені қарастыруда негізінен орыс тілі мен славян, роман-герман, латын американдық тілдердің фактілері талданған.

Жоғарыда берілген лексикалық тілдік бірліктер мен тілдегі кірме сөздердің (шет тілден енген сөздердің – заимствование), кірігулердің (вкрапление) арасындағы айырмашылықтар анықталмаған. Өйткені бір тілде басқа тілден енген, әдеби нормаға айналған кірме сөздердің болуы – заңды құбылыс. Жоғарыдағы тұжырымға сәйкес қазақ әдеби тілінің құрамындағы және қазақ мәдениетіндегі антропонимдер (Денис, Сергей, Наталья), тұрмыстық атаулар (борщ, котлет); жер-су атаулары, ассоциативті символдар және т.б. сияқтыларды «баламасыз лексика», «экзотикалық лексика», «фондық лексика», «аудармадағы ақтаңдақтар» деп тануымыз қажет болады.

Түпнұсқа мәтін мен аударма мәтіннің тілдік фактілерін салғастыру барысында типологиялық құрылымы әртүрлі тілдердің құрылымдық ерекшеліктерінен бұрын ең алдымен дүниетанымдық, әлеуметтік және пайымдау айырмашылықтарына негізделетін ұлттық мәдениеттің басты белгілері айрықша назарда болуы тиіс. Сонда ғана екінші тілдегі көркем мәтінде түпнұсқаға тән шынайы образ, эстетикалық функция көрініс таба алады.

Жоғарыда аталған «баламасыз лексика» және онымен үндес келетін басқа да аталымдардан басқа әрбір тілде этномәдени айырмашылықтарға ие, ақпараттық-мағыналық мазмұндағы тілдік бірліктер бар. Осындай тілдік бірліктер әрбір халықтың өз пайымдауын таныту, қоршаған ортаны бағалау, өзіндік ойлау өрісін тіл арқылы жеткізу функцияларын атқарады. Оларды тәржімалау кезінде аудармашы мәдени «дағдарысқа», мәдениетаралық коммуникациядағы кедергілерге тап болады. Әрине, баламалылық теориясы негізінде бұлар типтес тілдік бірліктердің сөздікте берілген түсініктемесін, синонимдік-антонимдік қатарларын, ауыспалы-коннотатты мағынадағы сыңарын екінші тілде пайдалана отырып, түпнұсқаның жалпы мазмұнын жеткізуі мүмкін. Алайда этномәдени ақпарат бұл ретте көмескіленеді.

Көркем шығарманың негізгі тінін құрайтын этномәдени ақпаратты беретін тілдік бірліктерді бірнеше топқа жіктеуге болады. Олардың бірі, әрине – ғылыми әдебиеттерде анықталғанындай, тұрмыстық, мәдени реалий атаулары.

Аударма ісінде маңызды болып саналатын қатарлардың бір тобын белгілі бір халықтың мәдени-тарихи өмір тәжірибесінен қалып алып, сақталған, астарлы немесе тікелей мазмұнға ие лингвомәдени реалийлер құрайды. Көркем шығарма тәржімасында олар үшін түсіріп тастау амалын қолдануға болмайды, қалай болғанда да белгілі бір тәсілмен аударуға тура келеді, өйткені бұнда мәнмәтіндер, сөйленістер шығармада басым функционалды қызмет атқарады. Шартты түрде жағдаяттық реалийлер деп атауға болатын бұндай лингвомәдени тілдік бірліктер тобын екінші тілде жеткізуде аудармашының лингвомәдени құзыреттілігінің қаншалықты екендігі айқын көрінеді, аудармашы

интертекстуалдардың когнитивті компоненттерін толық жеткізудің амалдарын қарастыруы тиіс. *Золушка* есімінің *Күлбике* (түрік телесериалының аудармасынан) түрінде жұмсалуы – интертекстуал мазмұнды компоненттің аудармасындағы елеулі ауытқу. Басқа тілдерде де баламалармен берілген «Золушка» есімі (фр. *Cendrillon*, нем. *Aschenputtel*, И. С. Тургенев шығармаларында «Замарашка» түрінде аударылған) қазақшалауды қажет ете ме, қажеттілік болғанда, қазақ тілінде ұсынылған осы балама коннотатты дәл семантиканы жеткізе ала ма, - бұл жайттар, тұтастай алғанда, ұлттық-мәдени мазмұндағы мәнмәтіндерді тәржімалаудың аса жауапты жұмыс екендігін аңғартады.

Материалдық-заттық атауларды білдіретін ұлттық реалийлерден басқа қазақ тілінен басқа тілдерге аударма жасауда жоғары деңгейдегі лингвомәдени құзыреттілікті талап ететін ұлттық-мәдени мазмұнды мәнмәтін, фраза, тұрақты тіркес, афоризм түріндегі интертекстуалдар қазақ тілінде жиі кездеседі. Алайда бұлар екітілді сөздіктерге енгізілмеген. Мәселен, «ақтабан шұбырынды, алқакөл сұлама» тіркесі тұтас бірлік ретінде де, сондай-ақ олардың құрамындағы сөздердің бірқатары (ақтабан, алқакөл, сұлама; «шұбырынды» сөзіне аударма жасалған) да қазақша-орысша сөздіктер лұғаттарында ұшыраспайды.

Қара керей Қабанбай, Қанжығалы Бөгенбай, Әз Жәнібек типтес тарихи онимдер орыс тіліне транскрипцияланып берілген болса,*«Қаз дауысты Қазыбек»* тіркесінің құрамындағы алдыңғы екі лексеманың да екітілді сөздіктердегі тіркесімдер жасау көлемі шектеулі. Осы себепті қазіргі жазба мәтіндерден төмендегідей мысалдарды кездестіруге болады.

В этом можно убедиться, постигнув мудрость и красоту речений Толе, *гусиноголосого Казыбека*, Айтеке, вникая в поэзию акынов-жырау, вчитываясь «в самородок сары алтын» Абая буйный словесный водопад Махамбета. («Мысль» журналы, 2006, №2, 72-бет)

«Звонкоголосый" ("Каздауысты") Казыбек. Сохранилось множество изречений, афоризмов, образцов ораторского искусства Казыбек бия(Казыбек бий Кельдибекулы. Пресс-релиз).

Қазақ тіліндегі бір алуан лексикалық тілдік бірліктерде «өзге этнофон»

туралы ақпарат жабық//тұйық күйде сақталады. Лексикографиялық еңбектерде олардың мағынасы екі деңгейде: тілдік мағынасы деңгейінде және ауыспалы мағынасы деңгейінде беріледі де, ұлттық мәдени фоны, ұлт мәдениеті мен ұлттың пайымдау-ойлау ерекшелігінен хабар беретін мағлұматы ашылмайды. Мәселен, Абай «Қарасөздерінде» мынадай мәнмәтін бар:

Бұл жасқа келгенше жақсы өткіздік пе, жаман өткіздік пе, әйтеуір бірталай өмірімізді өткіздік: алыстық, жұлыстық, айтыстық, тартыстық - әурешілікті көре-көре келдік. Енді жер ортасы жасқа келдік: қажыдық, жалықтық; қылып жүрген ісіміздің баянсызын, байлаусызын көрдік, бәрі қоршылық екенін білдік. Ал, енді қалған өмірімізді қайтіп, не қылып өткіземіз? Соны таба алмай өзім де қайранмын [1-қарасөз, 7 б.].

Хорошо я жил или плохо, а пройдено немало: в борьбе и ссорах, судах и спорах, страданиях и тревогах дошел до преклонных лет, выбившись из сил, пресытившись всем, обнаружил бренность и бесплодность своих деяний, убедился в унизительности своего бытия. Чем теперь заняться, как прожить оставшуюся жизнь? Озадачивает то, что не нахожу ответа на свой вопрос [слово – 1, с. 139].

Осындағы *байлаусыз, баянсыз* сөздері лексикографиялық еңбектерде былайша берілген: *байлаусыз* сын. 1. Бекітілмеген, бос. 2. Ауыс. Тиянақсыз, тұрақсыз. (38-бет).*баянсыз*. сын. Тұрақсыз, тиянақсыз. (180-бет) *(Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. 2-том, 1976).*

байлаусыз. 1) непривязанный, несвязанный, незавязанный, неперевязанный. 2) перен.непостоянный, неустойчивый, ненадежный (о человеке) *(Казахско-русский словарь. 2002, 114-бет). баянсыз.* 1) непостоянный, изменчивый 2) преходящий, бренный дүние – бренный мир (Казахско-русский словарь. 2002, 132-бет).

Көрсетілген сөздер және олардың анықтамалары аудармадағы сәйкестіктер тұрғысынан, ең бастысы – ұлттық мәдени ойлау мен пайымдаудың нәтижесінің берілуі жақтарынан талдауды қажет етеді. Бұл ретте аударма теориясы тұрғысынан қарағанда, жалпы ұқсастық (мәселен, жалпы мәдени лексиканың семантикасы – баянсыз – бренность; байлаусыз – бесплодность); салғастырылатын ұқсастықтың болмауы (айталық, бір ғана ұлттың мәдениетіне тән сипатты жеткізетін тілдік бірліктің екінші тілде болмауы) ескерілуі қажет болады. Жоғарыда аталған тілдік бірліктермен тіркесімдер жасайтын және сол арқылы ұлттық мәдениеттің экспоненттері ретіндегі семантикасы айқындала түсетін *дүние* және *пенде* деген сөздер бар. Сөздіктерден*дүние* – мир, вселенная; *пенде* – человек; пендешілік – человеческие слабости тәрізді баламаларды кездестіреміз.

Абай шығармаларында*Екі ортада бұл* ***дүниенің*** *рахатының қайда екенін білмей, бірін-бірі аңдып, біріне-бірі мақтанып* (4 – қарасөз) деген мәнмәтінде "*жизнь*" сөзі, ал "***Пенде пендеге*** *өкпелемейтін ешнәрсе жоқ. Құдайдан қорық пендеден ұял, балаң бала болсын десең, оқып, мал аяма! Бірақ пендесінде ақыл – хүкімші, қайрат, қызмет қылушы еді*" (28-қарасөз) человек//смертный сөздері пайдаланылған. Тілдегі денотат мағынасы жағынан дұрыс балама таңдалынған дей тұрсақ та, қазақ ұғымында осы сөздердің «байлаусыз, баянсыз, өтпелі, тұрақсыз» типтес сөздермен астасып барып мағынасы анықталатынын байқаймыз.

В промежутке между этими двумя событиями, так и не изведав истинного счастья, ***не распознав до конца ценности и неповторимости дарованной ему жизни,*** *он бездумно прожигает ее в унизительных ссорах и не достойных спорах* (Слово – 4).

Көрсетілген сөздер және олардың анықтамалары аудармадағы сәйкестіктер тұрғысынан, ең бастысы – ұлттық мәдени ойлау мен пайымдаудың нәтижесінің берілуі жақтарынан талдауды қажет етеді. Бұл ретте аударма теориясы тұрғысынан қарағанда, жалпы ұқсастық (мәселен, жалпы мәдени лексиканың семантикасы – баянсыз – бренность; байлаусыз – бесплодность); салғастырылатын ұқсастықтың болмауы (айталық, бір ғана ұлттың мәдениетіне тән сипатты жеткізетін тілдік бірліктің екінші тілде болмауы) ескерілуі қажет болады. Жоғарыда аталған тілдік бірліктермен тіркесімдер жасайтын және сол арқылы ұлттық мәдениеттің экспоненттері ретіндегі семантикасы айқындала түсетін *дүние* және *пенде* деген сөздер бар. Сөздіктерден*дүние* – мир, вселенная; *пенде* – человек; пендешілік – человеческие слабости тәрізді баламаларды кездестіреміз

Абай шығармаларында *Екі ортада бұл* ***дүниенің*** *рахатының қайда екенін білмей, бірін-бірі аңдып, біріне-бірі мақтанып ...* (4 – қарасөз) деген мәнмәтінде "*жизнь*" сөзі, ал "***Пенде пендеге*** *өкпелемейтін ешнәрсе жоқ. Құдайдан қорық пендеден ұял, балаң бала болсын десең, оқып, мал аяма! Бірақ пендесінде ақыл – хүкімші, қайрат, қызмет қылушы еді*" (28-қарасөз) человек//смертный сөздері пайдаланылған.Тілдегі денотат мағынасы жағынан дұрыс балама таңдалынған дей тұрсақ та, қазақ ұғымында осы сөздердің «байлаусыз, баянсыз, өтпелі, тұрақсыз» типтес сөздермен астасып барып мағынасы анықталатынын байқаймыз.

Философ ғылымының тұжырымдарына қарағанда, «адам» сөзінің қатысты "... адам болмысында мынандай алты жүйе бар, олар: тән жүйесі, жан жүйесі, нәпсі жүйесі, ақыл жүйесі, көңіл жүйесі, рух жүйесі" [71, 39 б.]. Осы себепті түркі халықтарының көпшілігінде адамшылық, кісілік, пендешілік деген ұғымдар семантикасы жағынан ажыратылады. «Бұлардың орыс тіліне дәлме-дәл баламасы жоқ, сондықтан олардың орыс тіліндегі баламасын іздеу өз алдынша әңгіме. Сонымен, пендешілік дегеніміз не? Біріншіден, айтарым пендешілік адамшылыққа қатысы бар, бірақ оның синонимі емес. Себебі адамшылық болмысында пендешіліктен тыс, оған сыймайтын жақтары жеткілікті" [4, 157 б.].

«Ядерная лексема Адам параметризует идеальное значение – "человек, таким он должен быть". В базовых номинациях понятия "человек»наблюдается параметризация в зависимости от 1) совокупности индивидуальных качеств, а также принятых национальных форм поведения: почитание старших по возрасту, гостеприимство (кісі), 2)

мировостприятия (пенде); 3) фактора времени (*қаумет*); 4) языковой ситуации (бас); 5) физических и духовных качеств (жан); 6) сферы и цели общения (азамат) " [5, 12 б.].

Абай шығармаларында көбіне-көп "жалған ғұмырдың жалғандығын сезінетін тіршілік иесі ғана" мағынасында жұмсалған ***"пенде"*** лексемасы үшін: "*смертные, познающие мир, по созданным вещам*";"*смертный*"; *"исповедающий"; "человек; "святой"* деген баламалар таңдалған.

Ұсынылған тілдік фактілерден көрініп отырғанындай, белгілі бір ұлттың мәдениетінен ақпарат жинаған көркем шығармаларда кездесетін этномәдени мағлұматқа ие тілдік бірліктер тобын бірнеше қатарға жіктеуге болады; олар – тұрмыстық реалийлер, материалдық-мәдени лексика (шаңырақ, сәукеле); жағдаяттық реалийлер (қараңыз: қаз дауысты Қазыбек, Асан қайғы) және «өзге» этнофондық мағынаға ие тілдік бірліктер (қараңыз: байлаусыз, баянсыз, дүние, пенде, пендешілік). Тілдік бірлік жеткізетін ұлттық-мәдени ақпаратты тілдің төлиесі өзінің тілдік тұлға ретіндегі ұлттық менталитеті, тілді білуі арқылы кедергісіз тұшынып, қабылдай алады. Лексикалық тілдік бірліктің ұлттық-мәдени әлеуеті мәтінде (макромәтінде, мәнмәтінде) эксплицитті немесе имплицитті түрде жүзеге асырылады. Мәдениетаралық коммуникация деңгейінде қарастырылатын аударма ісі мен оның нәтижесінде екі тілдің және қос мәдениеттің ықпалдастығын танытатын үш жеке тұлға бар: а) тұпнұсқа мәтінді жасаушы тұлға: ә) аудармашы; б) аударма мәтінді қабылдаушы тұлға. Осы себепті аударма ісінде коммуниканттар арасында тілдік алшақтықтардан гөрі мәдени-менталды және психологиялық кедергілерді азайтуға бағытталған әдіс-тәсілдер маңызды болып саналады. Бұл қазіргі заманғы көркем шығармалар тәржімасына қойылатын басты талаптардың бірі болуы тиіс. Демек, қазіргі зерттеулерде аудармадағы баламалылық (эквивалентность) туралы түсінікті тереңірек зерделеу, нақтырақ айтқанда, балама таңдаудың екі жағына (тілдік және ұлттық-мәдени) назар аудару қажет. Тілдік тұрғыдан балама таңдау әртүрлі тілдердегі тілдік бірліктердің арасындағы семантикалық инварианттардың қарым-қатысын, олардың қолданылу ерекшеліктерін анықтау арқылы шешілетін болса, ұлттық-мәдени деңгейде балама таңдауда салыстырылатын тілдік бірліктердің арасындағы жалпы мәдени және этномәдени мазмұнды ұдайы ескеру нәтижесінде нақтыланады. Ал бұл жайт, сайып келгенде, аудармашының лингвомәдени құзыретіне, аудармашы мамандар даярлау ісіндегі жауапкершілікке байланысты.

Аталған мәселелер сонымен қатар қазақ тілтанымында лингомәдени сөздіктерді, ассоциативтік сөздіктерді түзудің өзектілігін байқатады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әуезов М. Көркем аударманың кейбір мәселелері. // Жинақ: Көркем аударманың кейбір мәселелері (мақалалар жинағы). – Алматы, Қазмемкөркемәдеббас, 1957. – 170 б.
2. Нелюбин Л.П. Толковый переводческий словарь. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для ин-та и фак. иностр. яз. Учеб. пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1983, 303 с.
4. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М., 1978. – 189 б.
5. Есім Ғ. Сана болмысы (Саясат пен мәдениет туралы ойлар). – Алматы: «Ғылым» ғылыми баспа орталығы, 2002. - 272 б.
6. Нұрышева Г.Ж. Адам өмірінің философиялық мәні – Алматы, 2001. - 240 б.

7. Аязбаева Б.К. Понятие "человек" и его сопряженность с понятием "множество" в казахском и русском языках: автореф …. канд.филол.наук. - Алматы, 2005, 32 стр.

Резюме

В статье рассматриваются лексические единицы, совмещающие в своей содержательно-информационной структуре лингвистическую и этнокультурную информацию. Обращается внимание на создание линговстрановедческих, ассоциативных двуязычных словарей в сопоставительно-переводческом аспекте.

Resume

Lexical unitswhich combinecontent-information structure of linguisticsandethno-culturalinformation are considered in this article. Attention is paid tothe creation oflinguistics and country study, associativebilingualdictionaries inthe comparative-translational aspect.

Қ.Ө.Есенова - *ф.ғ.д.,профессор*

РЕЦИПИЕНТТІҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІК БІЛІКТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ КӨРКЕМ МӘТІНДІ ИНТЕРПРЕТАЦИЯЛАУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Көркем әдебиет тілін зерттеу дегенде *түсінілім* және *интерпретация* сияқты ұғымдар ойымызға қатар келеді. Бір қарағанда бұл екеуі өзара ұқсас болғанымен, ұғым ретінде араларында бірқатар айырмашылықтар бар екенін айта кетуіміз керек. Табиғи тілді логикалық және семантикалық талдауға бағдарланатын тіл философиясында интерпретация ақиқат болмысты танудың бір тәсілі, тілдегі түрлі мағыналарды ашу мен сана елегінен өткізудің бір жолы ретінде қарастырылады. Ал түсінілім қарым-қатынас жасаушы екі жақтың өзара әрекеттестігі нәтижелі болған жағдайда жүзеге асырылады. Бұл жалпы адамдар арасындағы кез келген қарым-қатынас сияқты диалогтік сипатта ғана болатын нәрсе. Біз аталмыш ұғымдарға оқырман қауымға ұсынылатын мәтін тұрғысынан келеміз. Өйткені қазіргі кезде кез келген мәтін белгілі бір дәрежеде (әуел бастан) оқырмандарға қандай да ықпалын тигізуге тиіс болғандықтан оны диалогтік сипаттағы ашық жүйе деп қарастырған жөн. Түсінілім процесі мәтін мен оны қабылдаушылардың субъективті болжамдарының, ассоциацияларының арасындағы күрделі өзара әрекеттестік болып табылады. Өзге тілді аудиторияға қазақ тіліндегі көркем мәтінді ұсынғанда аталмыш мәселелерге баса мән беруіміз керек. Себебі тіл үйренушілердің күнделікті өмірлерінде ұстанатын нормалар мен құндылықтар жүйесінде мәтін негізінде жатқан автор позициясынан едәуір ерекшеленетіні заңды. Алайда қаншалықты әр басқа болғанымен мәдениет атаулыға жалпы адамзаттық тәжірибелердің белгілі бір бөлігі сай келіп отырады. Әр халықтың мәдениеті жалпы қоғамның әлеуметтік дамуы барысында бір-бір баспалдақ іспеттес болмақ. Сондықтан да әртүрлі тарихи кезеңдердегі мәдениеттердің белгілі бір қиылысу нүктелері болуы заңды. Осы жайт реципиент үшін өзге, жат мәдениетке қатысты көркем мәтінді түсінуге мүмкіндік береді. Ғылыми әдебиетте *түсінілім процесі* күрделі ойлау шаралары ретінде қарастырылады. Онда сырттан келіп түсетін ақпаратты өңдеудің үш деңгейі бөлініліп көрсетіледі:

1. Графикалық кешендерді түйсіну процесі, оларды мағынасы бар бірліктерге айналдыра білу;

2. Мәтінде берілген деректі ақпаратты бөліп алу;

3. Бөліп алынған ақпаратты саналы түрде ұғыну, яғни анағұрлым маңызды факторларды іріктеп, олардың арақатынасын айқындау, жинақтау, бағалау, зерделеу және қорытынды жасау.

Өзге тілдегі көркем мәтінді айрықша сипаттайтын ұлттық мәдени ерекшелік түсінілімінің 2-ші және 3-кезеңдеріне едәуір ықпал етеді.

Сонымен, кез келген көркем мәтіннің алғаш көз жүгіртіп өткенде түсінілетін мазмұны мен ондаусынылатын ақпараттың астарына үңіле білу, автордың түпкі діттемін аңғару бірінен кейін бірі жүзеге асырылуға тиіс, бір-бірімен байланысты, бірақ екі түрлі жайттар болмақ.

Көркем шығарманы интепретациялау мәселесін сөз еткенде реалийлерге тоқталмай кете алмаймыз. Реалий дегеніміз оқытылатын тілде сөйлейтін елдің тарихына, мәдениетіне, тұрмысына, салт-дәстүрлеріне қатысты ақиқат фактілер мен заттар [1,17]. Олар сол иесі халықтың тұрмысында кеңінен қолданылады. Реалий ұғымы сөздің атауыштық мағынасына негіз болады. Алайда бұл реалий сөзіне берілген біржақты анықтама. Екінші жағынан, көптеген фразеологиялық пәндерде реалий термині жалпы заттар мен құбылыстарға атау ретінде берілген сөздер. Түптеп келгенде, 1-ден, реалия деп белгілі бір тілге тән, өзге халықтарда кездеспейтін ұғым, құбылыс, зат аталады. 2-ден, реалия заттың, ұғымның, құбылыстың атауы ғана емес, сондай сөздерді қоса қамтитын сөз тіркестері де болып шығады. (Әдетте, фразеологизмдер, мақал-мәтелдер, нақыл сөздер) [2,46]. Мысалы, 1-ші анықтама бойынша *нан* дүниежүзі халықтардың барлығына ортақ тағам түрі, әмбебап ұғымды білдіреді. Ал *тандыр нан, тапа нан, қазанжаппа нан, лаваш, күлше, шелпек, қаттама, жұқпа нан, бауырсақ* десек бұлардың әрқайсысы әр халықтың тұрмысын бейнелейтіндіктен дербес сөздер болып кетеді. Ал енді *күлшелі бала – сүйкімді*немесе *күлшелі бала сүймекке жақсы*деген мәтел 2-ші анықтама бойынша реалия (қазақ тіліне қатысты реалия) болып табылады. Қалай десек те, қабылдаушы өзі өмір сүріп отырған қоғамдағы заттар мен құбылыстарды күнделікті көріп жүргендіктен, тұтынатындықтан олардың атауы қатысқан кез келген ақпаратты жеңілірек түсінуі заңды. Ал өзге тілдегі мәтіндерде кездесетін бұрын-соңды беймәлім болып келген атауларды түсіну үшін әлбетте оқырманға білім қоры керек. Ол**білім қоры** оқырман санасындағы қандай да бір когнитивтік құрылымдармен байланысты болады. Осы тұста мынадай 2 мәселе туындауы заңды:

1. Көркем шығарма мәтінінде айшықталатын, (айқын көрінісі табатын) білімдер санадағы когнитивтік құрылымдармен қалайша байланысады?
2. Мәтінде берілген ақпарат ішінен қандай білімдерді өзге мәдениетке қатысты мәтінді зерделеу үшін аса қажетті дерек ретінде бөліп алған жөн.

Жалпы, когнитивтік процестер барлық адамдарда бірдей жүреді. Алайда адамдар қандай да бір көркем мәтін арқылы алынатын ақпаратты өңдеу барысында әртүрлі білімдерге сүйенеді. Демек, басқа тілдегі көркем мәтінді барынша дәл зерделеу үшін білімдердің ортақтығы маңызды алғышарт болмақ. Лингвистика ғылымында коммуниканттарға ортақ білім **пресуппозиция** термині арқылы беріледі. Мысалы, орыс тілді аудиторияға *дастарханның ортасында тау-тау болып үйілген бауырсақ, жағалай қойылған шелпек бүгінгі жиын себебінен хабар беріп тұрғандай* ... (Г.Иманбеков).Осы мәтін үзіндісін оқыған қазақ емес, студент бауырсақтың не екенін бірден түсінеді. Алайда дастархан шетіне қойылған *шелпекке* аса мән бере бермеуіде мүмкін. Демек, ол осы мәтіндегі *шелпек* пен *бауырсақты* жалпы нанның бір түрі ретінде, тағам мағынасында түсінеді. Ал, қазақы мәдениетпен етене таныс қабылдаушының санасында мұндағы *шелпек* бірнеше ассоциация туындатады: 1-ден, *шелпек* арнайы жиын үшін пісіріледі; 2-ден ол құран оқитын кезде пісіріледі. Демек, қазақы ортаның өкілі мәтінде кездесетін бір ғана *шелпек* сөзімен байланысты әңгіменің не жайында екенін болжай алады. Оқытушының міндеті осы мәтіндегі шелпек сөзінің жалпы семантикасын ашумен қатар оны қолдану арқылы бүкіл мәтін үзіндісінің астарында қатталған когнитивтік білім қорын ашу, оны реципиенттің жете түсінуіне мүмкіндік туғызу. Яғни, бұл жерде міндетті түрде қазақы қоғамда қалыптасқан майдың иісін шығару, құран оқыту, тереңдей барғанда әруақты еске алу сияқты діни ғұрыптармен байланысты ақпаратты ашып, оқырманға жан-жақты талдап-түсіндіру турасында болуы тиіс. Осы тұста *шелпектің* нан, тағам ретіндегі қызметі жалпы адамзатқа ортақ әмбебеп реалий ретінде көрінсе, қазақы социумтанымындағы арнайы жиындарға орай пісірілетін тағам, құран оқытылатын дәм, көпшілікке таратуға (7-шелпек) арналған нан

сияқты тілдік оралымдар тарихи-мәдени-діни спецификасы бар реалийлер ретінде ұсынылуы қажет.

Осындай ұлттық мәдени сипаттағы ерекшеліктерді білмеу қабылдаушының мәтінді толық түсінуіне белгілі бір дәрежеде **кедергі** келтіреді. Нақтырақ айқанда, Қазақстанда тұратын қандай да бір ұлт өкілі *бауырсақтың,шелпектің* майға пісірілген нан екендігінен хабардар. Алайда оның белгілі бір ғұрыптық мәні жөнінде діни негіздерімен байланыстылығы жайында білмеуі қазақы – діни мәдениеттен хабарының жоқтығын көрсетеді. Демек, бұл *бауырсақ* және *шелпек* сөзінің орыс тілінде баламасының жоқтығынан емес, реципиенттің мәдени танымының шектеулігінен туындап отырған кедергі. Осымен байланысты өзге тілді аудиторияға қазақша көркем мәтінді оқыту барысында туындайтын түсінілім мен интерпретацияға байланысты қиындықтарды*тілдік* және *мәдени кедергілер* деп бөлуге болады. Жалпы**кедергі** термині социолингвистика мен психолингвистика саласында едәуір қарастырылған.

Ғылыми әдебиеттерде өзге мәдениетке қатысты ақпаратты қабылдау барысында туындайтын *кедергілерді* 4 топқа бөлуге болады.

1. Лексика-семантикалық кедергілер;
2. Коммуникативті-прагматикалық кедергілер;
3. Мәдени қорға байланысты кедергілер;
4. Фреймдік кедергілер.

Кедергілердің аталған түрлерін көркем мәтінді оқытуға қатысты қарастырайық.

Лексика-семантикалық кедергілер өзге мәдени қоғамдастықта қалыптасқан концептілермен байланысты болады. Олар реципиент санасында тұрақты көрініс табатын ассоциациялар дегенге саяды. Қандай да бір мәтінде кездесетін артефактілердің ұлттық-мәдени ерекшелігінен бейхабар болу түсінілім барысында бірқатар кедергілер туындатады. Мыс.; Қ.Жұмаділовтің «Дарабоз» романынан алынған үзінді.

Қара садақ.*Анау-мынау жігіт икемге келтіріп ие алмайтын, әкесі Қожақұлдан қалған қара садақты бұл он үш жасында адырнасын аңыратып еркін тартатын болды* (Жұмаділов Қ. Дарабоз, 44).Демек,*адырна* сөзінің 2 мағынасы бар: бірі – қазақтың сыбызғы тәрізді үрмелі саз аспазы; 2-мағынасы: садақтың керме қайысы. Осы заттың (садақ) қазіргі кезде қолданыстан шығуына байланысты тілдік ұжым мүшелері оның атауының да жекелеген мағыналарын ұмытқан. Сондықтан өзге тілді оқырманның жоғарыда келтірілген үзіндідегі садақтың қару екендігін білгенімен, оның адырнасы жөнінде ешнәрсе айта алмауы заңды деп білеміз. Бұл арадағы лексика-семантикалық кедергіні сөздің архаикалық мағынасын білмеу фактісінен басқа материалдық мәдениетке байланысты білім қорындағы жетіспеушілікпен де қарастырған жөн. Сондықтан «Дарабоз» романынан алынған үзіндіні интерпретациялау үшін лексикографиялық материалдардан бөлек көрнекі құралдар да, атап айтқанда, садақтың құрамдас бөліктерінің атаулары арнайы бөлініп көрсетілген суретті және садақтың өзін зат түрінде көрсетіп түсіндірудің маңызы ерекше болмақ.

2. Коммуникативті-прагматикалық кедергі социумда қалыптасып орныққан әдеп нормаларын жетік білмеуден туындайды. Мысалы, үлкенге сәлем беру – кішіге міндет екені дүниежүзінің көптеген халықтарына ортақ қағида. Алайда қазақы қоғамда бала алдымен үлкендердің өзін әлеуметтік орнына қарай жіктей білуі тиіс. Осымен байланысты алыс сапардан келгенде ер жігіт ең алдымен қарияман амандасуы тиіс. Алайда, М.Әуезовтің «Абай жолы» романдарында оқудан қайтқан Абайға анасы: *«Әй, шырағым балам, әуелі әр жағыңда әкең тұр... Сәлем бер!*- дейді.Абайға әжесі Зере: *«Жаман неме, маған бұрын келмей, әкеңе кеттің-ау!*», - деп аздап ренжігендей болды.

Бұл жерде бала Абай қазақы ортаға қалыптасқан ең алдымен жасы үлкенге сәлем беру қажеттігі нормасын сақталмағандай көрінеді. Сондықтан Зере әжесінің ренжісін де орынды деуге болады. Дегенмен, Абайдың мұндай қылығына түрткі болған оның білместігі емес, анасы Ұлжанның сөзі еді. Бұл тұста қазақ әйелінің ер азаматын «жасына қарамастан» өзінен жоғары қоятын ибалылығы бой көрсетеді. 2-ден, Құнанбайдың ел билеген беделді тұлға екенін еске алайық. Демек, сәлем беру әдебіне қатысты орын алған коммуникативті-

прагматикалық кедергінің түп тамыры, айналып келгенде, ұлттық-мәдени коммуникация ерекшеліктеріне келіп тіреледі екен. Сондай-ақ, қазақтың ұлттық мәдениеті тақырыбы бойынша берілген өздік жұмысында студент ұлттық киімдер туралы мәтінді жан-жақты қарастыру үшін фольклорлық шығармалармен қатар қазақ фильм киностудиясының туындыларын пайдалануға тиіс болатын. Атап айтқанда, С.Қожықовтың «Қыз Жібек» фильмінен алынған эпизодты (Жібектің сәукеле киіп тұрған сәті) студент «Қыз Жібек» жырындағы өлең жолдарымен салыстырып, қызықты тұжырымдар жасаған. Нақтырақ айтқанда, материалдық мәдениет үлгісі болып табылатын сәукелені сипаттағанда жыршы қолданған *«Орамалы тұрады без жүз жорға»* тіркесіне қатысты студенттер арасында біршама түсініксіз мәселелер бой көтереді себебі. Орамалының құны бес жүз жорға дегенге студенттер аса сене қоймады. Алайда автордың орамалы деп *сәукелені* және сәукелеге тағылған құнды тастардың бағасы бес жүз жорғаға тең екендігін студенттер бірден аңғара алмады. Коммуникативті-прагматикалық кедергіге ұшыраған студенттерге аталмыш тіркестің кодын ашу маңызды болмақ. 1-ден, осы тіркестегі орамал сәукеле сөзінің баламасы ретінде қолданылса, оның құны ретінде көрсетілген бес жүз жорға да материалдық мәдениеттің нақты эквиваленті болып тұр. Бір қызығы, студент осы лингвомәдени бірлікке прагматикалық тұрғыдан да назар аударған. Демек, лингвомәдени бірліктерде қатталған бай ақпараттың мазмұнын ашу үшін пайдаланылатын бейтілдік материалдар тәлімгерлердің тілдік біліктілігімен қатар мәдени біліктілігін де арттыратыны сөзсіз.

3. Мәдени қорға байланысты кедергілер негізінен белгілі бір тарихи дәуірде орын алған материалды немесе рухани мәдениет фактілеріне қатысты ақпараттың қазіргі кезде толық сақталмауына орай туындайды. Атап айтқанда, өмірде болған, аты аңызға айналған батырлардың, хандардың, әулие-әнбиелердің есімдері, тарихи оқиғалар өткен жырлардың атаулары т.б. мәтінде қолданылған жағдайда олар туралы бұрын-соңды түсінігі болмаған реципиент мәтінді тиісті дәрежеде зерделей алмайды.

Мыс.: *Мұсаның асы таяғы, Сүлейменнің жүзігі, Күлтебеде күнде жиын, Қорқыттың көрі* т.б. қолданыстар жұмсалатын мәтінді талдағанда олардың әрқайсысы жөнінде халық жадында сақталған аңыз-әңгімелерді қысқаша баяндап берген жөн. Сонда ғана оқырман мәтінді адекватты түрде түсіне алады. Бұл кедергіні жеңу үшін тәлімгердің біршама еңбектенуіне тура келеді. Өйткені мұндай тарихи-мәдени білім қорына қатысты ақпарат түсіндірме сөздікте қамтылмайды. Мәдени-тарихи сипаттағы деректердің бір бөлігі энциклопедиялық сөздіктерде берілуі мүмкін. Мұнда негізгі құрал – **тарихи-мифологиялық сөздіктер** болмақ. Алайда осы арада бүгінгі жаңа технологиялары, атап айтқанда интернетті пайдаланудың тиімділігі сөзсіз. Сондай-ақ осындағы тарихи-мәдени қорына жатқызылатын ақпараттың лингвистикалық әдебиетте прецедентті феномендер терминімен аталып жүргенін айтуымыз керек.

4. Фреймдік кедергілер белгілі бір қоғамда қалыптасқан салт-дәстүр, әдет-ғұрыптарымен байланысты тілдік оралымдар жұмсалған мәтіндерді өзге тілді оқырманның толықтай зерделей алмауынан көрінеді. Мәселен, қазақтың қонақ күту дәстүріне байланысты «табақ тарту» ретіне тоқталсақ. Үлкен ас келгенде ең алдымен бас салынған бас табақ қонақтардың ішінде жасы үлкеннің алдына қойылады. Одан кейінгі сыйлы мейманға жамбас салынған табақ таратылады. Әрі қарай *асықты жілік, тоқпан жілік, кәрі жілік* рет-ретімен тартылады.

Осындайда ескерілуі тиіс бірқатар «жазылмаған қағидаларды білмеу мәтінді интерпретациялауда біршама кедергілерді туындатуы мүмкін.

Мәселен, *«Бас салынған табақты Дәукеңе қарай икемдеді»* деген үзіндідіен **Дәукеңнің** дастарханда отырғандардың бәрінен жасы үлкен екенін аңғаруға болады. Сондай-ақ, ол (Дәукең) жаңа түсіріліп отырған келіннің әкесі, яғни **бас құда** болуы да ықтимал.

Алайда Дәукеңнің өзіне ұсынылған табаққа қол созғанымен, ондағы басқа қол тигізбеуін қалай түсінуге болады?

Бұл –қазақ санасында орныққан «әкесі тірі адамның бас ұстамайтындығымен» байланысты түсінілетін әрекет.

Демек, Дәукең қонақтардың арасындағы орны қаншалықты ерекше екендігіне қарамастан, үйінде қалған әкесін жадынан шығармай, қазақы тыйымды қатаң сақтап отырғанын өзге тілді реципиентке егжей-тегжейлі түсіндіру керек.

Бұлардан бөлек, мәтінде кездесетін «құйрық-бауыр жегізу», «ұн жағу», «төс қағыстыру» сияқты фразеологиялық оралымдардың да мәнін ашып-түсіндірген жөн.

Осы айтылғандармен байланысты мәдениетаралық коммуникацияда кездестеін объективті кедергілерді болдырмау немесе жою *біліктілік* ұғымымен тікелей байланысты болмақ. Ондай біліктілікті қалыптастыруға, ең алдымен, жоғарыда санамаланған кедергілердің әрқайсысын жеке-жеке жоюға бағытталатын әрекеттер арқылы қол жеткізуге болады. *Лексика-семантикалық кедергілерді* жою тілдегі вербалды ассоциативтік желіні кеңейту қажет. Кеңейту және концептуалдық жүйеде жаңа қажетті компоненттер енгізу арқылы қол жеткізуге болады. Мұнда пайдаланылатын негізгі материал екі тілді аударма сөздіктер және түсіндірме, тарихи-энциклопедиялық сөздіктер болмақ. Коммуникативтік-прагматикалық кедергілерді жою үшін реципиенттің прагматикалық біліктілігін қалыптастыру қажет. Мұнда ең алдымен, сөйлеу әдебі мен мінез-құлық ережелерін таныстырған жөн.

Мәдени-тарихи ақпараттан бейхабарлылыққа байланысты туындайтын кедергілер түрлі дереккөздерден: бұқаралық ақпарат құралдары, көркем әдебиет, тарихи шығармалар, көркем фильмдер, көркем туындылар т.б. өнер туындыларын пайдаланған жөн. **Фреймдік кедергілерді** жою реципиенттерде «хабарламалардың референттік пропозитивтік құрылымын мәтінде келтірілген өзге мәдени қауымдастыққа тән ғалам бейнесі үзіндісіндегі референттері мен өзара ассоциативтік тақырыптық тұрғыдан байланыстыра білуге дағдыландырады» [3]. Сонымен біліктілік ұғымына мынадай анықтама беруге болады: **Біліктілік дегеніміз** білімдер, ережелер мен қағидалардың когнитивтік және абстрактілік жүйесі болып табылады. Ол жүйе бала кезден қалыптаса бастайды және дамиды.

Өзге тілді аудиторияға қазақ тілін оқыту тәжірибемізге сүйене отырып, ана тіліндегі мәтінді интерпретацияға қажетті **біліктілік** түрлерін былайша топтастыруға болады деп ойлаймыз:

1. лингвистикалық
2. коммуникативтік
3. когнитивті

Осы біліктілік түрлерін екінші тілді үйрету барысында толықтырып, жетілдіріп, өзгерте отырып пайдаланудң тиімділігі сөзсіз.

Жалпы, кез келген мәтінде ашық эксплицитті түрде ұсынылған ақпараттармен қатар жасырын түрде берілетін **имплицитті ақпарат** болады. Бұл негізінен көркем шығармаға кейіпкер ретінде алынған, ұлт өкілінің мінез-құлқы, іс-әрекеті, сөйлеу мәдениеті, өзін-өзі ұстауы сияқты ерекше ерекшеліктері арқылы сол халықтың менталитетіне, ойлау жүйесі мен дүниесіне қатысты ауқымды ақпаратты іріктеп ала білуге қатысты түсіндіріледі. Мұндайда автор кейіпкерлердің әрбір әрекетін сол халық ұстанатын дін қағидаларымен астастыра отырып ұсынады. Яғни тәлімгер (студент) мәтінде тікелей баяндалмағанымен өзі тілін үйреніп отырған халықтың ділі мен дініне қатысты мол мәлімет алып, өзін сол мәдени тілдік ұжымда қалыптасқан қоғамдық әлеуметтік-психологиялық әдеп нормалары жөнінде мол мағлұмат алады. Осылайша көркем шығармалар мазмұнын түсіндіру арқылы тілдік біліктілігін арттыратын реципиент онда қамтылған астарлы ойды түсіну арқылы коммуникативтік және когнитивтік біліктілігін ұштастауға қол жеткізеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М., 2002.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода М., 1996.
3. Дюришин Д. Посредническая функция художественного перевода. М., 1987.

Резюме

В статье рассматривается интерпретация художественного текста на казахском языке в аспекте когнитивной лингвокультурологии как системообразующая основа формирования лингвокультурологической профессиональной компетенции студентов.

Resume

The interpretation of Kazakh literary texts in the aspect of cognitive lingo cult urology as systematic basis for forming student's lingo cultural professional competency is considered in the article.

العلاقة بين اللُّغة والأدب

محمَّد رزق شعير- Мухаммад Ризқ Шайр
доктор фил.наук
Египет

ما بين اللُّغة والأدب :

هذا الموضوع يدور حول "العلاقة بين اللُّغة والأدب" :هذا الموضوع قد يثير الدَّهشة لدى البعض؛ حيث إنَّ من يسمع هذا العنوان فإنَّه يقول :ما الأدب إلا وعاءٌ للغة، فهو توظيف لها، وإحياءٌ لمادتها من خلال الحديث عن المكنونات والمشاعر الدَّاخلية وربطها بالفكر، ويتم هذا من خلال استدعاء لغوى ملائم للموقف الذى يتناوله الأديب.

لكنَّ هناك باعثًا مهمًا ألح علىَّ لأتناول هذا الموضوع؛ وهو نظرة الكثيرين من الأدباء -المعاصرين بالذَّات- إلى اللُّغة على أنَّها أمر ثانوى، فالمهم عنده أن يبلغ الفكرة -من خلال الفحوى العام- حتَّى لو خانه اللَّفظ، أو فاته فهم معنى ليدرك من بين المعانى الكلية، وهذا ما يجعله يغضى الطَّرف عن دلالة ألفاظ كثيرة تؤدى إلى تغير المعنى أحيانًا، أو إفادة العكس فى أحيان أخرى.

ونبدأ كلامنا عن هذه الفكرة بأن نقرر أنَّ اللُّغة هى مادة الأدب حتى إنَّه ليمكننا القول: " إنَّ كلَّ عمل أدبى هو مجرد -بطبيعة الحال- انتقاء من لغة معينة[1]، ويسعى الأديب فى عمله إلى أن يقدم سياقًا لغويًّا يتركب من الكلمات المفردة على نحو يحقق لها فاعلية جمالية"[2].

وذلك لأنَّ اللَّفظة أو الكلمة فى الأدب ما هى إلا صورة تعبيرية حية، ترتكز على طاقة هائلة من المشاعر والانفعالات، وكلَّما أمعنت الكلمة فى القدم، أو كلَّما ازدادت الكلمة تداولاً، كانت أثقل شحنة بتجارب النَّاس فى حيواتهم، أو بعبارة أخرى كانت أملأ بحياة النَّاس الذين اتَّخذوها أداة للتعبير عمَّا فى نفوسهم؛ ولذا فإنَّ أوَّل ما يميز الأديب عن سائر النَّاس، قدرته على أن يستخرج من اللَّفظة المعينة عددًا من المعانى يعجز عن استخراجه سائر النَّاس[3].

ولنضرب مثالاً على ذلك من خلال توظيف الشَّاعر لكلمة "سعر" التى تبدو مستكرهة، إلا أنَّه ألبسها ثوبًا جميلاً من خلال سياق معبر يبرزها بشكل أفضل من غيرها من الكلمات فى هذا الموقف، يقول:

إذا الملك الجبار سعر خدّه ضربناه حتى تستقيم الأخادع

فقد أتت كلمة "سعر" لبيان حال ملك متجبر طاغ، فجاءت ملائمة لهذا الوصف الموحى بالمرض والغطرسة، وبخاصة أنَّ السَّعر مرض يصيب العنق (شكل الرَّقبة وفيه اعوجاج)، وبحيث يبدو كأنَّ هناك عرق فى جهة معينة أطول من عرق فى جهة أخرى، ومن هنا أجاد الشَّاعر استخدام هذه الكلمة لهذا الموقف المرضى.

وكذلك توظيف الشَّاعر لكلمة دارجة، هى كلمة "زيت" فى قوله:

ربابة ربة البيـــــــــــــت تصب الخل فى الـزَّيت

لها عشر دجاجـــــــات وديك حسن الصَّـــــــوت

فقد جاء الشَّاعر بهذا الكلمة التى تلائم حالة "رباب" سيدة المنزل، والذى لا يعنيها إلا مثل هذه الأمور المتعلقة بأحوال المنزل؛ ولذا أتى الشَّاعر بكلمات تدور جميعها حول هذا المضمون، مثل الخل، والدَّجاج، والدِّيك.

الأديب عندما يستخدم الألفاظ، يسلك "إنَّ -عادة- واحدًا من طريقين: فهو إمَّا مقيد بالحدود المألوفة المعروفة وهو الأديب الاتباعى الذى يسير فى حدود المباشرة والوضوح والتَّقنين والعلاقات المتماثلة، وهذا أديب يستعمل اللُّغة فى وضوح ظاهر.

أمَّا الطَّريق الآخر، فهو الطَّريق الذى يسلكه صاحب العقلية الابتداعية الذى تتحوَّل الألفاظ بين يديه إلى رموز توحى بالمعانى والمشاعر دون أن تحددها، فتصبح الألفاظ عنده غربية نادرة مبهمة، تمامًا كالوعاء الملئ بمادة مجهولة لا ندرى على وجه التَّحديد والدِّقة أى شىء تحتويه"[4].

وهذا يؤكد لنا أنَّ الألفاظ فى الأدب ليست مصطلحات عقلية خالصة، ولكنَّها إلى جانب معانيها العقلية محصول من العواطف الإنسانية والصُّور الذِّهنية والمشاعر الحية، التى تجمعت حول تلك المعانى على مر الأزمان بفعل ما مرت به الإنسانية من تجارب.

وعلى الأديب أن يدرك ما للألفاظ من قوة لا تفسر إلا بالعقل فحسب، ولكنَّها تفسر كذلك بالقلب والخيال، ومهمة قارئ الأدب أن ينفذ إلى معانى الألفاظ كاملة، فلا يكتفى بمعانيها السَّطحية العامة، بل يستخرج من أجوافها كلَّ الصُّور والمشاعر التى ترتبط بمعانيها[5].

ومن هنا كان لزامًا على الأديب أن ينطلق إلى العمل الأدبى من وحدة عاطفية، تكتسى بما يمكن أن يسمى بالصُّورة اللُّغوية الدَّاخلية، ولكى يظلّ الأديب مخلصًا لهذه الصُّورة اللُّغوية الدَّاخلية، فلابدَّ له من أن يخترع الكلمات، وأن يبدع الصُّور، وأن يتلاعب بمعانى الألفاظ ويوسع فى نطاقها؛ وبذلك تصبح الألفاظ لدى الأديب وسيلة للتعبير والخلق، ويتحدد بهذا المفهوم الخلق الأدبى، بأنَّه سيطرة الأديب على اللُّغة بما يضفيه عليها من ذاته وروحه[6].

ممَّا لا شك فيه أنَّ اللُّغة وعاء الفكر، وهى المادة الأولى التى من خلالها يتم تبادل الأفكار ونقل المشاعر وبث الأحاسيس؛ لذا كان لزامًا على الأديب أن يمتلك ناصيتها ويستطيع تطويعها لأفكاره وأحاسيسه حتى يتسنى له نقل ما يريد بطريق سلس، ومن هنا يتولد إبداع لأديب بناءً على توظيفه للغة.

ليس الأدب مجرد كلام جميل، مختار اللَّفظ، محكم العبارة، بليغ الصِّياغة، وإنَّما الأدب تعبير جميل بالكلمات عن "تجربة صادقة، قادرة على التَّجاوز إلى الآخرين"[7].

الأدب فن جميل أداته الكلمة، وهو يتفق مع كلِّ الفنون فى طبيعته وغايته، وكثير من خصائصه ووظائفه، ولكنَّه " يختلف عن بقية الفنون فى أنَّ أداته - وهى الكلمة - وهذا تكون للكلمة دلالات شعورية، مصدرها ما قد يكون للكلمة من إيحاءات ورموز وظلال، وبهذا تكون للكلمة لها دلالة تفهم، وبالإضافة إلى هذه الدِّلالة ذات المعنى، قد تكون - للكلمة دلالة أصلية، هى ما يفهم منها أولاً، ودلالة فرعية، هى ما قد توحى به أو ترمز إليه أو تلقى ظله على النَّفس - الأدب التى هى مادة.

هذا على حين أنَّ الفنون الجميلة الأخرى ليست لأدواتها هذه الطَّبيعة التى لأداة الأدب؛ فالنَّغمة فى الموسيقى، والخط واللَّون فى الرَّسم، والحركة فى الرَّقص، ليس لشىء منها تلك الدَّلالة التى للكلمة، وخاصة تلك الدَّلالة الأصلية المحددة المدركة، وإنَّما تجتهد كلُّ أدوات الفنون الأخرى من نغمة فى الموسيقى، وخط ولون فى الرَّسم، وحركة فى الرَّقص، تجتهد جميعًا فى أن تخلق لدى المتلقى حالة شعورية خاصة، لا تصل فى أكثر الحالات إلى أن تكون إدراكًا عقليًّا أو فهمًا ذهنيًّا محددًا؛ وذلك كلّه لاختلاف طبيعة الأداة بين الأدب الذى أداته الكلمة ذات الدِّلالة، والفنون الجميلة الأخرى، "التى أدواتها بطبيعتها غير محددة الدِّلالة"[8].

كما أنَّ استخدام الشِّعر للغة بطريقة خاصة به مطلوب كذلك لإبداع شعر جيد، ولكنَّ الغموض الفنى مهما كان، " والرَّمز الأدبى مهما بلغ، لابدَّ أن يكون صالحًا لفتح مغاليقه والاهتداء إلى أسراره بالتَّأمل والمعايشة والإقبال من جانب المتلقى.

كذلك لا يمكن أن يصل استخدام الشَّاعر للغة بطريقة خاصة إلى حد التَّعمية وقطع الصِّلة تمامًا بين اللُّغة التى كتب بها الشِّعر والمتلقى الذى يتجه إليه هذا الشِّعر؛ فاللُّغة الشِّعرية الخاصة من الممكن أن تتوسع فى المجاز وتجدد فى الوصف وتحلق فى الخيال، وتعتمد على ظاهرة تراسل الحواس، ولكن يجب أن تبقى مع كلِّ ذلك مرتبطة بأساسيات اللُّغة التى ينتمى إليها هذا الشِّعر، صالحة - ولو بعد التَّأمل والمعايشة والاندماج من المتلقى - أن تنقل إليه تجربة الشَّاعر.

وهنا تحدث متعة الكشف وتتحقق لذة التَّنوير، ويوشك المتلقى أن يشارك المبدع فى عملية الإبداع، وهذا منتهى النَّجاح فى عملية التَّواصل الأدبى، الذى يقابل منتهى الإخفاق حين لا يخرج المتلقى من العمل الأدبى بشىء إلا الحيرة والضِّيق والحسرة على ضياع الجهد والوقت"[9].

(الشِّعر والنَّثر)ماهية الأدب

ماهية الأدب

كلمة الأدب فى أصلها اللُّغوى ترتبط بالأدب أى بالكرم وإقامة المآدب وإطعام النَّاس فى دعوة عامة، وبالتَّالى " ارتبطت كلمة أدب - فى معناها القديم - بالأخلاق الفاضلة، حتى أصبحت الكلمة تعنى الخلق الكريم.

من المعنى الفنى الذى يعنى فن القول، أو التَّعبير الجميل - بطبيعة الحال - وهذا المعنى الخلقى لكلمة أدب أقدم بالكلمات، فقد تطوَّر المعنى الثَّانى عن المعنى الأوَّل أو تفرع منه، وذلك أنَّ اللُّغويين والرُّواة، كانوا يقومون فى عصور الإسلام الأولى بتثقيف النَّشء وتعليمهم حميد الصِّفات وكريم الأخلاق، ولذا سموا بالمؤدبين؛ لأنَّهم يعودون النَّشء الأدب الخلقى.

ولما كانوا يتخذون من القول الجميل المأثور عن الشُّعراء والنَّاثرين أداة أساسية للتثقيف والتَّربية والتَّعليم وتعويد النَّشء الأدب الخلقى؛ لأنَّ هذا القول الجميل هو الوسيلة إلى الأدب الأخلاقى، الذى (أدب) سمى هذا القول الجميل باسم هو الأصل، فكأنَّهم سموا الوسيلة باسم الغاية، لما بينهما من تلازم وارتباط، وكأنَّهم أدركوا بحس صادق وبصر ثاقب إلى - منذ نحو اثنى عشر قرنًا - هذا التَّلاحم العضوى بين الفن القولى ووظيفته الأساسية، أو كأنَّهم اهتدوا - ووعى يقظ (بالأدب الهادف) ما عرف بعد ذلك.

الأوَّل الخلق الكريم، والآخر القول: فى لغتنا الجميلة الثَّرية تعنى أمرين (الأدب) ومهما يكن من أمر، فقد أصبحت كلمة يعنى أمرين كذلك؛ الأوَّل نشأ على الخلق الكريم، والآخر علم هذه الفروع اللُّغوية التى (أدب) الجميل، كما أصبح الفعل أهمها الشِّعر والنَّثر، والتى من شأنها أيضًا أن تنشئ على الخلق الكريم.

؛ وهو أن تكون هناك لفظة واحدة لها أكثر من (المشترك اللّفظى)ممَّا يسمى فى لغتنا باسم (أدب)وهكذا أصبحت كلمة من النَّوع نفسه (أدب)معنى، كما صار الفعل.

على أنَّ لغتنا الجميلة الغنية الدَّقيقة، قد عرّفت صيغة تفرق بين الدّلالتين حتى لا ينحصر الفرق فى إدراك السِّياق، وهذه الصِّيغة هى صيغة الوصف، فمن أدى الأدب الخلقى فيه وظيفته وحقق التَّأديب السُّلوكى غايته، يوصف بـ(الأديب)، أمَّا من كان الأدب الفنى هوايته، ومن نمى التَّأديب الشِّعرى والنَّثرى ملكته، فإنَّه يوصف بـ(المؤدب)[10].

أشعار الجاهليين الباقية هى التى أسهمت فى ترقية اللُّغة، وخلق عربيَّة مشتركة بين العرب، وهى التى عمقت " الإحساس بالبطولة والفروسية والكرم والنُّبل والإيثار والمروءة، وبقية المآثر العربيَّة التى نفخر بها اليوم.

وأشعار الإسلاميين ووصاياهم وخطبهم وكتاباتهم الخالدة، هى التى نشأت النَّاس على القيم الإسلامية السَّامية، وزهدتهم ومعها -فى الرَّواسب الجاهلية، تاتى كانت تمثل الجانب السَّلبى المرذول فى حياة الجاهليين؛ فتلك الأشعار الإسلامية قد اغترفت من فيض القرآن الكريم، ونهلت من تعاليم الرَّسول العظيم، ثمَّ راحت تبدع فنونًا -ما أتيح من أشكال النَّثر من القول أسهمت -من غير شك فى تنمية الإنسان المسلم، وشاركت فى صنع المجتمع الإسلامى الجديد"[11].

ماهية الشِّعر

فى لغتنا العربيَّة، ولن يتأتى لنا هذا إلا -الشّعر -إنَّ الحديث عن هذه المسألة يكمن فى البحث عن مفهوم هذه اللَّفظة بتتبعنا لتطورها الدِّلالى فى هذه اللُّغة، منذ كانت ذات دلالة مادية حسية، ثمَّ تطورت بعد ذلك إلى دلالة معنوية ونفسية، ويبدو أنَّ هذه اللَّفظة ترجع فى لغتنا إلى أصل مادى حسى، هو شعر .وأصبحت مصطلحًا على ذلك الفن القولى المغنم والشّعر والشّعر، مذكران، نبة الجسم ممَّا ليس بصوف ولا وبر، للإنسان وغيره، وجمعه " :الجسد، يقول ابن منظور أشعار وشعور"[12].

على النَّبات الذى ينبت فى الأرض اللَّينة، تشبيهًا له بشعر الجسد، الذى ينمو فى -الشَّعر بالفتح -ثمَّ أطلق هذا الاسم والشّعر النَّبات، والشَّجر، والزّعفران، وكسحاب الشَّجر الملتف، وما كان من " :منابت لينة كذلك، يقول الفيروزآبادى شجر فى لين من الأرض، يحله النَّاس يستدفئون به شتاءً، ويستظلون به صيفًا"[13].

وأشعر الجنين، نبت شعره" :للدلالة على ظهور الشّعر فى الجسد، يقول الزَّمخشرى "أشعر"ثمَّ استخدم الفعل "[14].

وأشعر الأمر، أشعره به، أعلمه " : ثمَّ تطوَّرت دلالته من الظُّهور المادى إلى الظُّهور المعنوى، حيث يقول ابن منظور وأشعرت أمر فلان جعلته مشهورًا" :، ويقول الزَّمحشرى"إياه".

، وهى الحواس، وإشعار الأمر إعلامه "مشاعر"، وجمعها "مشعر"، واسم المكان منه "الإشعار"والمصدر من أشعر ، والعلم فى أصل معناه [15]شعر بكذا إذا فطن له ؛ فالشِّعر علم :وإظهاره، والشّعور به علم به، وفطنة له؛ ولذا يقال سماع وشعور، ثمَّ تطوَّر بعد ذلك إلى أن أصبح معرفة مسموعة أو مكتوبة، والشَّاعر على كلِّ حال هو الذى يشعر بما فى العربيَّة، إلى أن أصبحت "شعر"لا يشعر به غيره من النَّاس، ومهما يكن من أمر فقد أدى التَّطور الدِّلالى لكلمة تعنى ذلك النَّوع من الكلام المنغم المثير، الذى يفيد علمًا ومعرفة ببواطن الأمور، وخفايا النُّفوس وحقائق الحياة[16].

ماهية النَّثر

أى الخيشوم وما والاه، أو الفرجة "النَّثرة"إنَّ معانى هذه اللَّفظة فى المعاجم اللُّغوية مشتقة من أصل مادى حسى هو أخرجت ما فى :ونثر أنفه أخرج ما فيه من الأذى، ونثرت النَّخلة ..بين الشَّاربين حيال وترة الأنف، أو الدّرع الواسعة بطنها[17].

والنَّثر مصدر من نثر أى فرَّق، وهو اسم جنس معنوى، بمعنى المنثور؛ فلفظة النَّثر فى هذا الطّور اللُّغوى تعنى الشَّىء المبعثر المتفرق، ومن صفات الشَّىء المتفرق الامتداد والاتساع، والشَّىء الذى يبدو بهذه الصِّفات يخيل للناظر إليه، هو الكلام الكثير المتفرق، -على هذا النَّحو -أنَّه كثير العدد، ومن ثمَّ تأخذ دلالة هذه اللَّفظة معنى الكثرة؛ فالنَّثر وتدخل هذه اللَّفظة بيئة الثَّقافة الأدبية بهذا المعنى؛ أى على أنَّها الكلام الكثير المتفرق، ثمَّ تقتصر على الكلام الأدبى الذى يسمو على الكلام العادى، تعبيرًا ومعنى، ويستعملها النُّقاد والأدباء بهذا المفهوم، على أنَّها ذلك الكلام الفنى غير المنظوم، الذى يقابل الكلام المنظوم[18].

وتجدر الإشارة إلى أمر مهم يتعلّق بالإيقاع فى النَّثر واختلافه عن الإيقاع الشِّعرى؛ فالنَّثر الفنى يتمتع بلون من الإيقاع، شأنه فى هذا شأن الشِّعر، ولكنَّه مع هذا، يختلف عن إيقاع الشِّعر، كمًا وكيفًا ومصدرًا، فإيقاع الشِّعر مبعثه توالى المتحركات والسَّواكن فى التَّفعيلة الواحدة، ومن تركيب بعضه مع بعض يحدث الوزن.

بينما ينشأ الإيقاع فى النَّثر من التَّناسب اللَّفظى أو المعنوى، بين بعض الألفاظ والعبارات، ومن ضروبه السَّجع، وقد تتعاون هذه الفنون البديعية، فيما بينها على خلق هذه الظَّاهرة الصَّوتية، وقد ..والازدواج والجناس، والطِّباق يقتصر حدوث ذلك على بعضها دون بعض.

وتعدد مصادر الإيقاع فى النَّثر، لا يؤدى إلى وحدة عامة للنغمة فى النَّص كلّه، بالرَّغم من وحدة موضوع النَّص فى كثير من الأحيان، ومن ثمَّ فبوسعنا إن نقول عنه إنَّه مفكك، وغير مترابط، إذ لا يؤدى فى كثير من الأحيان إلى وحدة موسيقية واحدة، فى النَّص كلّه، مثلما يحدث فى إيقاع الشِّعر.

هى سر إحساسنا بجمل -غالبًا -ومن أوضح المظاهر الدَّالة على هذا وحدة الوزن والقافية فى الشِّعر، وهذه الوحدة إيقاع الشِّعر، عن جمال إيقاع النَّثر؛ فالنَّفس قد طبعت على الالتذاذ بتكرار النَّغمة الواحدة، فى العمل الأدبى كلّه، على توالى أكثر من نغمة، وأكثر من إيقاع؛ لأنَّ هذا التَّعدد النَّغمى والإيقاعى يفسد عليها متعتها الجمالية التى تحس بها أثر هذا التَّتابع الصَّوتى والنَّغمى.

ثمَّ إنَّ تغيير النَّغمة، قد يؤدى فى كثير من الأحيان، إلى تغيير انفعالات المتلقين للعمل الأدبى، وهذا يحتاج لوقت؛ ومن ثمَّ فقد تنتهى الاستجابة الشُّعورية بتغيير النَّغمة، وقد تتوقف تمامًا[19].

لغة الأدب ولغة العلم

الغاية المباشرة للعلم هى الوصول إلى الحقيقة، وتوصيلها إلى الغير، بينما غاية الشِّعر المباشرة هى توصل اللَّذة[20]؛ ولذا يرى بعض النُّقاد العرب أنَّ الحكم على الشِّعر من ناحية الجودة أو الرَّداءة لا ينبغى الرُّجوع فيه إلى المقاييس العقلية المنطقية وإنَّما يرجع فى ذلك إلى الذَّوق وحده؛ ولذا فإنَّ متانة الكلام وجودته شىء، وحلاوته ورونقه شىء آخر[21]، يقول أبو الحسن الجرجانى: "إنَّما يعطفها عليه القبول والطَّلاوة، ويقربه منها الرّونق والحلاوة، وقد يكون الشَّىء متقنًا محكمًا، ولا يكون حلوا مقبولاً، ويكون جيدًا وثيقًا، وإن لم يكن لطيفًا رشيقًا"[22].

إنَّ لغة الأدب تختلف عن لغة العلم ولغة الحياة اليومية اختلافًا عن لغة العلم ولغة الحياة اليومية اختلافًا واضحًا؛ ولذا رفض النُّقاد العرب دخول المصطلحات العلمية والفلسفية وألفاظ أصحاب الحرف فيها بكثرة، ورأوا أنَّ الإفراط فى استعمال هذه الألفاظ والمصطلحات يخل إخلالاً تامًا بفصاحتها وبلاغتها، وهذا لا يتعلَّق بالألفاظ، من حيث أنَّها مجردة، منفصل بعضها عن بعض، وإنَّما يتعلق بها من حيث انتظامها فى أسلوب وسياق لغوى[23]، حيث إنَّ نظم الحروف غير نظم الكلام، إذ إنَّ نظم الحروف لا يعنى سوى تتابعها فى النُّطق وحسب، أمَّا نظم الكلام فيراعى فيه ائتلاف الألفاظ والمعانى بعد ترتيبها فى النَّفس، وتواليها بعد ذلك فى نسق لغوى[24].

ولقد فهم كثير من أسلافنا النُّقاد لغة الأدب على أنَّها سياق أو تعبير، لا ألفاظ مفردة، ومن ثمَّ فقد اشترطوا فى هذا التَّعبير اللُّغوى الذى يستعمله الشَّاعر أو الكاتب شروطًا تتعلَّق بفصاحته وبلاغته؛ منه أن يكون وسطًا بين التَّعبير العامى، والغريب الوحشى؛ يقول الجاحظ[25]: "إنَّ حق المعنى الشَّريف، وللفظ الشَّريف، والكلام الذى يصدر عن طبع أصيل يبدو عليه .. فإنَّ سلامة اللَّفظ تتبع سلامة الطَّبع، ومن حقها أن تصونهما عمَّا يفسدهما ويهجنهما[26]، والغريب الوحشى، والعامى، والسُّهولة والوضوح، لا الغموض والتَّعقيد[27].

لغة الشِّعر ولغة النَّثر

إنَّ لهذه اللُّغة: لغة الشِّعر تختلف عن لغة النَّثر بما تحمله من انفعالات ومشاعر ودلالات إيحائية للألفاظ؛ ولذا قالوا المثيرة ألفاظًا خاصة بها لا ينبغى للشاعر أن يتجاوزها إلى غيرها من الألفاظ التى تغلب على الكتاب، والفلاسفة، والمؤرخين[28]؛ فالشِّعر غالبًا يخاطب العاطفة[29]، والنَّثر غالبًا يخاطب العقل، وعلى سبيل النَّدر والتَّظرف، وبحيث تأتى عفو الخاطر، ولا شك أنَّ لغة العقل تختلف عن لغة العاطفة، فعباراته تقريرية، وغايتها نقل أفكار المتكلِّم، أو الكاتب بطريقة واضحة ومباشرة، أمَّا لغة العاطفة فهى لغة انفعالية، تكتسب ألفاظها وعباراتها دلالات إيحائية[30].

إنَّ أهم ما يميز لغة الشِّعر هو تفضيل الكناية والتَّلميح فى التَّعبير، على الوضوح والتَّصريح، والإيجاز فى المعنى على الإسهاب والتَّطويل، فلمَّا كانت لغة الشِّعر تتسم بالإيجاز فى عرض المعنى، والدِّلالة غير المباشرة فى التَّعبير، كان حظها من المجاز أوفر بكثير من حظ لغة النَّثر؛ فحظ لغة النَّثر من الصُّور المجازية قليل؛ ومرد هذا إلى اعتماد الكاتب فى عرض أفكاره ومعانيه على الوضوح التَّام، والتَّحليل والبسط والإفاضة، والالتزام فى كثير من الأحيان بالدِّقة اللُّغوية فى التَّعبير، والاعتماد أحيانًا على الأقيسة والبراهين العقلية والمنطقية تدعيمًا لأفكاره، وتأكيدًا لها، ولذا كان النَّثر أدق من الشِّعر فى عرض المعانى وتحليلها، وكان الشِّعر أدق من النَّثر على الوصف والتَّصوير[31].

وبناءً على هذا يتضح لنا صحة وصف بعض النُّقاد الأوربيين المحدثين للغة الشِّعر بأنَّها تركيبية، وللغة النَّثر بأنَّها تحليلية[32].

إنَّ المتحدث أو الكاتب إذا استعمل اللُّغة من خلال عاطفته أو انفعاله، فإنَّ استعماله لها على هذا النَّحو يكسبها الصِّفة الأدبية، أمَّا إذا استعملها استعمالاً مجردًا من أى عاطفة أو انفعال، فإنَّ ذلك يكسبها الصِّفة العلمية[33].

وللغة معنيان؛ أحدهما معجمى وهو المعنى العامى، والآخر أدبى، وهو معنى المعنى الأوَّل، ونطلق عليه فى بلاغتنا العربيَّة اسم المعنى المجازى[34].

مراجع البحث

(1) وارين" :نظرية الأدب "ص 223.
(2) د/ السَّعيد الورقى" :فى الأدب والنَّقد الأدبى "دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989م، ص 56، 57.
(3) تشارلتون" :فنون الأدب "ص 7، 8.
(4) المرجع السَّابق، ص 11.
(5) د /السَّعيد الورقى" :فى الأدب والنَّقد الأدبى54 "، 55.
(6) المرجع السَّابق، ص 63.
(7) د /أحمد هيكل" :فى الأدب واللُّغة "الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص 15.
(8) المرجع السَّابق ، ص 20.
(9) المرجع السَّابق ، ص 24.

(10)المرجع السَّابق ، ص 41، 42.
(11)المرجع السَّابق ، ص 43، 44.
(12)لسان العرب، مادة "شعر."
(13)القاموس المحيط، مادة "شعر ."
(14)أساس البلاغة، مادة "شعر ."
(15)انظر :ابن سلام الجمحى" :طبقات فحول الشُّعراء "تحقيق شاكر، ص 22.
(16)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب 3. – 1 "
(17)انظر :ابن منظور" :لسان العرب"، والفيروزآبادى" :القاموس المحيط "مادة "نثر."
(18)قدامة بن جعفر" :نقد النَّثر "، د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب16 "، 17.
(19)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب85 "، 86بتصرف .
(20)د /مصطفى بدوى" :كولردج "ص 56، وانظر" :رتشاردز" :العلم والشِّعر "ص 62، 63.
(21)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب "ص 5.
" (22)الوساطة بين المتنبى وخصومه "إحياء الكتب العربيَّة، الطَّبعة الثَّالثة، ص 15.
(23)المرجع السَّابق، ص 87، 88.
(24)عبدالقاهر الجرجانى" :دلائل الإعجاز "ص 30.
(25)انظر :الجاحظ" :البيان والتَّبيين 1/110. "
(26)البيان والتَّبيين، 1/107.
(27)الوساطة، ص 18.
(28)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب "ص 98.
(29)د /غنيمى هلال" :النَّقد الأدبى الحديث "ص 378.
(30)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب "ص 101.
(31)المرجع السَّابق ، ص 105 – 103بتصرف.
(32)انظر" :الرَّمزية فى الأدب العربى "ص 106.
(33)د /إحسان عباس" :فن الشِّعر "ص 197.
(34)انظر :رتشاردز" :مبادئ النَّقد الدبى "ص 340.
(35)د /عثمان موافى" :فى نظرية الأدب "ص 230.

Түйіндеме

Бұл мақалада араб тіліндегі әдебиет пен өнер ұғымының айырмашылықтары мен ерекшеліктері баяндалады.

Resume

This article deals with the differencies and peculiarities of the meaning literature and art in Arabic language.

Илхан Йылдырым *–KATEVХалықаралық қоғамдық қор қызметкері*

ТҰЛҒАНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ПРОЦЕСІНДЕГІ БЕЙВЕРБАЛДЫ КОММУНИКАЦИЯ МЕН ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕЛЕРІ

Адам - бұл әлеумет, осыған орай қарым-қатынас әлеуметтік бағытта жүреді, сондықтан қоғамдағы жағдай қазіргі заманғы жасөспірімдердің қызығушылықтарының мотивациялық құрылымдарының өзгерістеріне тәуелді, осыған орай қазіргі жасөспірімдердің қарым-қатынас ерекшеліктерін игеру өте өзекті мәселе болып отыр. Жасөспірімдік кезең тәрбиелік жұмыстардағы ең күрделі кезең болып табылады және жасөспірімдік кезеңнің қиындықтары жыныстық пісіп-жетілумен байланысты.

Тірек сөздер: тұлғаныңқалыптасуы,бейвербалдыкоммуникация,қарым-қатынас.

Тұлғаны тәрбиелеудегі күрделі тапсырмаларды шешуде ең маңызды рөл - тұлғаның қарым-қатынас жасай алуында болып табылады, осыған орай, жасөспірімдік кезеңде ұйымдастыру, коммуникация секілді қасиеттердің дамуы өте маңызды рөл атқарады. Жасөспірімдік кезеңде жасөспірімдер арасында қарым-қатынасқа деген қажеттіліктің

жоғары екендігі байқалады. Сондықтан келешекте тұлғаның жан-жақты дамуы үшін, ең алдымен оны қарым-қатынасқа ерте кезден дағдыландыру керек. Адамның психикалық дамуында қарым-қатынастың рөлі аса үлкен мәнге ие, өйткені белсенді қарым-қатынасты ең алдымен жанұя мүшелерімен, кейін құрбыларымен орната отырып, жасөспірім дамыған тұлға болып қалыптасады. Қазіргі таңда қарым-қатынас «күресі» немесе «қиындығы» әр түрлі бағыттар бойынша қарастырылуда. Мысалы, Т.В.Драгуновтың көзқарасы бойынша, іс-әрекеттің негізгі түрі - бұл қарым-қатынас болып табылады. Қарым-қатынас жасөспірімнің мінез-құлқының, жүріс-тұрысының, іс-қимылының барлық жақтарын анықтайды. Қарым-қатынас процесі кезінде жасөспірімдерде әр түрлі қиындықтар пайда болады. Қарым-қатынастағы мұндай қиындықтар психологиядағы ең күрделі мәселелердің қатарына жатқызылады. Ал, А.Н.Леонтьев қарым-қатынас кез-келген іс-әрекетте байқалады деп есептесе, В.М.Соковин (1974 ж.) тұлға қарым-қатынасын коммуникация, іс-әрекет, қарым-қатынас ретінде қорытындылайды.

Жасөспірімдік психологиядағы қарым-қатынас мәселесінің маңыздылығы көптеген елдердің психологиясында қарастырылған. Гештальтпсихологияның негізгі өкілі К.Левин жасөспірімдік және жастық шақ кезеңіндегі қарым-қатынасты әлеуметтік-психологиялық құбылыс жағынан қарастырды. Левиннің тұжырымдауы бойынша, осы кезеңде жасөспірімнің өмір сүру әлемі, қарым-қатынас жасау шеңбері кеңейеді деген пікірді ұстанса, Д.Б.Эльконин жасөспірімдік кезеңдегі қарым-қатынастың маңыздылығын мәдени-тарихи теориясы жағынан қарастырады. Элькониннің айтуы бойынша, жасөспірімдік кезеңде қарым-қатынас іс-әрекеттің негізгі түрі болып табылады, бірақ жастық шақ кезеңінде де ол өз маңыздылығын жоғалтпайды.

Қарым-қатынас жасау арқылы балалар қандай да бір байланыс құрады, әр түрлі әрекеттерге енеді. Барлық зерттеушілер (Л.С.Выготский 1984, Л.И. Божович 1968, И.С. Кон 1989 және т.б.) мен психологтардың айтуы бойынша, жасөспірім үшін ең маңыздысы – бұл оның құрбыларымен қарым-қатынас жасауы. Бұл жастағы жасөспірімдер үшін ең бастысы құрбыларымен бірге болу ғана емес, сонымен қатар достарының арасында қандай да бір статусқа ие болу. [1,55б]. И.С.Конның зерттеулері бойынша, мұндай әрекеттерге қол жеткізе алмау көбіне жасөспірімдердің құқық бұзушылығының бір себебі болып табылады. Ол жасөспірімдердің өз тобына қатысты кикілжіңдердің жоғары болуымен қоса беріледі. Жасөспірімдер өмірінде қарым-қатынастың маңызы өте зор және бала өскен сайын ол да ары қарай дамып отырады. Қарым-қатынас арқылы тұлғаның кәсіби әрекеттегі жетістігі, қоғамдық өмірдегі белсенділігі, және әрқайсысының өзіне тән бақыты анықталады.

Жасөспірімдік кезеңнің ең негізгі бағыты – бұл ересектермен қарым-қатынас жасауы, ал ең басты қажеттілік – ата-ананың бақылауынан, қамқорлығынан және де орнатылған ережелер мен тәртіптен құтылу, өзін еркіндікте ұстау. Оған деген себеп көбіне ата-ананың, жалпы ересек адамдардың жасөспірім бойындағы ішкі әлемінің өзгеруіне көңіл аудармауында болып табылады. Абстракті түрде ойлай отырып, ата-ана өз баласы жайлы басқаға қарағанда көп біледі. Бірақ балада болып жатқан өзгерістер тез жүріп жатыр. Ересектер жасөспірімнің есейгенін көре, көбіне бұл процесте оның жағымсыз жақтарын ғана көреді. Осылайша, жасөспірімдік кезеңнің ең басты тенденциясы – ата-анамен, мұғаліммен, жалпы ересектермен қарым-қатынас жасауы.

Қарым-қатынас жасаудың эмоционалды функциясының рөлі екі аспектіде қарастырылады: 1.Адамдармен эмоционалды қарым-қатынас жасау тәжірибесін игеру; 2.Жасөспірімдердің құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас жасауы – ақпарат алудың ең басты спецификалық каналы (жынысқа қатысты ақпаратты жасөспірім көбіне құрбыларынан жинақтайды, ал оның болмауы жасөспірімнің психосексуалды дамуын кешіктіруі мүмкін немесе оған дені сау емес мінез-құлық берілуі мүмкін). Бұл тұлғааралық қарым-қатынастың спецификалық түрі, жасөспірімдік кезеңнің басында болатын қозғалыстар жасөспірімдегі жаңа қажеттіліктердің, ұмтылыстардың, ересектерге деген талаптарының ұқсастығын анықтайды. Жасөспірімде ересектерге қарағанда өз құрбысына деген түсінікті құндылықтар қалыптаса бастайды. Ересектермен қарым-қатынас жасау толығымен өз құрбыларымен

қарым-қатынасқа түсуді ауыстыра алмайды. Топтық қажеттілікті, көмекті сезіну бір жағынан эмоционалды тұрақтылықты береді. Алайда жасөспірімдердің қарым-қатынасы эгоисттік болып келеді, ал өз толқыныстарын, реніштерін ашып көрсетуге деген қажеттілігі сезімнен де жоғары болады. Жасөспірімдік кезең үшін өз құрбыларымен салыстыруда өзінің көзқарасын құра алуы тән. Жасөспірім үшін ең басты құндылық қарым-қатынас процесіне ену болып табылады. Сонда ғана ол өзін тұлға ретінде сезіне алады. Қарым-қатынас жасөспірімнің тұлға болып қалыптасуына үлкен әсер етеді. Қарым-қатынас тек ақпарат алмасу ғана емес (мысалы, мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың болуы), сонымен қатар бірге әрекет ету, бір-біріне әсер ету болып табылады. Жасөспірім қарым-қатынасты тек интеллектуалды деңгейде ғана емес, ол сонымен қатар физиологиялық және эмоционалды деңгейді де уайымдайды. Бұл кезеңде тағы ата-ана арасындағы түсінбеушілікпен байланысты мәселелер де туындайды, көбіне ата-ана өз баласына көп көңіл бөлуге үлгере бермейді, ал мұның өзі жасөспірім үшін маңызы өте зор. Жасөспірімдік кезеңдегі қарым-қатынасқа деген қажеттілік жоғары болған кезде, коммуникативті дағдылар деңгейі көптеген жасөспірімдерде өте төмен. И.А.Зимняяның айтуы бойынша, қарым-қатынас ХХ ғасырдағы ең жас мәселелердің бірі, егер Ежелгі Греция мен Римде шешендік өнер риторика, эвристика және диалектика жағынан зерттелген болса, онда қарым-қатынас мәселесі барлық ғылымдар: философия, әлеуметтану, социолингвистика, псохолингвистика, әлеуметтік психология, жалпы психология, педагогика, педагогикалық психология жағынан зерттеледі.[2, 145б].

Тұлғаның дамуының әр түрді кезеңінде қарым-қатынастың өзіне тән ерекшеліктері болады: нәрестелік жаста – бұл эмоционалды қарым-қатынас; мектеп жасында – ойын әрекет, ол арқылы бала адамдар арасындағы қарым-қатынасты және олардың өзара байланысын игереді. А.В.Мудриктің тұжырымдаулары бойынша, құрбыларымен қарым-қатынас жасау қажеттілігі жасөспірімдерде өте ерте пайда болады және есейген сайын ол күшейе түседі. А.В.Мудрик жасөспірімдердің мінез-құлқын өзінің белгілі бір спецификасына байланысты топтық болып табылады деп есептейді. Мұндай спецификаны ол былайша түсіндіреді: 1.Құрбыларымен қарым-қатынас жасау – ең басты ақпарат каналы, ол арқылы жасөспірім үлкендерден жинақтамаған ақпарат көздерін алады; 2. Механикалық қарым-қатынастың спецификалық түрі – бірлесіп әрекет етудің топтық ойыны мен басқа да әрекеттер әлеуметтік өзара әрекет етудің, ұжым тәртібіне бағынудың қажетті дағдыларын анықтайды; 3. Эмоционалды қарым-қатынастың спецификалық түрі – топтық қажеттілікті, достық көмекті сезіну жасөспірім үшін ойдағысындағыдай тұрақты сезімді береді.

Құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас жасау жасөспірім мінез-құлық, іс-қимыл әрекеттерінің барлық жағын анықтай келе, жасөспірімнің өмірінің нақ ортасында орналасады. Жасөспірімдік кезеңнің басында жасөспірімдер құрбыларымен қарым-қатынас жасауда әр түрлі тәжірибемен келеді, кей жасөспірімдерде ол оның өмірінде ең аз орынды алады, ал басқалары – мектеппен ғана шектеледі. Уақыт өте келе құрбыларымен қарым-қатынас жасау жаңа қызығушылықтарды алып келеді. Жасөспірімдік кезеңде құрбыларымен қарым-қатынас жасау ең негізгісіне айналып, білім, оқу екінші жоспарға ауысады, ата-анамен қарым-қатынас жасау жасөспірімде бұрынғыдай қызығушылықтар тудыртпайды. Мынаны ескере кету қажет, яғни ұл-балалар мен қыздардың қарым-қатынас жасау стилі бәрінде бірдей емес.

Ұл-балалар қыздарға қарағанда жастық шақ кезеңінде қарым-қатынасқа тез түскіш келеді. Ерте жастан бастап олар қыздардан бұрын басқа адамдармен қарым-қатынасқа тез түседі, әрі кез-келген әрекетте белсенді болып келеді. Қыз-балалардың қарым-қатынас жасау стилі тым баяу жүреді, бірақ олар достық қарым-қатынасты ұл-балаларға қарағанда жақсы бағалайды. Ерте кезден бастап ұл-балалар экстенсивтілікке, қыз-балалар интегсивтілік қарым-қатынасқа жақын болады, ұл-балалар жиі үлкен топтармен, қыз-балалар екеу немесе үшеу болып ойнағанды ұнатады. [3, 170б].

Қарым-қатынас пен іс-әрекетте жинақталған тәжірибелердің негізінде жеткіншектер мен жасөспірімдерде әлеуметтік-өнегелік өзіндік бағалау

қалыптасады. Өзінің мүмкіндігіне сәйкес келмейтін ауыр эмоциялық күйлер адекватты емес аффектілер деп аталады, ол агрессияның тууын жеделдетеді. Осы адекватты емес аффектілер жеткіншектерді өкпелегіш, агрессиялы жасайды. Сондықтан да мұндай аффектілі күйлер жеткіншектердің тұлғалық дамуы үшін қауіпті болып табылады.

Өзіндік бағалауы жоғары жеткіншектер қарым-қатынас жасағанда қандай қиыншылықтар туындайды? Ол өзін басқалардан сәл ақылдымын деп ойлайтын болса, қоршаған ортада белгілі бір наразылықты туғызады. Мысалы, «Мен қандай ақылдымын» десе, қоршаған ортаға деген сенбеушілік қатынасымен қарағандай болады.

Көптеген зерттеулер көрсеткендей, көптеген жасөспірімдер сынды ситуациялардан, зорлану жағдайынан кетуге бейім тұрады, тіпті өз өмірлерін қию туралы да ойлана бастайды. Ересек жасөспірімнің өзінің ішкі әлемін ашуы оған маңызды, қуанышты, толқымалы оқиға болып саналады, сондықтан да соған байланысты жасөспірімдерде мазасызданған, қобалжыған және драматикалық әсерленулер өте көп болады.

Жоғарғы сынып оқушылары өз мінезінің жағымсыз жақтарына сынды қарайды, сол қырлар құрбыларымен, ересектермен қарым-қатынасқа түсуге кедергі жасайды, сондықтан да олар оған қатты қиналып, мазасызданады.

Жасөспірімдер үлкендердің рөлін тез алғысы келеді, оған бала сияқты қарым-қатынас жасау ұнамайды, өздеріне шынай құрмет, сыйластық қатынас көрсетуді талап етеді. Жасөспірімдердегі үлкею сезімі, тұлғаның жаңа құрылымдары өзіндік сана сезімдермен тығыз байланысты. Осының бәрі ата-ана мен ересектердің тәуелділік фонында өтеді, сөйтіп жеткіншектер әлеуметтік қауқарсыз, құқықсыз болады. Осы кезеңде өзіндік сана сезімдердің қызу дамуы өтеді, жеткіншек өзінің меншікті бағалауына бағдар жасайды.

Л.С.Выготский айтқандай, өзіндік сана-сезімдер ішкі өткен әлеуметтік сана. Жасөспірімнің жеке басының дамуында өзіндік сана-сезімдер маңызды орынды алады. Ең негізгісі басқалардың оны бағалауы, соның негізінде өзіне деген қатынас және соның негізінде туындайтын мазасыздану күйлерінің асқынуы, ересектер мен қоршаған ортадағы адамдардың оларға берген бағалаулары ол үшін өте маңызды, яғни өзінің меншікті жетістігін, мәнділігін
бейнелейді. Жасөспірімде өзіне және басқаларға деген қызығулар оянады. Олар өздерінен гөрі басқаларды бағалауды ерте кезден бастайды. Жоғарғы сынып оқушылары бірінші кезекте қарым-қатынастық сферасындағы мінез-құлықтың әр түрлі формаларына байланысты қасиеттерді саналы ұғынады. Бұл әрине, өзіндік бағалау өзгермейді деген сөз емес, оның динамикасы болып келеді. Психологиялық зерттеулерде жасөспірімдердің адекватты өзіндік бағалау мәселесі соңғы орынға қойылмаған. Жаңа арнайы тәжірибе жинағы, жаңа қоғамдық қатынастар мен байланыстарға түсетін орташа жас шамасы 11-14 жастағы балаларға кез келеді. Бұл жастың негізгі жаңа қалыптасуы қарым-қатынастың кеңеюі салдарынан өзіндік сананың өсуі ата-анамен, үлкендермен, құрдастарымен қатынастарының күрделене түсуі болып табылады. Жасөспірімнің дамуындағы өзіндік санасы біршама тұрақты, өзіндік бағалауға және анықталған талаптану деңгейіне әкеледі. Олардың көптеген әр түрлі іс-әрекеттерге қатысатыны белгілі. Бірақ өмір немесе іс-әрекет тұтастай реттелмейді. Тек олардың жеке түрлерімен механикалық түрде болады. А.Н.Леонтьевтің пікірі бойынша, іс-әрекеттің бір түрлері берілген сатыда жетекші немесе маңызды, ал басқа түрлері алдағы дамуынан онша маңызды емес.

Жасөспірімдердің қарым-қатынасын күрделендірудегі себептері мен факторларын қарастыруда ең алдымен жасөспірімдік ерекшеліктерге баса назар аудару қажет. Жасөспірімдік кезең ең күрделі кезең. Жасөспірімдік кезеңде балаларда психикалық дамуға байланысты өзара қарым-қатынас жасаудың 2 әр түрлі жүйесі қалыптасады: ересектермен және құрбы-құрдастарымен. Құрбы-құрдастарымен қарым-қатынас жасау әдетте өзара теңдік нормаларымен басқарылады, яғни өзара тең дәрежеде жүреді. Құрбыларымен қарым-қатынас жасау жасөспірімге өз қызығушылықтары мен қажеттіліктерін қанағаттандыруда көп пайда алып келетіндігін жоғарыда айтып кеткен болатынбыз. Ол өзінің уақытының көп бөлігін құрбыларымен өткізе бастайды. Жасөспірімдік кезеңде жасөспірімнің құрбыларымен,

сыныптастарымен, жалпы адамдармен қарым-қатынас жасауы күрделі болып келеді. Ересектермен қарым-қатынас жасау жасөспірімнің барлық мәселесін толық шеше алмайды. Қарым-қатынас мазмұнында біршама өзгерістер жүреді. Егер кіші жасөспірімді білім және мінез-құлық туралы сұрақтар қызықтырса, үлкен жасөспірімді тұлғалық қарым-қатынасқа, индивидуалдылықтың дамуына тән сұрақтар қызықтыра бастайды. Өз ортасында бір-бірімен әрекет ете отырып, жасөспірімдер өзіне және құрбыларына деген рефлексияға үйренеді. Қарым-қатынастың жақын болғандығы соншалық, балалар сабақ, үй тірлігін мүлдем естен шығарып алады. Бұл кезеңде балалар ата-анаға көп бағына бермейді, өз істерін, жоспарларын, сырларын ол енді ата-анаға емес, өзі достасып жүрген құрбысына айтады, соған ғана сенім артатын болады. Құрбыларымен қарым-қатынас жасауда жасөспірім өз тұлғасын қалыптастыруға, қарым-қатынаста өз мүмкіндіктері мен қабілеттерін анықтауға тырысады. Бұл мақсаттарды жүзеге асыру үшін оған тек жеке еркіндік пен жауапкершілік қана қажет.

Жасөспірімдік кезеңде сәттілік, адалдық, сенімділік өте жоғары бағаланады. Ал сатып бір-бірін сатып кетушілік және өз айтқан сөзінде тұрмау, эгоизм қатты жазаланады. Жасөспірімдер тобында көбіне лидерлік қарым-қатынас өте жоғары бағаланады. Қоршаған ортаның назарын өзіне аударта алмай жүрген жасөспірім үшін лидер болу ол үшін ең құнды нәрсе болып табылады.

Жасөспірімдік кезеңнің екінші сатысында жасөспірімдердің қарым-қатынасы өмірде маңызды рөлді алатын әрекеттің белгілі бір түріне айналады. Жасөспірім үйде көп болғысы келмейді, ол әр уақытын өз достарымен өткізгісі келеді. Бұл –жасөспірімдік кезеңге тән нәрсе. Құрбы-құрдастарымен болған сәтсіздіктер жасөспірімдік кезеңде өте ауыр қабылданады.

Қарым-қатынастың вербалды және бейвербалды тобында көп нәрсені жасөспірімнің өмір сүретін ортасы, оның ішкі ұстанымы анықтайды. Осы тұста бейвербалдылыққа тоқтала кетсек, бейвербалды амалдар қатарына ым, ишара, бейнелеуші (иллюстрациялаушы) кинемалар және мимикалық кинемалар жатады. Ым,тілдік таңбалар сияқты лексикон түзейді. Қол бұлғау − шақыру, қоштасу, жұдырық түю − қорқыту, қол көтеру − сәлемдесу т.б ретінде жұмсалып, таңбалық ақпараттың кинетикалық белгісі ретінде қызмет атқарады. Ишара сөйлеуші қолданып отырған қатысымдық бірліктерге қосымша мән беріп, қарым-қатынастың өту жағдайы мен коммуникантторлардың арасындағы байланысты реттейді. Ишара ресми және бейресми түрде орындалады. Ресми ишаралар конативтік (сыпайылық таныту) қызмет атқарады. Бұл құбылыс негізінен, ресми жиындар мен басқосуларда орындалады. Оған орындыққа қарай қол созып ілтипат көрсету, алдынан шығып қарсы алу, қос қолдап сәлем беру т.б жатады. Бейресми ишаралар эмотивтік (тыңдаушының көңілін аулау) қызмет атқарады. Олар негізінен туыстық, жолдастық, достық, қарым-қатынасқа түсушілер арасындағы маңдайдан, қолдан, беттен сүйіп амандасу, арқадан қағу т.б сияқты бейвербалды амалдар арқылы орындалады. Баяншы вербалды амалды қолдана отырып, ойының бір бөлшегін бейнелеуші кинема арқылы жеткізуі мүмкін. Мысалы, үлкендігі мынадай торт алу керек дегенде мынадай сөзінің мәні бейнелеуіш кинема арқылы анықталады.

Бейвербалды коммуникацияда көз, қас, қабақ, ерін, тіл, тіс, мұрын т.б арқылы жасалған қарым-қатынастың ерекшеліктері анықталады. Олар адамның ойынан, көңілінен хабар беретін қимыл-әрекеттер ретінде адамдардың бірін-бірі психофизиологиялық тұрғыдан қабылдауын білдіреді. Қ.Жұбановтың «аузын шылп еткізу, аузын бырылдатулар дыбыс пен ымды қосып ұстаған синкретизм түрі» [4,41б.] деген тұжырымына сәйкес бейвербалды амалдардың бұл түрін синкретті мимика деп атаймыз. Келбет мимикасы сөйлеу кезіндегі көз, қас, қабақ, еріннің қарым-қатынастық қызметін анықтайды. Келбет мимикасы айтылған ойға қосымша мағына үстейді. Сөйлеп тұрып тыңдаушының қалай қабылдап отырғанын оның көзі арқылы білуге болатыны т.б келбет мимкасына тән құбылыстарға жатады. Сонымен, бейвербалды коммуникация сөйлеу стереотиптерінің құрамында міндетті түрде жұмсалып, тілдік бірліктердің құрлымдық компоненттері сияқты қандай да бір композициялық

тәртіппен үйлесім табады. Сөйлеуші мен қабылдаушының әлеуметтік мәртебесіне, ұлтына, жасына, мінезіне, жынысына байланысты өзіндік қолданылу ерекшеліктері болады және негізінен тілдік қатынастың ауызша түрінде кеңінен қолданысқа түседі.
Адамдардың ым, қимыл-әрекет тілі, үнсіз түсінісу қабілеті белгілі бір кинетикалық амалдар арқылы орындалып, жалпыадамзаттық және жеке халықтық сипатқа ие болады. Адамдардың бір-бірімен өзара ұғынысу, хабар алмасу мүмкіндіктерін жүзеге асыратын мимикалардың танымдық әрекеттері бар. Осыған орай, бейвербалды коммуникация мен тактикалық коммуникацияның өзіндік ерекшеліктері айқындалады. Жоғарыдағы пікірімізді қорытындылайтын болсақ - бейвербалды коммуникация коммуникативтік актіні жалғастыра отырып, адамдардың өзара түсінісуін және қарым-қатынас процесін жеңілдету қызметін атқарады және бұл амалдар тұлғаның қалыптасу процесінде жақсы түсіністік пен нәтижелерге алып келетіндігіне үмітіміз мол.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраст//Вопросы психологии. // - 1996. - №1. - 55 б.
2. Бегалиев К.Р. Неправомерные действия подростков и их последствия. А.: 1984. - 145 б.
3. Балаубаева С. Қиын балалар жайлы. А.: 1984. - 170 б.
4. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: - 2001.- 41 б.

Р.К. Оразова –аға оқытушы

ТУЫСТЫҚ ҚАТЫНАС АТАУЛАРЫНЫҢ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАҒЫ КӨРІНІСІ (АРАБ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІ НЕГІЗІНДЕ).

Тіл білімінде коммуникация процесі және оның әлеуметтік-мәдени жақтарын қарастыру қазіргі кездегі негізгі мәселелердің бірі. Өйткені, ол сөйлеу әрекетінің ұлттық-мәдени ерекшеліктері және этикет формаларымен де байланысты. Негізгі мақсатымыз - туыстас адамдар арасындағы қарым-қатынас және сөйлеу әрекетін араб және қазақ тілдері негізінде қарастыру болып табылады.
Салғастырмалы тіл білімі мәдениетаралық қатынастың төрінен орын алып, халықтардың бір-бірімен түсінісу барысын жүзеге асыруға кеңінен ат салысады. Бұл мәселеде аударманың ролі өте үлкен. Аударма қазіргі тіл біліміндегі этнолингвистика, тіл және мәдениет, тіл және елтану салаларымен әдемі үндесін тапқан мәдениетаралық қатынас атты бағытпен де тығыз байланысты.

Тірек сөздер:қарым-қатынас,мәдениетаралық қатынас,туыстық атаулар,отбасылық қатынастар.

Мәдениет –бұл тіл сияқты қандай-да бір қоғам ұстанатын белгілі бір өлшемдер мен ережелерден құралады. Мәселен антропологиялық зерттеулермен айналысатын ғалымдар мәдениетті тіл мен ұлтты да қамтыған үштік жүйенің аясына кіргізіп қарастырады. Сондай-ақ, мәдениет әр түрлі адамзат өмір сүретін қоғамның жеке сипаттық тұлғасын анықтайтын ең маңызды құндылықтарды да көрсетеді. Мәдениет пен тілдің арасындағы байланыс тілдің мәдени негізінің бар екенін білдіреді. Міне, осындай ұғыммен қарағанда мәдениет - ол қоғам мүшелері ұстанатын жүйе, белгілі бір мәдениеттің шеңберінде тұратын басқа кез-келген қоғамдық құбылыстың мысалындай мәдениет те әлеуметтік мінез-құлықтың бір көрінісі.
Ақиқатында, мәдениет пен тілдің арасындағы байланыс осындай болса, белгілі бір тілде сөйлейтін топтың мәдени құрылымын білмей, сол тілдегі сөздер мен оның мағыналарын (сема-дәләләт) дәл анықтау мүмкін емес. Міне, «тіл лексемалары сөздіктерде көретініміздің

кең және оларды зерттеу тіл жүйесі мен мәдениет әдістерінің арасындағы тығыз байланыстылықты білуді қажет ететін өте терең зерттеу» [1].

Біз үшін жай бір қарапайым сөздер бір ғана предметті көрсете отырып, әр түрлі контекстерде әртүрлі мәнге ие болады да, сол ұлттың ұлттық-мәдени компонентін құрайды. Сондықтан, екі тілдегі бір салада, бір мәнде қолданылатын сөздердің салғастырмалы зерттелуі, сөзсіз, ғылымда қызығушылық әкеледі. Қарым-қатынас және сөйлеу этикеттері ауқымды да күрделі мәселе болғандықтан, тек туыстық атауларды алып қараймыз.

Біздің негізгі мақсатымыз араб және қазақ тіліндегі туыстық атауларға салғастырмалы талдау жасай отырып, айырмашылықтары мен ұқсастықтарын көрсету. Осы атауларды лингвомәдениет тану тұрғысынан қарап, тарихи жағын басшылыққа ала отырып жүйелестіреміз және бұл атаулардың айырмашылықтарын көрсете отырып, қос тілдің ұлттық-мәдени ерекшеліктерін анықтауға тырысамыз.

Араб елдеріндегі некелік-отбасылық, туыстық қатынасқа деген қызығушылық біздің көзқарасымыз бойынша бірнеше себептерге байланысты: бірішіден - басқа елдер өркениетіндегі қарапайым, қатардағы орын алатын туыстық қатынастарға араб қоғамында ерекше мән береді. Екіншіден - отбасылық қатынастардың мәнін жалпылама суреттеу ғана емес, нақтылай сипаттамасын бере отырып, оны жан-жақты көрсетуге тырысамыз, себебі халықтың кейбір негізгі психологиялық ерекшеліктерін білмей тұрып, ол елде тұрып, жұмыс істеу өте қиын болады. Өзінің мазмұны мен нысаны бойынша біздегіден әлдеқайда өзгеше әрі бір қарағанда жұмбақ болып көрінетін араб елдерінде қалыптасқан некелік-отбасылық қатынастар шетелдіктер үшін талдау мен түсіндіруді талап етеді, тіпті арабтармен жай бір кездесу кезінде де бұл қажеттілік тудыратыны белгілі.Үшіншіден,қазақ және араб халқының дінінің ортақтығы отбасылық қатынас секілді басқа да туыстық қатынастарға деген көзқарастың ортақ жақтарына қызығушылық әкеледі. Және де тағдыр жазуымен араб қоғамында өмір сүріп жатқан көптеген шетелдіктер араб елдеріне тұрғылықты көшкеннен кейін сол қоғамның әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктері туралы үстірт, асығыс қорытындылар жасауы осындай зерттеулерге мәжбүрлейді.

Мәселен, араб мәдениетіндегі үйлену мәдениетінің қыр-сырларына тоқталмайынша « عنب инабعلى اهله او بـ نى بـ اهله*,ала аҺлиги ау бани би-аҺлиги» (жанұясын құрды деген мағынада)* деген терминдік сөз тіркестерінің мәнін түсіне алмаймыз. Бұл жерде ертедегі араб қоғамында ер адам үйленген кезде әйеліне бір отау (күмбез не шатыр) тігетін әдеті болғанын білдік. Сондай-ақ, арабтар үйленер кезде қалың мал ретінде ақшаның орнына әйелге бір табан (отар) түйені жіберетін әдетінің болғанын білмейінше, «□□□ □□□ □□ □□□ قها *саақа илайҺа садаақаҺа*» деген терминдік сөйлемді де түсіне алмаймыз. Сол секілді алғашқы араб қоғамы мен осы сөздерді пайдаланатын ортаның мәдениетін жан-жақты зерттемей тұрып, « بعل الـ*алба,л», «* ضرة الـ*ад-дарра», «* ناء الـ علات ابـ*абна,ул-,алат», «*ناءالاخ ياف ابـ*абна,ул-ахиат», «* صداق الـ*ас-садақ», «*الـ خـ لـع*»ал-хал,у* , « شغار الـ*аш-ши,ар», «* ضـ يزن الـ*ад-дизан»* т.б. араб тіліндегі туыстық атауларының мәнін түсіндіре алмаймыз. Шындығында, туыстықты білдіретін сөздер мен сөз тіркестері тек тілдік атаулар болып қоймай, араб тілдік ортасының жеке жүріс-тұрысымен жалпы іс-әрекетін түсіндіретін қоғамдық құбылыстарға логикалық көзқарастарды баяндайтын дәлел сөздер ا لـكـلـمـ ا تـ ا لـشـ ا هـدة(*ал-калимату-шаҺида*) болып табылады. Осы тұрғыдан туыстық дегенді биологиялық денемүшелік құбылыс ретінде қандық байланысқа ғана негіздеп қоймай, оны қоғамның әдет-ғұрыптарына, наным-сенімдеріне негізделетін әлеуметтік көрініс ретінде қарайтын түсінікпен байланыстырады. Өйткені, қанның байланысы **туыстық байланысты міндетті түрде жүзеге асырады деген сөз емес.** Басқаша айтқанда, қандық байланыстың болуы туыстық байланысқа кепіл емес. Себебі, тастанды баланы алып қарасақ, оның өз әке-шешесімен қандық байланысы бар, бірақ оның әулеті, отбасы секілді туыстық ортасы жоқ. Сондай-ақ, ана болу да баланың тууымен ғана жүзеге аспайды, асырап алу немесе бөтен әйелдің баланы емізуі – қандық туыстықты жүзеге асыратындай сүттес туыстық байланысты да жүзеге асырады. Асылында тектік байланыс және неке арқылы болған туыстықпен араб мәдениетіндегі туыстық жүйе

шектелмейді. Жоғарыдағы сүттес туыстықпен қатар анттасу арқылы (الولاء*ал-улааъу*- ант беру, серттесу, сүю) болатын туыстықты да жүзеге асырады. Сондай-ақ, бала асырап алу, қарамағына кіргізу, келісімге отыру секілді қоғамдық ғұрыптармен адам туыстық ортаға кіруі, дәл сондай ажырасу(الخلع*ал-халг*) сияқты басқа бір әлеуметтік ғұрыппен туыстық ортадан шығуы мүмкін. Мәдени көріністердің тағы бір алғышарты - біз өмір сүріп жатқан қоғамда үш фактор түйіседі: дін, экономика және саясат. Адамға қатысты туыстық топтар осы үш ортамен байланысады және сол арқылы өзінің күнделікті тіршілігімен айналысуға, наным-сенімдерін сақтауға, осы үш ортада өз рөлін атқаруға ат салысады. Бұл орталар оны әртүрлі бағыттарда әрекеттенуге мәжбүрлейді. Мәселен, экономикалық жағы мұрагерлік ережелеріне сәйкес туыстардың арасында байлықтың ауысу әдісін, қалыңмал мен оның мөлшеріне байланысты үйлену мен отбасын құру тәсілдерін көрсетеді.

Сонымен қатар, туыстық байланыс діни көзқарастар мен наным-сенімдеріне байланысты талас тудыруы немесе ажырауы мүмкін, ол үйлену рәсімдерінен де көрінеді.

Саяси жағының туыстық жүйемен байланысуы ел саясатында, оны басқару істерінде « مقاليد الامور*мақалидул-умур*» көрінеді, яғни біз білетін монархиялық басқару жүйесі және ел билігі текті, беделді жанұядан шыққан адамда болу керек дейтін ежелгі дәстүр (قبالية*қибали*). Егер араб ислам қоғамының тарихына қарайтын болсақ, басқарушы әулеттер мен отбасы атауларының тіркесін табуға болады.

Отбасының ролі. Отбасы әлеуметтік институт ретінде қоғамның қалыптасуымен бірге пайда болды. Отбасының дербестігі болғанымен, отбасылық қатынастар қоғаммен, оның дамуымен тікелей байланысты. Отбасы шағын әлеуметтік топ, оның мүшелері некемен, қаны бір туыстығымен, тұрмыстың ортақтығымен және өзара адамгершілік байланыспен өмір сүреді. Отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынастар ерекше тиісті міндеттерге негізделеді. Бұларды дұрыс тәртіп бойынша орындаушылар - қоғамның жалғасуына, нығаюына қызмет еткендер, ал орындамағандар қоғамдық тәртіпті бұзып, әлеуметтік тәрбиеден үлгі алмаған жандар

Отбасындағы дәстүрлі әдет-ғұрыптар берік, мықты болып тұрса барлық қоғам өмірі оның әлеуметтік, діни және басқа институттарымен қоса толыққанды әрі мықты болып есептелінеді. Ал, егер отбасы моральдық және рухани жағынан әлсіресе, ол барлық жағдайда көрініс береді. Отбасылық-некелік қатынастар қазіргі ислам дәуірінде күні бүгінге дейін ең көкейкесті мәселе болып қалып отыр. Мұсылман діні – тұрмыс шынайылығы, сондай-ақ діни қағидаларға сәйкес құрылатын отбасылық-некелік қатынастар - міне, осы мәселелерді біз араб мәдениетінің өзіндік ерекшелігін қараған кезде ескеруге тиіспіз.

Отбасылық-некелік ұйымдар араб қоғамының маңызды институттарының бірі болып табылады. Бұл дамудың тікелей және көлденеңінен екі түрі саналады. Тікелей, яғни «вертикаль»санау –ұрпақ жалғасуы. Бұл құрылым қазақтың жеті ата санауына өте ұқсас, себебі, олар да ұрпақты әке жағынан есептейді. Мысалы; арабта: « اب*баба*», « جد*жәдду*н», « ابن*абун*», « ابن*ибнун*», « خفيد *хафидун*», « ابن الخفيد*ибну хафид*» десек, қазақта: *баба*, *ата, әке, бала, немере, шөбере, шөпшек, немене, жүрежат, туажат, жекжат, жұрағат* деп кете береді. Ал, көлденеңінен, яғни «горзонтальдық ось» бойынша бір ата-ананың балалары, немерелес бауырлар мен апа-қарындастар т.б. жатады. Бұл туыстықтан да қазақ тіліндегі өз жұртың, нағашы жұртың, қайын жұртың деген атауларға ұқсас мағынаны табуға болады.

Арабтар да қазақтар сияқты көптеген Европа елдеріндегі қалыптасқан дәстүрмен салыстырғанда әлдеқайда кең адамдар тобын туыстар санайды. Тікелей санау құрылымындағы әке жағындағыдай, күйеу жағының туыстары да біршама беделді және түпкілікті болып саналады. Географиялық, дәстүрлік және өркениет шарттарының ерекшелігі, сондай-ақ діни принциптер бізге таныс және белгілі мәдениеттердің ешқайсысынан табу мүмкін болмайтын осындай кең отбасылық шеңбердің қалыптасуына ғана емес, отбасылық құрылымның осы түрінің көпғасырлық тұрақтылығына да қолайлы жағдай жасады. Араб қоғамы отбасының барынша кең көрсетілген жүйесі төңірегінде өмір сүреді. Әр адам тек өзінің тікелей туыстарымен ғана емес, сонымен бірге өзінің барлық туыстары – тәтелерімен, ағаларымен, немерелес бауырларымен және апа-қарындастарымен,

т.б.–мен тығыз байланыстың бар екендігін сезінеді. Қандас туыстыққа байланысты отбасы мүшелері арасында пайда болған қатынас дәрежесі белгілі мөлшерде түрленіп отырады, сондай-ақ өзін туыс ретінде қарайтын адамдар саны да барынша әртүрлі болып келеді. Дегенмен де, арабтардың көпшілік бөлігінің арасында олардың нағыз шынайы туыстары санатына аз дегенде жүз адамды жатқызуға болады деген пікірдің кең таралғанын атап өту керек. Араб әлеміндегі отбасылық-некелік қатынастар көптеген ғасырлар бойы өзінің тұрақтылығымен ерекшеленіп келсе де, қазіргі кезде бұл қатынастар айтарлықтай өзгерістерге ұшырауға тап болып отыр. Экономиканың дамуы, (урбанизация) шоғырланудың қарыштап өсуі, бұқаралық ақпарат ролінің күшеюі және олардың қоғам өміріне әсері – міне осылардың бәрі отбасының әлеуметтік және экономикалық құрылымына ықпал етпей қойған жоқ.

Бұлармен қоса, араб отбасының өмір сүру ерекшелігіне әртүрлі араб елдерінің арасында өмір сүретін айырмашылықтар, әртүрлі географиялық координаттарға тән экологиялық ерекшеліктер, қоғамның элитасы мен оның басқа жіктері арасындағы қатынастарда ерекше көрінетін «таптық» айырмашылықтар айтарлықтай ықпал ететінін атап өту керек.

Араб отбасындағы мәселелерді зерттеуді соңғы кезде әртүрлі саладағы ғалымдар қарастырып келеді, солардың ішінен араб ғалымы Ибрагим Саад ад-Диннің 1985-жылы шыққан «Қоғам, отбасы және араб әлеміндегі қайта қалыптасу» атты еңбегінде мынадай тұжырым бар:

4. араб отбасы – ол үлкен және күрделі, туыстық байланыстағы бірнеше ұрпақты қамтитын құрылым, олардың бәрі бір-бірімен тығыз байланыста;
5. араб отбасы – ол белгілі бір иерархиясы (баспалдақтары) мен заңдары бар институт. Бұл сатылай құрылымдық билікте ер адамдардың және жас жағынан үлкен адамдардың үстемдік ролі басым келеді;
6. отбасы мүшелері тығыз байланыстағы экономикалық бірлікті құрайды, әрдайым бір-біріне көмекке дайын тұрады. Адамдарды тек туыстық пен экономикалық жағы емес, «асабийя» - яғни туыстыққа адалдық (қазақшалағанда қанға тарту) байланыстырады;
7. араб отбасы өзінің дәстүрлілігімен, діни ғұрыптарымен ерекшеленеді. Ол христиан отбасынан сан жағынан да, діни көзқарасымен де өзгешеленеді. Жастарды әкенің беделіне қарай бағалайды;

5- араб отбасыларына елеулі әсер еткен соңғы жылдардағы өзгерістер, әсіресе, ірі қалалар мен әл-ауқаты орташа топтарды қамтыды-, дей келе, ғалым әр топқа жекелей талдау жасайды[2]. Соңғы жылдардағы болған өзгерістер араб жан ұясына, әсіресе ірі қалаларда, оның ішінде орта жағдайдағы жанұяларға үлкен әсер етті. Бұл, ең алдымен, негізгі әке-шеше және балалардан тұратын жанұяның қалыптасуына әсер етті. Негізгі жанұяның қарым-қатынастары моногамды .

Ауылда үлкен жанұялар кездеседі, олар: күйеуінің әке –шешесінен, үйленген және үйленбеген бала- шағасынан тұрады. Жалпы, араб тілінде –“أسرة*усра*” және “ عائلة*аила*” деген сөздер қазақ тілінде бір ғана “жанұя” деп аударылады. Дегенмен, бірінші сөздің мағынасына негізгі, орталық жанұя кіреді, ал екіншісі – “үлкен, көп, бірнеше ұрпақты қамтитын отбасы». Басқа араб ғалымы Идрис Аззамның зерттеуі бойынша (1985ж) иордан қалалық жанұясында бұрынғыдай туысқандар арасында тіпті, әке жағынан туысқан қатынастар арасында да тығыз туыстық қатынастар байқалмайды. Мемлекеттегі негізгі жанұя түрі ядерлі жанұя болып табылады Жаңа отбасы оқшаулануымен және туысқандармен тек формальді қарым-қатынасты ұстануымен ерекшеленді [3].

Әлеуметтік қарым-қатынастың өзгеруі негізгі жанұяға: бала-шаға мен әке-шеше арасындағы қарым-қатынасқа, ағалар мен қарындастар арасындағы қарым –қатынасқа әсер етті. Енді отбасыны тек тайпа-хаста ішінде құру міндетті емес еді.

Дегенмен арабтардың ойынша балалар ешқашанда әке-шешелерінен бас тарта алмайды себебі, әке-шешесінен бас тарту - ол балаларды жетім қылады. Әке-шеше мен бала-шаға арасындағы қарым-қатынас негізгі болып саналады. Бұл қарым-қатынастардың үзілуі

тарихтың өз жолымен жүруін бұзу, салт- дәстүр мен өзіңнің мәдениетінен қол үзу, басқа құндылықтарға ауысу деп ұғады арабтар.

Араб әлемі жаңа ғасырда да өз нормаларын ұстануда, ол полигамия, әйелдердің күйеулеріне толық бағынуы, мұсылмандар мен мұсылман еместер арасындағы некені танымаушылық т.б. «Тье Moscaw Times» газеті 2000 ж 15-ші шілдеде мақала жариялады, онда 19 жасар Бахрейн королінің жиен қызы амиерикандық теңізшіге ғашық болып, оған күйеуге шыққысы келеді. Бірақ, оның әулеті бұған қарсы болады.. «Мен мұсылман емеске ғашық болдым –деді ол, бұл ең үлкен салт бұзушылық»[4].

Отбасы мүдделеріне адал болу және отбасы мүшелеріне байланысты міндеттер жолдастық қатынас пен жұмысқа қарағанда приоритетті болып табылады. Қиын жағдайда басқа отбасы мүшелері оларға қол ұшын және ақшалай көмек береді дегенге туысқандар берік сенеді Туысқандар өз қиын жағдайларында жалғыз қалмайтындарына бек сенімді. Отбасы мүшелерінің бірігуі, олардың бір-біріне көмек беруге дайын тұруы отбасы мүшелерінің бәріне қауіпсіздікті кепілдік етеді. Отбасының әрбір мүшесі ол ешқашанда материалды, эмоционалды және рухани көмексіз қалмайтынына сенімді. Отбасында көмек көрсету үшін әрқашанда күш пен жігер табылады.

Тек қана кейбір тәуекелшіл адамдар ғана отбасының келісімінсіз жауапсыз қимылдарға барады. Отбасы – бұл әрбір адамның басты, негізгі жәрдемшісі.

Үлкен отбасы мүшелері араларындағы ең үлкен және байсалды әке жағынан билікке - «патриархқа» бағынады. Бұл арабтардың отбасына байланысты түсініктері. Бұл тек арабтарға ғана емес, бүкіл адамзат қоғамының даму барысындағы ерлер үстемдігінің артуына байланысты, қазақ халқында да ертеден қалыптасқан қоғамдық сана.

Отбасы және отбасы мүшелерінің орнына байланысты мәселелер кезінде туысқандар арасындағы болатын кейбір араздық екінші орынға түседі. Егер отбасы мүшелеріне бөтен адамдар тіл тигізсе, сынға ілінсе, онда бүкіл отбасы мүшелері бірігіп, сырттай болса да топтың бірігушілігін көрсетеді. Отбасының ішкі ұрыс-керістері сыртқа шықпайды, шықса да бөтен адамдар арасында бұл мәселелер ешқашанда шешілмейді. Егер беделді, қоғамда ролі бар отбасы мүшесі болған жағдайда ондай адамды барлық жағдайда, кез келген уақытта оған көңіл бөлетініне кепілдік бере алады. Отбасы адамның қоғамдық жағдайын да анықтайды. Мұндай отбасы құрамында болу, әсіресе оның бір мүшесі оқу орнына түсетін немесе жұмысқа кіретін кезде, немесе бизнесті бастаған кезде үлкен роль ойнайды. Арабтар өзінің отбасыларының алатын беделді орындарын мақтан тұтады. Отбасының әрбір мүшесінің жағдайы тек отбасының әлеуметтік жағдайына ғана емес, бүкіл отбасы мүшелеріне де әсер етеді. Бір отбасы мүшесінің қарапайым болмауы, өркөкіректігі, тәрбиесіздігі, ұқыпсыздығы бүкіл отбасының қоғамдағы беделіне әсер етеді. Мұндай қылықтар кейін жақсы тұрмыс құруға немесе үйленуге кедергі болады. Сондықтан, отбасы – бұл қатал бақылаушы. Отбасының әрбір мүшесі қайда болса да оның істеген істері араб нормаларынан аспауына бақылау жасайды. Бұл араб мәдениетінде ең маңызды ереже, бұл ережені әйелдер де, еркектер де ұстайды, бұл отбасы алдындағы жауаптылық және оның беделін сақтау.

«Сирия, анализ ситуации в стране» атты кітапта сирия қоғамның сипаттамасы беріледі, бұл кітапты оның портреті ретінде қарастыруға болады. Сириялықтар отбасыға деген адалдықты жоғары бағалайды, оның ұйымшылдығын және балаларының үлкендер сөзін бұлжытпай орындауын талап етеді. Отбасының жақсы мүшесі болу деген не?

Арабтардың ойынша бұл, ең алдымен алаңсыз туысқандарға бағыну. Әкеге деген сый-құрмет онымен сөйлесуде және оның көз алдында өзін-өзі ұстауынан көрінеді. Отбасының әлеуметтік ұйымшылдығы, егер олар үлкен жеке меншіктің біріккен иесі болса, тіпті де иерархалды. Қазіргі бюрократтық аппаратта жүрген сириялықтарға жұмыс істеу өте қиын. Жұмыстарында олар әрдайым қандай-да бір мәселе шешерде ең алдымен, отбасы мүшелерінің мүддесін ойлайды. Бұл сезімнің оларда тереңдігі соншалықты, олар ойламаса да өз-өзінен пайда болады. Арабтар арасында жұмысқа, жұмыс берушіге және жолдастарға деген көзқарас отбасымен салыстырғанда өте әлсіз. Олардың жүректерінде адал, көмекші

бола алатын – ол тек қана туысқандар, басқа ешкім емес! Кеңсенің әрбір басшысы өзіне жұмысқа ең алдымен туысқандарын алуға тырысады, себебі, ол біріншіден, олардың алдында өзін жауапты сезінеді, екіншіден, оларға толығымен сенуге болады.

Егер де екі жас жігіт жақын досқа айналса, олар өздерінің достық қарым-қатынастарын одан әрі берік қылу үшін бір-бірін аға мен іні ретінде есептейді, сөйтіп араларындағы жауапкершілікті мойындайды. Арабтардың ойынша жақын қарым-қатынастар тек туысқандар арасында ғана бола алады. Мысырдың жергілікті баспасөзіндегі бір интервьюде бір бөлмеде тұратын бірнеше ағайынды жігіттің табыстарын ортаға салып, үлкен ағасына бағынатындығы айтылған. «Болашақтан не үміт күтесің?» деген сұраққа «егер менің басыма бір қиыншылық түссе, ешқашан да туыстарымның мені жалғыз қалдырмайтынына сенімдімін»- деп жауап берген.

Отбасы мүшелерінің арасындағы қарым-қатынас. Ислам бойынша неке әрбір арабтың қасиетті міндеті болып табылады. Әке отбасының басшысы және оның барлық іске қатысы айқын көрінеді. Әдетте, әйелі күйеуінің қожайын екендігін, өзінің оған бағыныштылығын сезінеді. Ол өзінің жеке өзіне тиесілі иелігіне күйеуін араластырмайды. Өзіндік жеке әсер ету кеңістігі бар ол үй шаруашылығына байланысты істерде негізгі рөлге ие. Әрине, бұл сырты назарға байқалмайды. Егер, қандай да бір мәселеде екеуара келісімге келе алмаса, дұрыс шешім бере алады деген жақын адамдардан кеңес сұралады, одан да шешім табылмаған жағдайда күйеуі немесе сол отбасындағы одан үлкен ер адамның пікірі шешуші болып табылады. Алғашқы баланың дүниеге келуі - әрине, үлкен қуаныш. Бірден әйелдің беделі артып, қайын жұртының алдында құрметке ие болады. Бұл біздің қазақ отбасыларына да тән табиғи құбылыс. Кез келген отбасында негізгі дауысты алатын адам бар. Балаларды ерте жастан бастап, үлкенді сыйлауға тәрбиелеу принципі араб қоғамында кең тараған. Қарапайым бір мысалмен айтатын болсақ, жасы үлкеннің көзінше темекі тартпау, оғаш қылық жасамау т.б. әке-шеше үшін балалары, әсіресе ересек ұлдары әлеуметтік тірек және қорған болып табылады. Олар әке-шешесіне барлық жағынан қолдау көрсетуге міндетті. Рухани жағынан отбасы мүшелері бір-біріне өте терең әсерін тигізеді. Бұл өте берік рухани байланыстар ерте кезден бастап бүкіл өмір бойы жалғасады.

Америка ғалымы Эдуард Холл өзінің «Скрытая невидимая величина» кітабында отбасы мүшелерінің мұндай бағыныштылығының фактілерін келтіре отырып, бұл құбылыстың араб үйіндегі отбасы мүшелерінің әйел және еркекке бөлінген кеңістігінің орналасуымен түсіндіруге тырысады. Ағылшын стандарты бойынша әр отбасы мүшесінің жеке бөлмесі болуы қажет. Ал, арабтар жалғыздықты ұнатпайды, бір-бірімен тығыз байланыста болғандықтан олар отбасы мүшелерінің бірге болғанын қалайды. Олар бір-біріне жылулық беріп, жандарын ерекше сезіммен толықтырады. Қандай-да бір жағдаймен туыстарынан алыстап қалған адам өзін жалғыз қалғандай сезінеді.

Дәстүрлі араб отбасында әке мен шешенің балаға көзқарастары әртүрлі. Шеше жағынана тек қолдау күтіледі, ол біздің түсінігімізге сай қамқорлық пен мейірімділік, еркелік пен сүйіспеншіліктің негізгі көзі. Әкеге келетін болсақ, ол өзінің балаға деген сүйіспеншілігін анық байқатпайды, оған көп нәрсе байланысты. Үнемі қорқыныш сезімін тудырып, бағынышта ұстау керек деген түсініктегі әкелер де кездеседі. Әке-шешенің орнын анықтайтын әдет қалыптасқан дәстүр ретінде ұрпақтан ұрпаққа жалғасады. Көптеген араб отбасыларында ата-аналар өздерінің кәрі әке-шешелерімен жақын қатынасын үзбеуге тырысады, бірге тұрады. Араб жастарының ішінде салыстырмалы түрде аздаған саны ғана отбасылық құндылық пен тәртіпке қарсы шыға алған, бірақ батыстың деңгейіндегідей емес. Араб отбасы мәселелері туралы араб зерттеушілерінің пікірін оқыған кезде жалпы жағдайға берген бағаларының әртүрлілігіне көңіл аударуға болады. Біреулері балалық шақтың, әсіресе ауыл балаларының өмірі шексіз сүйіспеншілдікке толы, бақытты деп есептесе, кейбір ғалымдар араб отбасының жағымда жақтары көп болғанымен, негізінен кереғарлыққа толы деп есептейді. Дегенмен, араб ғалымдарының зерттеулерінде бала тәрбиеіндегі негізгі орын ата-ананың билігі мен баланың өз бетіншелігін басу, мойындамау деген пікір жиірек кездеседі.

«Үйлену» сөзі араб тілінде « *زواج зауаж*» делінеді. Тілдік тұрғыдан алғанда «екі нәрсенің жақындасуы» деген мағына береді. Ал, шариғаттағы мағынасы: «Құран мен сүннет тиым салатын тосқауыл болмаған жағдайда, ер кісінің әйелді және әйел адамның ерді пайдалануына рұқсат ететін келісім». Бұған синоним ретінде «*никах*-неке» сөзі де қолданылады. Ол «қосылу, кірісу» деген мағынаны білдіреді. Алайда, ғұламалар арасында «никах»- неке қию ма, әлде жыныстық қатынасты білдіретін сөз бе?»- деген талас та бар. «Неке қию» - ең абзал келісім. Ол екі кісіні сүйіспеншілік, мейірімділік жібімен байлап, ұрпақтардың пайда болуына, жұбайлардың зинадан сақтануына себеп болады.

Бүгінде арабтардың көпшілігі үйленуге байланысты өтетін процестердің барлығын ежелден жалғасқан дәстүрлермен сай болғанын қалайды. Екі жақ ең алдымен өзара келісім жасайды. Тіпті, қазіргі заманауи отбасыларында күйеу мен қалыңдық өз таңдауына отбасы келісімін беруі үшін бар күш-жігерін жұмсайды. Әдетте, өз балаларына жар таңдау –бұл ата-аналардың не жақын туыстарының міндеті. Жігіттің шешесі отау құрудың негізгі шешімдерін өзі қабылдағанмен, ресми түрде ол әкенің жұмысы болып есептеледі. Мұсылман-арабтардағы некенің түрі - ол шартты неке, яғни қалыңдыққа белгілі мөлшерде қалыңмал беріледі. Ислам бойынша, некелік жас ұлдарға 15 жастан, қыздарға 9 жастан басталады (қазір өзгерген), неке мұсылманша қиылады.

Барлық араб елдерінде, түрлі әлеуметтік топтардағы жігіт пен қалыңдықтың алдын-ала кездесе беретіндігін, үйлену тойына дейін бір-бірінің үйіне баратынын, тіпті үйлену жайындағы ұсынысты қабылдап, немесе келіспейтінін білдіретіндігін айта кету керек. Жігітке немесе қызға өз жұбайын таңдауға қатысуға, әлде үйлену салтына араласуға осы отбасының өз тұқымдарының ғасырлар бойы ұстанған дәстүрлеріне деген көзқарасы себеп бола алады. Кеңес алу тәртібі, тұрмыс құруға байланысты шешімдер әртүрлі болып келеді.

Мұсылман– арабтар арасында, әсіресе феллахтар мен көшпенділер арасында әке, сондай-ақ шеше жағынан болатын немере қарындастарға (бөле) тұрмыс құру кеңінен таралған. Күйеу болуға бірінші болып үлкен не екінші жиен ұсынылады. Неке қию туралы келісімнің маңызды бөлігі, ол - ұсынылған кандидаттардың қоғамдық және әлеуметтік (қаржылай) жағдайы болып табылады. Бұл барлық мәселенің шешімі, өйткені тұрмысы, ата-анасының дәрежесі, мінезі және қаржы жағдайы отау құрудың негізгі факторлары болып есептеледі. Егер де бөлелер өзара тұрмыс құрса, онда сыйлыққа берілген ақша (*маһр*) немесе мұра отбасының иелігінде қалады дегенді білдіреді.

Бірнеше әйел алу салты да бірте-бірте жойылып барады. Полигамдық отбасы азаюда, дегенмен, ескі дәстүрді ұстанатын елдерде және дәстүрлі әлеуметтік топтар ішінде мұндай отбасылар әлі де кездеседі. Соңғы жағдайда, ислам дінінің талаптарына сай ер адам өз әйелдеріне бірдей қарап, ешқандай жөнсіздікке жол бермеуі керек. Оның міндеттері мен хұқықтары осындай. Бірнеше әйел алу Тунис пен Иракта заңсыз деп жарияланған, ал Марокко, Сирия, Иордания, Иемен сынды елдерде екі немесе одан көп әйел алу үшін соттың рұқсатын алу керек. Тәжірибе көрсеткендей, егер де еркектің екінші әйел алуға ұмтылуы әділетсіз болып, кесірі бірінші әйелге тиетін, әсіресе жаңа тұрмыс құрудың әсерінен отбасының материалдық жағдайы құлдырап кетуі мүмкін деп тапса, сот кері шешім қабылдай алады. Кейбір батыс елдерінде еркек пен әйел арасындағы қатынастың аскеттік, хрестиандық идеялы, қазіргі заманғы секуляризмның гедонистік принципі, сонымен қатар басқа да концепциялар салыстырмалы түрде тараса, ал арабтарда- еркек пен әйел неке қия отырып түрлі романтикалық мақсаттар немесе арнайы иллюзиялар құрмайды. Әрине, олар махаббат, бақытты да саналы өмір, тату қарым-қатынас туралы армандайды, сонымен қатар олар қаржы жағынан тұрақты болуды, жақсы әлеуметтік статусты қалайды. Арабтардың ойынша бұл мақсаттарды іске асыруға болады. Араб некесі былайша айтқанда тұрақты, оған еркек пен әйелдің өзара сыйластығы, отбасының барлық мүшелеріне жайлылық туғызатын қарым-қатынас сай болып келеді. Бақытты отбасылық өмір араб әлеміндегі әрбір адам ұмтылуға тиіс маңызды мақсат болып табылады. Бұл жерде ислам дінінің тигізген үлесінің зор екенін айтуға болады.

Ислам некеге жүректердің қасиеті одағы, жұбайлардың сенімділігінің негізі ретінде қарайды. Ол отбасы ішіндегі қарым-қатынастары үшін арнайы ережелер қарастырады. Құранның 4-сүресі «Ан-ниса» (*Әйелдер*) некені «берік байланыс» деп айтады және неке келісімінің барлық детальдарын сипаттайды[5].

Ислам анайылықты, қасиетсіздікті жоққа шығарады. Ол тәңірдің көзінде еркек пен әйел арасында айырмашылық жоқ екенін жариялады. Он төрт ғасыр бұрын Ислам әйелдердің толық қаржылай тәуелсіздігін, олардың меншікті иелену мен қолдануын, бизнеспен айналысу, сауда жасау құқықтарын жариялады.

Сондай-ақ, Құран христиан және иудей қыздарға үйленуге де рұқсат етеді. Мұсылман емес әйелдің тұрмысқа шыға отырып өз дінінен қол үзбеуге хұқығы бар. Ал, мұсылман қызға тек мұсылманға тұрмысқа шығуға рұқсат етілген. Алайда, қазіргі кезде кейбір араб елдерінде, мысалы Египетте басқа діндегі адамға тұрмысқа шыққан әйелге өлім қаупі төнбейді, бірақ ол бұрынғы барлық туысқандық байланыстарын жоғалтады. Балалардың дүниеге келуі, арабтардың айтуынша, өмірдің және некенің мәні болып табылады. Бірақ, дәстүр бойынша қыздан гөрі ұлдың дүниеге келуіне қатты қуанады, кейбір арабтан отбасындағы балаларын сұрағанда, ұлдың санын ғана естуіңіз мүмкін.

Араб әйелдерінің көпшілігі күйеулерінің сүйетіндігін және құрметтейтіндігін айтып қуанады. Мүмкін, олар өздеріне ерте жастан үйретілген постулаттарға, яғни ресми түрде тұрмысқа шыққан әйел өз жұбайынан өзін сүюді талап ете алмайтындығына сүйеніп айтуы керек. Мароккалық азаматтық кодексте еркек пен әйелдің бір-біріне деген хұқықтары мен міндеттері жайлы былай жазылған:

35-бап. Еркектің әйеліне қатысты хұқықтары мен міндеттері.

1. Еркек өз отбасын заңға сәйкес ұстауы керек. Ол отбасын азық-түлікпен, киіммен, үймен қамтамасыз етуі, медициналық қызметпен байланысты төлемдерді төлеуі керек.
2. Полигамиялық жағдайда еркек барлық әйелдеріне бірдей қарау керек.
3. Еркек әйеліне қоғамда қалыптасқан дәстүр бойынша өз ата-анасына баруына немесе оларды өз үйінде күтуіне мүмкіндік беруі керек.
4. Еркек әйеліне тиісті меншікті бақылай алмайды. Ол өз меншігін өзі басқарады, керек кезде өз қалауынша жұмсай алады.

36-бап. Әйелдің күйеуіне қатысты хұқықтары мен міндеттері.

1. күйеуіне деген пәктікті сақтау.
2. қоғамда бекітілген салттарға сәйкес күйеуіне бағынышты болуы керек.
3. некеде туылған барлық балаларды кеудесімен емізуі керек.
1. үй шаруашылығын жүргізуі және үйдегі тазалыққа жауап беруі керек.
2. Күйеуінің әкесі мен шешесіне, сондай-ақ, оның жақын туыстарына құрметпен қарау керек.

Бұл кодекстен бірінші байқалатыны, күйеудің өз әйелінің алдында ешқандай моральдық міндеттердің болмауы, ол өзін қалауынша ұстай алады. Әйеліне деген адалдықты сақтау кодексте жазылмаған. Шығыс отбасылары туралы, ерлі-зайыпталардың арасындағы қатынастар туралы мақал-мәтелдерге араб ауыз әдебиеті өте бай. Көптеген фразеологизмдерді пайғамбарымыздың (с.ғ.с.) хадистерінен оқуға болады. Мысалы: «әйеліңнің айтқан пікірін тыңда, бірақ өз қалауыңша істе» т.б. Күйеуі әйеліне риза болмаған жағдайда қол жұмсау фактілері діни заңдылықтармен ақталады, дегенмен шектен шыққан мәжбүрлілік кезінде ғана қолданылуын ескертеді.

Көптеген араб отбасылары бұл заңдылықтарды жақсы білгендіктен, өз қыздарын жақсы таныстарына немесе көршілеріне беруді қалайды. Қазіргі кезде әйел хұқықтарының қорғалуы заң жүзінде қарастырыла бастаған. Мысалы, Мароккода күйеуінен таяқ жеген әйел, жеткілікті дәлелі болса, сотқа жүгіне алады. Бірқатар араб елдерінде әйел қозғалыстарының өкілдері өз көзқарастарын ашық білдіре бастады.

«Revivification of Reliqious Skiences» деген кітаптың авторы имам Газалидің пікіріне қарағанда, араб қоғамына тән ерлі-зайыпты қатынастар әйел басына түсетін құлдықтың бір түрін көрсетеді, себебі әйел әрдайым күйеуіне бағыныштылық жағдайында болады деп есептейді. «Исключение, пожалуй, составляют те редкие случаи, когда муж требует от своей

супруги сделать что-то такое, что, по общему мнению, представляет собой явное нарушение порядка, который установлен самим Аллахом»[6].

Егер де сіз арабтың үйіне қонаққа бара қалсаңыз, қазірге дейін ол ерлер (с*елямик*) және әйелдер (*харам*) жағына бөлінеді. Селямик ол қонақ қабылдайтын бөлме ретінде қолданылады. Ал, гарем жағына еркектердің кіруіне болмайды. Еркектердің әйелдерден бөлінуі мешіттерде, басқа да қоғамдық орындарда білінеді.

Қазіргі бұқаралық ақпарат құралдарының айтуы бойынша, Мысырдың интеллигенциясы мен байлардың арасында «орфи-,urfi» деп аталатын биресми неке кеңінен таралған, (жеке, шартты деп аударуға болады). Яғни, қыз бен жігіт екі куәгердің көзінше нотариустың (*мазун*) тіркеуінсіз неке шартына қол қояды. Бұл заң жүзінде мойындалмаған, бірақ тиым салынбаған неке. 90-жылдары бұл неке жоғары оқу орнының студенттері арасында кең қанат жайды. Әдетте, бұл әке-шешелерінің келісімінсіз жасалатындықтан, соңынан салдары қатерлі болуы мүмкін. Бұл жаңа ағым жергілікті өкімет пен діндарларды мазасыздандыруда. Европалықтар мұны азаматтық некенің бір түрі ретінде қарайтындақтан, көп мән бермейді. Дегенмен де, 2000 жылдың қаңтарынан күшіне енген Мысырдың жаңа заңы отбасылық-некелік қатынасқа байланысты біраз мәселелерді де қамти отырып, некенің бұл түрін де сотта қарауға рұқсат беруге шешім қабылдады.

Айырылысу. Арабтардың хрестиан діниндегілердің дені айырылысу тиым салынған тобына жатады. Ал, мұсылмандарда айырылысуға рұқсат бар. Жалпы, кез келген дінде айырылысуды барынша болдырмауға тырысатынын білеміз.

Барлық халықта кездесетіндей, қазіргі кезде айырылысу да араб әлемінде әдеттегі көрініске айналды. Батыс қоғамының түсінігі бойынша ол адамның жеке басының қателігі. Айырылысқан адамның қайтадан некеге тұрып, жаңа өмір бастауына толық хұқығы бар. Ислам діні бойынша айырылысудың 4 түрі бар: *баин, ражаа, қаал, мубарат*.

Баин - мынадай жайттарда заңды деп саналады: а) кәмелетке жетпеген қыз ажыраса алады; ә) 50-60 жастағы тумайтын әйел ажыраса алады; б) некесі қиылғанмен, ері жақындамаған әйел ажыраса алады, в) үш рет талақ айтылғанда.

Ражаа - қайта келу, яғни ренжіскенмен ері әйелін үйден қумайды. Егер татуласса, неке бұзылмайды, тұра береді.

Қаал - күйеуімен ажырасқысы келген әйел төлем төлеп, күйеуін көндіреді.

Мубарат - күйеуі де, әйелі де ажырасқысы келсе, онда әйелі төлем төлейді. Кейде бұл еркектер әйелінің дүниесін алу үшін ажырасатындығын көрсетеді.

Мұсылман арабтың айырылысуға еркі болғанмен, ол егер асығыстық немесе ойланбай жасаған қылығымен қоғамдағы өз беделіне нұқсан келтіруі мүмкін. Дегенмен, бұл процесс оңай жүргізіледі. Күйеуі бір немесе екі рет *«антиталик»* деген сөзді айтса, жұбайлардың татуласуға мүмкіндігі бар. Ал үш рет қайталанған сөзден кейін айырылысу үкімі болады. Діннің ортақтығына байланысты, төңкеріске дейінгі қазақ қоғамында да үйлену мен айырылысу үкімдері осындай болған.

Әйел адамның айырылысуға алғашқы болып шешім қабылдауы қиынырақ. Ең алдымен ол бұл мүмкіндікті баласы болмаған жағдайда, ал күйеуі жазылмайтын ауру болса ғана ала алады, екіншіден, ол үйден өзі кетуге бел байласа және де ер адам өз әйелі мен баласына ешқандай материалдық және қаржылай көмек көрсете алмаған жағдайда әйел адам қоғамнан қолдау табады. Бұл процесс сот арқылы іске асады. Иордания, Сирия және Марокко елдерінде неке құжаттарын дайындау барысында әйел адамның белгілі бір себептер жағдайында айырылысуға толық хұқығы бар екендігін көрсететін пункт кездеседі. Қазіргі кезде бірқатар араб елдерінде ер адамдар да сотқа жүгінетін болған. Бұл соңғы кезде азаматтық айырылысудың белең алып бара жатқанын көрсетеді. Дегенмен, қазіргі мемлекеттік заңдылықтармен қатар ислам заңдарының қатар жүретіндігі бұл елдерде қалыпты жағдай. Осы некелік-отбасылық мәселесіне байланысты мысыр парламентінде 2000 жылдың 26 қаңтарында қабылданған заңдылық акті араб әлемінде үзақ та өткір дискуссияға негіз болды. Бұл әйелдің азаматтық сотқа өзі барып жүгінуге болатын хұқығын көрсетеді.

Сол кездегі мысыр үкіметінің председателі доктор Атыф Убейданың пікірінше, бұл тарихи мәні бар заң болды, ал бұл заңға қарсы шығушылар оны «салт-дәстүрді қорлау» деп есептеді.

Бала тәрбиесі мен оларға білім беру. Арабтар балаларды ерекше жақсы көреді, бұған еріксіз назар аударасың. Аналардың балаларын еркелетіп, «*иа,галит*» (о, менің дөрекім) немесе «*иа*, *сақил*» (ой, семізім) сөздерін естігенде, қазақ тіліндегі «қара домалағым», «жаман бала, сол!» деген экспрессивті реңктегі сөздер еске түседі. Мысыр диалектісінде «*иа*, *уахши*» (ой, жаманым) сөзі бар.

Тәрбие беру барысында қалыптасқан дәстүр бойынша кез келген қоғамда кездесетіндей қазақ қоғамымен де көптеген ортақтықты табуға болады. 1977 жылы баспасөз бетінде ағылшын тілінде жарық көрген Хишам Шарабидің «Воздействие культуры и принадлежности к определенному классу на поведение в обществе» атты мақаласы араб қоғамында үлкен қызығушылық туғызды. Ол араб балаларының қоғаммен санасу, өз ісіне жауапкершілігін түсіну секілді тәрбие негіздерін айтады. Оларда бағыныштылық сезімдері ертеден қалыптасады. Араб зерттушісі Сания Хамади өзінің «Темперамент и характер арабов» деген еңбегінде мынадай жолдарды келтіреді: «Арабы повязаны по рукам и ногам требованиями, предъявляемыми к ним тем обществом и кланами, в которых им приходится крутиться. Гнет среды настолько жесток, что практически не дают им никакой свободы действовать, руководствуясь своими собственными пожеланиями. Стоит только кому-нибудь из арабов не выполнить каких-либо обязательств, как его немедленно начинают ругать, поносить, и тут же спешат освободить от их исполнения. Советы дают даже в том случае, когда их никто не просит. Араб не может самостоятельно принять решение даже в том случае, когде речь идет о его собственной судьбе. Он непременно должен переговорить со своими ближайшими родственниками, попросить у них совета, обратиться за содействием к старейшинам того клана, к которому он принадлежит» [7].

Араб мәдениетінде балаға қойылатын ең негізгі талаптардың бірі - оның бағыныштылығы мен үлкенді сыйлауы, өзбетіншелікке үйретуге ұмтылу онша байқалмайды. Жалпы, бала тәрбиесінің бүкіл адамзатқа ортақ шарттары арабтарға да жат емес. Қорыта айтқанда, туыстық атаулар коммуникативтік актіде белгілі роль атқаратындығы және қолданылуда мәдениет пен тілдің, әдет-ғұрып пен салт-дәстүрлердің өзара байланысын көрсететіндігі анықталды. Туыстық қатынастардың араб және қазақ қоғамдарындағы алатын маңызды орны күнделікті тұрмыста, бір-бірімен қатынаста, мәдениет арасындағы қарым-қатынастарда да анықталды. Сондай-ақ, діни көзқарастарға байланысты, араб қоғамында туыстық атаулар мен туыстық қатынастарға діннің өте күшті әсерін байқасақ, алыста жатқан, бірақ діні ортақ қазақ қауымында исламдық қағидаларды ұстанумен қатар, қанымызға бұрыннан етене сіңіп кеткен салт-дәстүрлерімізге орай айырмашылықтарды да көреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. И.С.Кон «Ұлттық характер ерекшеліктері проблемасы».
2. Ибрагим Саад ад-Дин «Қоғам, отбасы және араб әлеміндегі қайта қалыптасу». М. 1985.
3. Идрис Аззам «ةلئاعلا - .5891.риаК «الأ سرة
4. баспасөз «The Moscau Times» газеті 2000ж. 15 шілде.
5. Құран Кәрім. А. 2010.
6. Имам Газали «Revivification of Religious Skiences».
7.Сания Хамади «Темперамент и характер арабов».
8.Эдуард Холл өзінің «Скрытая невидимая величина».
9. Шагаль В.И. «Межкультурная коммуникация». М.2002.

Резюме

Процесс коммуникации в языкознании и его социо-культурные аспекты являются одной из главных проблем изучения в настоящее время, поскольку это связано с национально-культурными особенностями речевой деятельности и формами этикета. Основной целью изучения данной проблемы является рассмотрение отношений и общение между

родственными людьми на сопоставлении арабского и казахского языков. Сопоставительное языкознание активно участвует в межкультурной коммуникации, в осуществлении взаимопонимания между народами. Здесь необходимо подчеркнуть важную роль перевода. Перевод тесно связан с межкультурной коммуникацией, это направление, которое хорошо сочетается с такими отраслями, как этнолингвистика, язык и культура, язык и страноведение. Именно эти проблемы рассматриваются в статьи.

Resume

Nowadays the process of communication and its socio-cultural features is one of the main problems in linguistics. Because it is defined through national and cultural peculiarities of the speech act and through forms of etiquettes. The aim is to consider correlation between relatives in the arabic and kazakh languages.

Realization of the intercultural communication and mutual understanding between peoples are actively considered in comparative linguistics. The translation has an importance in it. Translation is closely related to intercultural communication, which combines with ethno linguistics, language and culture, language and country study.

З.А.Кемелбекова-*кф.н., доцент*
Т.М.Затонская –*преподаватель*

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ

Ключевые слова:межкультурная коммуникация, прагматика.

Любая информационная единица, будь то слово, текст, знак, изображение, звук или мелодия, окажет на ее пользователя или получателя влияние и вызовет у него определенную реакцию.

Простой пример, вы идете по улице, и незнакомый человек вам улыбнулся. В тот момент, когда вы заметили эту улыбку, вы получили своего рода сигнал, который, в зависимости от вашего опыта, воспитания, настроения и ассоциаций, вызовет у вас определенные эмоции. Может быть, вы испытаете удивление или недоумение, а может быть обрадуетесь и испытаете удовольствие. Может это вас очень смутит. Или вы расцените это как наглость и вторжение в ваше личное пространство. Тогда эта улыбка вызовет у вас раздражение. От того, как вы к этому отнесетесь, зависит ваша дальнейшая реакция и поведение. Вы проигнорируете улыбку и пройдете мимо или вы ответите на нее своей улыбкой, или просто не обратите на нее внимания. Все зависит от того, насколько вы открыты и доверчивы к миру, с какой ноги встали утром с кровати, и кто перед этим вас чем-то расстроил или обижал. Понять, в свою очередь, Вашу реакцию можно только тогда, когда побываешь в вашей шкуре и переживешь все то, что довелось вам узнать и пережить. В науке такой опыт и знания называются фоновыми. И если вы хотите что-то или кого-то понять, вам необходимо овладеть этими знаниями. К сожалению, большинство из нас предпочитают потребительски относиться к жизни и хрестоматийно подходить к тем или иным проблемам. Особенно печально, когда так ведет себя, к примеру, врач, от работы и решения которого зависят здоровье и жизнь человека. И когда мы говорим об уровне его компетенции, мы, прежде всего, имеем в виду фоновые знания и способность человека думать и анализировать, а не ставить диагнозы по стандарту.

Вот что пишут по этому поводу Пол Вацлавик, Джанет Бивин и Дон Джексон — авторы книги «Прагматика человеческих коммуникаций»:«Сточки зрения пешехода, идущего по тротуару, возле сада загородного дома, творится что-то невообразимое:бородатый мужчина ходит в перевалочку, припадает к земле, огибает лугвосьмерками,постоянно бросает

взгляды через плечо и непрерывно крякает.Так ЭТО ЛОГ Конрад Лоренцо писывает свое поведение во время одного из экспериментов по импринтингу утят, которы м он заменял мать. «Я поздравлял себя, — пишет он, — с послушанием и аккуратностью,с которыми мои утята в перевалочку ходят за мной,когда внезапно поднял голову и увидел за забором сада толпу смертельно бледных лиц:группа туристов с ужасом глазела на меня».Утят не было видно за высокой травой,и все,что видели туристы,было абсолютно не объяснимое, по существу, безумное поведение. Феномен оставался необъяснимым до тех пор,пока область наблюдения нерасширилась и невключила контекст данного феномена. Не до оценка взаимо отношений между событиеми формой, в которой оно происходит, между организмом и его окружением либо сталкивает наблюдателя с чем-то «таинственным», либо вынуждает его приписывать этому объекту изучения свойства,которыми он,возможно,необладает».[1].

Точно так же выглядит и наше восприятие текста. Если мы не обладаем необходимыми фоновыми знаниями об авторе, о его жизни, культуре, истории написания его произведения и другими фактами, мы не сможем до конца понять его идею. По большому счету в этом нет ничего страшного. Но если мы берем на себя смелость перевести художественное произведение с одного языка на другой, тогда нам эти знания просто необходимы, в противном случаемы рискуем исказить исходную информацию и представить ее читателям не адекватно. А автора нужно уважать!

Таким образом, мы подходим к теме нашей статьи — прагматике перевода. Но прежде чем развить эту тему, давайте определимся, о чем и как мы говорим.

Под прагматикой, традиционно, понимают ту область лингвистики, которая изучает способы изменения значений и смыслов в определенном контексте. Другая общепринятая дефиниция этого понятия подразумевает отношения, которые возникают между языковой единицей и ее пользователем. Но мне это определение не кажется достаточно исчерпывающим, поскольку прагматика не является чисто лингвистической дисциплиной. И область применения ее знаний выходит за ее пределы.

«Во многих случаях справедливо будет сказать, что синтаксис является математической логикой,семантика–это философия или философия науки, а прагматика — это психология,но на самом деле эти области не слишком отличаются друг от друга» [1].

Ну, а поскольку понятие прагматики как науки об отношении знака к его истолкователю, выходит за пределы лингвистики, мы тоже можем смело выйти за пределы терминов «языковая единица» и «речевое произведение» и использовать при определении прагматики выражения: «получатель, пользователь информации» и «информационная единица» и отношения между ними. При этом под «информационной единицей» нужно понимать не только текстуальное послание, но так, же визуальное, аудиальное и кинестетическое. Тем более, если предметом исследования у нас является не книга, а художественный фильм. А фильм, как известно, обладает мощным потенциалом воздействия на зрителя не только через слово, но так же через звук и картинку. Как пишет Георгий Почепцов — доктор филологический наук и заведующий кафедрой международных коммуникаций в Киевском Университете им. Шевченко: «человек получает информацию по ряду коммуникативных каналов», включая запах и вкус [2, стр. 510]. Способность такой информационной единицы воздействовать на своего получателя и менять его поведение называется ее прагматическим потенциалом или прагматическим аспектом. Понятие прагматического потенциала текста неразрывно связано с понятием авторской интенции - намерения, цели, того, что автор хотел сказать своему адресату и для чего он это делал. Задача переводчика в таком случае суметь извлечь этот прагматический аспект из текста и найти способы, чтобы рассказать о нем на другом языке, отличном от языка оригинала.

В этом смысле нам уже неважно, чья наука прагматика — лингвистическая, психологическая или, может быть, математическая. Нам важно, какую роль она играет в

нашей работе, почему мы должны хорошо в этом разбираться и как нам следует применять свои знания.

Прагматическая сверхзадача и фильм Роберта Дорнхельма <War and Peace> заключается на первый взгляд, в процессе переводческой деятельности, создается впечатление, что нам важно переводить не столько язык как систему знаков, сколько смысл. А язык — это всего лишь код, который скрывает от нас нужную информацию, и который нам предстоит декодировать, расшифровать. Перевод художественных произведений усиливает эти ощущения, не смотря на то, что способы выражения мысли в нем имеют большое значение, но смысл и содержание, в большинстве случаев, все равно играют решающую роль, если, конечно, мы не имеем дело с поэтом, который намерено, бросил содержание к ногам формы, и нам нужно перевести, к примеру, на английскую язык какую-нибудь «глокую куздру». Но эта точка зрения хоть и имеет место в науке, но сама по себе является достаточно дискуссионной. Стихи тем и отличаются от прозы, что они передают определенную мелодию. И лишить читателя этой мелодии — это уже нарушить их восприятие. Хотя восприятие мелодий тоже может быть разным, поскольку у разных народов могут быть разные поэтические традиции. Некоторые переводчики находят в таком случае в своем языке слова-образы, функционально эквивалентные образным единицам подлинника. «Однако, - как пишут в своей книге переводоведы В.Сдобников и О.Петрова, - речь тогда будет уже идти не о переводе, а о собственном стихотворении переводчика, написанном «по мотивам» оригинала» [3, с.413].

По сути, это и происходит, когда мы имеем дело с экранизацией литературного произведения, когда художественный фильм становится самостоятельным произведением. Таким самостоятельным произведением нам видится и телесериал австрийского режиссера Роберта Дорнхельма <War and Peace> по мотивам романа Льва Толстого «Война и мир», вышедший в прокат 2007 году. Этот фильм и язык, на котором говорят его герои, и является объектом нашего рассмотрения.

Предметом исследования становятся, таким образом, способы выражения в фильме интенций Льва Толстого. Но мы не будем останавливаться на них в рамках данной статьи. И попытаемся только определить прагматическую сверхзадачу режиссера, а именно то, что он хотел сказать своему зрителю и почему решил экранизировать это произведение именно сейчас. При этом мы, видимо, сможем едва уловить его истинные намерения, поскольку ограничены во времени и признаемся, что сам материал фильма нами еще недостаточно изучен.

Выбор объекта и предмета исследований не случаен. Во-первых, возрос интерес к произведениям отечественной классической литературы со стороны западно-европейского кинематографа. В 1999 году вышел в свет фильм Марты Файнс «Онегин» (производство США и Великобритания). Тогда критики назвали картину одной из лучших западных экранизаций романа Александра Пушкина «Евгений Онегин». В 2007 году мир увидел военно-историческую драму Роберта Дорнхельма «War and Peace». По информации сайта www.kinopoisk.ru бюджет картины составил 26 миллионов евро. А это очень большие затраты для европейцев. В 2012 году британский режиссер Джо Райт выпустил в прокат свою версию «Анны Карениной» с голливудской звездой Кирой Найтли в главной роли. По данным интернет сайта www.kinokadr.ru недавно начались съемки еще одного сериала по роману Льва Толстого «Война и мир». На этот раз производством фильма занимается российско-американская компания. Чем вызван этот интерес? И почему западные режиссеры все чаще обращаются к произведениям Льва Толстого? Художественный фильм обладает огромным прагматическим потенциалом в силу своих возможностей и может служить эффективным инструментом для формирования общественного мнения и устойчивых стереотипов. Поэтому нам небезразлично, как наша литература переводится на английский язык и как мировому сообществу преподносится наша культура, поскольку это влияет на представления западного человека о всех нас, живущих на постсоветском пространстве.

Генеральный продюсер телеканала "Россия" Сергей Шумаков попробовал частично ответить на волнующий нас вопрос: "Толстой – это бренд, по которому нашу страну знают в мире, он вызывает искреннее восхищение создателей фильма. А зыбкое состояние на грани войны и мира, показанное в романе, вообще очень актуально, это сейчас волнует всю Европу... "[4].

Но мы хотим попробовать разобраться во всем сами.

В связи с этим, цель нашей работы- выявить прагматический потенциал языковых единиц фильма-сериала Роберта Дорнхельма <War and Peace> и показать способы их прагматической адаптации в процессе создания англо - и русско-язычной версий фильма.

Для достижения этой цели нам предстоит решить следующие задачи:

-исследовать прагматические и лингво-культурологические аспекты перевода в трудах различных ученых;

-сделать сравнительный анализ англоязычной и русскоязычной версий фильма.

Для этого мы будем пользоваться сравнительным методом и методом прагматической интерпретации. После просмотра фильма, первичного сбора информации и его предварительного анализа пробуем выдвинутьгипотезу:фильмРоберта Дорнхельма выражает не только авторскую интенцию Льва Толстого, но и преследует свои сверхзадачи. Сразу оговоримся, что это не перевод романа на английский язык, а его экранизация на английском языке. Звучит несколько странно, но я объясню — что к чему. Судя по всему, сценаристы фильма не читали Толстого в подлиннике, а знакомились с ним в переводе. Поэтому главным для них было не изучение реалий, а фабула произведения. При воспроизведении сериала на компакт-диске сразу обращает на себя внимание опция: выбор языка — «русский» и «оригинальная версия». Под оригинальной версией подразумевается англоязычная. Русскоязычная версия становится таким образом ее переводом. Но когда мы начинаем смотреть фильм, оказывается, что это не совсем так. В первой же сцене мирной жизни в Москве наталкиваемся на некоторые несоответствия в диалогах героев. Так, например, семья Ростовых в день именин Наташи ожидает гостей. Мать и отец героини беседуют на балконе, в то время как лакеи внизу разгружают их вещи. Глядя вниз мать Наташи, произносит следующую фразу:

таблица 1

Русско-язычная версия	Англоязычная версия
«Сегодня у нас накрывается стол на 80 кювертов»	<As usual one doesn't bother about expensive things in this house>

Как видим, между значениями и восприятием этих фраз есть разница. И если в англо-язычной версии фильма мать Наташи заботится о целости и сохранности дорогих вещей, то русскоязычную фразу можно расценить и по-другому — как констатацию факта, свидетельствующую о широте души Ростовых. Даже, если и наделить это высказывание оттенком сожаления о потраченных на 80 персон средствах, англоязычная мама все равно выглядит более прагматичной по сравнению с ее русскоязычным аналогом. И хотя этот пример показывает, что англоязычная и русскоязычная аудитории получили несколько разные версии одного и того же фильма, тем ни менее образ упомянутой нами героини не теряет для них своей привлекательности и в том, и в другом случае. Кроме того, следует отметить, что такие несоответствия являются единичными и принципиально не влияют на целостное восприятие картины. И многие потери языковых средств очень часто компенсируются профессиональной игрой актеров. Сам Роберт Дорнхельм прокомментировал свою работу российским журналистам: "Нас интересовали не детали, а

дух романа: он прекрасно связан с настоящим».

Таким образом, собственная сверхзадача режиссера, вероятно, заключалась в том, чтобы показать Россию не как экзотическую страну, а как часть глобального мира, стабильность и мирное сосуществование которого зависят от каждой из его сторон. И в целом экранизация романа имеет большое значение для развития отношений между постсоветскими странами и мировым сообществом. Хотя многие критики отмечают излишнюю стереотипизацию образа русского народа в сознании западного человека. Например, правнук Льва Толстого подметил эту тенденцию в фильме:

«Больше всего расстраивает то, что в картине очень много таких чисто европейских стереотипов, и именно стереотипов, а не правды о русской жизни: русская деревня того времени – это не хор имени Пятницкого! Что за балалайки и гусли ? При царе Алексее Михайловиче такого не было. Женщины в церкви в шапках стоят – это уже через край! Чувствуется, что у режиссера были чисто благие намерения, но они его не туда привели… Я старался не обращать внимания на исторические ляпы, а отчаянно пытался уловить настроение картины, хотя бы что-то почувствовать, но, увы, эта экранизация лично меня оставляет безучастным» [5].

Намеренно или нет, использовал Дорнхельм подобные стереотипы, сказать сложно. Но в целом имидж простого человека от этого не пострадал. Режиссеру удалось актуализировать одну из главных толстовских интенций — непротивление злу насилием. А то, что Пьер Безухов выглядит внешне иначе, чем описывал его Толстой, в данном случае, не так важно. Главное, что он, так же как и его прообраз, не поощряет крепостное право и строит школы для крестьян за свой счет.

ЛИТЕРАТУРА

1.Пол Вацлавик. Джанет Бивин. Дон Джексон. Прагматика человеческих коммуникаций. АПРЕЛЬ-ПРЕСС. ЭКСМО-ПРЕСС. 2000.
2.Почепцов Г. Паблик Рилейшнз для профессионалов. Изд.второе, исправленное/Рефл-бук. Ваклер. 2000.
3.Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода/М.Восток-Запад. 2006.
4.Хлобыстова Людмила. Европа знакомится с Толстым/RUTV http://old.russia.tv/tvpreg_rnews.html?tvpreg_id=116302&type_id=8&mid=&id=127814&cid=34&d=0
5.Михаил Дмитриев. Яна Брылева Конкурент № 51. Самый глобальный проект века. 2007.

Түйіндеме

Мақалада көркем фильмдерді аударудың прагматикалық және лингомәдени аспектілері, сонымен қатар фильмнің тілдік бірліктерінің прагматикалық әлеуеті мен автордың ойын білдіру жолдары қарастырылады.

Resume

This article considers pragmatic and lingua-cultural aspects of translation of feature films as well it defines pragmatic potential of language units of films and the ways of expressing the intentions of an author.

Бошманова Б. И.*-студент*

РОЛЬ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальности изучения полиязычия тесно связанное с переводческой деятельностью Республики Казахстан.Языковая компетенция каждого

переводчика имеет свои уровни, но чем шире эти уровни, тем выше его общая профессиональная компетентность. Тем самым, при помощи углубленного изучения языков по специальности переводчика, можно добиться цели поставленного Президентом Казахстана.

Ключевые слова: полиязычие, переводческая деятельность,приоритетность,компетенция переводчика.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев на 12 сессии Ассамблеи народа Казахстана отметил: «Новое поколение казахстанцев должно быть, по меньшей мере, трехъязычным, свободно владеть казахским, русским и английским языками», отмечая, что в Европе среди выпускников школ и студентов давно стало нормой непринужденное общение на нескольких языках. Знание не менее трех языков является требованием времени.[1]

Приоритетность государственного языка - основа полилингвального образования в Казахстане. Конституция Республики Казахстан закрепляет приоритетность казахского языка как основы полилингвального образования. Оно возникает из необходимости гармоничного взаимодействия родного языка, который определяет национальную принадлежность людей и других языков, в данном случае русского и иностранного /английского/ языков. Как гласит восточная мудрость: «Знание родного языка -ключ к сердцу народа». Великий Магжан говорил: «В языке нации, как в зеркале, отражаются его земля, история, быт, нравы и характер, если пошел на убыль язык нации - значит она стала вымирать». Я являюсь студентом КазНПУ имени Абая и учусь на переводчика. Переводческая деятельность помогает студентам расширить свои навыки лингвистики и полиязычья. Как выпускник-переводчик могу смело заявить, что во время учебы изучаются не только определенные нормативные языки, н так же изучаются и другие иностранные языки.

Перевод является одним из древнейших видов человеческой деятельности, это сложный и многогранный процесс. Обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры и традиции, разные склады мышления, разные литературы, разные эпохи и разные уровни развития.

Перевод – один из видов человеческой деятельности. Деятельность – это психологическое понятие, обозначающее «специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта к действительности». Деятельность имеет сложную структуру. Она складывается из действий и операций. Для нее характерно наличие таких управляющих ею факторов (детерминантов), как потребность, мотив, цели, условия, в которых она протекает.

Любая деятельность возникает из потребности. Потребность, направленная на определенный предмет, именуется мотивом. Предмет деятельности (потребности) может быть как вещественным, так и идеальным.

Своей деятельностью переводчик удовлетворяет не личную, а общественную потребность, и при этом он руководствуется не личным мотивом, а мотивом, предписанным ему обществом. Целью переводческой деятельности является «производство речевых высказываний по определенному социальному заказу».

Перевод удовлетворяет постоянно возникающую потребность общения между людьми, не владеющими общим языком, или, иначе говоря, людьми, разделенными лингвоэтническим барьером.

Вопрос об общественном предназначении перевода тесно связан с вопросом о его определении. Подавляющее большинство определений сходится на том, что перевод – это процесс преобразования текста на одном языке в текст на другом языке при сохранении относительно неизменным содержания.

Ряд определений перевода наряду со ссылкой на точность изложения исходного содержания включает в себя указание на функционально-стилистическую адекватность переводного текста, на его соответствие оригиналу в отношении стиля и формы. Широко

известно положение Я.И. Рецкера о том, что «перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и так, как это выражено в нем». Однако, эта возможность (соответствие формы перевода и оригинала) достаточно ограничена. Определение перевода может быть построено на перечне его относительных признаков, если это перечень достаточно полон.

Уязвимость многих определение перевода и требований к нему можно усмотреть в том, что они выдвигаются либо априорно – как нечто само собой разумеющееся, либо на чисто эмпирической основе – как результат практического знакомства авторов с переводческим делом. Такой подход к решению задачи не позволяет продвинуться дальше определений, представляющих собой перечень свойств перевода.

Задача переводчика - точно передать содержание переводимого текста на хорошем родном языке. В процессе создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом (полиязычием), текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом.

Организация подготовки переводчиков во многом определяется тем обстоятельством, что переводчику приходится выполнять весьма разнообразные виды деятельности, обеспечивающие разные формы межъязыковой коммуникации. Обучение разным видам перевода требует особых методических приемов. Профессиональный переводчик может специализироваться в одном или нескольких видах перевода двух или более языков.

Языковая компетенция переводчика включает все аспекты владения языком, характерные для любого носителя языка, но кроме того подразумевает и ряд специфических особенностей. Так же, как и любой участник языковой коммуникации, переводчик хранит в своей памяти знания о системе, норме и узусе языка, о его словарном составе и грамматическом строе, о правилах использования единиц языка для построения речевых высказываний, о преимущественном использовании определенных наборов языковых единиц в различных сферах общения, о территориальных, социальных и профессиональных различиях в употреблении таких единиц, о влиянии на выбор и характер использования языковых единиц обстановки общения и взаимоотношений участников общения, их ролевых функций. Все эти знания и соответствующие психофизиологические способности, и речемыслительные механизмы необходимы для понимания текста оригинала и создания текста перевода.[2]

Вместе с тем специфика речевой деятельности переводчика предъявляет к его языковой компетенции дополнительные требования, которые обусловлены не только тем, что переводчик должен обладать достаточной языковой компетенцией в области не одного, а двух языков. Для переводчика сфера и цели общения, выбор и способ употребления языковых средств во многом задаются оригиналом и не зависят от его собственного желания. Поэтому переводчик должен обладать всесторонней языковой компетенцией, как в рецептивном, так и в продуктивном плане, в обоих языках, участвующих в процессе перевода. Конечно, языковая компетенция каждого переводчика имеет свои пределы, но чем шире эти пределы, тем выше его общая профессиональная компетентность.

Успешный обмен речевыми произведениями в процессе коммуникации предполагает наличие у коммуникантов текстообразующей компетенции, умения создавать тексты разного типа в соответствии с принятыми в данном языковом коллективе правилами и стереотипами. Профессиональная компетенция переводчика включает знание соотношения таких правил в двух языках и умение строить тексты разного типа. В текстообразующую компетенцию переводчика входит и знание различий в общей стратегии построения текста в двух языках как в отношении характера смысловой связанности - когерентности текста (например, большая роль имплицитности в английском тексте по сравнению с русским), так и в способах обеспечения формальной связанности-когезии (например, более широкое использование логических связок в русском тексте по сравнению с английским).

Важное место в профессиональной компетенции переводчика занимает его коммуника-тивная компетенция. Билинг-переводчик обладает коммуникативной компетенцией в двух языках, без чего невозможно владение этими языками. Вместе с тем профессиональная компетенция переводчика предполагает не просто умение интерпретировать смысл выска-зываний и текстов. Среди переводческих умений наиболее важными представляются следующие:

Умение выполнять параллельные действия на двух языках, переключаться с одного языка на другой или в некоторых случаях на третьи.. Это умение частично возникает спонтанно с развитием полиязычья, но его необходимо довести до профессионального уровня, что достигается изучением переводческих соответствий и приемов перевода, а главное - через постоянные многоязычные действия - осуществление переводов как целых текстов, так и их фрагментов.

Умение понимать текст по-переводчески. Хотя на первом этапе переводческого процесса переводчик выступает в роли Рецептора оригинала, его понимание текста отличается от обычного текста глубиной и окончательностью. Обычные Рецепторы нередко довольствуются весьма приблизительным пониманием текста. Встретив, например, сообщение о том, что какой-то человек является «яркой личностью» или, что он произнес «яркую речь», русский человек может не задумываться над точным значением слова «яркий». Для него ясно, что оно передает положительную оценку и не нуждается в конкретизации. Однако при переводе на английский язык переводчику придется сделать окончательный выбор между возможными интерпретациями, поскольку ему надо решить, какое из английских слов (brilliant, impressive, graphic, moving, extraordinary) можно использовать в качестве соответствия. Понимание переводчиком текста оригинала в определенной степени обусловлено и особенностями языка перевода. Так, при анализе значения английского глагола в прошедшем времени переводчик будет вынужден искать в оригинале дополнительную информацию, которая позволит ему сделать в переводе выбор между совершенным и несовершенным видом. (Сравни, например: When in Paris, I went to the Opera).

Выполнение параллельных действий на двух и более языках в процессе перевода предполагает умение переходить в высказываниях на каждом из языков, от поверхностной структуры к глубинной структуре и обратно. При невозможности использования аналогичной поверхностной структуры в переводящем языке переводчик ищет глубинную структуру выскзывания в исходном языке, пытаясь ответить на вопрос: что означает по существу эта фраза? Что автор хотел сказать? Затем переводчик решает следующую проблему, какими способами этот глубинный смысл может быть выражен на переводящем языке? Это связано также с умением выстраивать синонимические поверхностные структуры и слова-синонимы в переводящем языке и делать выбор между ними.

Особую важность для переводчика имеет особое умение, которое можно охарактеризовать как умение «отходить, не удаляясь». При невозможности применить прямое соответствие переводчик вынужден отходить от оригинала, но при этом он стремится остаться, как можно ближе к исходному смыслу. Такая стратегия «наименьших потерь» достигается, прежде всего, путем варьирования языковой формы, а также путем использования наиболее близких синонимов.

Переводческая компетенция включает умение выбирать и правильно использовать технические приемы перевода и преодолевать трудности, связанные с лексическими, фразеологическими, грамматическими и стилистическими особенностями исходного языка. Такое умение основывается на описании этих приемов и трудностей перевода, полученном в рамках соответствующей частной теории перевода.. С этим связано и умение редактировать свои и чужие переводы, обнаруживать и устранять семантические и стилистические погрешности, доказательно критиковать и оценивать предлагаемые варианты.[3]

Собственно переводческие умения реализуются на основе всего комплекса речевых умений, составляющих владение языками, участвующими в процессе перевода. Часть

умений может быть превращена в полуавтоматические или автоматические навыки и применяться переводчиками интуитивно. Все компоненты профессиональной компетенции переводчика развиваются в процессе обучения переводу или в ходе практической переводческой деятельности.Концепция переводческой компетенции представляет большой теоретический и практиче-ский интерес. Она нуждается в дальнейшем исследовании, чтобы уточнить составляющие ее факторы и способы ее формирования и развития.

Тем самым можно понять, что переводческая деятельность на прямую связано с полиязычьем. Без знания нескольких языков и понимании его оригинала не один переводчик не сможет перевести текст с одного на другой язык, не говоря уже о самоучках. В наше время развиваются полиязычники и число их увеличиваются, но не факт что они смогут точно и соответствеено передать смысл с одного на другой язык и понять его в языке оригинала. Стремление к трехъязычному образованию является самым перспективным и полностью соответствует тенденции в странах Европейского союза. Изучение нескольких языков поможет интеграции Казахстана в экономическую и культурную сферы мирового сообщества. Существует очень мудрое и актуальное в настоящее время изречение: чем на большем количестве языков вы говорите, тем больше раз вы человек. Владея языками, люди способны понимать друг друга, сотрудничать и взаимодействовать. А переводчики изучающие несколько языков должны быть специализированы не по одному лишь языку, а профессионально изучая полиязычие. Ведь как говорил А.С. Пушкин «Переводчики - почтовые лошади просвещения». Знать много языков - значит иметь много ключей к одному замку.

ЛИТЕРАТУРА

1.Www.akorda.kz
2. Комиссаров В.Н.Теория перевода.
3. Бархударов Л.С.Язык и перевод.

Түйіндеме

Мақала көптілділікті оқып-үйренудің өзектілігі Қазақстан Республикасындағы аударма қызметімен тығыз байланысты екендігіне арналады.Әрбір аудармашының тілдік құзырының белгілі деңгейі бар. Сол деңгей неғұрлым кең болған сайын,соғұрлым оның ортақ кәсіби біліктілігі арта түседі. Осылайша, аудармашы мамандығы бойынша тілді тереңірек үйрену арқылы Қазақстан Президентінің алдымызға қойған міндеттемесіне қол жеткізуе болады.

Resume

The article focuses on the relevance of the study of polilingualism that closely associated with the translational activity of the Republic of Kazakhstan.Linguistic competence of each translator has his levels, but asthese levels are wider sotheir professional competences arehigher in general. Thus, by means of an in-depth study of languages of interpreterspecialty, we can achieve our goals delivered by the President of Kazakhstan.

Churram Rachimov -professor

Erstellung eines zweisprachigen fremdsprachlichen Lesebuches für Anfangsstufe

Ich bin für das Thema der Konferenz leider kein Fachmann und im Bereich der Problematik der Mehrsprachigkeit habe sehr wenig Erfahrung und überhaupt keine Publikationen. Aber im Zusammenhang mit dem Gegenstand der Konferenz entstand bei mir die Idee, doch et was nicht ganz Uninteressantes zur Diskussion zu bringen.

In der letzten Zeit sind einige wichtige Regierungsverordnungen und Maßnahmen zur Vervollkommnung des Fremdsprachenunterrichtes in der Republik Usbekistan getroffen worden. Besonders wichtig ist dabei die Einführung der Fremdsprachen ab erster Klasse. In diesem Zusammenhang ist die Ausarbeitung neuer methodischer Fragen und die didaktische Frage der Erstellung von neuen Lehrwerken für Anfangsstufe von besonderer Bedeutung.

Es ist bekannt, dass jeglicher Text an einen konkreten Text adressiert ist. Z.B. ein schöngeistiger Text an breite Leserkreise, der wissenschaftliche Text an Gelehrte, ein Reiseführer an Reisende usw. Dasselbe gilt auch für die Übersetzungstexte.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage der Erstellung von speziellen Lesebüchern für anfänglichen Deutschunterricht auf Grund der Darbietung der Lesetexte in zweisprachiger Darbietung - im fremdsprachlichen Original und ihrer didaktischen Übersetzung in die Muttersprache kurz besprochen.

Die neuen Verordnungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts sehen natürlich bestimmte extrapädagogischen Bedingungen und das Vorhandensein bestimmt er Lehrmittel wie spezielle Wörterbücher voraus, ohne was das Verstehen des unbekannten Textes unmöglich erscheint. Zudem fehlen noch die speziellen methodischen Ausarbeitungen und Lehrwerke für den anfänglichen Fremdsprachenunterricht. Allein die stark illustrierten Fremdsprachenlehrbücher für die erste Klasse sind noch bei weitem keine richtige Lösung der didaktischen Problematik.

Anfänger spezielle Lesebücher, wobei die originalsprachlichen Texte der Kurzgeschichten oder Volksmärchen und ihre didaktischen Übersetzungen typografisch nebenan auf derselben Seite des Buches angeboten werden. Dabei wird den lernenden die Möglichkeit angeboten, den fremdsprachlichen Text ohne Wörterbücher zu verstehen, auf Grund des elementaren Vergleiches der beiden Texte, sogar satzweise. Dabei wird von der sogenannten **didaktischen Übersetzungstechnik** Gebrauch gemacht Ausgegangen aus dieser Situation empfehlen wir für

Die didaktische Übersetzung soll nach folgenden. Prinzipien erfolgen:

1. Der Originaltext und der Übersetzungstext werden typographisch auf derselben Seite nebenan gedruckt, als Vergleichsmöglichkeit und Verstehensvoraussetzung. Dabei sind die Sätze der beiden Sprachen gleich nummeriert, zum schnellen Auffinden der entsprechenden Übersetzungen ohne Wörterbücher, aber ohne Wort-wörtliche Übersetzung anzubieten.
2. Der Umfang des Originaltextes soll möglichst kurz sein, damit im Rahmen einer Unterrichtseinheit das Ganze zeitlich und inhaltlich erfassbar ist. Gewöhnlich sind das 1-3 Seiten.
3. Textsortenspezifisch sind die Texte der Textsorten Kurzgeschichte, Volksmärchen oder der Schulanekdoten zu empfehlen.
4. Inhaltlich sollen die Texte alter psychologisch dem Alter der Lernenden entsprechen.
5. Die Schriftgröße soll zwischen 16 bis 18 kgl. sein.
6. Die Texte sollen didaktisch illustriert werden, zur näheren Erschließung des Textes.
7. Auf jeder Seite sollen die textrelevanten Wörter und Wendungen unten übersetzt werden. Diese Wörter und Wendungen sollen am Ende des Lesebuches auch im zweisprachigen Wörterbuch als Anhang angeboten werden, alphabetisch geordnet.
8. Die didaktische Übersetzung soll aus dem Original erfolgen (nicht über Vermittlungssprache).

Unten haben wir zum Vergleich die literarische und die didaktische Übersetzungsvariant en des deutschen Volksmärchens *Snewittchen(Қорқиз)*. Die literarische Übersetzung ist über das Russische von Sharifa Salimova und die didaktische Übersetzung von mir gemacht. Am Anfang kommt immer der Originaltext aus dem KHM der Brüder Grimm.

Vergl.:

Original

Und wie das Kind geboren war, starb die Königin

Literarische Übersetzung:

Аммо малика қизининг дийдорига т?ймай оламдан ?тибди.

***Didaktische Übersetzung**:*

Аммо бола туғилган заҳоти малика ?либ қолибди.

Oder

Original
Es war eine schöne Frau, aber sie war stolz und übermütig und konnte nicht leiden, dass sie an Schönheit von jemand sollte übertroffen werden.
Literarische Übersetzung:
Аёл г?зал ва маґрур б?лишига қарамай ?та бахил экан.
***Didaktische Übersetzung**:*
У г?зал аёл экан, аммо у маґрур ва димоґдор экан ва ундан бошқалар г?залликда ?тиб кетишига чидолмас экан.
Oder
***Original**:*
Da war sie zufrieden, denn sie wusste, dass der Spiegel die Wahrheit sagte.
Literarische Übersetzung:
Малика сеҳрли к?згунинг ёлґон гапирмаслигини билиб, шодликдан яйраб кетар экан.
***Didaktische Übersetzung**:*
Шунда у хурсанд б?ларкан, чунки у к?згу ҳақиқатни айтишини биларкан.
Oder
***Im Original**:*
"Kind", sprach die Alte," wie du aussiehst, Komm, ich will dich einmal ordentlich schnüren".
Literarische Übersetzung
Қизалоґим,бу белбоґлар сенга шундай ярашибдики, дебди кампир, рухсат берсанг, белинга ?зимбоґлаб қ?йсам.
***Didaktische Übersetzung**:*
Бола, -дебди кампир, бирам к?ркамсанки! Кел, бу белбоґни белинга ?зим яхшилаб боґлаб қ?яй.
Auf Grund von drei obigen Beispielen mit literariuschen und didaktischen Übersetzungsvarianten des Originals könnte man folgende Schlussfolgerungen:
1.Die satzweise Übersetzung ist auf den ersten Blick sehr ähnlich mit wortwörtlicher Übersetzung. Aber es ist für den Fremdsprachenlerner in der Anfangsstufe viel wichtiger die Erschließung der direkten lexikalischen Bedeutung der einzelner Wörter und Wendungen als ihre übertragene oder sogar konnotative Bedeutung. Der Anfänger will und kann nicht den Zwischenzeilentext oder den Untertext verstehen. Dazu ist er noch nicht bereit. Ihn interessiert der generelle Inhalt des fremdsprachlichen Textes.
Also hilft die didaktische Übersetzung als ein methodisches Verfahren in der Anfangsstufe als Erschliessungsmöglichkeit der lexikalischen und der grammatischen Bedeutung der sprachlichen Einheiten.
2.Die Hauptfunktion der literarischen Übersetzung ist die ästhetische Wirkung auf den Leser. Dabei wird die emotionale Stilfärbung mit allen ihren Konnotationen wiederhergestellt. Diese Stufe der Aneignung eines fremdsprachlichen Textes ist erst in der Oberstufe des Fremdsprachenunterrichts und der literarischen Übersetzung zu erzielen. Gerade die gelungenen didaktischen Übersetzungsvarianten dienten lange Zeit als Basis für literarische Übersetzungen bei den indirekten deutsch-usbekischen Übersetzungen über die Russische Sprache.
3.Die didaktische Übersetzung hat den Lehrcharakter und dient schon in der Anfangsstufe dem unmittelbaren Fremdsprachenlernen. Methodisch gesehen ist dieses Verfahren wichtiger als Schreiben, ist in das Lesen integriert. Die Wiederherstellung der direkten lexikalischen Bedeutung der Wörter und Sätze ist die unabdingbare Forderung der Übersetzung.
4.Die auf Grundlage der didaktischen Übersetzung erstellten Lehrmaterialien haben streng didaktischen Charakter. Ihrem Wesen nach stehen sie der wissenschaftlichen Übersetzung nah, aber sie gewährleisten keine Authentizität und absolute Adäquatheit des Originaltextes. Diese Art der Übersetzung könnte man auch als aproksimatische,d.h. annähernde Übersetzung.
5.Gerade nach diesem Prinzip ist unser zweisprachiges anthologisches Lehrmittel zustande gekommen, was unter dem Namen ***Lass mir meine Träume*** 2008 in Deutschland herausgegeben ist.

Dieser Gedichtband enthält über 60 deutschsprachige Gedichte und ihre didaktische Übersetzungen. Es wird in u8nserem Zirkel für Übersetzung seit Jahren sehr effektiv verwendet.
Eben solch einen Zweck hat das von uns zum Druck vorbereitete Lesebuch ***Meine Erste Hauslektüre*** für die Schüler der ersten Klassen der usbekischen Schulen, wo 50 deutsche Volksmärchen der Brüder Grimm mit ihren 50 didaktischen Übersetzungen angeboten werden. Es soll zum besseren und interessanten Lernen des deutschen anspornen und ihnen das erlernen der deutschen Sprachen als zugänglicher Unterrichtsstoff erleichtern.
6.Das Ziel einer didaktischen Übersetzung ist also nicht das Erlernen der Übersetzungskunst, sondern das schnelle Lernen einer Fremdsprache ohne Wörterbuch zu ermöglichen.

Түйіндеме
Мақалада екінші шет тілін оқытудың алғашқы деңгейінде түпнұсқадағы мәтіндерді аудару принциптері туралы сөз болады.

Резюме
В статье рассматривается принципы перевода оригинальных текстов, предназначеных для начального этапа изучения ИЯ как второго.

КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА/ КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА /COGNITIVE LINGUISTICS

Исабеков С.Е. *– д.ф.н., профессор*

ВЕДУЩИЕ ПОСТУЛАТЫ АМЕРИКАНСКО- ЕВРОПЕЙСКОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Среди самых актуальных и прогрессивных научных направлений и технологий в современном научном пространстве называются икогнитивные науки и технологии. Так поступает по крайней мере российский академик Евгений Велихов. Он определяет когнитивную науку как науку, которая изучает высшие психические функции сознания и работу человеческого мозга. Такой факт не может не радовать, но он одновременно позволяет сказать, как хорошо, что в 60х и 70-х годах XX века состоялся так называемый когнитивный поворот в науке, а потом и в когнитивной лингвистике. Американско-европейская когнитивная лингвистика хорошо и убедительно описывает причины и основоположников когнитивного поворота. Причиной когнитивного поворота стала критика бихевиоризма и революционные когнитивные идеи Наома Хомского о врожденности языковой, речевой способности человека.
Собственный объект когнитивной науки – это человеческая когниция, которая понимается очень широкои,конечно, когнитивные способности человека, врожденные и приобретенные. Философия и другие науки расценивают человека как центр мироздания, как властелина, хозяина мира, способного не только познать мир, но и даже заставить физический мир работать на человечество. Но философия, антропология, логика, психология не в состоянии объяснить, благодаря чему у человека такие способности и сила. Но в XX веке появилась новая наука под названием когнитивная наука, которая в состоянии дать некоторые убедительные объяснения на выше отмеченные вопросы. Общий ответ может выглядеть, на мой взгляд, следующим образом: потому что у человека есть врожденная когнитивная инфраструктура, которая

складывалась эволюционно на протяжении десятков, сотен миллионов лет и сейчас работает в автоматическом режиме. Данной когнитивной инфраструктурой человека и или когнитивной системой человека собственно и занимаются такие науки, как когнитивная психология, когнитивная наука, учение об искусственном интеллекте.

Когнитивный поворот в науке, критика бихевиоризма относительно его программного обучения языку, идеи Хомского врожденности языковой, речевой способности человека, на мой взгляд, являются главной причиной зарождения, становления, развития и формирования такой новой науки как когнитивная лингвистика. В современном мире нет еще единой общепринятой когнитивной лингвистики, а есть лишь разные ее модели, версии. Среди них ведущей, определяющей ее мировой уровень является американско- европейская модель, версия когнитивной лингвистики. Это и неудивительно, ведь когнитивная психология и когнитивная наука, в том числе и когнитивная лингвистика, зародились в Америке, и в их дальнейшее развитие и формирование внесли свой вклад, прежде всего западноевропейские ученые. В центре внимания этой модели когнитивной лингвистики стоят две проблемы: врожденная языковая, речевая способности человека и совокупность всех когнитивных структур и процессов, заключенных не в каком-то конкретном этническом языке, а в человеческом языке вообще. В рассматриваемой версии когнитивной лингвистики важную роль играют два ее ключевых понятий, а именно

компьютерная метафора и функционализм. Компьютерная метафора помогает решить старую декартовскую проблему тела и души и попытку понять человеческий мозг. В американско- европейской когнитивной лингвистике доминирует все- таки функционализм, потому что ее интересует не столько как устроены человеческая когниция, человеческий мозг, а как они работают. На этом фоне американско-европейская модель когнитивной лингвистики и выдвинула гипотезу о том, что мозг устроен и работает как компьютер. В рамках рассматриваемой модели когнитивной лингвистики выделяются еще два ее варианта: модулярная и холистическая. Самым ярким представителем первой является Наом Хомский, второй –Ж.Пиаже. Обсуждаемая версия когнитивной лингвистики характеризуется тем, что она очень широко понимает понятие когниции, включая в него человеческий дух, разум, рассудок, сознание, мышление, мозг, восприятие, внимание, язык и т.д. Очень интересно в обсуждаемой модели понимается язык, а именно как особая самостоятельная автономная часть когниции, т.е. как когнитивный модуль. Язык расценивается здесь как ментальный феномен, а именно как система языковых и речевых знаний речепроизводства. С позиции этой логики языковые, речевые способности человека предстают как особый вид когнитивных способностей, как особый вид когнитивной деятельности человека.

Одна из удивительных особенностей американско- европейской когнитивной лингвистики состоит в том, что она не занимается многими явлениями, категориями, понятиями, которые являются ключевыми для российской когнитивной лингвистики. На самом деле она вообще не занимается сознанием, ни вообще сознанием, ни этническим сознанием, как не занимается культурой, ни культурой вообще, ни национальной культурой. Она оперирует понятием моделирование, но совсем не занимается проблемой модели и моделей. Она совсем не оперирует понятиями концептуальной картины мира, языковой картины мира. Но все- таки чем занимается тогда рассматриваемая модель когнитивной лингвистики? Она занимается такими проблемами как когнитивные структуры, когнитивные модули, когнитивные процессы, а также такими проблемами, как человеческая память, человеческий мозг, когнитивные основы овладения языком, когнитивные основы восприятия и переработки языка, речи, разных типов языковых единиц, когнитивная основа речепроизводства. Причем занимается ими в пределах целых самостоятельных глав в книгах по когнитивной лингвистике.

Другая отличительная черта данной модели когнитивной лингвистики состоит в том, что она интенсивно исследует человеческую когницию вообще и человеческую

когницию в языке, речи, в тексте, применяя при этом самые разные методы, а именно такие как символический или компьютерный, коннекционный, нейрологический и др.
Интересным является в американско- европейской когнитивной лингвистике понимание и определение человека, не так, как он определяется в антропологии, философии, культурологии, социологии, а совсем по- другому, а именно как когнитивная система восприятия и переработки, хранения и передачи информации.
Общая когнитивная система человека исследуется с помощью трех механизмов: трансдукторов, систем ввода информации, центральных процессов.
В понимании данной когнитивной лингвистики данная наука не есть область лингвистики, а область когнитивной лингвистики.
Врассматриваемой модели когнитивной лингвистики одноименное исследовательское направление базируется на ментальной теории, ментальных феноменах и категориях, и оно интересуется только всем ментальным, что есть в языке и речи.
Как самостоятельная наука когнитивная лингвистика имеет свои ведущие научные представления и постулаты, но все они заимствованы из когнитивной науки и когнитивной психологии.
Данная модель когнитивной лингвистики полагает, что действия и поведение человека, в том числе и речевая, детерминируются сложной системой когнитивных структур и процессов, причем эта система делится на множество отдельных субсистем или когнитивных модулей.
Один из постулатов американско- европейской когнитивной лингвистики гласит, что языковая, речевая способность человека закреплена нейробиологически в структурах и функциональных закономерностях мозга. Другой постулат утверждает, что язык можно описать как когнитивную систему на абстрактном уровне в отрыве от физиологической основы мозга, т.е. как ментальный феномен со своими собственными закономерностями.
По этой причине в данной модели когнитивной лингвистики стремятся не объединить, а соотнести друг с другом ментальный и нейронный аспекты человеческой когниции, причем не в строго научных целях, а чтобы соответствовать критерию психологической реальности. Когнитивная лингвистика осуществляет практически новый подход в изучении языка и речи, а именно ментальный. Речь идет тем самым о тех когнитивных структурах и процессах, которые лежат в основе языка и речи. Все вышеизложенное предопределяет и цели американско- европейской модели когнитивной лингвистики – это изучение системы языковых и речевых знаний как субсистему человеческой когниции. Другими словами, преследуется цель изучить все факторы и компоненты языковой, речевой способности человека.
В соответствии со своими целями данная модель когнитивной лингвистики стремится уточнить природу структурной и процессуальной модулярности, потому что в американско- европейской когнитивной лингвистике доминирует модулярное понимание и исследование когниции.
В данной модели когнитивной лингвистики практикуется широкое понимание термина компетенция, поскольку это понятие распространяется не только на системы знаний, но и на механизмы их реализаций. Тем самым языковая, речевая способность исследуется как структурно, т.е. как система знаний, так и процессуально, т.е. как перерабатывающий процессор.
В самом общем виде американско- европейская когнитивная лингвистика отмечает следующие типичные черты когнитивной лингвистики как науки.
Во-первых, она ментальна, потому что в основе научного исследования языка и речи лежит ментальная теория и потому что человеческая речь сама по себе не организовывается и реализовывается, а осуществляется на основе языковых и речевых знаний и компетенции человека. С позиций ментальной теории языка в центре внимания когнитивной лингвистики должна находиться следующая задача – это

исследование репрезентации языковой системы в общей ментальной системе человека, ибо это обеспечивает доступ к человеческому духу, к человеческой когниции, к человеческому разуму, сознанию, мозгу и т.д.
Во- вторых, когнитивная лингвистика динамична, потому что дух, когниция, интеллект человека, этноса находится днем и ночью в постоянном развитии и потому когнитивная лингвистика рассматривает и механизмы их реализации как детерминатов языковой, речевой компетенции.
В-третьих,она интегративна, поскольку она учитывает репрезентационные и процессуальные аспекты всех систем языка, языковой системы и соотносит их друг с другом.
В- четвертых, она междисциплинарна, потому что использует в своих исследованиях данные самых разных наук.

***Т. Т. Аяпова** – д.ф.н , профессор*

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Проблемы развития речи детей издавна привлекают внимание широкого круга исследователей. Становление речи важный этап в жизни детей, так как овладение языком является сложным процессом. Сложность этого процесса подчеркивается
С.Л.Рубинштейном: «Генетически речь возникла вместе с мышлением в процессе общественно-исторического развития человечества в единстве с мышлением» (1,340).
Ключевые слова: развитие речи,развитие мышления,формирования мышления, речевая деятельность ребенка.

Проблемы развития речи детей издавна привлекают внимание широкого круга исследователей. Становление речи важный этап в жизни детей, так как овладение языком является сложным процессом. Сложность этого процесса подчеркивается СЛ. Рубинштейном: «Генетически речь возникла вместе с мышлением в процессе общественно-исторического развития человечества в единстве с мышлением» (1,340).

Все психические процессы у ребенка: восприятие, внимание, память, воображение, мыслительные операции - развиваются через речь (Л.С. Выготский, [2]; А.Р. Лурия, [3]; А.А. Леонтьев,[4],[5]; А.В. Запорожец, А.М. Шахнарович, [8], [6], [7].
Значение речи в психическом развитии ребенка высоко оценивают психологи Р.М. Москис, Н.Г. Морозова, которые доказывают, что развитие психических процессов у необученных речи глухонемых детей очень велико. Через речь ребенку передается концентрированный опыт, добытый человечеством, в частности опыт самой психической деятельности.
Появившийся на свет ребенок еще не вполне человек в социальном смысле этого слова; в значительной мере он является представителем человеческого рода только биологически. С помощью окружающей среды он начинав! обобщать конкретные предметы, вместо конкретного предмета появляется знак, или заменитель предмета. По закону аналогии, опыта ребенок начинает вести себя вербально.
Возникновение и развитие речи у детей происходит в процессе их общения с окружающими людьми. Именно в процессе общения и воспитания ребенок приобретает социальные свойства и функции. Однако он не является пассивом при восприятии речевых моделей взрослого, он присваивает их активно. Речь, как указывает Л.С. Выготский, первоначально выполняет функцию средства коммуникации, а затем на этой основе становится орудием мышления и произвольной регуляции ребенком своего поведения.

Речь ребенка тесно связана с процессом его умственного развития. По С.Л. Рубинштейну [1], развитие мышления ребенка начинается в плане действия. Его случайные и побочные

действия постепенно приобретают осмысленный характер. Первые слова ребенка являются первыми обобщениями, и активность его при этом выражается в виде игры. У ребенка начинается реальный контакт с объективной действительностью; при помощи игры он узнает некоторые внешние свойства вещей. Ребенок вступает в практическое общение с другими людьми. Таким образом, мышление ребенка развивается в двух планах: в действенном и речевом. Развитие мышления в действенном плане означает разумное оперирование вещами, которое, в свою очередь, является предпосылкой и результатом развития речевого мышления.

Советские психологи считали, что развитие речи происходит неотделимо от формирования мышления. Наглядно-действенное мышление у маленьких детей развивается под влиянием речи, на основе словесных обобщений. Поэтому отсутствие, недоразвитость речи в раннем возрасте является результатом недоразвитого мышления.

В начальном речевом развитии ребенка процесс понимания речи окружающих имеет важное значение, так как собственная его речь развивается на основе этого понимания. Факты говорят о том, что к началу второго года жизни в речи ребенка появляются осмысленные слова, выражающие потребности, желания ребенка. Ребенок обращается с предметами при помощи взрослых посредством слова. Речь его приобретает знаковый характер. В итоге ребенок овладевает речью как орудием общения и обобщения, как средством регуляции своего и чужого поведения, а также орудием познания и развития психических процессов.

В условиях общения ребенка с взрослым выделяются несколько характеров, которые оказывают влияние на сроки возникновения и темпы развития речи. В связи с этим в лаборатории раннего и дошкольного воспитания Института общей и педагогической психологии АПН СССР были проведены исследования и выдвинут ряд гипотез, взаимодополняющих друг друга. Каким же образом процессы общения подготавливают появление речи? Данные многих исследований доказывают, что своевременно и правильно организованные контакты ребенка со взрослым способствуют переходу детей от довербального общения к речевому. Вспомним также мысль А.М. Шахнаровича о том, что «...овладение грамматическими средствами родного языка, овладение синтаксической системой и предикативными отношениями происходит только в процессе общения и для общения» [9,66]

Как показали работы, выполненные под руководством М.И. Лисиной, овладение речью у детей тесно связано не только с количественной стороной их общения со взрослыми, но и прежде всего с его качественными особенностями.

Исследования А.Г. Рузской и Т.А. Финашиной [10,52] подтвердили факт неодинаковой степени овладения речью детьми, воспитывающимися в разных условиях, например: детьми, воспитывающимися в семье и в доме ребенка. Дети, воспитывающиеся в доме ребенка, находятся преимущественно на низких уровнях овладения активной речью (около 80%).

В темпах и качественных особенностях овладения ребенком разными аспектами речи наблюдаются значительные индивидуальные различия. Как указывал Г.Л. Розенгарт-Пупко [11], самостоятельная речь возникает у ребенка на втором полугодии второго года жизни. Даже у детей, воспитывающихся в одной семье, речь может развиваться по-разному. Например, у сына В. Штерна обнаружилось на первых порах отставание в речи по сравнению с речью сестер. По мнению В. Штерна, у мальчиков на первом этапе речь отстает в своем развитии от речи девочек, но в дальнейшем происходит не только компенсация, но и опережение. Однако исследования Г.Л. Розенгарт-Пупко опровергли этот взгляд. В ходе общения происходит насыщение ребенка слышимой речью, что способствует развитию его речевых способностей. Идея связи речи и общения последовательно реализуется, развивается и конкретизируется в работах М. И. Лисиной и ее сотрудников. Спецификой исследований является подход к общению как к коммуникативной деятельности. Развитие общения со взрослыми у детей от рождения и до семи лет рассматривается М. И. Лисиной как смена нескольких целостных форм общения. Специальные исследования обнаруживают,

что к концу дошкольного возраста имеет место значительный прогресс в практическом овладении ребенком речью. А. Н. Гвоздев так характеризует речь ребенка, достигшего семилетнего возраста: «... уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [12, 190]

Таким образом, речевая деятельность ребенка формируется в процессе общения. В языковедческой литературе «речевая деятельность» определяется как процесс говорения и понимания. Исследования развития речевой деятельности у дошкольников основываются на положениях, развитых целым рядом ученых: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, АА. Люблинская, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев и др.

А. К. Маркова, рассматривая развитие речевой деятельности в разные возрастные периоды, учитывает следующие признаки: 1) новые функции речи, появляющиеся в каждый период; 2) их связь с ведущей деятельностью данного возраста; 3) овладение ребенком в рамках этого возраста формами речи — языковыми средствами, обеспечивающими реализацию возникших функций; 4) осознание ребенком этих функций и форм. Обратимся к характеристике речи периода пред дошкольного возраста. Ведущая деятельность этого возраста — овладение предметно-операционной стороной деятельности, т. е. знакомство с окружающими предметами и присвоение общественно выработанных способов их использования. В совместной деятельности укрепляется функция указания и обозначения предмета словом. Дальнейшее развитие функции называния предметов также определяется сотрудничеством со взрослым (А.К. Маркова, [13]). При обогащении словаря у ребенка действует «не подражание, а потребность в речевой коммуникации» (Н.И. Жинкин, [14,56]). Число слов, ударение усваиваются детьми раньше, чем точное воспроизведение звукового состава слова. Это объясняется тем, что ребенок пользуется незначительным числом имеющихся у него звуков. Для первичного общения ребенку достаточно приблизительного воспроизведения слогового состава при сохранении слогового контура слов. концу второго года жизни (Н.Х. Швачкин, 1948) ребенок опирается при понимании речи на фонематическое восприятие всех звуков языка.

В период дошкольного детства особый интерес представляет процесс становления в мышлении ребенка грамматических конструкций, категорий. Разные аспекты речевого развития ребенка изучались в нашей стране и за рубежом: развитие словаря (Д.Б. Эльконин, В. Штерн, Е.А. Аркин, Дж. Смит), развитие грамматики (АА. Леонтьев, ФА. Сохин, С.Н. Цейтлин, Д.Берко, Д.Слобин, С.Эрвин-Трип), развитие синтаксиса и семантики (П. Гринфильд, Д. Брунер, Л. Меньюк, К. Хом-ский, Т.В. Ахутина и др.).

Исследования на материале русской детской речи не единичны. Фундаментальным лингвистическим исследованием детской речи в отечественном языкознании является работа А.Н. Гвоздева. Позже были публикованы работы, в которых рассматривались общие и частные проблемы усвоения языка в раннем возрасте Леонтьев А.А [14], А.Н.Леонтьев [15], [16], Д.А.Леонтьев [17]

В лингвистике и психолингвистике важное значение приобретают исследования детской речи с использованием экспериментально-генетического метода. «В основе экспериментально генетического метода лежит изучение речевых процессов в их становлении, начиная с речи детей раннего дошкольного возраста» (Л.Р. Аносова, [18, 73].

По этому методу изучается становление интонационной особенности речи детей начиная с двух лет. С возрастающим интересом исследует лингвистика последних лет проблемы развития синтаксиса речи детей. Разнообразны работы ученых по решаемым задачам, рассматриваемым проблемам, методам и результатам исследований. Развитие синтаксиса речи детей исследуется в плане описания основных закономерностей синтаксического компонента порождающего механизма (Н. Хомский, Д. Макнил, П. Меньюк) и анализа детских высказываний (Л. Блум, С. Эрвин-Трипп и др.). В связи с этим нам важно отметить слова Л. Р. Аносовой о том, что «в лингвистическом плане было бы интересно также проследить» «историю» синтаксических форм в речи ребенка с момента периого их появления в его речи и до момента творческого, функционального употребления в различных ситуациях общения (Аносова, [18,84]. Эти слова для нас чрезвычайно важны, гак как наша работа восполняет этот пробел в исследовании развития синтаксической семантики речи детей.

У представителей американской школы интерес к детской речи вызван в связи с исследованием Н. Хомского в области порождающей трансформационной грамматики. Наиболее распространенной среди ученых американской школы теорией считается теория «врожденных знаний». Согласно этой теории в мозгу человека есть врожденные структуры, которые выполняют чисто лингвистические функции. Поэтому они считают, что в процессе овладения языком решающую роль играют внутренние механизмы, а не их окружающая среда.

Языковеды и психологи 60—70-х годов, изучив экспериментально психофизиологические факторы в развитии детской речи, пришли к единому мнению, что ребенок не рождается с готовыми «глубинными структурами» или «врожденными знаниями», они у него формируются в процессе игровой и познавательной деятельности в социальном окружении. Таким образом, теория «врожденных структур» встретила не одобрение, а критику.

Как известно, в 60-х годах под влиянием трансформационной грамматики в исследованиях детской речи синтаксические структуры рассматривались как основные факторы усвоения языка ребенком [19]. А в середине 70-х годов в качестве начальной стадии усвоения языка ребенком брались исследователями семантические структуры (Л. Блум [20]). Многие ученые справедливо утверждают, что при таком подходе не учитывалось общение ребенка со взрослым в процессе усвоения им языка. На необходимость такого учета указывают современные исследователи детской речи.

Теоретическая база, на которой строится представление о развитии речи и мышления в онтогенезе, была заложена трудами Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского оказались исключительно ценными для изучения и анализа детской речи. Основные теоретические проблемы детской речи хорошо изучены и со стороны психолингвистики (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.Н. Горелов, А.М. Шахнарович и др.).

Однако, несмотря на столь большой интерес к проблемам изучения детской речи, работ, посвященных изучению развития синтаксической семантики речи детей дошкольного возраста, особенностей ее развития, пока немного.

Остановимся на некоторых работах, содержащих экспериментальные данные, которые подтверждают тезисы о смысловом и семантическом синтаксировании.

Так, А.М. Шахнарович, изучив семантические аспекты онтогенеза синтаксиса, пришел к выводу, что в речи детей три типа предикативности проявляются в определенной последовательности, и выделил четыре этапа их развития [21,15-16.]

Особый интерес представляют комплексные и системные исследования семантического аспекта онтогенеза синтаксиса (А.М. Шахнарович, [22]; Е.Г. Биева, [23]; Е.А. Протасова, [24];

В.Н.Овчинников [25] впервые экспериментально раскрыл сущность процесса формирования синтаксического компонента языковой способности в связи с усложнением предметно-практической деятельности и развитием деятельности общения, впервые провел психолингвистический анализ функции высказываний детей.

Т.В. Ахутина и Т.Н. Наумова в исследовании проблемы синтаксиса речи ребенка подтвердили реальность смыслового синтаксиса как начального этапа речи ребенка. По ним, в исследованиях детской речи ясно выступают три этапа синтаксирования: смысловой, семантический и поверхностный (фазический) (Т.В. Ахутина, Т.Н. Наумова, [26, 196]). На начальном этапе речи ребенка смысловой вид синтаксиса, по Л.С. Выготскому, выражает глубинную и поверхностную структуру высказываний, которые еще не расчленены, т. е. в речи ребенка еще не появляются **агент, действие, объект** и т.д., ребенок воспринимает ситуацию комплексно. Вслед за смысловым синтаксисом появляется семантический синтаксис, который связан с расчленением ситуации на компоненты: **агент, действие, объект** и др. При переходе к семантическому синтаксису субъективный смысл заменяется объективным. По Л.С. Выготскому, речемыслительный процесс развивается по следующей схеме: мотив, мысль, внутренняя речь, семантический план, внешний план (фазический). Семантический синтаксис развивается параллельно смысловому синтаксису, а фазический — параллельно семантическому. Третий тип синтаксирования (фазический, или поверхностный) знаменуется появлением в речи устойчивого порядка слов, продуктивного согласования подлежащего со сказуемым и т. д. Другими словами, ребенок овладевает правилами поверхностного синтаксиса. Как показали исследования Т.В. Ахутиной и Т.Н. Наумовой (1983), каждый из синтаксисов, формируясь, создает основу для последующего, а также вступает с ним в конфликт. Таким образом, очень существенным является доказанное этими исследователями положение, что «этапы формирования языковой способности ребенка соотносятся с уровнем порождения высказывания у взрослого» (Е. Исенина, 1987). Учет вышеуказанных этапов становления синтаксиса речи крайне важен для нашей работы. Положение о том, что «...смысловая сторона речи у ребенка идет в своем развитии от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению» (Л.С. Выготский, 1934, с. 270), помогает нам выявить и изучить становление речи детей-казахов.

Ученые-лингвисты (И.А. Бодуэн де Куртенэ, [27]; А.А. Потебня, [28]; предполагали, что этапы филогенеза речи повторяются в этапах становления детской речи. Первые проверки этого предположения были сделаны ими на фонологическом уровне. Мы считаем, что наше исследование поможет провести параллель между филогенезом и онтогенезом речи, выявить особенности развития их и сопоставить факты казахской детской речи с данными древне-тюркских памятников.Усвоение языка ребенком — сложный процесс; ребенок идет от нерасчлененного к расчлененному, от недифференцированного к дифференцированному в своем развитии. Овладение языковой системой происходит у него через свой опыт познания мира и т. д. Поэтому при изучении развития синтаксиса и синтаксической семантики речи детей мы, безусловно, учитываем психологические и физиологические факторы. Однако лингвистическая сторона речи имеет первостепенную важность в нашей работе. Итак, раскрывая особенности развития речи на смысловом и семантическом этапах синтаксирования, т.е. когда речь детей еще не оформилась грамматически правильно, когда

субъективные значения заменяются объективными, когда в речи ребенка появляются одно-, двух-, трехсловные предложения как результаты развития его речемыслительной, познавательной деятельности, мы рассматриваем содержательную сторону речи детей. Раскрывая особенности использования в речи словосочетаний и простых предложений, и особенности оформления главных и второстепенных членов предложений, и развитие структурных типов предложений, мы исследуем формальную сторону синтаксиса речи детей, которая отражает речь детей, когда она оформляется грамматически правильно, когда языковые способности ребенка соотносятся с уровнем порождения речевого высказывания взрослых.

Резюме

Статья посвящается к теоретической проблеме онтогенеза речевой деятельности.

Resume

The article is devoted to the theoretical problems of ontogenesis of speech act.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940, 595 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь.: Огиз, Соцэкгиз, 1956.323 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979.319 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1964.214 с.
5. Леонтьев А.А. Исследование детской речи // Слова в речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 333 с.
6. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника. М.: Просвещение, 1965. 293 с
7. Запорожец А.В., Венгар Л.А. Формирование восприятие у дошкольника. М.: Просвещение, 1968. 277 с.
8. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. М.,1999
9. Шахнарович А.М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Автореф.дис. … канд.филол. наук. М., 1974. 18 с.
10. Розенгард- Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М.: Иза-во АПН РСФСР, 1963. 95 с.
11. Маркова А.К. Периодизация речевого развития // Вопросы психологии. 1973.№6. с. 97-106
12. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 157 с.
13. Леонтьев А.А Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1981. 583 с.
14. Леонтьев А.А Потребности, мотивы, эмоции// Психология эмоций: Тексты. М., 1984
15. Леонтьев Д.А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5.
16. Аносова Л.Р. Онтогенез синтаксиса и формирование языковой способности // Психолингвистические исследования / Отв. ред. А.М. Шахнарович. М., 1978 С. 73-89.
17. Ervin S.M. Imitation and structural changes in children's Language // New directions in the study of Language/ E.H. Lennerberg (Ed.). Cambrige: M. I. T. Press. 1964. P. 131-163.
18 Bloon L. One word at time: The use singal word utterances before syntax. Paris; Hague, 1973. P. 16-141.
19. Шахнарович А.М. Актуальные проблемы онтогенеза речевой деятельности // Тезисы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1982. С. 119-121.

20. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание тестов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1984.17 с.
21. Протасова Е.Ю. Развитие высказывания в детской речи: Автореф. дис. ...канд. филол.наук. М., 1987.25 с.
22. Овчиннтков В.Н. Психолингвистической анализ функциональных типов высказываний (на материале детской речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 15 с.
23.Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выгодского // Психолингвистические проблемы семантики. М.: Наука, 1983. С. 196-209.
24.Бодуен де Крутенэ Некоторые из общих положений, к котором довели Бодуэне его наблюдения и исследования явлений языка// Хрестоматия по истории русского языкознания / под. Ред. Ф.П.Филина. М.: Высшая школа , 1973. С. 386-389.

Резюме
Статья посвящается к теоретической проблеме онтогенеза речевой деятельности.

Resume
The article is devoted to the theoretical problems of ontogenesis of speech act.

Аяпова Т.Т. *–ф.г.д., профессор*
Ермаханова А.Е.-*магистрант*

ТЕРМИН «КОНЦЕПТ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ.

В статье рассматривается концепт как базовая категория когнитивной лингвистики, развитие данного понятия в современных лингвистических исследованиях. Исследовано соотношение концепта и лексического значения слова. Описана структура концепта как многокомпонентного и многослойного образования.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, структура концепта, тип концепта, лексическое значение слова, языковое сознание, когнитивное сознание.

Термин «концепт» (от лат. conceptus – «мысль», «понятие») является междисциплинарным или, по определению Е.С. Кубряковой, «зонтиковым»: «покрывает» предметные области нескольких научных направлений, занимающихся проблемами мышления и познания, хранения и переработки информации (Кубрякова, 1996: 58). Согласно «Краткому словарю когнитивных терминов», «понятие концепт отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания» (Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 90).

Возникнув как понятие математической логики, термин закрепился в психологии, культурологии, философии, когнитологии, стал базовым в когнитивной лингвистике. В научный обиход отечественного языкознания был введен в 20-е годы XX века. Однако лишь в 80-е гг. в связи с переводами работ англоязычных авторов понятие «концепт» как термин адаптировалось на отечественной почве (Бабушкин, 1996: 14) с начала 90-х начинает активно использоваться в лингвокогнитологии.

Несмотря на широкое распространение, термин концепт до сих пор не имеет однозначного толкования и варьируется в концепциях различных научных направлений. «Дело в том, что концепт – категория мыслительная, ненаблюдаемая, и это дает большой простор для ее толкования. Категория концепта фигурирует сегодня в исследованиях

философов, логиков, психологов, культурологов, и она несет на себе следы всех этих внелингвистических интерпретаций» (Попова, Стернин, 2006: 21).

Соглашаясь с мнением З.Д.Поповой, И.А. Стернина, отметим, что и лингвистические интерпретации данного термина не имеют единства, что связано с отсутствием общности методологических и теоретических установок лингвистических школ концептуального направления.

Культурологическое по своей сущности определение концепта лексикографически закреплено в «Словаре констант русской культуры» Ю.С.Степанова: концепт – это «как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. Концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее… Концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций – симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» (Степанов, 1997: 40–41).

Н.Д. Арутюнова в рамках логического или логико-философского направления трактует концепт как понятие практической (обыденной) философии, являющейся результатом взаимодействия таких факторов, как национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, образы искусства, ощущения и система ценностей. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» (Арутюнова, 1999: 3).

По мнению А.А.Залевской, представителя психолингвистического направления, концепт - это «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиции лингвистической теории» (Залевская, 2001: 39).

В.И. Карасик (лингвокультурологическое направление) характеризует концепты как первичные культурные образования, являющиеся выражением объективного содержания слов, имеющие смысл и поэтому транслируемые в различные сферы бытия человека, в частности, в сферы понятийного, образного и деятельностного освоения мира (Карасик, 2001: 102).

По определению Е.С. Кубряковой, основоположника семантико-когнитивного направления, концепт – это «единица ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга.., всей картины мира, отраженной в человеческой психике» (Краткий словарь когнитивных терминов, 1996: 90).

Концепт трактуется как представление (Аскольдов-Алексеев, 1997: 271); как «алгебраическое выражение значения» (Лихачев, 1993); ключевое слово культуры (Вежбицкая, 1999); «сгусток культуры в сознании человека», «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово», «основная ячейка культуры в ментальном мире человека» (Степанов, 2001: 43); как знание об обозначаемом во всех его связях и отношениях (Телия, 1996: 100); как содержательная единица памяти, представляющая собой кванты структурированного знания (Бабина, 1996); как содержание понятия в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения (Степанов, 1997: 40); как «зерно первосмысла» (Колесов, 1999, 51); как «квант знания», «семантический эмбрион», или «смысловой ген» значения языкового знака (Алефиренко, 2003: 4); инвариант значения лексемы (Рахилина, 2000: 281); сложный комплекс признаков, который используется для описания фрагмента мира или части такого фрагмента (Пименова, 2003) и т.п. (обзор см. Воркачев, 2001; Сорокин, 2003; Болдырев, 2002; Кубрякова, 2004). Отметим, что перечисленные выше определения не являются взаимоисключающими, а только подчеркивают различные способы формирования концепта.

В отечественной лингвокогнитологии проблема соотношения концепта и лексического значения слова остается актуальной. Впервые вопрос о соотношении двух понятий был поднят С.А. Аскольдовым (Аскольдов, 1997: 271). На современном этапе развития науки, данная проблема исследуется в работах многих лингвистов: В.В. Колесова (1999), В. Никитина (1996), М.В. Пименовой (2003), З.Д. Поповой, И.А. Стернина (1999; 2002; 2003) и др.

Одно из самых существенных различий значения и концепта связано с их внутренним объемом, содержанием. Соотношение концепта и значения определяется их категориальным статусом. Значение – единица семантического пространства языка, то есть элемент упорядоченной совокупности, системы значений конкретного языка. Значение включает сравнительно небольшое количество семантических признаков (сем), которые являются общеизвестными для данного социума и связаны с функционированием соответствующей звуковой оболочки (лексемы). Семантика слова обеспечивает взаимопонимание народа в процессе коммуникации (Попова, Стернин, 2005:8).

«Лексическое значение складывается из множества представлений о признаках предмета, существенных и случайных, полезных и малозначительных, одинаково красивых или невыразительных» (Колесов, 2000: 9), то есть значение языкового знака выводится из наблюдаемых фактов его употребления. Концепт - явление мыслительного порядка, которое является основной формой выражения мыслительных процессов, то есть представляют собой тот фонд, из которого выбираются единицы для осуществления речемыслительного процесса. Содержание концепта шире значения, поскольку «концепты… сохраняют свою структуру, не теряют включенные в эту структуру признаки на всем протяжении истории народа… Структура концептов только пополняется за счет выделения дополнительных признаков. Такое пополнение зависит от развития материальной и духовной культуры народа. Формы для выражения того или иного признака концепта могут устаревать, сами признаки не устаревают и не исчезают. Появляются новые формы для их выражения» (Пименова, 2003: 14). Концепт семантически глубже, богаче. Являясь единицей ментального мира человека, концепт расширяет значение слова, поскольку включает в себя ментальные признаки того или иного явления, в том числе и невербальные, «которые отражены сознанием народа на данном этапе его развития. Концепт обеспечивает осмысление действительности» (Попова, Стернин, 2005: 8).

Следовательно, значение и концепт соотносятся как коммуникативно релевантная часть и ментальное целое: «Значение (семема) своими семами передает определенные когнитивные признаки и компоненты, образующие концепт, но это всегда лишь часть смыслового содержания концепта. «Концепты не связаны «намертво» и жестко с каким-либо одним словом, они как бы «парят» над словами, вступая в отношения с разными словесными формами и тем самым «синонимизируясь», зачастую в весьма причудливых и заранее не предсказуемых видах» (Степанов, 1997: 48). Для экспликации всего содержания концепта нужны обычно многочисленные лексические единицы, а значит – значения многих слов, а также необходимы экспериментальные исследования, которые дополнят результаты лингвистического анализа (Попова, Стернин, 2007). Значение есть часть концепта, закрепленная языковым знаком в целях коммуникации (Попова, Стернин, 2005: 8).

Таким образом, отметим, что концепт и значение – это явления мыслительной, когнитивной природы, представляющие собой результат отражения действительности сознанием. Однако значение – элемент языкового сознания, концепт – когнитивного сознания, соответственно значение – единица семантического пространства языка, концепт – концептосферы. Содержание концепта намного шире и глубже лексического значения слова, так как включает не только актуальные для сознания смысловые компоненты, но и информацию, отражающую общую информационную базу человека, его энциклопедические знания о предмете или явлении, которые могут и не обнаруживаться в его речи. Языковое значение – квант семантического пространства – прикреплено к языковому знаку. Концепт как элемент концептосферы с конкретным языковым знаком не связан.

Вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным мы определяем концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» (Попова, Стернин, 2007: 24).

Сложность в определении сущности концепта как научной категории связана с тем, что в современной науке до сих пор нет однозначного решения при определении структуры и типологии концептов (А.П. Бабушкин, 1996; Н.Н. Болдырев, 2002; А.А. Залевская, 2001; З.Д. Попова, И.А. Стернин, 2001 и др.).

Ю.С. Степанов полагает, что в концепте, как «слоистом» образовании, выделяется три основных слоя: буквальный смысл (внутренняя форма), пассивный (исторический), новейший (актуальный и активный) (Степанов, 1997: 41). На многокомпонентную структуру концепта указывает и В.И. Карасик, выделяющий образный, понятийный и ценностный компоненты концепта. К образной стороне концепта В.И. Карасик относит «зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти»; к понятийной стороне – «языковую фиксацию концепта, его обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно»; к ценностной стороне концепта - важность этого психического образования как для индивидуума, так и для коллектива. «Ценностная сторона концепта является определяющей для того, чтобы концепт можно было выделить» (Карасик, 2001: 8).

Г.Г. Слышкин вычленяет в структуре концепта четыре зоны: основные – интразону (признаки концепта, отражающие собственные признаки денотата), экстразону (признаки концепта, извлекаемые из паремий и переносных значений) и дополнительные – квазизону и квазиэкстразону, связанные с формальными ассоциациями, возникающими в результате созвучия имени концепта с другим словом, использованием эвфемизмов и др. (Слышкин, 2004: 17-18). С.Г. Воркачев выделяет в концепте понятийную составляющую (признаковая и дефиниционная структура), образную составляющую (когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в сознании) и значимостную составляющую - этимологические, ассоциативные характеристики концепта, определяющие его место в лексико-грамматической системе языка (Воркачев, 2004: 7). О полевой структуре концепта говорят З.Д. Попова, И.А. Стернин: структура концепта представлена ядром (базовый слой) и периферией (интерпретационный слой). Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и слоев составляют объем концепта и определяют его структуру. По мнению И.А. Стернина, «данная структура не является жесткой, поскольку любой концепт все время функционирует, актуализируется в разных своих составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них» (Стернин, 2001: 58). «Базовый слой концепта может исчерпывать содержание концепта, если он отражает конкретные чувственные ощущения и представления, либо концепт представлен в сознании очень примитивно мыслящих индивидов. В более сложных концептах дополнительные когнитивные признаки (концептуальные слои) наслаиваются на базовый образ и образуют мякоть плода. Признаков может быть много, они могут образовывать относительно автономные концептуальные (когнитивные) слои и наслаиваться как слои в облаке от более конкретного слоя к более абстрактному» (Попова, Стернин, 2002: 61). Когнитивные признаки и слои часто подразделяют на равноправные по степени абстракции сегменты (Попова, Стернин, 2007).

Образный компонент в структуре концепта как единицы сознания является психофизиологической основой концепта: «любой концепт, независимо от типа, имеет базовый слой» - «определенный чувственный образ. Этот образ представляет собой единицу

универсального предметного кода (Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов), кодирующий данный концепт для мыслительных операций…» (Попова, Стернин, 2001: 61). Образный компонент состоит из двух составляющих - перцептивного образа и когнитивного образа, которые в равной степени отражают образные характеристики концептуализируемого предмета или явления. Перцептивный образ основан на зрительных, вкусовых, тактильных, звуковых и обонятельных ощущениях. Когнитивный (метафорический) образ отсылает абстрактный концепт к материальному миру (Попова, Стернин, 2007).

Информационно-понятийный компонент включает наиболее существенные признаки предмета или явления - это «языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолировано, их важнейшее качество – голографическая многомерная встроенность в систему нашего опыта» (Карасик, 2001: 10).

Интерпретационное поле концепта составляет его периферию и содержит «оценки и трактовки содержания ядра концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием» (Попова, Стернин, 2001: 97).

Интерпретационное поле включает следующие зоны: оценочную, энциклопе-дическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную, паремиоло-гическую зоны (Попова, Стернин, 2007: 78-80).

Кроме того, структура концепта зависит от типа исследуемого концепта. Анализ результатов лингвокогнитивных исследований показывает, насколько разнообразны принципы определения типов концептов:

1. По степени конкретности – абстрактности содержания: конкретные и абстрактные;
2. По номинированности в языке: номинированные и неноминированные (лакунарные) (Попова, Стернин, 2003);
3. По степени устойчивости: устойчивые - неустойчивые (Попова, 2001).
4. По частоте и регулярности актуализации: актуальные - неактуальные (Попова, Стернин, 2003).
5. По структуре: простые (одноуровневые), сложные (многоуровневые), сегментные (Стернин, 2001), калейдоскопические (Бабушкин, 1996), композитивные (Фисенко, 2005);
6. По способу языкового выражения вербализующих их единиц: лексическо-фразеологические, текстовые (вербализуемые целым текстом), грамматические, синтаксические;
7. По номинативной плотности: одиночные или единичные, парные («семантические дублеты», антонимичные), групповые (синонимичные).
8. По стандартизации: универсальные (инвариантные); общенациональные (этнические), групповые (принадлежащие социальной, возрастной, половой и другим группам), личные (концепт как достояние индивида) (Залевская, 2001);
9. По сфере употребления: научные, художественные, обыденные;
10. По содержанию и степени абстракции: конкретно-чувственный образ, представление (мыслительная картинка), схема, понятие, прототип, пропозиция, фрейм, сценарий (скрипт), гипонимия, инсайт, гештальт (Болдырев, 2002; Бабушкин, 1996; Попова, Стернин, 1999).

Таким образом, базовой категорией когнитивной лингвистики является понятие «концепт» – ментальная единица сознания (единица мышления и хранения информации в сознании), представляющая собой квант структурированного знания, репрезентирующий культурно–национальную ментальность его носителей. В языке концепт объективируется лексемами, свободными и устойчивыми словосочетаниями и может быть исследован на материале, полученном в результате свободного ассоциативного эксперимента, сплошной выборки из фразеологизмов, пословиц, поговорок и художественных текстов. Концепт имеет полевую структуру, включающую ядро (центральная ядерная зона, околоядерная зона) и периферию (ближняя периферия, дальняя периферия и крайняя периферия). К ядерной зоне

относятся лексемы, экспонирующие ядро национального сознания, к периферии – индивидуальное сознание. Концепт состоит из компонентов (когнитивных признаков и когнитивных классификаторов), представляет собой единство образа, информационного содержания и интерпретационного поля. Образный компонент является основой концепта и представляет собой единицу универсального предметного кода, состоящую из перцептивного образа, основанного на зрительных, вкусовых, тактильных, звуковых и обонятельных ощущениях и когнитивного (метафорического) образа, отсылающего абстрактный концепт к материальному миру, которые в равной степени отражают образные характеристики концептуализируемого предмета или явления. Информационно-понятийный компонент включает наиболее существенные признаки предмета или явления. Интерпретационное поле включает оценочную, энциклопедическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную и паремиологическую зоны. Выделяют различные типы концептов: по степени конкретности – абстрактности содержания, по выраженности – невыраженности в языке, по степени устойчивости, по частоте и регулярности актуализации, по структуре, по способу языкового выражения, по номинативной плотности, по стандартизации, по способу жанровой фиксации, по содержанию и степени абстракции. Безусловно, разные типы концептов будут отличаться по структуре, однако большинство исследователей сходятся в том, что концепт представляет собой неоднородное образование, «имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами» (Пименова, 2004: 10). Большинство исследователей говорят о сложной многокомпонентной и многослойной структуре концепта, которая может быть выявлена через анализ языковых средств ее репрезентации.

ЛИТЕРАТУРА

1.Алефиренко Н.Ф. Проблема вербализации концепта: Теоретическое исследование. Волгоград: Перемена, 2003.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
4. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико–фразеологической семантике языка. Воронеж: ВГУ, 1996.
5. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: ТГУ, 2002.
6. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры. 1999.
7. Воркачев С. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: Гносис. 2004.
8. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия лит–ры и языка. 2001. Т. 60. № 6. С. 47–58.
9. Залевская А.А. Психологический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: ВГУ, 2001.
10. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001. С.3–16.
11. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова…» СПб.: Златоуст, 1999.
12. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ.ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
13. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. Вып. 1. 2004. №1.С.6-17.
14. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1993. Т. 52. Вып. 1. № 1. С. 3-9.
15. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: 2004. №1. С. 53 – 64.

16. Пименова М.В. Концептуализация и объективация истины и правды // Язык. История. Культура: К 50-летию Кемеровского государственного университета и 25-летнему юбилею кафедры исторического языкознания и славянских языков КемГУ. Кемерово: Графика, 2003. С.25-35.
17. Попова З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов. Волгоград: Парадигма, 2005. Т.1. С. 7-10.
18. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001.
19. Попова З.Д. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях // Мир человека и мир языка: Коллективная монография / З.Д. Попова, И.А. Стернин. Кемерово: Графика, 2003. С. 6–17.
20. Попова З.Д. Семантическое пространство языка как категория когнитивной лингвистики // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки. 1996, № 2. С. 64-68.
21. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2002.
22. Попова З.Д.. Стернин И.А. Языковое сознание и другие виды сознания // Язык. История. Культура. Кемерово: Графика, 2003. С. 17–21.
23. Ракитина О.Н. Концепт «лес» в русских народных сказках (на материале «народных русских сказок» А.Н. Афанасьева) // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка на рубеже XX-XIX веков. Воронеж: ВГПУ, 2001. С. 94-96.
24. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Монография. Волгоград: Перемена, 2004.
25. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2001.
26. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173–204.
27. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
28. Фисенко О.С. Концепт «гроза» в русском языковом сознании. – Автореф. дис. … канд. филол. наук. Воронеж: ВГУ, 2005.

Resume

In the article the concept is considered as a basic category in cognitive linguistics, the development of the concept was given in the modern researches. It was analyzed the correlation of concept and lexical meaning of the word. The structure of concept is described as multycomponent and multilayer formation.

***Л.К. Жаналина** – д.ф.н.,профессор*
***М.Мухатова -** магистрант*

БИОНИМЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ОБЫДЕННОГО МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

В статье рассматривается трактовка понятия языкового сознания в рамках когнитивной и антропоцентрической парадигмы лингвистики. Языковое сознание оценивается с позицийпсихологического, психолингвистического и лингвистического подходов, определяющих междисциплинарную трактовку сознания. Рассматриваются особенности научного и обыденного сознания.Последнее характеризуется наматериале бионимов казахского языка.
Ключевыеслова : языковое сознание, научное и обыденное сознание, языковая картина мира, ядро языкового сознания,бионимы.

Исследование сознания восходит к далекой древности, но обращение к языковому сознанию в лингвистике происходит лишь в последние десятилетия в рамках разработки в ней

когнитивной и антропоцентрической парадигмы. Попытки проникнуть в когнитивные механизмы через язык и через его носителя обусловили интерес к сознанию, который, с одной стороны, имеет психофизиологическую природу, а с другой – вербализуется с помощью языковых средств.

Возникшее в московской психолингвистической школе понятие«языковое сознание» можно, по мнению А.А. Леонтьева, сопоставить спонятием «образ мира», которое существует в науке. Этот «образ мира» представляет собой отображение в психикеиндивида предметного мира, опосредованного предметными значениямии соответствующими когнитивными схемами,поддающееся сознательной рефлексии [1,19]. В этот же ряд входят терминыязыковая *картина мира, тезаурус*. Если язык, по А.А. Леонтьеву, - система ориентиров, необходимых человеку для деятельности в мире[2, 272], то сознание является открывающейся субъектукартиной мира, в которую включен и он сам, и его действия и состояния[3,125]. По мнению Н.В. Уфимцевой, сознаниемоделируется в видеассоциативного тезауруса, который«представляет собой набор правил оперирования знаниями определенной культуры (вербальными и невербальными значениями), отражающими образ мира данной культуры» [4,207].

Понимание языкового сознания как результата осмысления действительности, рефлексии на все формы деятельности, и как правил ее осуществления сосуществует с трактовкой сознания как психологического механизма, мышления и речемыслительной деятельности.Термины «языковое мышление», «речевое мышление» подчеркивают динамическую сторону языкового сознания. Языковое сознание как языковое мышление трактуется как совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека [5, 45].

Согласно распространенной точке зрения языковое сознаниесовмещает деятельностные и результативные планы. Оно включает:

1) результат особой, свойственной каждой данной культуресистемы организации элементов опыта, которые сами по себе невсегда являются уникальными и повторяются во множестве культур [5,218];

2) реакции на действительность - процессуальное отношение к ней в виде психологических значений, которые относятся к личностным смыслам и отражают обобщения взаимодействияиндивида с действительностью [3, 97];

3) эмоции, вытекающие из субъективности ментальных образов и их языковых обобщений [1,17];

4) определенным образом структурированные и систематизированные знания и представления, являющиеся результатами деятельности сознания по интериоризации фрагментов действительности [Там же];

5) упорядоченное множество языковых элементов, которое является единораздельным целым, содержащим в себе как принцип своего упорядочивания, так и расчлененность всех входящих в него элементов и их комбинаций [6, 33-34].

Языковое сознание в духе русской психологической школы есть лингвистическая модель, направленная на выявление особенностей организации языковых моделей, которые создаются«конструированием другого - реального или воображаемого - объекта, изоморфного данному в каких-то существенных признаках» [7,41].

Наряду с доминирующим психологическим подходом языковое сознание оценивается с позиций и психолингвистического подхода, порождающего междисциплинарную трактовку сознания. Это демонстрирует мнение А.А. Залевской: «... при оперировании термином «языковое сознание» мы то и дело попадаем в ловушку магии слов: если нечто языковое, то оно должно адекватно передаваться языковыми средствами, которые кажутся самодостаточными, полностью поддающимися анализу и описанию с позиций соответствующей науки – лингвистики; если речь идет о сознании, то вроде бы само собой разумеется, что ничего неосознаваемого (к тому же – не вербализованного!) изначально не

допускается...Для индивида слово играет роль своеобразного «якоря», ориентира, посредством которого на разных уровнях осознаваемости или «высвечивается» некоторый фрагмент предшествующего (вербального и невербального) опыта индивида, имеющий смысл по принципу «для меня – здесь – и сейчас», актуализируемый в определенном ракурсе и с теми или иными «поправками», которые учитывают специфику наличных прагматических факторов» [8].

Согласно С.Л. Рубинштейну, сознание - это психическая деятельность, состоящая в рефлексии мира и самого себя. “Единицей” сознательного действия является целостный акт отражения объекта субъектом, включающий единство двух противоположных компонентов: знания и отношения [9,280].

Исследование содержания сознания связывается с его носителем и способами его формирования. По первому признаку выделяются индивидуальное и общественное сознание. По второму – научное, обыденное. Данная классификация, как пишет В.А. Маслова, восходит к Питириму Сорокину, который считал, что есть три вида научной истины: чувственно-эмпирическая (обыденные знания), научно-рациональная (научные знания) и интуитивная. Каждая из них есть лишь частичная истина, полная же будет заключаться в их интеграции в целое[10, 8].

По определению С.Л. Рубинштейна, научное сознаниеестьитог исторического развития науки, происходящее вместе с развитием научного мышления. Развитие научного мышления и развитие науки - это две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны единого процесса. Научное мышление, сознание выступают как предпосылка и как следствие, результата развития науки. Развитие науки в свою очередь зависит от уровня развития научного мышления.Научное сознание является общим, оно накапливается, индивидуальность научной деятельности в результатах сменяется социальностью. В нем плоды научной работы теряют своих авторов, складываясь в научное знание, и адресованы социуму. Ментальная обобщенность, абстрактность научного сознания дополняется его социальной обобщенностью по носителям, т.е. обобществлением. Для индивидуального сознания присуще присвоение общего научного сознания, приближение к нему, а для ученого еще и его дополнение. Таким образом, для научного сознания приоритетным является социальное обобществление, которое вступает во взаимодействие с сознанием индивидов, становясь его частью. Научное познание индивида имеет две формы: форму научного познания через язык (усвоение научного знания) и форму научного познания мира (получение нового знания).

Обыденное сознание или повседневное, практическое сознание толкуется в философском словаре как сознание, включенное в человеческую практику и не сформированное специально, подобно науке, искусству, философии [11].

По данным психологического словаря: «Обыденное сознание - совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат. Обыденное сознание отличается от сознания, основу которого составляют научные знания, полученные при применении объективных методов исследования и обеспечивающие проникновение в сущностные связи, характеризующие природу и общество. Обыденному сознанию свойственны ошибки, которые могут препятствовать научному познанию мира, способствуя сохранению укоренившихся предрассудков. Вместе с тем фиксация многократно повторяющихся связей между вещами и людьми (народная мудрость), характерная для обыденного сознания, дает возможность делать правильные выводы, что проверяется практикой повседневной жизни».

Обыденное сознание с позиций когнитивной лингвистики рассматривается Е.С. Кубряковой, которая связывает его с обыденным познанием и противопоставляет научному сознанию и научному познанию. Обыденным признается каждодневное, так сказать, непосредственное, важное для взаимодействия человека с миром его обычной жизни

познание. Оно является естественной когницией,направленной на простое взаимодействие с миром в сфере нашего каждодневного и повседневного опыта[12].

Противопоставление научного и обыденного познания обнаруживает их различие по мотивации. Первое ориентировано на получение истины, а второе - на чисто прагматические цели. Далее Е.С. Кубрякова характеризует их отличия по результатам и по степени и сферам распространения: «Можно было бы говорить и о том, что в этих случаях противопоставляется достижение знания versus деятельность с информацией и ее простейшей переработкой, но сам смысл оппозиции достаточно ясен: когниция характеризует жизнь любого человека вне его собственно научных интересов и решения специально ставящихся в процессе научной деятельности задач. “Когнитивность” часто поэтому значит 'естественно постигаемый', 'познаваемый в ходе обычного опыта', и т.д. Структуры знания, фиксируемые в языке, - это прежде всего “естественные” структуры, структуры опыта, осмысления и оценок мира, разделяемые всеми членами данного языкового сообщества и потому входящие в область так называемого “разделенного знания” (sharedknowledge)».[Там же].

Наряду с противопоставлением, научное и обыденное познание сближаются, находятся их сходство и изоморфизм. Так,В.Б.Кашкинвыделяет общие константы обыденного и научного знаний о языке [13]. Это эпистемологические константы обыденной и научной картины языка. Метаязыковое развитие индивида соотносится со стадиями и схемами развития представлений о языке и лингвистических теорий в общественно-«одобренном» научном знании.

Описание соотношения научного и обыденного знания включает положения:

1) наивные взгляды выступают как источник научного знания и в свою очередь подвержены влиянию распространяемого в обществе научного знания[13];

2) научное и обыденное знания сосуществуют в индивидуальноми в общественном сознании[13], при этом в развитии обыденных представлений мы «восходим от вещей к понятиям», а в освоении научных понятий мы спускаемся вниз, от понятий к вещам [14, 920].

Обыденное языковое сознания как знание оязыке представляет метаязыковое обыденное сознание.

Знания о языке в метаязыковом сознании делятся на:

1)внутрикультурные и межкультурные;

2)когнитивные (прото-теории) и процессуальные (прото-технологии).. [Кашкин]

Внутрикультурные знания представляют знания о родном языке, межкультурные – о втором и иностранных языках. Когнитивные знания – это знания о языке (декларативные знания), процессуальные – это умения (процедурные знания).

Таким образом, языковое сознание расчленяется. Одна его часть - отражает знания о мире. Другая часть – знания о языке как системе и деятельности. Языковые рефлексии составляют содержание метаязыкового сознания, знанияоб естественном живом языке.

Разработка языкового сознания породила понятие«ядро языкового сознания». Оно появилось в психолингвистических исследованиях относительно недавно. Ему предшествовало такое понятие, как «ядро внутреннего лексикона», введенное А.А.Залевской [15, 29].

В данном докладе будет описан фрагмент обыденного метаязыкового сознания, выстраиваемый из бионимов казахского языка. Они извлечены из словаря «Қазақтілініңсөздігі» (авторы:БолганбаевАсет и др., Алматы: Дайк-Пресс, 1999) методом сплошной выборки.

Словник составил 1202 слова. Они были обработаны по следующим параметрам для выделения ядра бионимов по признаку частотности. Была использована квантитативная методика Н.Д. Голева, в которой в качестве источника лингвистической информации используется такой количественный показатель, как объем информации в дефинициях словарей [Н.Д. Голев.О новых источниках квантитативного речевого материала и их семасиологических возможностях (постановка проблем)]. Кроме того, учитывались: объем

словарной статьи в электронном словаре «Лұғат», частотность слова в Google, а также количество обозначаемых объектов.

По первому признаку – объему словарной статьи (толкованиям) были выделены наиболее значимые 50 бионимов:ат I, құс, өсімдік, бит, қой, сиыр, мал, періште, бұршақ I, өгіз, үкі I, есек, құралай, бөрі, тай I, шыбын, еркек, табиғат, жылан, түйе, тышқан, бидай, қозы, балық, қасқыр, теке, алма, бұғы, сүлік, пері, арыстан I /арстан(киргизск.), қоян, қыран, тауық, ұлу, бұзау, ебелек, күшік, ағаш 2 зн., егіз, үрпек, қарға, арлан I, түлкі, атан, бөкен, өт II, киік, көкнәр, мақта. Их количественные показатели, свидетельствующие об их отнесенности к ядру фрагмента метаязыкового сознанияот 458 до 33 слов.

На следующем этапе составления словаря обыденных терминов были отобраны межъязыковые бионимы, имеющие высокую степень культурной ценности для нескольких языков. Такими оказались десять слов: волк, ворона, заяц, муха, мышь, осел,петух, роза, теленок, яблоко. Дальнейшая работа над ними направлена на их подготовку к лексикографическому описанию с целью выявления особенностей национального обыденного сознания.

Словари, раскрывающие языковое сознание носителей языка, относятся к словарям антропоцентрического типа. Они«сориентированы на выход из собственно лингвистики в экстралингвистическую сферу и включают в себя в качестве главного предмета исследования не только языковые факты, но и так называемые культурные концепты и/или ключевые слова, а также любые тексты культуры в самом широком смысле этого слова, ориентируясь при этом на лингвокультурную и лингвокогнитивную базу как составляющую культурного пространства. Так, например, согласно мнению авторов лингвокультурологического словаря «Русское культурное пространство» [17,], под национальным культурным пространством следует понимать форму существования культуры в сознании человека, культуру, отображенную сознанием, а также бытие культуры в сознании ее носителей. [17, 10-11].Составление словарей такого типа имеет большие перспективы, благодаря их большой прикладному потенциалу. Они создадут базу для разработки эффективных методик обучения и новых приемов перевода с учетом различий исходного языка и языка перевода в языковом плане и в плане выражаемых в них культур.

ЛИТЕРАТУРА

1.Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность, - М., 1993. – С.16-21.

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М..: Наука, 1977.

4.Уфимцева Л.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. - М.: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

5.Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание. С любовью к языку. - Москва-Воронеж, 2002.

6.Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. 1-е изд.: М.: МГПИ им. Ленина, 1968.

7.Леонтьев Д.А. Психология смысла. Монография. 2-е испр.изд.– М.: Смысл, 2003.– 487 с.

8.Залевская А.А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. http://filologia.su/soznanie

9.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. М., 1989. Т.1/

10.Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М.: Флинта, 2007. – 295 с.

11.Философия: Энциклопедический словарь. - М.: Гардарики /. Под ред. А.А. Ивина. 2004.

12.Е. С. Кубрякова. О когнитивной лингвистике и семантике термина "когнитивный" / Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - Воронеж, 2001. - С. 4-10. http://www.philology.ru/linguistics1/kubryakova-01a.htm

13.Кашкин В.Б. Константы обыденного и научного знания о языке /. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Коллективная монография. Т. 4 (рукопись).
14.Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М., 2006.
15.Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека / Психолингвистические исследования в области фонетики и лексики. – Калининград, 1981, - С. 28-44.
16.Голев Н.Д. О новых источниках квантитативного речевого материала и их семасиологических возможностях (постановка проблем) (рукопись).
17.Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. – М.; Gnozis, 2004. – 315 с.

Түйіндеме

Мақалада лингвистиканың когнитивтік және антропоцентрикалық парадигма аясындағы тілдік сана ұғымына түсінік беру қарастырлады. Тілдік сана, сананың пәнаралық түсініктерін белгілейтін, психологиялық, психолингвистикалық және лингвистикалық тәсілдемелер позициясынан бағаланады. Ғылыми және кәдуілгі сананың ерекшеліктері қаралады. Кәдуілгі сана қазақ тілінің бионимдер материалы бойынша сиппаталады

Resume

The article considers the essence of the concept tof linguistic consciousness with in cognitive linguistics and anthropocentric paradigm. Linguistic consciousness is assessed from the positions of psychological, linguistic and psycholinguistic approaches, which define an interdisciplinary essence of consciousness.The features of the scientific and of ordinary consciousness are considered. The last is characterized by the material of Kazakh bionims.

С. Айтқазы*–PhD доктор*

ТҮР-ТҮС КОНЦЕПТІСІНІҢ ҚАЗАҚ, АҒЫЛШЫН, ҚЫТАЙ МӘДЕНИЕТІНДЕГІ СИМВОЛИКАСЫ ЖӘНЕ МИФТІК ДҮНИЕТАНЫМДАҒЫ КӨРІНІСІ

Түр-түсті білдірер символдар жүйесі қандай да болмасын ұлттың дәстүрлі дүниетанымының негізгі танымдық кодтарының бірі болып табылады. Тілдің эволюциялық жолмен дамып, өрбуі негізінде туындаған символдар сол тілде сөйлеуші ұлттың танымы, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі, рухани-мәдени өмірімен тығыз байланысты. Соның нәтижесінде символдық мағынаға ие болған сөз белгілі бір дәрежеде халық танымындағы әлемнің тілдік бейнесін танытады. Фольклорлық мәтіндерде тілдік фактілер халықтың мифопоэтикалық дүниетаным үрдісімен байланысты рухани мәдениеттің тереңде жатқан қабаттарымен сәйкес келеді. Түр-түстердің дүниетанымдық мәнде болуы олардың дүниенің субстанционалды элементтерімен тікелей байланыста болып, ежелгі дәуір адамдарының құдірет күш, рухпен, вербалды емес ақпарат алмасу байланыс құралы болғанымен түсіндіреді. Сонымен қатар олардың қарама-қайшылықтағы біртұтастығы ішкі мәдени, танымдық мәндерінің мазмұнының тереңдігін танып түсінуге бірден-бір дұрыс жол ашады.

Тірек сөздер: түр, түс, концепт, бес элементтің теориясы, ақ, қара, қызыл, сары,көк, жасыл.

Символика әуелде көне гректердің «символ» (symbolon – «белгілі бір қоғам мүшелері мен әлеуметтік топтар үшін ғана түсінікті шартты белгілер») сөзінен шығып, бүгін де «әр түрлі идеяны, түсінікті ұғымды, ойды, сезімді, іс-әрекетті білдіретін шартты белгілердің жиынтығы» деген мағына береді. Символ өз тамырын тереңнен – жазу пайда болмаған

кезеңнен алады. Символ дегеніміз – ықшам, әрі ішкі өте күшті мағыналық қуаты бар, ауқымды мазмұнға ие ұғым. Әрине, символдың түзілуіне кез-келген халықтың өмір сүретін аймақтық табиғаты, жағрапиялық жергілікті ерекшеліктері, өмір сүру салты, дәстүрі, жалпы дүниетанымы әсер ететіні сөзсіз. Символ белгілі бір саланың ерекшелігіне байланысты өнерде, семиотикада зерттеліп, айқындалатыны белгілі. Зерттеуде символдар мәдениет контексінде қарастырылады. Бұл сайып келгенде, символ ықшамдалған формада мәдени ақпарат береді деген идеяға саяды, яғни Ю.М. Лотманның сөзімен айтқанда, «символ – мәдениеттің жадысы» [1, с. 148].

Түр-түстердің де қоғам өмірінде, дәстүрі мен әдет-ғұрпында, салты мен санасында, белгілі этностың, тіпті жеке адамдардың түсінігінде де осындай символикалық мәні бар. Түр-түске қатысты осындай символикалық наным-сенімдер барлық халықтарда кездеседі. Және тіл біткеннің бәріне тән құбылыс. Сондықтан да олардың жалпылық, ортақтық қасиеттерімен қатар, жеке тілдерге тән ерекшеліктері де баршылық [2, 160 б.].

Символдардың мифологияға ұласар өте тереңде жатқан өзіндік тарихы бар. Бір айтып кететін жайт, *мифологема* термині *архетип* терминімен мәндес мағынада да қолданылатыны. Архаикалық ойлау типінің мейлінше ортақ категорияларының бірі – ***уақыт пен кеңістік*** екені белгілі. Шындығында, мифологияда қоршаған ортаны танып түсіну негізіндегі дүниетаным, көзқарас өзіндік көрініс тапқан.

Символды миф арқылы анықтаудың негізін К.Леви-Стросс салды. Әмбебап бейнелермен идеяларды білдіру үшін семиотикалық кодтардың бірі ретінде мифология қолданылады. Түр-түс символикасының пайда болуына да мифтік ойлаудың әсер етуі тілде көрініс тапқан. Символ – бейнелілігімен, уәжділілігімен ерекшеленеді. К.Г.Юнг барлық таңба символ бола алмайтынын айтып, символды ерекше мағыналы таңба ретінде түсіндіреді, яғни ерекше референт, не ерекше денотат [3, с. 22].

Қазақ тіліндегі негізгі түр-түстердің атаулары – он бір. Олар мыналар: қызыл, сары, жасыл, көк, күлгін, қоңыр, қара, сұр, боз, ақ, көгілдір [3, 7 б.]. Ежелгі қытай тіліндегі бес негізгі түс: 青qing (1. blue or green, 2. black), 红 hong (red), 黄huang (yellow), 白 bai (white), 黑 hei (black). Ағылшын тіліндегі негізгі түр-түс атаулары: black, white, red, green, blue, yellow, grey және brown. Ал кейбір халықтарда тек ақ, қара, қызыл түс деп бөлінеді. Бұл осы ақ, қара, қызыл түстердің ерте заманда адамзат дүниетанымында басты да алғашқы символдарының бірі екендігімен және олардың қат-қабат тереңде жатқан мәдени коннотациясымен негізделеді. Символдардың ең негізгі қасиеті – ішкі мағынасы, олардың көп мағыналылығы.

Сөздің атауыш (номинатив) және ауыс мағыналарын талдай келіп, Ә. Болғанбаев, Ғ. Қалиұлы былай дейді: «Сөз мағынасы дамып, жетіліп отыратын құбылыс, сондықтан сөздің негізгі мағынасы атауыш немесе тура мағынамен шектеліп қоймайды. ... Сөздің атауыш тура мағынасының негізінде туып өрбіген, бір тілде сөйлейтін адамдарға түсінікті, қауым таныған ауыс, нақты, абстракты меңзеу мағыналары болады. ..., бұлардың бәрі сөздің негізгі лексикалық мағыналарының түрлері болып табылады» [4, 78 б.].

Әр түстің жан-жақты сараланған, құрылымы жүйеленген психологиялық, физиологиялық, тілдік мағыналары бар. Біздің қарастырып отырғанымыз – тілдің эволюциялық жолмен дамып, өрбіген, соның негізінде туындаған символдар. Атауыш мағынадағы сөздердің ерекше қасиеттері олардың ішкі мағынасында жатыр. Символдық мәнге ие сөздердің табиғаты – ерекше, ол ерекшелік символ – сөздердің танымдық, ұлттық мәдени, фондық, мағыналары сол тілде сөйлейтін халықтың дүниені тануы мен құбылыстарға баға беруімен, әлемнің тіл бейнесімен тығыз байланысты. Олай болса, біз қазақ, ағылшын, қытай мәдениетіндегі ақ, қара, қызыл, сары, көк, жасыл түстердің символикасы мен ұлттық дүниетанымдық сипатын ашуға талпынып көрелік.

“Ақ” – қараға қарама-қарсы түс. Бұл – осы сөздің түстік, реңктік мағынасы. “Ақ” – қазақ халқында ізгі сезімдердің, пәктіктің символы. Ақ түстің тазалықтың, күнәсіздіктің белгісі, символы ретінде қабылдануы түрлі мәдени формаларда көрініс тапқан. Мысалы, қазақ: *аққа құдай жақ, аққа зауал жоқ,* т.б. Түркі халқы ұғымында **“ақ”** – ең қалаулы түс, қасиетті ұғым.

Түркі тілдес халықтарға ортақ көне мұралардың көркемдік ерекшелігін зерттеуші И.В.Стеблева ақ сияқты түс атауы Күлтегінге арналған ескерткіш, «Қорқыт ата», «Манас» сияқты мұраларда кездесетінін айта келіп, бұл көне түріктердің наным-сеніміндегі жақсылық нышаны екенін айтады.

“Ақты” қастерлеу қазақтардың дүние танымында ежелден-ақ орын алады. Қазақ халқымыз киелі нәрселер мен қасиетті заттарды ақ атауымен атап, оларды аққа балаған. Себебі бұл – көшпелі түркілердің ең қасиетті тағамы – сүттің түсі. Түркі тілдерінің тағам жүйесінде, әсіресе, сүт және сүт тағамдарына қатысты лексика – үлкен символдық мағынаға ие. Аталмыш тілдерде олардың жалпы атауы – “ақ” лексемасы. Сондықтан да сүттің түсі халық ұғымында көптеген жағымды ұғымдардың рәмізіне айналған.

“Ақ” – түркі халықтарында пәктіктің, тазалықтың символы. Мысалы, қымызды түркі халықтары қасиетті сусын ретінде қолданған. Ол үшін не боз биенің сүті, не қара биенің қымызы пайдаланған. Кей-кезде қара биенің қымызын арбаға тиеп, оған қасиет беру үшін екі оттың арасынан өткізген. Түркі халықтарында қымызбен жуу рәсімі де болған. Мысалы, «Манас» жырында:

“Уа, халайық!
Ажалым жетіп өлген соң,
Қымызбен мені жуыңдар,
Жүзі өткір қылышпен,
Тәнімді менің қырыңдар”(Ш. Уәлиханов, Таңдамалы, 168).

Бұл мысалдан қымыздың тазартушы қасиетін байқауға болады. Сондықтан болар түркі халықтарында “аққа” байланысты “ақ құйып аттандыру”, “ақ жалғасын ”, “ақ ұрсын”, т.б. тіркестер қолданыс тапқан. Сол сияқты хан сайлар алдында да қазақтар ханды ақ боз биенің сүтіне шомылдырып, ақ киізге отырғызып хан көтерген. Ақ түсті ат культінің рөлін және ***ақ түстің магиясын*** сакралды күшке санау әлемнің көптеген халықтарына белгілі, оның ерекшелігі тек аспан құдайлары мен патшалар, ақ сүйектер тұқымына арналған [5, 88 б.].

Қазақтардың өлімді тағдырдың бұйрығы ретінде қабылдайтын таным-түсінікке оралсақ, бұндай өлімді ***ақ өлім, ақ бұйрықты өлім*** деп мойынсұнып қабылдаған.

Ертеректе қазақтарда ел жақсысы қаза тапқанда шаңырақтан қара ала шашақты қара жалау көтеріп, жақындары қара жамылып аза тұтатын, оның мінген атын бір жылға дейін тұлдап, ер тұрманына қара жабу жауып, көш-қон кезінде жетелеп алып жүру сияқты әдеттер болған. Сонымен қатар, өлген адамды ақ түсті кебінге орап, ақ жауып ақыреттеп қою, ақ кигізге салып, ақ шымылдық ішінен арулап алып шыққан. Жақын туыстары беліне ақ шүберектен белбеу байлап, қолдарына ақ таяқ ұстап ақырғы сапарға шығарып салу, тәбәрлік пен топырақ басында ақ матадан жыртыс үлестіру салты болған [2,83]. Осыған байланысты тілімізде “ақ арулап жөнелтті”, “ақ жауып арулап қойды” ,“ақ кебінге орады” т.б. фразалар бар.

“Ақ”– таза түс, ағылшын мәдениетінде тазалық, әділеттілік, мейірбандық, бейкүнәлік, пәктік, т.б. мағыналарды аңғартады. Бұл жағынан ағылшын, қазақ тілдерінде ортақ символдық мәнді білдіреді. Ал ағылшын әдебиет, көркем өнерінде періштелер аппақ киім киіп суреттеледі. Інжілде ақбоз ат***адалдықтың***жаршысы ретінде Исусхристоспен бірлікте адалдық үшін күрес жүргізеді делінген [6, p. 122].

Әрине, әр халықтың дүниетанымында, символдық жүйесінде “ақ” тазалық пен пәктікті білдіреді. Ағылшындар әдетте дәстүрлі үйлену тойын “white-runner”, “white wedding” деп атайды. Ағылшындардың үйлену салтында қалыңдық дәстүр бойынша ақ түсті той көйлек киеді (“full white dress”, “white wedding veil”), бұл пәктіктің, кіршіксіздіктің, айнымас адал маһаббаттың символы. Бұған дәлел ағылшын тілінің фразеологиялық қорын қарастырсақ: “white lie” (сөзбе-сөз: ақ өтірік) біреудің көңілін ауыртпау үшін айтылатын өтірік, “white day” (сөзбе-сөз: ақ күн) “бақытты күн” мағынасында, яғни “days marked with a white stone” (сөзбе-сөз: ақ бор мен белгіленген күндер) “бақытты күндер” дегенді білдіреді. Ағылш.: **“whiter than white”** (сөзбе-сөз: ақтан да аппақ) “күнәсіз пәк” яғни, қазақ тіліндегі **“сүттен ақ, судан тұнық”** тіркесімен баламалас келеді. Біз ағылшын тіліндегі “ақ” сөзі қатысқан осы сөз

тіркестерінен ақ символының мағынасын ашар тілдік бейнелерді көре аламыз. Мысалы, Mr Brown is a very***white*** man. He was looking rather ***green***the other day. He has been feeling ***blue*** lately. When I saw him he was in a***brown***study. I hope he'll soon be in the ***pink***again. Бұл сөйлемдегі ***white man***– адал, күнәсіз адам деген мағынаны білдіреді.

"Ақ" түс – қытайларда өлімнің, қайғының символы. Қытайлар өлікті аза тұтуда ақ түсті киім киеді,бұл қайғы-қасіреттің символы. Әдетте, қытайлар **"红白喜事"** hong bai xi shi деп 'торқалы той, топырақты өлімді' айтады. Бұл тіркестегі **"红"** hong(қызыл) үйленуді, тойды, **"白"** bai (ақ) өлімді, қаралы жағдайды білдіреді, қызыл – қуаныш-тойдың, мерекенің, ақ – өлімнің, қайғының символы [7, 304 页].

Сонымен бірге "白" bai (ақ) түс қытайларда зұлымдықтың, қайғы-қасірет, кедейшілік, қарапайымдылық, қалың бұқаралық, нәсілі төмендіктің нышаны. Мысалы, қытай: "白身" bai shen (сөзбе-сөз: ақ дене) ауд.: қара халық.

Дегенмен, ақ таза түс болғандықтан қытай тілінің фразеологиялық қорынан да ұқсастықтарды байқауға болады. Мысалы: "白璧青蝇" bai bi qing ying, "白璧" bai bi (сөзбе-сөз: аппақ мәрмәр тас, ақ гауһар тас) таза, пәк, адал, "青蝇" qing ying: (сөзбе-сөз: шыбынның бір түрі) жарамсақтану, жағымпаз адам, бұл тіркесте "白" bai (ақ) пәктік, адалдық мағынасын білдіреді.М, "白圭之玷" bai gui zhi dian, "白圭" bai gui (сөзбе-сөз: аппақ асыл тас, мәрмәр тас) 玷 dian: 污斑 wu ban (сөзбе-сөз: дақ, ноқат; мәрмәр тасындағы ноқат) 'шешеннен тіл, шеберден мін қалады', 'асылдың да ақауы болады'; қытай: "平白无故" ping bai wu gu, 平白 ping bai: (сөзбе-сөз: күнәсіз, пәк), 无 wu: жоқ, 姑 gu (罪zui): қылмыс, 无故 wu gu: (қылмысы жоқ) 'күнәсіз, пәк, адал' мағынасында.

"Қара" бұл түстің анықтамасы түсіндірме сөздіктерде «ақтың қарама-қарсы түсі» деп түсіндіріледі. Ал табиғатта, адам қоғамында басқа түр-түстер сияқты қара түстің де толып жатқан ауыспалы, шартты символикалық мағыналары бар. Бұл – тек қазақ тіліне ғана емес, бүкіл түркі дүниесіне және басқа тілдерге ортақ құбылыс.

"Қара" – қазақ топырағында күш, билік, керемет талғам белгісі. Сонымен бірге қара түн мен өлім, қайғы-қасірет, ауыр тұрмыстың тауқыметі, қаталдық, қатыгездік, кедейшілік-жоқшылық, қарапайымдылық, қалың бұқаралық, нәсілі төмендік, заңсыз әрекет, заң бұзу, тәртіпсіздік, қауіп-қатерді де рәміздейді. Қазақ халқында қара жалау қайғылы қазаның хабаршысы іспетті. Қазақ халқының танымында "қара" түс жағымды жағынан гөрі жағымсыз мазмұнда көбірек бейнеленеді.

Қазақ әдет-ғұрпын көп зерттеушілердің бірі А. Диваевтың еңбектерінде ертеректегі қазақ дәстүрі бойынша жерлеудің түр-түс символикасына қатысты салты да сөз болады. Одан біз қара, ақ, қызыл түстердің қазаға байланысты синкретикалық қолданысының да болғанын аңғарамыз.

Қара, көбінесе, өлім, қайғымен байланысты. Қазақтарда, кең көлемде түркі халықтарында, қаралы жағдайдың белгісі болғанымен, қаралы жалаудың түсі дүниеден озған адамның жас шамасына байланысты: жас адамға – қызыл, орта жастағыға бір жағынан ақ, екінші жағынан қызыл, ал үлкен жастағыға – ақ түсті жалау қара жамылудың белгісі болғаны белгілі. Осыған байланысты қазақтарда қара, қызыл, ақ түсті шүберекті үй үстіне жайдырмаған. Жалау түсіне қарамастан, жалпы "қаралы ту" деп аталған. Қырғыздың "Манас" эпосындағы мына бір жолдарды қарастырсақ:

"Қызыл қыршын қыз балдар
Қызылдан қара киіпті..."

Бұл жерде хроматизм ғылымында қызыл түстің қарамен туыстас түс ретінде қарастырлатынын айта кеткен жөн.

Жақұт халқының эпосында жылқы образы – жоғарғы, ал сиыр, мен бұқа – төменгі әлем ассоциациясымен ұштасады. Қазақтардың түйе малын, сиыр мен ешкіні – ***қара мал***, ал жылқыны ***ақ мал*** санатына жатқызатыны белгілі. XV ғасырдағы Қазақ хандығының Жеті

Жарғысында өзінің ата-анасына қол көтерген баланы ***қара бұқаға*** теріс мінгізіп жазалайтыны туралы арнайы бап қарастырылған.

“Қара” түс – ағылшын мәдениетінде қайғы-қасіреттің, өлімнің, зұлымдықтың, өтіріктің, заңсыз әрекеттің символы. Ағылшындардың діни сенімінде аруақтар қара кебінге оранып, қолына қылыш ұстап жүреді деп сипатталады. Жалпы батыстықтардың әдет-ғұрпында “қара” түс – қазаның символы.

Ерте замандағы қытай халқының ұғымында “қара” түс адалдық, қайсарлық, байыптылық, әділдік символы болған. Дегенмен, қытай мәдениетінде “қара” түс жамандықтың символы ретінде де көрініс табады.

Ағылшын тілінде құрамында ***“қара”*** атауы бар тіркестерге назар аударар болсақ: “black magic” (сөзбе-сөз: қара дұға) діни сенім бойынша біреуге қастық жасау мақсатымен сиқырлау, дұғалау, “black mood” (сөзбе-сөз: қара көңіл), “қайғы, көңілсіздік”, “black day” (сөзбе-сөз: қара күн) бақытсыз, қайғылы күндер, қазақ: қаралы күндер, ағылшын: “black future” (сөзбе-сөз: қара болашақ) болашағы бұлыңғыр, “black market” (сөзбе-сөз: қара базар) заңсыз базар; қытай: 黑市 hei shi (сөзбе-сөз: қара базар) бұл да ‘заңсыз базар’ мағынасында. Ағылшын: “black money” (сөзбе-сөз: қара ақша) “арам олжа”, қытай: 黑钱 hei qian (сөзбе-сөз: қара ақша) “арам олжа”, ағылшын: ***“black sheep”*** (сөзбе-сөз: қара қой) “жанұяның ұятқа қалуы”. Яғни, бұрынғылардың сенімі бойынша қара қойға шайтанның мөрі басылған. Әулеттің атақ-абыройына дақ салған адамды айтады; қазақ: “қара бет”; “black mark” жаман ат, қара дақ, ағылшын: “blackmail” (күштеп, қорқытып алушылық), қазақ: “қара шағым”.

Қазақ тілінде: ***“қара шағым”***– біреудің үстінен өтірік-ғайбат айтып, істемеген ісін мойнына артып, айыптап, жамандап жазылатын шағым-арыз. Мысалы: Махамбеттің түбіне ауылдың ұсақ әкімдері жазған, қайда жүрсе де ізін аңдыған тыңшылығымен, қардай боратқан қара шағымымен жетті. Бұл тіркес те “қара” атауының символдық мәні ретінде қалыптасқан қастық, қаскүнемдік, жала, айып-шам, т.б. сияқты ауыспалы мағынасы негізінде қалыптасып отыр. “Қара арыз” қазіргі кездегі “домалақ арыз” мағынасына жақын ұғым.

Жалпы, “қара” концептісі “ақ” концептісіне қарама-қайшы бірлікте қарастырылады. Бұл қарама-қайшылық тереңде жатқан бүкіл адамзатқа ортақ дүниетанымдық құрлымды көрсетеді: бұ дүние - о дүние, өмір мен өлім, ізгілік пен зұлымдық, т.б. Әрине, бұндай бинарлық бөліну әр түрлі мәдениетте ортақ әмбебап концептілер құрап, тілде көрініс табады. Соның бірі қара концептісінің ***‘кінәлі’*** ауыспалы мағынасы:***“қара бет”***дегенді білдіреді. Қазақтарда ең ауыр жазалау түрі қара найзаның астына отырғызу: “қара найзаның астына отыру” ‘масқаралау келемеж ету’ болып саналған.

Діни дүниетанымның тілдегі көрінісі: қазақ тілінде: “қара ниет”, ағылшын тілінде: **“black heart”** (сөзбе-сөз: қара жүрек) “қара жүрек, қара ниет”, қытай: “黑心肠” hei xin chang (сөзбе-сөз: қара жүрек) “қара ниет”. Табиғат құбылыстарына байланысты, ағылшын: ***“black frost”*** (сөзбе-сөз: қара аяз) күшті аяз, қазақ: “қара дауыл”, қытай: “黑风恶浪” hei feng e lang (сөзбе-сөз: қара жел, жауыз толқын) ‘қара боран, дүлей толқын’, **“қара басу”** – “қара” күшпен және соған қатысы бар істерімен ассоциациядан туындаған, қаз.: “қара басу”, “қара жұт”, “қара жүрек”, “қара дауыл”, “қара ниет”; ағылш.: “black as sin” (сөзбе-сөз: күнәдай қара) т.б. Әлеуметтік шығу тегіне қарай **қара халық** – қоғамдағы төменгі сатыны және ақ сүйек – жоғары, аристократияны құрайтын генеологиялық жағынан бөліну де осы символдарға негізделгені белгілі. Мысалы, қазақ: ***ақ сүйек***; қара халық, ағылшын: ***blue blood***;

Туыс емес тілдердің материалдары да ***“қара”***концептісінің символикалық мәнінің ***“ақ”*** концептісіне қарама-қайшы контрадиктивті мәнге ие екенін айқын көрсетеді. Әйтсе де ортақ ұқсастықтармен қатар **“қара”**концептісіне байланысты ұлттық дүниетанымымызда ерекшеліктер де байқалады: “**қара” – ‘қасиетті’, ‘туған’** деген мағыналарға да ие. “Қара шаңырақ”, “қара хан” сөз тіркестері зерттеушілер арасында пікірталас тудырады. Дегенмен, қазақ тілінің жалпы түркі тілдерінің материалдары көрсеткеніндей қазақ дүниетанымының ұлттық бір ерекшелік сипатын көрсетер “қара” концептісінің ***‘ұлы’, ‘қасиетті’*** мағынасы да бар.

“Қызыл” – от пен қанның түсі. Қызыл түс – қазақ, ағылшын, қытай халықтарының тұрмысында қызыл нұрдың, қуаныштың, қызғындылықтың, өміршеңдіктің, күш-қуаттың символы. Жалпы, қызыл түстің өзі о баста күннің, оттың түсіне байланысты қабылданып, күні бүгінге дейін көптеген халықтар үшін солардың символы ретінде қасиетті түс болып саналады. Сондай-ақ, қызыл түс қазақ, қытай халықтарының ұғымында жастықты, сұлулықты символдайды.

Күн – қызыл және ақ арқылы қазақ халқының мәдениетінде орын алған. “Ақ” та, “қызыл” да сұлулықты, махаббатты білдіреді. Қызыл әдемі ғана емес, ашық, түп мәні отпен байланысты. От мифологиялық танымда тазартқыш қасиетке ие деп те есептеледі.

Қазақ халқында қызыл тұрақсыздықты, көрсе қызарлықты, ұстамсыздықты, байлықты, күш-қуатты бейнелейді. Халық түсінігінде қызыл әр түрлі белгіні білдіреді. Молшылық белгісі ретінде мерекелік дастарханға қолданылады, көңіл көтеруді, тойды, қуанышты, әдемілікті символдайды.

Қызыл отпен байланысты. От қауіп қатер, қорқыныш, берекесіздік, дүлей күш, қызғаныш ретінде адам ұғымынан орын алған. Қызыл – төңкеріс, әскери киім түсі. Қызыл жұлдызды да соғыс құдайы құрметіне Марс деп атаған. Өте күшті бей-жай қалдырмайтын жойқындығымен ерекшеленеді. Мысалы, *қызыл қырғын, қызыл төбелес, қызыл қыран, қызыл кеңірдек, қып-қызыл боп ашулану, қызарып-бозару, ызадан қып-қызыл болу, қызыл жебе, қызарақтау, т.б.*

Қызыл молшылық, байлық пен арзандық ретінде мына тіркестерде қолданылған: қызыл қырман, қып-қызыл ақша, әсіре қызыл, қызыл сөз, т.б.

Ағылшын халықтарының ұғымында **“қызыл”** – қанның түсі. Қызылтүс бұл елде де төңкерістің символы. 1848 жылы Франциядағы жұмысшылар қызыл тудың астында күрес жүргізгеннен бастап қызыл түс төңкеріспен байланысты болған. Қызыл – қатты әсер туғызатын жылы түс. Қызыл от пен қанның түсі болғандықтан жүрекпен байланыстырылады. Ағылшын халықтарында ***“Red rose”*** махаббаттың символы. Мерекелік және демалыс күндер күнтізбеде қызыл әріппен белгіленеді. Мысалы, ағылшын тіліндегі “red letter day” (сөзбе-сөз: қызыл әріпті күн) тіркесі ‘қуанышты, бақытты күнді’ білдіреді.

Дәстүр бойынша қызыл – қытайларда қасиетті түс. Қытайларда қызыл түстің мәртебенің символы болуы, олардың ерте заманда күнге табынуынан келіп шыққан. Қытайлардың ұғымында қызыл түс – қуаныштың, жеңістің, адалдықтың, мейірімділік пен гүлденіп-көркеюдің, көсегесі көгерудің символы. Қытайлардың дәстүрлі үйлену тойында жас келін қызылдан желек жамылып, қызыл көйлек киіп, қызыл күймеге отырады. Бұл – бақыттың, шаттықтың, қуаныштың, өсіп-өркендеудің символы. Жалпы **қызыл түс қытайларда өсіп-өнудің магиясы.** Мысалы, “红白喜事” hong bai xi shi торқалы той, топырақты өлім тіркесіндегі “红” hong (қызыл) – қуаныш, мерекенің нышаны.

Ағылшын тіліндегі***“a girl in red”*** тіркесі жеңіл жүрісті әйелдерді сипаттайды. Ал ағылшындардың үйлену салтында жас келін дәстүр бойынша ақ түсті той көйлек киеді. Бұл ***пәктіліктің, адалдықтың*** символы.

Қазақ, ағылшын, қытай тілдеріндегі құрамында “қызыл” сөзі бар тіркестерді қарастырсақ, ағылшын: ***“red about the gills”*** (сөзбе-сөз: желбезегімен қызару) ‘жүзінен қызыл таймау’, жүзінен нұр тамған’, яғни қазақ: ‘екі беті нарттай қызыл’; Ағылшын: “red as a turkey cock” (сөзбе-сөз: күрке тауықтай қызыл) ‘қатты қызару’ (ұяттан, ашудан қызару), қытай: “面红耳赤” mian hong er chi (сөзбе-сөз: беті қызару, құлағы да қызару) ‘ұяттан қызару’, ағылшын: “a red face”(сөзбе-сөз: қызыл бет), ‘ұялғанынан қызару, ыңғайсыздану’, қазақ: “нарттай қызарды”, т.б. Бұл тіркестердегі “қызыл” сөзі адамның ішкі психикалық өзгерісін, эмоциясын білдіреді. Ағылшын тілінде “red blood” (сөзбе-сөз: қызыл қан) ‘күшті, жігерлі’ мағынаны білдірсе, қытай тілінде: “红光满面” hong guang man mian (сөзбе-сөз: беті қызыл нұрға бөлену) ‘бетінің нұры қайтпаған’, қазақ: “қызыл шырайлы” дегенді білдіреді; қытай тіліндегі: “红颜薄命” hong yan bo ming, “红颜” hong yan (сөбе-сөз: қызыл реңк) ‘әйелдің

нұрлы жүзі’ “薄命” bo ming: (соры ашылмаған) ‘арудың мандайы тайқы, сұлудың соры қалың’, т.б. бұл тіркестердегі “红” hong сұлулықтың, жастықтың нышаны.

“Сары” түс те о баста күннің, оттың және алтын, жез, мыс сияқты түсті металдардың бейнесіне, реңкіне байланысты қалыптасқанымен, дами келе табиғаттағы, тіршіліктегі әр алуан құбылыстарға телініп, солардың сыр-сипатын аша түсуге мүмкіншілік алған.

Қазақ халқында “сары” түс күн шуағын, жылуды символдайды. Сары түстің қазақ халқы үшін қолданыс аясы аса ауқымды емес. Қазақтар, әдетте, ашық сары түсті ұнатып, сондай түсті киімді кие қоюы сирек. “Сары” – уайым, қайғы белгісі. Бос үміт, алданыш мағынасын мазмұндайды. Мысалы, сары уайым, сарылу, сарғаю, сағынышпен сарғаю, т.б. “Сары” қазақ халқында жетілмеген, толыспаған және тәжірибелі, кәрі әккі ретінде де жұмсалады: сары ауыз балапан, сары үрпек бала, сары тіс, сары қарын.

Ағылшын халықтарында сары түс “сатқындық, тұрақсыздық, қызғаныштық” мәнімен қатар, “ауру”, “қайғы-қасірет”, т.б. ұғымдарды білдіреді. Христанның кейбір көркем өнерлік шығармаларында (judas) истос сары киім киіп суреттеледі.

Қытай философиясының Иін Яң бес түпкі элемент ілімінде “сары” – от пен топырақтың біріккен түсі. “Сары” түс – қытайларда орталықты, жер кіндігін білдіреді. Яғни, “сары” қытайларда ***“император түсі”*** деп аталып, ежелгі қытайлардың жер құдайына табынуының символы. Қытайлардың ертедегі кітабы “тәпсірде” («说文解字»),***“сары – жердің түсі”*** деп жазылған [8, 188-206页].

Қазақ тіліндегі **“көк”** сөзінің түстік мағынасы – ашық аспан тәрізді түс. Қаулап өскен шөп, әр түрлі өсімдік, жеміс-жидек, көкөніс. Қазақ мифіндегі “көк” түсінің символдық қызметіне келетін болсақ, жалпы көне түркілердің ежелгі мифінде “көк” түс – аспанға қатысты берілген, оның тәңірлік сипаты болған. Түркі халықтарының номадтық (көшпенділер) мәдениетіне өте күрделі тәңірлік діни көзқарас тән болды. Оның түпкі мәні құдіретті Аспан – ***“көк тәңірі”***алдында бас ию. Демек, түркі мифологиясының басты бейнесі болмысты жаратушы “Тәңірі” болмақ. Құрбандыққа көк қасқа сою да көк тәңірге табынудан туған.

Ғаламдық кеңістікті үлкен екі макрокомпонент ретінде таныған көне түркілердің танымында қалыптасқан жоғарғы әлем –***“Көк тәңірі”*** мен төменгі әлем – “Жер-су” ерекше сакральды (қасиетті) мәнге ие тіршілік көзі саналады. Көк аспанды адамзатты жаратушы “Тәңір мекені” деп қадір тұтса, қара жер мен оған тіршілік нәрін беруші суды адамзаттың өсіп-өркендеуіне, қалыпты өмір сүруіне жағдай жасайтын “Жер-Анаға” балап, бірлікте қарайды. Бүкіл адамзаттың жаратылуын ***“Көк (аспан)”*** деп “Жердің” қалыптасуымен байланыстырады. 732 жылы бедерленген Күлтегін жазбасында:

“Жоғарыда **көк тәңірі,**

Төменде **қара жер** жаралғанда,

Екеуінің арасында адам баласы жаралған”, - деп адамзаттың кеңістіктегі орнын Тәңір мекені “Көк” пен адам мекені “Жердің” аясынан көрсеткен. Және түркі халқын жаратушы Тәңірі деп саналады. М. Қашғаридың “Түркі сөздігінде”: «Ханның тулары ***көкпеңбек***түсті асыл жібек, не шәйі матадан жасалады. Оны да жақсы ырыммен қасиетті деп санайды» [9, 182 б.], - делінген.

Көк түстің символы қазақтар үшін байлық пен бақыттың, бұлтсыз көк аспанның белгісі ретінде дәріптелген. Сондай-ақ, бұдан ертеректегі түріктердің көк аспанға, көк Тәңірісіне табынудан келе жатқан, тәңірлік діннің ізі екенін көреміз. Еліміздің туының түсі ашық аспан түстес болуын да көк түсінің ерекше ықыласқа бөленуімен түсіндіруге болады.

Ағылшын тілінде **“blue”** (**көк**) сөзінің түстік мағынасы: “adj. coloured like the sky on a clear day or the deep sea when the sun is shining.Зеңгір көк ашық аспан – ағылшындар үшін бейбітшілік, мәңгілік, адалдық, ақсүйектілік символы. Сондай-ақ, қайғы, көңілсіздік, қиындық ұғымдарында символдайды.

Қытай тілінде **“蓝”** lan (көк) сөзінің түстік мағынасы «Қазіргі қытай тілі сөздігінде»: “ашық аспанның түсі” деп жазылған. Ежелгі қытайлар “蓝” lan (көк) түсті “青” qing (green)

жасыл сөзі арқылы бейнеледі. Осыған байланысты қытай халқының дәстүрлі танымда “蓝” lan көк түсті дүниелер “青” qing жасыл арқылы сипатталған. Мысалы: “青天” qing tian (сөзбе-сөз: жасыл аспан) “көк аспан, ашық аспан”, “青云” qing yun (сөзбе-сөз: жасыл бұлт) “көгілдір аспандағы ақша бұлт”.

“Жасыл” – өмір, тіршілік түсі. Жер бетінде көгеріп өскен көктемгі өсімдіктің түсі. Әлем халықтарының мәдениетінде, “green” (жасыл) түс үнемі көктемнің, табиғаттың, тіршіліктің, тыныштық пен жастықтың символы. “Жасыл” жағымды түс, жаныңды рахаттандырып, шаршағанды басады. Жасыл кері әсер туғызбайды. Жайдарылық, тазалық, өсіп-өну, адалдық, сөзіне беріктік, көзқарас қалыптылығын, қажырлылықты нысандайды.

Қазақ жасыл түсті көк деп қолданады. Осыған байланысты дәстүрлі танымда жасыл түсті дүниелер көк арқылы анықталады. Мысалы, көк алма, көк өніс, көк базар, т.б.

Ағылшындарда “green” (жасыл) түс – көгеріп өскен өсімдіктің, тіршіліктің түсі. “Green” (жасыл) түс – ағылшын халықтарының ұғымында тіршілік, үміт, бейбітшілік, тыныштық, қам-қайғысыздық, теңдік символы. Жасыл түс – қоршаған ортаны қорғаудың символы. Ағылшын тілінде “green” (жасыл) түс, жағымсыз мағынада қызғаншақтық символы.Мысалы: “green with envy” ауд.: қызғаныштан жасылдану;

Қытай дәстүрлі мәдениетінде жасыл түс – тіршілік, жастық, балғындық нышаны. Қытай тіліндегі “青色” qing se (green) үнемі “蓝” lan (blue) көк түсті де білдіреді. Қытай тілінде “青” qing (green) көп мағыналы түс атауы, яғни 青**qing** (1. blue or green, black) мағыналарды білдіреді [10, 234页].

Жасыл түс ертедегі қытайларда жастық жалынды, әйелдердің сұлу келбетін,биязы мінезін символдайды. Мысалы: “红粉青蛾” hong fen qing e “сұлу, әдемі”, “керім”, “红男绿女” hong nan lü nü (сөзбе-сөз: қызыл ер, жасыл әйел) тіркесі “үлдемен бүлдеге оранған қыз-жігіттер” дегенді білдіреді.

Шығыстың әлде батыстың мәдениетінде болсын, ***жасыл түс***– көктемнің, тіршіліктің, табиғаттың, жастықтың символы.

Ерте замандағы қазақ халқының ұғымында жер жүзінің барлық жаратылысының түпкі төркіні, тегі төрт нәрседен: топырақ, су, ауа (жел), оттан жаратылған. Олардың ойынша, *жарық* – жылудың, күннің, өмірдің, жақсылықтың, бақыттың нышаны деп есептелсе, ал ***қараңғылық***– суықтың, түннің, өлімнің, жамандықтың символы. Көшпелілік танымдағы дәстүрлі мифтік ғалам үш дүниеден тұрады. Жоғарыда тәңірлер, жақсылық иелері тұрса, төменгі дүниеде зұлымдық иелері тұрады. Осы бір-біріне қарама-қарсы екі дүниенің (***жоғары ақ дүние*** мен ***төменгі қара дүние***) ортасында “орта дүние” – “бұл дүние”, “болмыс”, “тірі адамдар дүниесі” орналасқан. Тірілер дүниесі осы орта немесе ала (қара мен ақтың қоспасы және көп бояулы, көп қасиетті, көп сипатты) дүние болып табылады [11, 368 б.].

Көшпелі арғықазақтар мифологиялық түсінігіндегі ғаламның вертикальдық моделінің түстік белгілеуінде ***ақ – жоғары***(аспан, тәңір және абақ-пірлер) дүниесі,***қызыл – орта*** (жер, адамдар) дүниесі, ***қара – төменгі***(су немесе жер-асты, о дүние, ата-бабалар) дүниесі. Көшпенділердің әлеуметтік-санаттық түстік белгілеуінде ***ақ – абыздық*** (заңгерлік функция), ***қызыл – жауынгерлік***(әскери функция), ***қара – шаруалық*** (байлық, қауымдық функция) дегенді білдіреді, осы үш функцияны біз қазақтың үш жүзіне берілген сипаттамалардан да көреміз, сондай-ақ қазақы танымдағы жастық-уақыттық түстік белгілеуде ***ақ – балалық***пен пәктік, ***қызыл – жігіттік***пен албырттық,***қара – кәрілік***пен даналық дегенді білдіреді.

Біз мұндай ғаламның вертикальдық моделінің түстік белгілеуін “Қорқыт ата кітабындағы” Дерсе хан туралы жырдан да көре аламыз. “Қорқыт ата кітабында”: «Хандардың ханы Байындыр жылына бір рет той жасап, оғыз бектерін қонақ етеді екен. Және де той жасап, аттан айғыр, түйеден бура, қойдан қошқар сойдырыпты. Бір жерге***ақ***отау, бір жерге ***қызыл*** отау, бір жерге ***қара***отау тіктіріпті. Байындыр айтыпты: “Кім де кімнің ұлы, қызы жоқ, ***қара отауға*** қондырыңдар, қара киіз астына төсеңдер, қара қойдың етін алдына тартыңдар, жесе жесін, жемесе тұрсын да кетсін”, – депті. Ұлы барын ***ақ отауға***,

қызы барын ***қызыл отауға***қондырыңдар, ұлы, қызы жоқты Аллах Тағала қарғапты, біз дағы қарғаймыз, мейлі білсін», – депті [12, 38-58 б.].

Түркі халықтарының көшпенділер мәдениетіне тән тәңірлік діни көзқарас, әлде шығыстың Коңфузышылдық (тағылымшылдық) мәдениеті мен батыстың христан мәдениетінде болсын, Аспан – тәңірлер, құдайлар мекені, ал тәңір – адалдықтың бейнесі ретінде көрініс табады.

Біз зерттеу нәтижелерімізге негізделе отырып, қазақ, ағылшын, қытай халықтарының мифологиялық түсінігіндегі төрткүл дүниенің вертикальдық моделінің түстік сипатын келесі кесте арқылы көрсетеміз.

Кесте 1- қазақ, ағылшын, қытай халықтарының мифологиялық түсінігіндегі төрткүл дүниенің вертикальдық моделінің түр-түстік сипаты

Түр-түс	Қазақ	Ағылшын	Қытай
Ақ түс	Тәңірлер мекені	Періштелер, тәңірлер Мекені	Батыс, батыс аспаны – өлім, о дүние;
Қызыл/ала	Ортаңғы әлем, жер беті. Тіршілік ортасы.	–	Тіршілік ортасы.
Қара түс	Төменгі әлем, су, жер асты, қараңғылық. Төменгі дүние, зұлымдық ордасы, өлім, о дүние;	Төменгі дүние, зұлымдық ордасы, өлім, о дүние;	Жер асты, қараңғылық. Төменгі дүние, зұлымдық ордасы,

Түзулік кеңістікті бағытқа көшкенге дейінгі уақыт аралығында адамдар әр түрлі мәдениеттерде әлемнің төртбұрышын белгілеуде геосимволикалық жүйені қолданған. А.Н.Кононовтың пайымдауынша, көшпенділерде ***ақ*** – батысты, ***қара*** – солтүстікті білдірген. Ал қытай, иран халықтарында көк, көгілдір және жасыл түстер батыстың, сары түс – орталықтың, жер кіндігінің, қызыл түс – оңтүстіктің, ақ – түс шығыстың, қара түс – солтүстік, терістіктің геосимволикасы болып саналған. Мысал ретінде автор ***Ақ теңіз*** ‘батыс теңізі’ қазіргі заманғы Каспий теңізі; ***Ақ патша*** ‘батыс патшалары’ (түркі халықтары мен монғолдардағы орыс патшалықтары) дегенді келтіреді. Осы ойдың дұрыстығына дәлел ретінде “Қыз Жібек” дастанынан мына бір жолдарды келтіруге болады:

“Жағалбайлы мекені
Ақ теңіз деген көлі бар...” (Қыз Жібек.)

Қазіргі **Ақжайық** гидронимінің бірінші компоненті жоғарыда көрсетілген геосимволика негізінде пайда болған болуы керек: “Жайық” өзені батыста орналасқан.

Қытай құжаттары да бізге ежелгі түркі тілдес ғұндардың әлемнің төртбұрышын белгілеуде геосимволикалық жүйені қолданғаны жөнінде хабар береді. «Соңғы Хан кітабында» (《后汉书》“白登之战”): “当刘邦率领骑兵抵达平城时，冒顿单于突以精骑40万将汉军团团围住。一场惨烈的战斗直杀得天昏地暗、日月无光，汉军才占据了平城西面的白登山。在匈奴合围时，刘邦也险些被俘。冒顿遂将白登山围困起来，只见西面一色白马，北面一色乌骊马，东面一色青龙马，南面一色赤黄马，阵势威严，铁捅般似的”,- депжазылған.

Құжатта ғұндардың әскерітөрт құбылаға қарайтөрткебөлініп, төрттүрлі: “батыстағылар бірыңғай – ақбоз, шығыстағылар – сұр, терістіктегілер – қара, күнгейдегілер – жирен ат мініп, сол түстес киім киген еді” [13, 82 б.]. Бұдан ғұндардыңмифтік ғаламның горизонталь моделін түстік белгілеу символикасын көруге болады. Төрт тараптағы аттардың төрт түсті болуы – ежелгі ғұндардың осындай төрттік (бестік) түс беруші классификациямен таныс болғандығын көрсетеді.

Ал қытай дәстүрінен біз осы төрттіктің (бестіктің) айдаһар түсіне және ту-жалау түсіне қатысты берілу мысалының болғанын білеміз. Хан (汉代) патшалығы дәуіріненбастап, қытайларда “бес түпкі элемент” ілімі (“五行” wu xing “theory of the five elements”) кеңінен таралғаны белгілі. Демек, қытай философиясында ежелгі дәуірдегі қытайлар дүниені: **“ағаш, от, топырақ, метал, су”** бес заттан құралған деп қарады. Қытайлардың мифтік ғаламның горизонталь моделін түстік белгілеуінде “бес түрлі түс” символикасы мен осы “бес түпкі элемент” ілімі өзара сәйкес келеді.

Ежелгі дәуірдегі қытайлар “бес түрлі түс” символикасы арқылы ғаламның горизонталь моделіндегі шығыс, оңтүстік, орта, батыс, солтүстік “бес жақты” (бес бағытты) белгілеген. Олар “бес жақтың” әрқайсысының өз тәңірі (құдайы) бар деп, оны “五帝” wu di (“бес құдай”) деп атаған. Олар: 青帝 qing di – шығыстың жасыл құдайы; 赤帝 chi di – оңтүстіктің қызыл құдайы; 黄帝 huang di – орталықтың сары құдайы; 白帝bai di – батыстың ақ құдайы; 黑帝hei di – терістіктің қара құдайы. Бұдан ежелгі қытайлардың “бес негізгі түс” пен қытай мифологиясындағы “бес құдайын” символдағанын көреміз. Сонымен қатар, қытайлар осы “бес түрлі түс” символикасы арқылы жылдың көктем, жаз, күз, қыс мезгілдерін де түстік бейнелеу әдісімен көрсеткен.

Қытай мифологиясында, батыстың құдайы “白虎” bai hu (сөзбе-сөз: Ақбарыс) “Ақбарыс” жауыздық құдайы, зұлымдық символы. “白” bai (ақ) түс қытайдың ежелгі “бес түпкі элемент” іліміндегі алтынның (метал) нышаны, батыс алтынға, ақ түске тән. Қытай мифологиясында «“白虎” bai hu (“Ақбарыс”), “朱雀” zhu que (сөзбе-сөз: қызыл торғай) “Қызыл шымшық”, “玄武” xuan wu (сөзбе-сөз: қара тасбақа) “Қара тасбақа”, “青龙” qing long (сөзбе-сөз: жасыл айдаһар) “Жасыл айдаһар” төртеуі төрт жақтың құдайы, “黄帝” huang di (сөзбе-сөз: сары патша) “патша” орталықтың сары құдайы», - деп бейнеленген.

Әйгілі қытай философиясында болмыс күн мен түннің бірігуі ретінде сипатталады. (阴阳五行说) Инь Яң “бес түпкі елемент” іліміне негізделгенде Яң (阳 Yang) – күн, ер, жарық, ыстық, күшті, дөрекі, сыртқы агрессивті символ, (阴 Yin) – түн, әйел, қараңғы, суық, әлсіз, нәзік, ішкі консерватты символ. Қытайдың түс символикасы бойынша қызыл – оңтүстікті, ер кісіні, отты, өмірді, білдірсе, ал қара – солтүстік пен әйелдің, судың мағынасын берген.

Біз өз зерттеу нәтижемізге негізделе отырып, түр-түс концептісінің қазақ, ағылшын, қытай мәдениетіндегі символикасын келесі кесте арқылы көрсетеміз.

Кесте 2- қазақ, ағылшын, қытай мәдениетіндегі түр-түстердің символикасы

	Қазақ	Ағылшын	Қытай
1	2	3	4
Ақтүс	**Ақ:** Тазалық, пәктік, күнәсіздік, қасиеттілік, киелілік символы. ақ кигізге көтерді; *ақ пейіл; ақ жүрек;* *аққа құдай жақ;*	White: Тазалық, адалдық, әділдік, пәктік, бейкүнәлік, үміт, қуаныш символы. *whiter than white; white hands; white soul;* Зияны жоқтық: white lie;	**“白” bai (ақ):** Батыс (Метал); Құдайы: Ақбарыс; күздің; өлімнің символы. **“白”** Өлім, қайғы-қасірет, екіжүзділік символы. 白事 bai shi; 白喜事bai xi shi өлім; **“白”** өлім. ә) пәктік, бейкүнәлік: 清白无辜 qing bai wu gu
	Өлім: ақ арулап жөнелтті; *ақ бұйрықты өлім; ақ өлім;*		

Қара түс	**Қара:** а) Өлім, қайғы-қасірет, ауыр тұрмыс, қаталдық, қатігездік, зұлымдық, заңсыз әрекет символы. М, *қара уайым;қара жамылу;* ә) қасиетті: м, *қара шаңырақ; қара домбыра;*	**Black:** а) Өлім, қайғы-қасірет, үмітсіздік, зұлымдық, заңсыз әрекеттің символы. in black (қара жамылу); *black jop* (жаназа); *black day* (бақытсыз күн); *black heart* (қара жүрек); *black market*;	**“黑” hei (қара):** Терістік (Су); Құдайы: Қара тасбақа; Қыс; Әйел адам; а)Адалдық, турашылдық, қайсарлық, байыптылық, әділдік; ә) Жамандық, зұлымдық, заңсыз әрекет символы. 昏天黑地hun tian hei di (түнекті заман); 黑心肠hei xin chang (қара ниет);
Қызыл түс	**Қызыл:**От пен нұрдың, қуаныштың, өміршеңдіктің, күш-жігердің, әдеміліктің символы.	**Red:** Төңкеріс, қуаныш, қарысы алудың символы. Ашулануды, зорлық-зомбылықты, қауіп-қатерді сипаттайды. *red letter day* (қуанышты, бақытты күн); Махаббат:**red rose;**	**“红” hong (қызыл):** Оңтүстік (От);Құдайы: Қызыл шымшық; Жаз;Ер адам; Қуаныштың, күш-қуаттың, өсіп-өркендеудің, көсегесі көгерудің, сұлулықтың символы. 红白喜事 hong bai xi shi (торқалы той, топырақты өлім) 红hong: қуаныш; Ақсүйек: 朱门zhu men, 朱衣 zhu yi;
Сары түс	**Сары:** Орталықтың, ырыстың, ынтымақтың символы. Жас, сәби, орта жас мағынасын және құбылыстың ұзаққа созылуын білдіреді.	**Yellow:** Қызғаныш, сатқындық, тұрақсыздық символы.*yellow dog* (жексұрын адам); *yellow press* (сатылған бұржуазиялық басылымдар);	**“黄” huang (сары):** Орталық; (Топырақ); Сары құдай: Патша; Билік, үстемдік; Жаз соңы; **Сары“император түсі”** мәртебенің, биліктің, лауазымның символы. 黄袍加身 huang pao jia shen (патша болу);
Көк түс	**Көк:** Аспан, аспан әлемін жайлайтын көк тәңірдің сондай-ақ, мәңгіліктің, бейбітшіліктің символы. Көктәңір; Төбесі көкке	**Blue:** мәңгілік, адалдық, кішіпейілдік, ақсүйектілік символы. Көңілсіздік,	蓝lan: таланыт мағынасын білдіреді. 青出玉蓝, 而胜与蓝qing chu yu lan, er sheng yu lan;

	жету; көк соққыр!	екіұдайлық, қиындық пен де байланысты. M,blue blood, blue Wednesday (қиын күн);	(ұстаздан шәкірт озар);
Жасыл	**Жасыл:** Өмір, тіршілік түсі. Тазалық, өсіп-өркендеудің символы.	**Green:** Тіршілік, үміт, бейбітшілік, қауіпсіздік символы. Жас, тәжірибесіз, аңқау, өміршеңдік, балғындық және қызғаншақтықты символдайды.	**“青” qing (绿) lü (жасыл):** Шығыс; (Ағаш) Құдайы: Жасыл айдаһар; Көктем; тіршілік, табиғат, өсіп-өркендеу, жастық, әдемілік символы. ә) ынжық, ез: 戴绿帽子; 绿头巾;

Қортындылай келгенде, түр-түс концептісіне байланысты символдар мен халықтың салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, наным-сенімі – рухани мәдениеттің негізі. Бұлардың әрқайсысы философиялық тұрғыда әр халықтың өмір салтының қоршаған орта мен дүниені танудағы алғышарттарының негізгі тұтастығына айналды. Бұлар белгілі бір жүйені құрай отырып, осы жүйе арқылы белгілі бір ой, сезім, іс-әрекеттен көрініс тауып, дәстүрдің, тұрмыс-салттың мақсаты мен мәнін айқындайды. Тіл тек ойды білдірудің немесе оның тікелей көрінісі ғана емес, ең әуелі сол ойды әр ұлттың өзіндік танымына ғана тән, мыңдаған жылдар бойына дарытқан этнопсихологиялық, дүниетанымдық негізде құрап беруші құрал болғандықтан, ғаламды тану тілді терең құрлымдарынан зерттеуден бастау алады. Яғни мәдени-рухани әлемнің ең ежелгі үлгісі ретінде мифтік сана, мифтік танымның бізге жеткен материалдары дүние, әлем, жаратылыс жөнінде хабар береді, ал сол мәлімет символ ретінде халықтың ұғым-түсінігінен көрініс тапқан.

Жоғарыдағы салғастырулар негізінде түр-түс концептісінің қазақ, ағылшын, қытай халықтарының мәдениетіндегі жалпылық, ортақтық қасиеттерімен қатар жеке тілдерге тән ерекшеліктерін байқаймыз, әрі бұл сол ұлттың тілінде, фразеологиялық қорында бейнеленіп ұлттық мәдениетінің терең қатпарынан сыр шертетіндігін көре аламыз. Сонымен қатар, әрбір ұлт тілінің қалыптасуына, сол халықтың басып өткен ұзақ тарихы мен ұлттық дәстүрі, салт-сана, әдет-ғұрпы негізгі себеп болғандығын аңғарамыз.

Түйіндеме

Түр-түс концептісіне байланысты символдар мен халықтың салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, наным-сенімі – рухани мәдениеттің негізі. Бұлар белгілі бір жүйені құрай отырып, осы жүйе арқылы белгілі бір ой, сезім, іс-әрекеттен көрініс тауып, дәстүрдің, тұрмыс-салттың мақсаты мен мәнін айқындайды. Тіл тек ойды білдірудің немесе оның тікелей көрінісі ғана емес, ең әуелі сол ойды әр ұлттың өзіндік танымына ғана тән, мыңдаған жылдар бойына дарытқан этнопсихологиялық, дүниетанымдық негізде құрап беруші құрал болғандықтан, ғаламды тану тілді терең құрлымдарынан зерттеуден бастау алады. Бұл мақалада түр-түс концептісінің қазақ, ағылшын, қытай мәдениетіндегі символикасы және мифтік дүниетанымдағы көрінісі айқындалды.

Resume

This article studies essentially about the symbolic meaning of the words of colorin Kazakh, English and Chinese languages.The every ethnic group has its own view toward color. The words of

color belong to cultural modifiers and bear strong cultural characteristics in Kazakh, English and Chinese languages.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. -М., 1999. -198 с.

2.Ә. Қайдаров, З. Ахтанбердиева, Б. Өмірбеков "Түр-түстердің тілдегі көрінісі". -Алматы: "Ана тілі", 1992. – 157 б.

3.Юнг К.Г. Архетип и символ. -М., 1991.

4.Болғанбаев Ә., Қалиұлы Ғ. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. -Алматы, 1997. -276 б.

5.Қазақ халқының дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары. Бір тұтастығы және ерекшелігі/Құраст. С. Әжіғали -Алматы: «Арыс» баспасы, 2005. -Т.1-328 б.

6. 英美民间故事与民俗 (The Traditional Beliefs legends and Customs of the British and Americans) 郝彭编著. —海口：南海出版公司, 2004. 5. -220.

7.英汉词语文化语义对比研究/ 杨元刚著. —武汉: 武汉大学出版社, 2008. -347页.

8.华夏文化源流考/王增永著. —北京: 中国社会科学出版社, 2005. -364页.

9.Махмұт Қашғари. Түрік сөздігі. –Алматы: Хант, 1997. -3-кітап. -182 б.

10. 英汉词语文化语义对比研究/ 杨元刚著. —武汉: 武汉大学出版社, 2008. -347页.

11. Қондыбай С. Қазақ даласы және гермен тәңірлері / аударған М. Жанұзақова. – Алматы: "Арыс" баспасы, 2008. -Т.2. –368 б.

12. Қыраубаева А. Ежелгі дәуір әдебиеті. –Алматы: Ана тілі, 1991. –280 б.

13.Сиуңну·Хан кітабынан (құраст. Қойшығара Салғараұлы). –Алматы: Санат, 1998.

Букабаева Б.Е. - *ф. ғ.к.*

АДАМ БАЛАСЫ СӨЙЛЕУ ӘРЕКЕТІ ОНТОГЕНЕЗІНІҢ ҒЫЛЫМИ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қазіргі таңда тілдік құбылыстарды олардың жүйелік байланысын, шығуын, дамып қалыптасуын жете танып-білуге көмектесетін сөйлеу әрекеті онтогенезі негізінде қарастыру зор қолдау тауып отыр. Отандық және шетелдік тіл білімінде тілдерді кешенді түрде зерттеу әдісі кең көлемде жүргізіліп өз нәтижелерін беруде. Себебі тілдің теориялық және әлеуметтік маңызы тіл мен сөйлеуді сөйлеу әрекеті мәселесі ретінде алып қарағанда ашылады.

Тірек сөздер: сөйлеу әрекеті, сөйлеу әрекеті онтогенезі, онтогенез, когнитивтік, тілідің алғаш шығуы, мемлекеттік тілді оқытудың әдістемесі

Тіл – адамдардың қатынас құралы ретінде қалыптасатыны белгілі. Тіл адамның қарым-қатынас құралы болғандықтан, ол адам баласы сөйлеу әрекетінің арқауы болып табылады. Сөйлеу әрекетін ғылыми-тәжірибелік тұрғыда зерттеу тек қана психолингвистика, педагогика, оқыту әдістемесі, шетел тілін оқыту психологиясы және психологияның мәселесі болып қана қоймай, сонымен қатар лингвистиканың да зерттеу объектілерінің бірі болып табылады.

Сөйлеу әрекетін зерттеген ғалымдар *сөйлеу әрекеті* дегеніміз, ол – адамның белгілі бір хабарды, ойды, ақпаратты баяндауы, яғни екінші біреуге жеткізуі, ой, хабар, ақпарат тілдің басты қызметі арқылы жеткізіледі және ол тіл мен сөйлеудің біртұтас бірлігі деп тапса, сөйлеу әрекетінің басқалардан басты ерекшелігін Л.С.Выготский: "единство общения и обобщения"[1],- деп атайды. Адам баласы қоршаған ортасымен қарым-қатынасқа тіл арқылы түседі, екінші адамға айтатынын ойлап, пайымдап барып жеткізеді, яғни тек адам баласына тән жоғарғы психологиялық *қарым-қатынас* формалары адам баласының ойлауы арқылы шындықты *пайымдаумен* жүзеге асырылады.

Сөйлеу әрекеті онтогенезі дегеніміз, біріншіден *онтогенезге* берілген сипаттамаға тоқталсақ, психологиялық энциклопедияда онтогенезге төмендегідей түсініктеме беріледі:

“Онтогенез (англ. ontogenesis) – развитие индивида в отличии от развития вида (филогенеза)” [2]. Онтогенез – процесс порождения речи в общем и очищенном виде повторят процесс языкового развития ребенка, филогенез – повторяет в общем и очищенном виде процесс исторического развития ребенка”. Орысша-қазақша сөздікте онтогенез- *биол.* онтогенез (организмнің өз бетінше өсіп дамуы), филогенез- *биол.* (бүкіл органикалық дүниенің не оның жеке түрлерінің тіршілік пайда болғаннан бергі даму процесі) [3]. Ал, бала тілін зерттеуші ғалымдардың сипаттауы бойынша *сөйлеу әрекеті онтогенезі* дегеніміз – баланың алғашқы өз ана тілінде тілінің шығуы, оның сөйлеп үйренуінің даму жолы, яғни адамның алғашқы сөйлеу тілінің шыққан кезеңі, түп тамыры [4] болып табылады.

Соңғы жылдары лингвистикада сөйлеу әрекетін кешенді түрде зерттеу қолға алынып, ол көкейкесті мәселелердің бірі болып отыр. Өйткені сөйлеу процесі бір ғана ерекшелікті қамтып қана қоймай, бірнешеуін қамтиды, яғни сөйлеу процесі мақсатты, қажетті болып сөйлеушінің, тыңдаушының жеке ерекшеліктеріне, бірнеше ұрпақтың сөйлеу тәжірибесіне, оның түрлі (биологиялық, әлеуметтік және когнитивтік) даму мүмкіндіктеріне байланысты болады.Зерттеу объектісіне қарай сөйлеу әрекетінің ерекшеліктері лингвистика, психолингвистика, физиология, педагогика, психология, оқыту әдістемесі салаларының отандық және әлемдік зерттеулерде ауқымды қарастырылған.

Сөйлеу әрекеті мәселесін онтогенезде қарастыру соңғы уақытта отандық және шетелдік ғалымдардың үлкен қызығушылығын туғызды. Ресей ғылымында 30-шы жылдардан бастап сөйлеу әрекеті онтогенезін кешенді түрде, яғни ойлау мен сөйлеу әрекеті мәселесін бірге зерттеу басым болса, шетелдік лингвистика мен психолингвистика салаларында 80-шы жылдардан бері эксперименталды және теориялық фактілерге сүйене отырып, трансформациялық және генеративті грамматикалар теориясының дұрыстығын анықтау зерделенді.

Ресейлік ғалымдар сөйлеу әрекеті онтогенезін зерттеуде баланың ойын әрекеті мен заттық ара қатысын, когнитивті және ойлау қабілеттерінің дамуын, тілдік қабілеттерінің қалыптасуын ескере отырып, зерттеу жетістіктеріне қол жеткізді.

Кеңестік дәуірде сөйлеу әрекетін зерттеу психолингвистика мектебінен бастау алды. Психологиялық тұрғыдан бұл Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев мектептері болса, лингвистикалық жағынан бұл И.А.Бодуэн дэ Куртенэ және Л.В.Щерба ғылыми мектептері болып табылады. Мектептің басты мақсаты тілді тек лингвистикалық, психологиялық тұрғыдан жеке түрде қарастырмай бір-біріне қатыстырып кешенді түрде зерттеу болды.

XIX ғасырда жалпы тіл білімінде шешімін таппай жүрген қажетті мәселелердің бірі адам баласының сөйлеуін психологиялық және әлеуметтік тұрғыдан қатыстыра қарастыру зерттеудің басты талаптары болуға тиісті екендігін айтты. Сондай-ақ бір тіл білімі саласын бірнеше ғылым салаларымен байланыста зерттеу қажет екендігін өз еңбектерінде баса көрсетіп берді [5]. Демек, тілді тек лингвистикалық тұрғыдан қарастырмай, оны сөйлеу әрекеті негізінде зерттеудің тіл теориясына қосары зор.

Сөйлеу әрекетінің ғылыми тұрғыда жан-жақты зерттелуі тіл білімінде XX ғасырдан бастау алады. Тіл білімі үшін сөйлеу әрекетін зерттеу үлкен мәселелердің бірі екендігін Фердинанд де Соссюр алғаш болып көрсетті. Қай уақытта болса да сөйлеу әрекеті орныққан жүйе мен дамуды білдіреді. Тіл білімін зерттеуде көтерілген лингвистикалық мәселенің жүйесі мен тарихы, яғни қазіргісі мен өткенінің айырмашылығы қарастырылады. Әрине, бұл жаңалық емес, бірақ осы мәселені шешу жолын XX ғ. өзінде-ақ Ф. де Соссюр адам баласы сөйлеу әрекеті онтогенезінен, яғни бала тілінің шығуынан іздестіру керек деген [6].

Бала тілінің шығуы мен қалыптасуы сөйлеу әрекеті теориясы үшін бірден бір қажетті сала. Бала тілін ғылыми тұрғыдан зерттеу – адам баласының сөйлеу әрекеттерінің алғашқы дамуын және қалыптасу барысын айқындауға мүмкіндік береді. Бала тілін зерттеуде А.А.Леонтьев, бала тілін зерттеу арқылы адам баласының жалпы тілінің шығуын лингвистикалық, психологиялық нейропсихолоиялық мәселелерді ескеру керектігін көрсетеді[7].

Бала тілін жан-жақты зерттеудің қаншалықты маңызды және керек екендігін сөйлеу онтогенезін зерттеген ғалымдардың бірі А.М.Шахнарович: адам баласы тілінің шығу, даму және қалыптасуында жеке мәселелерден басқа да жалпы тіл білімі мәселелері, оның ішінде мағына мәселесі де шешімін табатынын астын сыза көрсетеді [8]. Демек, бала тілін зерттей отырып, жалпы адам баласының сөйлеу әрекеті не себепті және неде деген сауалға жауап табуға, сөйлеу әрекеті онтогенезінде тілдік компоненттердің (грамматика, лексика, фонетика) қалай қалыптасатынын, меңгерілетіндігін көруге болады.

Л.В.Щерба сөйлеу әрекетін үздіксіз әрекет деп тауып, және ол сөйлеу үрдісі мен тыңдап-түсінуден тұратындығын баса көрсетеді [9]. Л.В.Щербаның ой түйінін С.Д.Кацнельсон, Е.С.Кубрякова сынды ғалымдар өздерінің жүйелі жұмыстарында ұтымды қолдана білген.

ХХ ғасырдың қазақ зиялылары да тілдің шығу мәселесіне біраз сипаттар беріп кеткен-ді. Мәселен, бұрынғы психологиялық еңбектерде тілдің қайдан шыққаны туралы екі түрлі пікір болған: сөйлеу - жоғарыдан берілген сый, “Құдай сөйлесін деп бізге тіл берді”, екінші пікір: адамның келісіп, үйлесіп сөйлеуі сол Берекенің нәтижесі” делінген. Ж Аймауытов осы пікірлерді топшылай отырып: “ тіл – ішкі сырды сыртқа шығаратын құрал; тіл біржола, бір күнде, бір жылда туған жоқ, бірте-бірте дамып, өркендеп жетілді,”- деген тұжырымға келеді. Жан көріністерін, М. Жұмабаев тап-тапқа бөле отырып, ересек адам әсерленулері мен баланың әсерленулері арасындағы айырманы, жанның жайын жарыққа шығару үшін қажетті құрал - тілді сипаттауда бала тілінің өзіндік ерекшелігін, даму кезеңдерін жас айырмамен көрсете отырып, бала тілін ұстартуда ескерілетін жағдаяттарға зор мән бергізеді [10].

М.Мұқановтың баланың нәресте мен бөбек жасындағы психикалық дамуын нәрестенің тілінің шығуымен, сөйлеу қабілетімен, заттың атқаратын қызметін түсінуімен байланыстыра қарастыруы отандық ғылымда маңызды орын алады. [11]. Демек, сөйлеу әрекеті онтогенезі тек психологияның зерттеу нысаны болып қоймай, сонымен қатар адам баласының тілінің шығып қалыптасуында тілдік компоненттерді қарастырудың бірден - бір тиімді жолы және тіл білімінің зерттеу нысаны бола алады. Сөйлеу әрекеті онтогенезі қазақ баласы тілінің шығуы мен дамуы тұрғысында ғылыми мәселе ретінде теориялық және бақылау тәжірибе жағынан арнайы зерттеуге арналған тұңғыш ғылыми еңбек Т.Аяпованың “Сөйлеу әрекеті онтогенезі: синтаксистік семантика” [12] атты докторлық диссертациясы болып табылады. Аталмыш диссертацияда сөйлеу әрекеті онтогенезін зерттеу адам баласының тілінің шығуын және қалыптасуын баланың ана тілін меңгеру заңдылықтарын үздіксіз процесс ретінде ашып қана қоймай, сонымен қатар басқа ұлт өкілдеріне ана тілінен кейінгі екінші тілі ретінде - мемлекеттік тілді оқытудың әдістемесіне тиімді ықпал ететіні дәлелденген.

Қорыта келгенде сөйлеу әрекеті зерттеу объектісіне қарай бірнеше ғылым саласында зерттеледі. Бала тілін зерттеу арқылы жалпы адам баласының тілінің шығып, қалыптасу және даму барысын анықтауда көп көмек береді. Өйткені әр ұлт өкілдері балаларының тілінің өзгешеліктеріне қарамастан, жалпы адам баласы тілінің алғаш шығуында кейбір халықаралық бірліктерін, сөйлеу заңдылықтарын басқарудағы сәйкестіктерін қарастыруға мүмкіндік берді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский В. С. Мышление и речь // Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2.-260 с.
2. Мещеряков Б. Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь // Психологическая энциклопедия. – М .: Алма-Пресс, – 2003. -666 с.
3. Русско-казахский словарь. – Алматы: Дайк-Пресс, 2005. -1147 с.
4. Аяпова Т. Т. Сөйлеу онтогенезі. – Алматы, 2003. -277б.
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию.– М.: АН СССР, 1963. -285с
6. Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики. –М., 2004. -280 с.
7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождения речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.-108 с.

8. Шахнарович А. М. Семантический компонент языковой способности. Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. -285 с.
9. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. –156 бет.
10. Мұқанов М. Жас және педагогикалық психология.–Алматы, 1982.-247б.
11. Аяпова Т. Т. Сөйлеу әрекеті онтогенезі: синтаксистік семантика. док. дис. –Алматы, 2003. -305 бет.

Резюме

В статье рассматривается лингвистическое описание закономерностей возникновения, формирования и развития лексического значения в составе первых предложений человека в онтогенезе речи; роль языковой среды и других факторов в его становлении и первичное проявления национальных особенностей речи.

Resume

The article deals with linguistic description of phenomena of occurrence, formation and development of a lexical word meaning in the staff of initial sentences, role of a language environment and national peculiarities in ontogenesis of speech are revealed in the research.

Kemelbekova Z .A .-*ф.г.к., доцент*

L'APPROCHE CONCEPTOLOGIQUE DANS L'ETUDE DE LA SEMANTIQUE COGNITIVE DE LA NOTION DE LA COULEUR EN FRANCAIS ET EN KAZAKH

Le but de la recherche dans le présent article est la révélation des particularités du fonctionnement des concepts, representés *blanc, noir, rouge* en kazakh et en français. Les tâches de la recherche supposent l'analyse des caractéristiques conceptuelles des couleurs *blanc, noir, rouge*dans deux langues. L'analyse faite permet de révéler dans l'emploi des concepts de couleurs ce qui est universel et spécifique.
MOTS CLES : Langue, culture,concept, couleur.

Le lien entre la langue et la culture est à la base de la représentation de la conceptualisation linguistique et non linguistique.Le développement de la linguistique cognitive nous permet d'analyser des faits de la langue et du discours en liaison étroite avec les valeurs d'une nation, avec sa culture, sa religion et la mentalité de ce peuple.

« Blanc ».Etymologiquement le mot *blanc* vient du germanique *blank*, ce qui signifiait *brillant, clair, sans tache*, deuxième sens : "*nu*". C'est la couleur obtenue en mélangeant la lumière de toutes les couleurs.

Le blanc est généralement associé à la pureté, à la propreté, à l'innocence, à la chasteté, à la paix (drapeau blanc), à la virginité, au mariage, à la spiritualité (couleur de la papauté), à la sainteté et à la vie. L'origine de cette symbolique réside dans le caractère immaculé, sans présence de noir, et absolu de la lumière blanche, et dans le fait que le blanc est aussi la couleur de la neige et du lait maternel. La couleur souvent opposée au blanc est le noir.

Cependant le blanc est aussi associé à une symbolique contraire : la vieillesse (cheveux blancs), la mauvaise santé (hôpital) et finalement la mort (linceul, os), mais aussi l'angoisse devant la fameuse « feuille blanche » des étudiants lors des examens, de l'écrivain lorsqu'il débute son oeuvre ou celle de l'artiste devant son tableau blanc à peindre.On oppose ainsi le noir au blanc, puisque le blanc est constitué de l'ensemble des longueurs d'ondes visible. Lorsqu'on combine les trois couleurs primaires en proportions équivalentes dans la synthèse additive, on va ainsi du noir au blanc en passant par toutes les nuances de gris.

L.Z.Roustémov, l'auteur de « Dictionnaire raisonnée kazakh-russe des emprunts arabo-iraniens », estime que le mot « *ақ* »est un emprunt de la langue arabe et à la suite de la propagation de l'islam ce mot est utilisé par toutes les langues turques. L.Z.Roustémov donne quelques sens pour le mot «*ақ* »– *hәққ*» :
1. Le droit ;
2. La justice, la vérité, le vrai ;
3. Le devoir ;
4. Le Dieu ;
Dans le dictionnaire de S.E.Malov « Les mémoires de l'écriture du l'ancien turc » on retrouve :
Ag-blanc;ag at-cheval blanc;ag bie-blanche cavale;ag(arab)-Dieu.
Poète et philosophe du moyen âge Ahmed Yassaoui, utilisait le mot «ақ » pour dire *« pure ou sacré »(*ақ жол-chemain pure ou pure chemin) et *«хақ »* d'un sens Dieu. Tout ce qui est lieu avec la naissance de l'enfant a la couleur blanche :*ақ бесік; ақ бөпе;ақ босаға;ақ отау; ақ орда;ақ неке.*Par exemple :*Жеті айлық бала, біреу тәйт десе де түсе қалады. Қазір нағыз шепік кезі... ақ ауыз шағы ғой.(Ә.Нұрпейісов).*Mais aussi la mort naturelle sans violence : *ақ өлім.*
*Ақ өлім ғана тұр алдында....Тепкіде, телімде жүргеннен ақ өлім артық...(М.Мағауин).*Ici on peut voir la conception du monde de la culture des peuples nomades. L'éthique traditinnelle des kazakhs s'appuyait sur l'image cosmologique de la transparence des frontières entre le monde des vivants et le monde des morts, de la limitation et de la continuité de liaison entre le passé, le présent et le future.
Chez les kazakhs on a souvent l'image du lait par sa couleur blanche. Par exemple le souhait rituel *«ақ мол болсын!»,* ici le *«ақ* », qui a l'image du lait, signifie *l'abondance, la fertilité et la générosité.*
La lumière, le ciel sans nuages, l'eau, la lune, la pureté d'esprit de l'homme, l'innocence- tout est comparé avec du lait et est aussi associé avec sa blancheur. Par exemple : *« сүттей ақ »*blanc comme le lait, identique au lait.
Beaucoup de rites et de cérémonies sont liées avec le lait. Comme par exemple avant la fête « Naür?z » on remplie toute la vaisselle de lait, on asperge de lait des souches pour que l'année soit fertile. Dans la conscience des kazakhs le mot «ақ»porte le sens de tout produit comme le lait. On a aussi une image de l'abondance, de la fertilité et de générosité.Par exemple : le souhait rituel - «ақ мол болсын!».C'est une couleur dite froide. « Une âme blanche »,une âme pure.
Noir.Le noir, d'après la synthèse additive, est considéré comme une absence de couleur, et d'après la synthèse soustractive le noir est bien une couleur obtenu par mélange des couleurs.
Le noir est associé à : *L'austérité, le négatif, le mal, le néfaste, la mort, le deuil, la tristesse, le désespoir, la peur.Par exemple, (dans le titre du roman de Stendhal, Le rouge et le noir), la révolte, l'anarchie (le drapeau noir est le drapeau des anarchistes), la sobriété, l'élégance et le raffinement, la richesse, le luxe, la noblesse,(par exemple, le smoking et autres tenues de cérémonie et objets de luxe), le mystère, les ténébres, l'inconnu, ce qui est caché (par exemple, le marché noir) ou ce que l'on ne voit pas (la matière noire), l'occulte, l'autorité, la puissance, la dignité, le pouvoir, la menace(par exemple, la robe de l'ecclésiastique, l'uniforme du policier, du surveillant, de l'avocat, du juge).*
L'origine de cette symolique réside dans le fait que le noir est la couleur de la nuit, de l'obscurité, du non-visible. A l'opposé du blanc, de la lumière.
Noir «қара»:1.noir (la couleur), les ténébres, l'obscurité, mais aussi la saleté l'encre ;2.les masses, la foule ;3.comme une partie d'un mot dans les toponymes et anthroponymes ;
Le mot «қара» donne plutôt un sens négatif, cette couleur est souvent liée au sens du malheur, du chagrin, de la peine, de l'existence triste, de vilain et de quelque chose de mauvais, de malheureux, de malencontreux, de néfaste, de funeste.
Chez les kazakhs le mot «қара» outre le sens négatif avait aussi un sens neutre et positif. Par exemple pour dire - les masses ou la foule, on disait « қара жұрт» (peuple noir). Et en français aussi noir de monde qui est populeux par exemple : « La place était noire de monde »,«қара жер» la terre noire – ici on voit le sens positif du mot noir. L'attitude envers la terre liée au sens de la

patrie, son territoire qu'on ne doit pas profaner ou souiller ni même labourer mais que l'on doit protéger.On l'utilise aussi pour marquer la gloire et la grandeur. On l'utilise aussi pour nommer les peuples (karakalpak, karachay, karayim), pour nommer les familles et les clans (karakecek, kararytai, karakerey, karaketé, karauil).

Rouge.La couleur rouge répond à différentes définitions, selon le système chromatique dont on fait usage. C'est une couleur composée obtenu en mélangeant le magenta et le jaune. Sa couleur opposée est le vert.C'est une couleur qui symbolise *l'amour, la passoin, le sang, l' érotisme, la génératiion, la régénérescence, la chaleur accueillante, l'appétit, la vie, la force vitale, la fête, le spectacle(décoration des théâtres et des opéras rouge et dorée), le luxe, la richesse, les émotions associées(timidité, plaisir, désir), l'amour divin*. Par exemple, dans le titre du roman de Stendhal, Le rouge et le noir, le diable, la luxure (couleur des maisons closes, des prostituées), la tentation, le feu, la destruction, la mort(le sang versé), la chaleur cuisante, les émotions associées («rouge de colère », « voir rouge », l'égoisme, la haine, l'amour infernal).

Rouge «қызыл».Symbole du «қызыл» : c'est la couleur de la vie (sang de la naissance) mais aussi de la mort (sans de la violence), et aussi la bagarre, la dispute, le bavardage, l'intelligence, l'âge d'une personne, la beauté, le froid, le chaud.Par exemple, *la beauté : «қызыл шырайлы» très beau; l'amour : «қып қызыл махабат» un fort (grand)amour; bavardage : «қызыл танау болды» une personne qui parle beaucoup, bavard; la naissance de qqn : « қызыл шақа» un bébé qui est né y a peu de temps;le dispute : « қызыл өңеш болу»se disputer, crier; le froid : «қызыл танау болды», « қызыл шұнақ аяз»avoir froid, un terrible froid;le bagarre : «қызыл қырғын болды»se battre, se disputer.*

Les linguistes du XIXe siècle ont élaboré la « théorie des stades » selon laquelle toutes les langues du monde seraient passées tour à tour par quatre stades : isolant, agglutinant, flexionnel et analytique. Or les langues indo-européennes modernes semblent évoluer vers le stade analytique. Selon Claude Hagege , la direction inverse est la plus vraisemblable : « le monosyllabisme d'une langue isolante comme le chinois n'est pas primitif, mais apparemment produit par une longue évolution, et des langues à propriétés flexionnellles peuvent fort bien, comme l'anglais, tendre vers une forme monosyllabique ».Dans les deux cas une supériorité derrière telle ou telle langue est supposée. Aussi derrière la diversité mythique l'inégalité idéologique se cachait-elle.Contre le mythe d'une langue qui serait l'organe d'une vérité dépassant les hommes, W.Von Humboldt orientera vers la comparaison, qui prend acte d'une diversité, et non vers la quête d'une origine, qui aspire à une unité introuvable. Chaque langue est assortie d'un découpage du monde spécifique : telle était l'intuition de Humboldt.Elle sera étayée dans les années 30 par l'hypothèse dite de Saphir-Whorf selon laquelle elle-même qui donne à notre expérence du monde. Longtemps accusés de racisme les travaux de Whorf sont actuellement l'objet de relectures attentives et d'interprétations favorables. Quelques mots sur le relativisme linguistique. Pour le liguiste Benjamin Lee Whorf, les langues sont si différentes qu'elles sont irréductibles les unes aux autres et donc finalement intraduisibles. La langue n'est plus un outil pour exprimer la pensée mais un instrument de conditionnement de la pensée. Mais les processus linguistiques n'opèrent pas de façon arbitrait sur des données déjà structurées perceptuellement données qui constituent une base commune pour la référence. « S'il est possible de dire que chaque langue construit une « vision du monde» différente, c(est parce que chaque communauté linguistique sélectionne de manière distinctive des isolats d'expérience et leur donne du sens partagé. » Le linguiste Noam Chomsky avec sa grammaire générative a en quelque sorte validé l'idée que chaque langue étant caractérisée comme un système spécifique de signes qui s'opposent entre eux, c'est en effet l'organisation même du rapport signifiants-signifiés, et donc le découpage correspondant de la réalité qui est susceptible de varier de langue en langue. Ainsi à travers leurs lexiques et leurs catégories grammaticales, les langues découpent le monde de manière variable. Fondamentalement, toute langue répond aux besoins expressifs de ses locuteurs, et les champs lexicaux sont plus ou moins développés en fonction des centres d'intérêt des communautés linguistiques.L'exemple classique en est la diversité des termes désignant la neige chez les Esquimaux que rien ne saurait traduire dans d'autres langues.Par example, les bruits quotidiens sont cognitivement structurés à différents

niveaux et surtout que les principes d'organisation sont hétérogènes d'un niveau à un autre. Il s'agit tantôt des types d'excitation, tantôt des mouvements qui produisent les bruits, tantôt des sources.Nous nous posons des questions : Cela veut-il dire que chaque culture, ou groupe, qui construit interactivement des catégories conceptuelles sur le monde physique, procède de manière radicalement différente dans l'identification de l'objet, de la notion ? Peut-on alors comparer les processus de catégorisation dans les différents cultures, si les catégories conceptuelles concernant le même objet réel sont si différemment codées ? Selon certains chercheurs le problème n'est pas tant d'identifier ce que l'on considère comme commun ou comme différents dans les diverses cultures, mais se situerait plutôt au niveau même de la collecte des données. Il importe donc d'élaborer des méthodes permettant la comparaison. Dans beaucoup de recherches coparatives on a mis en relation des cooccurrences phraséologiques contenant des composants matériellement identiques tels que : mourir comme un chien traiter quelqu'un comme un chien, on a essayé de déterminer le rôle que les expressions linguistiques attribuaient à un animal, à une catégorie d'hommes, à un comportement social, etc. A notre avis ce sont les objets et les relations entre l'objet et la réalité extra-linguistique désignés par les composants qui doivent provoquer la recherche.Savoir la langue n'amène pas automatiquement communiquer aisément avec n'importe qui dans le monde, si on ne parle pas des échanges élémentaires. Il faut chercher les réponses dans les mécanismes cognitifs qui a rapport aux concepts et non pas seulement aux mots et qui a trait principalement au raisonnement.Le monde des couleurs a ses lois. Il met en oeuvre des transferts sémantiques réguliers, du concert à l'abstrait, du physique au psychique, il abonde en jugements sociaux, il exprime des contenues cohérents : plaisir et douleur, réussite et échec, santé et maladie, vie et mort, rapports entre l'homme et la nature, relations interhumaines, etc.

BIBLIOGRAPHIE

1.Кеңесбаев І. Қазақ тілі фразеологиясы. Алматы, 1977.
2. Chomsky, N. La connaissance du langage, Communications.1984.pp. 7-24.
3. Denis, M. Image et cognition, Paris, P.U.F.1989
4. Rastier, F. Linguistique et recherche cognitive, Histoire Epistémologie Langage, XI, 1.1989. pp.5-31.
5. Mecacci L. Structures sémantiques du lexique français, Paris,Nathan.1986

Түйіндеме

Мақаланың зерттеу мақсаты *ақ, қара, қызыл* түр –түс концептілерінің қазақ және француз тілдерінің әлемдік бейнесіндегі ерекшеліктерін анықтау.

Зерттеу міндеті –қазақ және француз тілдеріндегі түр-түстердің концептуальдық негізгі белгілерін талдау. Талдау екі тілдегі түр-түс концептілерінің қолдану аясындағы әмбебап және өзіне тән ұлттық өзгешіліктерін айқындап береді.

Резюме

Целью исследования в настоящей статье является выявление особенностей функционирования концептов, репрезентирующих *белый, черный, красный,*цвета в казахской и французской языковых картинах мира. Задачи исследования предполагают анализ основных концептуальных признаков исследуемых концептов « цвета» в двух языках. Проведенный анализ позволяет выявить универсальное и национально-специфичное в функционировании исследуемых концептов цвета.

Асқарова С.А. *– ф.ғ.к., доцент*

БИІКТІК ӨЛШЕМІНІҢ ЛИНГВОПОЭТИКАЛЫҚ КОНЦЕПТІЛЕРІ
(Т.Молдағалиев шығармалары негізінде)

Биік сөзі ақын шығармаларында бірде тура мағынасында *жоғары, асқар, заңғар, зәулім, зор*, бірде ауыспалы мағынада *атағы зор, мәртебелі, дәрежелі* мәнінде кездеседі. Әр сөз жеке атау күйінде тұрып бірнеше мағынаға ие болады. Бұл құбылыс, әдетте, сөздегі тура мағына және туынды мағына ретінде түсіндіріледі де, тура мағынадағы сөздер заттар мен құбылыстарға, сапа мен белгіге, іс-әрекетке тікелей бағытталып, туынды мағыналарға қарағанда айқын, дара көрінеді.

Көркем шығармада суреткер әр сөздің әр сипаттағы тура ҳәм туынды мағыналарын жіті айыра тану арқылы әрқайсысын өз орнында ұтымды қолданады, сол арқылы сөзбен жасалған суреттегі ой мен ұғым, сыр мен сезім дәлдігіне жетеді.

Аса көрнекті ақын Т.Молдағалиевтің шығармашылығындағы *биіктік* концептісі тілдік санадағы мәндерімен қатар екінші, үшінші қабаттық лингвокогнитивтік мәндер аясында салыстырылып беріледі. «Екінші қабаттық модельдеуші жүйе» болып табылатын суреткер әлеміндегі биіктік өлшемі көркемдік әлемінің биік шоқтығы ретінде сипатталады.

Тірек сөздер: биік, мәдениеттану ғылымы, тілдік семиотикалық бірлік, мәдени семиотикалық бірлік, эталондық ақпарат, мәдени концепт, мәдени коннотация, динотаттық мағына.

Кез келген халықтың мәдениетінде тілдің алатын орны орасан зор. Мәдениеттану ғылымында тілдің мәнін зерттеушілер өз қырынан танып, өз тұрғысынан баға береді. Мұндай баға негізінен мына пайымдауларға саяды:

тіл – мәдениеттің айнасы, яғни адамның ақиқат өмірдегі ортасы ғана емес, халықтың менталитеті, ұлттық ерекшелігі, дәстүрі, салт-санасы, моралі, құндылықтар нормасы мен жүйесі, дүниенің бейнесі айқын көрінеді; тіл – мәдениетті жинақтаушы, сақтаушы, өйткені халықтың білімі, танымы, материалдық және рухани байлығы тілдік жүйеде сақталады. Олар негізінен фольклорлық шығармаларда, көркем туындыларда, әртүрлі жазба мұраларда сақталады; жинақталған, сақталған дүниеліктер тіл арқылы ұрпақтан ұрпаққа жетіп отырады. Жас бала ана тілін үйрену барысында мәдениетті, бұрынғы ата-бабалардың тәжірибе, білімін қоса игереді; тіл – жеке адамды қалыптастырудың мәдени құралы. Жас ұрпақ ана тілі арқылы халықтың менталитетін, дәстүрін, салт-санасын қабылдайды.

Тіл мәдениеттен тыс тұрмайды. Мәдениет дегеніміз тіл болса, тіл дегеніміз мәдениет. XX ғасырда тілші ғалымдар, тіл ғылымының негізін салушылар тіл, ойлау, мәдениет атты үштіктің өзара бір-бірімен байланысын ашты[1].

Тілдік тұлғаның бейнелі ойлауы ақиқат дүниенің тілдік бейнесін (картинасын) қалыптастыруға әсер етіп, әрбір басқа тілдер мен этномәдениетте белгілі бір тілдік таңбаның мағынасына қосымша ерекше мағына, яғни конотациялық мағына қабаттасады. Мұндай құбылысты «тіл» мен «мәдениеттің» ортасында пайда болған аралық деуге болады. Осы аралық элемент «тіл» мен «мәдениетті» байланыстырады және ол «мағына» түрінде пайда болады [2]. Аралық элемент (мағына) сөз арқылы заттанады (Маслова). Мысалы, биіктік сөзі төмендегідей семиотикалық жүйеге саяды:

Тілдік семиотикалық бірлік **биіктік** зат. 1. Жермен салыстырғанда едәуір жоғары тұрған, еңбектеніп қана шығуға болатын өлшем. 2. Жоғарғы жақ, жоғарғы қабат.

Мәдени семиотикалық бірлік: биіктік, жоғарылық өлшемі.

Лингвомәдени семиотикада биіктік –қастерлі ұғым. Қазақы ұғымдағы жоғары қабат – аспан, көк. Ал тегін көк түркіден таратын қазақтар үшін көк – тәңірі әлемі. Сол ұғым бойынша *қолын көкке қаратып бата, тілек тілейді, анасы баласын қарғағанда емшегін көкке сауады,* т.б.Бұл семиотикалық белгі қасиетті ақ сүтімді ақтамады деп түңілген ызалы ананың *ақ сүтімді кешпедім, баламды тәңірге тарсырдым* дегенін білдіреді. Сүтін көкке сауу әрекеті – қарғыстың бейвербалды түрі.

Мәдени-тілдік семантиканың ерекше көрінетін тұсы белгілі бір өлшемнің, мөлшердің ақиқаттағы бейнесімен берілуі болып табылады. Мысалы, *төбем көкке жеткендей* «ерекше қуанышқа кенелді» мағынасында эталондық (өлшем, мөлшерлік) ақпарат бар. Көк – «аспан», «жоғары жақ» дегеннің эталоны «төбесі көкке жету» – абыройы асу, мерейі үстем болудың баламасы болып шығады.

Немесе *төбесі көкке бір елі жетпеді* фразеологизмі арқылы қазақ зор қуаныштан көңілдің көкке көтерілгенін, көңілінің шалқығанын жеткізген. Мұнда метафора арқылы мақсатқа жету ұғымы берілген.

Өз биігінде қалу– ұсақтанбау, қандай жағдайда да өз орнын сақтау, мінезімен қалу ұғымын білдіретін метафоралық қолданыс. Мұндағы биік –жеткен дәреже, алған асу эталоны.

Эталон дегеніміз –белгілі бір объектіге тән белгіні, оның сапасының өлшем мөлшерін көрсететін, тілдік ұжым мүшелерінің бәріне ортақ таным түріндегі мәнділік. Сондай-ақ, жеке тұлғаның тіл арқылы, тілдік таңбалар арқылы жасаған ақиқат дүниенің көркем бейнелері болады *«аласы аз қара көзі нұр жайнайды»* (Абай). Бұл – тілдік тұлғаның тілдік таңбалар арқылы жасаған ақиқат дүниенің көркем бейнесі, белгісі.

Тілдік бірліктерде мәдени ақпарат мәдени семалар; мәдени ая (фон), мәдени концепт және мәдени коннотация арқылы беріледі.

Сонымен, жоғарыдағы айтылғандарды қорытындыласақ, мәдениеттің өзіне тән тілдік жүйесі бар. Сөзарқылы, тілдесуарқылыадамдарбір-біріненмаңыздыақпараталмасады. Алайдатілдесутілжүйесініңбірбөлігіғана, бірэлементіғана. Тұтасалғандағытілдіңөзіемес.

Ал поэтикалық шығармаларда*биік*сөзі стильдік жаңа қызмет түрлеріне жегіліп, жаңа бояуларға ие болады. Сөзге үстемеленген жаңа мағына басқа жақтан сырттан келіп қосылмайды. Әрбір жаңа реңкі сөздің бастапқы мағынасының түрліше көрінісі болып табылады. Тілдегі денотаттық мағына өлең тілінде әртүрлі нәзік реңкті коннотаттық мағыналарды жамайды. Басқаша айтқанда, сөз ауыспалы мағыналар палитрасында түрленеді. Адам өмір шындығын бірден біле алмайтыны белгілі, тек уақыт өте келе өзін қоршаған дүниенің сырын ұғына бастайды. Адам қандай да бір затпен алғаш сыртқы қасиеттері арқылы танысады. Сол қасиеттер кісінің сезім мүшелеріне әсер етіп, санасында білім болып сақталады. Уақыт өте келе жинақталған білім ***білімдер аясына*** айналады. Адамның санасында орын алған, сақталған түсініктер жүйесі өзара ұқсас ұғымдармен, шендес мәндермен ұласып, байланысып жатады. Соның нәтижесінде екі заттың не сапасында, не атқаратын қызметінде жалпы ұқсастық, әрі айырым белгілері пайда болады.

Сол ұқсастықтар заттардың денотаттық қасиетін, ерекшеліктерінанықтауға мүмкіндік береді.

Қазақтың біртуар ақыны, өзіндік өлең өрнегімен, сыршыл лирикасымен көптің көңілінде орын алған Тұманбай Молдағалиев шығармашылығындағы***биіктік*** ұғымы–ақын шабытына жел берген концептілердің бірегейі.

Биік сөзі ақын шығармаларында бірде тура мағынасында жоғары, асқар, заңғар, зәулім, зор, бірде ауыспалы мағынада атағы зор, мәртебелі, дәрежелі мәнінде кездеседі. Әр сөз жеке атау күйінде тұрып бірнеше мағынаға ие болады. Бұл құбылыс, әдетте, сөздегі тура мағына және туынды мағына ретінде түсіндіріледі де, тура мағынадағы сөздер заттар мен құбылыстарға, сапа мен белгіге, іс-әрекетке тікелей бағытталып, туынды мағыналарға қарағанда айқын, дара көрінеді[3,154].

Көркем шығармада суреткер әр сөздің әр сипаттағы тура ҳәм туынды мағыналарын жіті айыра тану арқылы әрқайсысын өз орнында ұтымды қолданады, сол арқылы сөзбен жасалған суреттегі ой мен ұғым, сыр мен сезім дәлдігіне жетеді.

Ал баяндау мен суреттеудегі дәлдік – қаламгер шеберлігінің ең ірі қырларының бірі. Қаламгер полисемизмді көркемдік шындықтың сан алуан қырын ашуға пайдаланады. Бір сөздің бірнеше мағыналық реңк алуы – Тұманбай поэтикасындағы өнімді тәсілдердің бірі.«Қазақ тілініңонтомдық түсіндірме сөздігінде» ***биік*** сөзінің түрлі төмендегідей мағыналық топтары көрсетілген [4]: ***Биік*** сөзі – сын есім. 1. Төмен емес, жоғары.

Төменде гүл жауқазын, *биікте*қар,
Біз тұрмыз қыс пен жаздың арасында.
/Ғ. Қайырбеков, Қосбасар/.

Асқар, заңғар.

Алатауда *шыңбиік*,
Асқақтады алдыңда.

Сен тұрып ең қылтиып
Сонау бала шағыңда.
/М. Әлімбаев, Өшпес от/.

Тапал, аласа емес, зәулім.

Көк сүзген бір *биікүй*көзге түсті,
Көрікті Алматының қаласында.
/Т. Жароков, шығ./.

Зор, ұзын.

Аяғында әйелдер киетін жеңіл ақ пимасы, үстінде ұзын қара пальтосы бар, өздерінен де *биік***,** еңселі, еңгезердей, ат жақты қара сұр адам.
/Ә. Нұршайықов, Жомарт өлке/.

Атағы зор, мәртебелі (ауысп.).

Поэзия ол-ақыл *ойдыңбиігі,*
Жан-жүректің қуанышы, күйігі.
Поэзия ол- көркемдік кеңістік,
Шолақ көйлек емес оның киімі.
/Ж. Молдағалиев, Кісен ашқан/.

Бұл жерде *биік* сөзінің түсіндірме сөздіктегі мағыналарын ғана көрсетіп отырмыз. Ал Тұманбай тілінде *биік*сөзі басқа да түрлі мағыналық реңктерге ие болады. Мәселен,

Биік– күшті, мықты, ірі мағынасында:

Ал, әзірге қоштасамын, сүйіктім,
Аласа емес, мен жауымнан *биікпін*...
/Ертең кірем ұрысқа/.

Биік–қуаныш, шаттық мағынасында:

Оқ қадалды, қайда барып жығылам,
Тал бойымды әлдиледі тұнық ән.
Жұрт мейірі көтерді *бірбиікке*
Сол биіктен қалай ғана жығылам.
/Залда отырды саған ұқсас бір адам/.

Ой – биік мағынасында ойдың түпсіздігін білдіреді:

Қырғызға жермен емес, көкпен ұштым,
Ой– биік,бойымдағы от та күшті.
/Қырғыз әуендері/

Биік метонимиялық қолданыста:

Бердіңмаған күш, елім,
Тіпті *биік*жан көгі.
Отыңа да түсемін,
Суыңа да сал мені.
/Отан – жырым, мерейім/.

Биік–жоғарымәртебе, зор атақ мағынасында:

Кенен ата, Алатау сынды *биігім*,
Қырандар қонған жартастай еді иығың.
/Кенен ата/.

Биік – адам өмірінің мәнділігін танытады:

Ел үшін жанғандардың *биік күні*,
Кім жасқар жүректіні, иықтыны.
Әрқашан өз халқыңды өрге сүйреп,
Оның сен бола білдің сүйікті ұлы.
/Тұрар аға/.

Биік– адамның рухани өсуін, кемелденуінбілдіреді:
*Биіктедім*десем де қаншама мен,
*Биіктерді*көрем де тағы да ұшам.
/Қанша той болғанымен, қанша дүрмек.../
Биік– тазалық пен пәктікті сақтау білдіреді:
Жүрегіңді күйікке көмілдірмей,
Сен қалаған *биіктен*табылайын.
/Бармысың жер бетінде, бауырласым/.
Биік– адам өмір сүруінің заңдылығын танытуды көздейді:
*Биіктеп*қанша ұшқанмен,
Бітеді-ау жерде әсем ән.
/Құс туралы жыр/.
Биік– риясыз сүю, таза сүйіспеншілік сырын түсіндіреді:
*Биік*ем өз қасымда сен болғанда
Еңкейдім, еңсем түсті енді оңам ба.
/Мен сені ұмытқам жоқ әлі де.../
Биіктік ұғымы ақын тілінде суреткерлік шеберлікпенсан түрлі реңкке ие болады, негізгі лексикалық мағынасы әртүрлі коннотаттық мәндермен толығады.
Кеп-кеше *биік*аспан ек,
Жылдармен жүрдік қоштаспай.
Жүрегім жиырма жасқа кеп
Тұрды да қалды жас қоспай!
/Отызбен қоштасу, Қырыққа сәлем беру/.

Бұл жолдардағы *биік*сөзі басқа өлеңдердегі биіктік ұғымынан әлдеқайда өзгеше реңк, түрлі бояу жамағаны көрінеді. Суреткер көркемдік ойын заттандырып, жоғары кеңістікті балама ретінде алады.Қиял көгіндегі еркіндік пен азаттықты, биіктікке көтерілу мен шалқуды меңзейтін көк аспан жастық шақ эквивалентіне айналған. Пафостық бояу арқылы көк дөнен көңілдің әсерлі шағын бейнелейді. Осындай бояулар төмендегі өлең жолдарында да көп жайдан сыр алдырады:
Сен арқылы бір түрлі *биіктедім*,
Қайғыны да сен маған үйіп бердің.
Мен шақырсам бақытың шақырғандай,
Барлығын да мен үшін қиып келдің.
/Сен арқылы біртүрлі биіктедім.../
Ақын жанықашанда жақсылыққа құмар, жұмбақ сырлы адам бойынан, тынымсыз тіршілігінен адалдық, тазалық, биіктік іздейді:
Тұрады қайың жылап, терек ән сап,
Жанамыз бір жақсыны көре қалсақ.
Адамның қиялы да жете алмайтын
Көңілім бір *биікті*келеді аңсап.
/Тұрады қайың жылап, терек ән сап.../
Немесе тағы бірде былай толғанады:
Өлмесін ешкім құрадан
Тұрғанда *басы биікте*.
Көктегі ұшсын құс аман,
Жердегі жетім киікте.
/Өлмесін ешкім құсадан.../
Бір шумақ өлең бүкіл әлем заңдылығын түсіндіруге жарап тұр: қайсы бір тіршілік иесі өз биігінде, өз кеңістігінде, өз шалқарында ғұмыр кешуі тиіс, оны бұзуға ешкімнің хақысы жоқ!

Жинақтай келгенде, ақын шығармашылығында биіктік ұғымы тілдік санадағы мәндерімен қатар екінші, тіпті үшінші қабаттық лингвопоэтикалық мәндерге ие болады. Суреткер әлемін «екінші қабаттық модельдеуші жүйе» деп танысақ, адам жанын небір сырлы

бояуларымен, сыршыл әуендерімен әлдилеуге шебер ақынның көркемдік әлемінің биік шоқтығына жеткенін көреміз. Өзі де, сөзі де халық жүрегінен өшпестей орын алған аяулы ақын Тұманбай Молдағалиевтің*биіктік өлшемі* бәрімізге мәңгілік Адамдық, Адалдық, Азаматтық сырын ұғындыра береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Леонтьев А.Н. Образ мира. Избр. Психолог.произведения. - М.: Педагогика. 1983. 231 с.
2.Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск: Тетра Системс, 2005.- 256 с.
3. Аханов К. Тіл біліміне кіріспе. Алматы, 1997. – 154 б.
4. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. Алматы, 1 том, 1974.- 356 б.
5. Молдағалиев Т. Екі томдық шығармалары. Алматы «Балауса»,1995. Т.1: Өлеңдер - 384 б. Т.2: 384 б.
6. Молдағалиев Т. Көне дәптерлерден; Өлеңдер.Алматы «Шартарап», 1997. – 344 б.

Резюме

В данной статье сравнивается лингвокогнитивное значение и значение в языковом мышлении концепции *биіктік* (высота) в произведении ведущего поэта Т. Молдагалиева. Измерение *биіктік (высоты)* характеризуется как пик изящества художественного языка поэта.

Resume

This article compares lingua-cognitive meaning and the meaning in the concept of linguistic thinking height in the work of the well-known poet T. Moldagaliyev. Measurement of height is regarded as the peakof elegance artistic language of the poet.

ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІНЛИНГВИСТИКАСЫ / ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКАТЕКСТА/LINGUISTICS AND TEXTLINGUISTICS

Ахметова С.Г. доктор филолог. наук, проф. КазНТУ
Султанова Л.Н. доцент СФУ, ст.преп. КазНТУ

Пословицы и поговорки в произведениях английских и американских писателей

Аннотация. Данная статья ставит целью рассмотреть то разнообразие способов применения английскими и американскими писателями богатейшего наследства народного творчества, а именно, пословиц и поговорок английского языка, которые выражали мысли, чаяния народа, его отношение к воспитанию детей, к любви к родному Отечеству, дружбе и т.п.

Анализ материала позволил авторам выделить 11 групп использования пословиц и поговорок в произведениях английских и американских писателей. Эти группы были выделены на основе использования структуры пословиц, грамматических, лексических особенностей и особенностей правописания.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, структура пословицы, грамматические особенности, лексические особенности, особенности правописания

Abstract. The article sets as an object to consider the variety of means of using by English and American writers the richest heritage of folk (people's) creativity, namely, proverbs and sayings of the English language that express thoughts, people's aspirations, their attitude towards children's education, the love to the Motherland, friendship and so on and so forth.

Analysis of the material allows the authors to single out 11 groups of using proverbs and sayings in the works of English and American writers. These groups were chosen on the basis of the use of the proverb structure, grammatical and lexical peculiarities and spelling.

Пословицы и поговорки английского языка являются жемчужиной, порождённой народом в течение многих лет, и многие английские и американские писатели широко пользуются ими в своих произведениях. При этом, как и ожидается от великих людей, пользующихся шедеврами языка, они не только воспроизводят пословицы целиком, но и творчески изменяют либо порядок слов, либо сокращают пословицу, либо меняют определённые слова и т.д.

Данная статья ставит своей целью рассмотреть пословицы в художественных произведениях английских и американских писателей и сделать попытку дать классификацию способов употребления пословиц в их разнообразии. Для этого нами было прочитано большое количество произведений художественной литературы, из которых нами были извлечены примеры

1. Прежде всего, пословицы воспроизводятся полностью в произведении, как они обычно употребляются испокон веков

A bird in the hand is worth two in the bush

A bird in the hand is worth two in the bush, he told her, to which she retorted that a proverb was the last refuge of the mentally destitute. *W.S. Maugham, The Painted Veil*

As well be hanged for a sheep as for a lamb

Many of this class had deserted their usual occupations on the Saturday morning; some had been seen by their employers active in the tumult; others knew they must be suspected, and that they would be discharged if they returned; others had been desperate from the beginning, and comforted themselves with the homely proverb, that, being hanged at all, they might as well be hanged for a sheep as for a lamb. *Ch. Dickens, Barnaby Rudge*

A tempest in a teapot

"What difference does it make?" Scarlett asked impatiently. Talk about a tempest in a tea-pot!" *A. Ripley, Scarlett*

Better late than never
"Sorry we could not have arrived sooner." "Better late than never certainly applies in this case," replied Pitt. *C. Cussler, Atlantis Found*

Blood is thicker than water
Relatives are awful – they contribute absolutely nothing to your interest in life, and think that gives them a perpetual right to interfere in your affairs. And they have the monstrous impudence to pretend that you ought to love them. "Blood is thicker than water," they say sententiously. *R. Aldington, Death of a Hero*

Dead men don't bite
"Billy was the man for that," said Israel. "Dead men don't bite," says he. *R.L. Stevenson, Treasure Island*

Easier said than done
"But the practical side of me says take them alive." "Easier said than done." *C. Cussler, Atlantis Found*

Every cloud has a silver lining
"If we'd got another two thousand votes, the Labour majority would have been on a knife edge. Every cloud has a silver lining." *D. Lessing, The Golden Notebook*

Every man to his taste
"Every man to his taste," Nick Inwood laughed; "but I should scarcely call getting married a good time." *J. London, The Faith of Men*

God helps those who help themselves
God helps those who help themselves, mother says, and I want to give the girls an easier time than I have had; so I shall get my tools ready, and fit myself to do good work when the job comes to me," answered Jenny, with such a decided air that the French lady glanced back at her, wondering if a quarrel was going on between the demoiselles. *L.M. Alcott, A Garland for Girls*
Today it was 'God helps those who help themselves.' *I. Murdoch, The Sandcastle*

Grasp a shadow and miss a substance
They were almost Forsytes. They would never grasp a shadow and miss a substance. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Handsome is as handsome does
Annette was in the drawing-room dressed for dinner, and he thought as he went upstairs: 'Handsome is as handsome does.' *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

He travels the fastest who travels alone

They can't go any faster than the ruck of their scholars, and I can set a faster pace myself than they set for a whole schoolroom. "He travels the fastest who travels alone," she quoted at him. *J. London, Martin Eden*

In for a penny, in for a pound
But it was business as usual for Pitt. 'In for a penny, in for a pound.' It's love that makes the world go round. *C. Cussler, Cyclops*
"Frighten him!" echoed Sikes. "I'll be no sham frightening, mind you. If there's anything queer about him when we once get into work; in for a penny, in for a pound." *Ch. Dickens, The Adventures of Oliver Twist*

It is easy to be wise after the event
The papers may ask why the mere was not dragged in the first instance, but it is easy to be wise after the event, and in any case the expense of reed-filled lake is no easy matter to drag unless you have a clear perception of what you are looking for and where. *A. Conan Doyle, The Problem of Thor Bridge. In: Modern English Short Stories*

Kill two birds with one stone
"I perceive," said Jolyon, "that you are trying to kill two birds with one stone." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Knowledge is power
"Don't apologize – knowledge is power." *F. Scott Fitzgerald, The Love of the Last Tycoon*

Laugh and the world laughs with you, weep and you will weep alone
To her most things, even my uncle's incomparable stinginess, seemed good for a laugh, and although she would explain this to me with the most devastating clichés, such as 'life's a queer business, dear, we've got to face it with a smile' or 'laugh and the world laughs with you, weep and you weep alone', these were merely the expressions of an untaught mind. *A.J. Cronin, A Song of Sixpence*

Let bygons be bygons
Had she creased one solitary article, I own I should have felt much greater difficulty in forgiving her; but finding all straight and orderly, I said, "Let bygones be bygones. I am unharmed: why should I bear malice?" *Ch. Bronte, Villette*
"Irene," he said, "let bygones be bygones. If I can, surely, you might. Let's begin again, as if nothing had been. Won't you?" *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Like mother, like daughter
"She's growing up and attracting men's attention now. Better keep your eyes in your head. She'll turn out bad. Like mother, like daughter," the woman replied. *Sh. Anderson, Selected Short Stories*

Live and let live
Live and let live, I say. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

Make hay while the sun shines
And he thought, "If I were a painter or a sculptor! But I'm an old chap. Make hay while the sun shines." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Neck or nothing
"Old Pongo's a cautious player – he takes no risks. Now, with me it's neck or nothing. *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

Neither rhyme nor reason
I do try to be consistent, and I think I fairly succeed; but you can see neither rhyme nor reason in my consistency. *J. London, A Daughter of the Snows*

No sooner said than done
Something must speedily be resolved upon; and it occurred to us at last to go forth together and seek help in the neighbouring hamlet. No sooner said than done. *R.L. Stevenson, Treasure Island*

Once bitten, twice shy
"Don't you worry; he's so miserable as he looks. He'll never show he's enjoying anything – they might try and take it from him. Old Soames! Once bit, twice shy. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

One good (ill) turn deserves another
"I like stubborn men. I wish we had more of them. Well, one good turn deserves another – you've helped me and I'll do my best to help you." *S. V. Benet, A Tooth for Paul Revere. In: Eleven American Stories*

One swallow does not make a summer
I considered these analogies for a minute or two, then I said, taking the first one: "All the same, one war correspondent does not make a war!" Certainly not. And one swallow does not make a summer. But one murderer, Hastings, does make a murder. *A. Christie, Curtain*

Out of sight, out of mind
She came to the enormous towering mass of the parambulator, pushed against it playfully with her powerful hands, and was diverted to see it slip away, first slowly, then quickly and vanish. Out of sight, out of mind: she forgot the parambulator completely. *A. Bennett, The Wind*
'O'kay, Don,' replied ground control. 'You are go for de-orbit burn.' 'Out of sight, out of mind,' said Jurgens. 'Is that it?' *C. Cussler, Cyclops*

Seeing is believing

"Seeing is believing. And that, my dear brother, is the essence of sound scientific investigation. *A. Quick, Mistress*

Strike while the iron is hot
"You see," he heard Soames say, "we can't have it all begin over again. There is a limit; we must strike while iron is hot. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Take time by the forelock
"Now, sir, it's got to come to blows sooner or later; and what I propose is, to take time by the forelock, as the saying is, and come to blows some fine day when they last expect it." *R.L. Stevenson, Treasure Island*

Tastes differ
"Personally I should loathe anyone reading aloud to me." "Well, well, tastes differ," I said. *A. Christie, Curtain*

There is nothing like staying at home for real comfort
"Ah! there is nothing like staying at home for real comfort. Nobody can be more devoted to home than I am. I was quite a proverb for it at Maple Grove. Many a time has Selina said, when she has been going to Bristol, `I really cannot get this girl to move from the house. *J. Austen, Emma*

What is done cannot be undone
To the future or to the past, to a time when thought is free, when men are different from one another and do not live alone – to a time when truth exists and what is done cannot be undone… *G. Orwell, 1984*

When pigs fly
Rosemary stared, unabashedly curious, "What if Scarlett changed? She might grow up." Rhett grinned. "To quote the lady herself – 'when pigs fly.'" *M. Mitchell, Gone with the Wind*

When the cat is away, the mice play
"True says the proverb," said Wamba, interposing his word, but with some abatement of his usual petulance, - "When the cat is away, the mice will play." *W. Scott, Ivanhoe*

When the moon turns green cheese
There was only a filthy little place in the freezing backyard, which had to be cleared by pouring water down from buckets, or the public lavatories three blocks away. We'll get a plumber when the moon turrns green cheese," said Mrs. Tremaine. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

When the sea gives up its dead

“You go and ask ‘em. I don’t want to give no state secrets away. All in due time.” “When the sea gives up its dead, said Old Ben. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

2. Полностью перефразируется пословица, но сохраняется её смысл

A bad penny always comes back

Soames shook his head. If the whole thing were not disposed of within the next few months the fellow would turn up again like a bad coin. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

“You know young Charles Arundull, I presume? What kind of person is he?” “He’s no good. Charmin’ fellow. Always hard up – always returning like a bad penny from all over the world. Knows how to get round women all right.” *A. Christie, Dumb Witness*

Beauty lies in lover’s eyes

"As is the case with beauty, Trescott, mystery and danger are in the eyes of the beholder." *A. Quick, Mistress*

Cut the coat according to the cloth

With characteristic decision old Jolyon came at once to the point. “I’ve been altering my arrangements, Jo,” he said. “you can cut your coat a bit longer in the future – I’m settling a thousand a year on you at once.” *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Don’t cry over the spilt milk

Once long after this, he saw the labor of years and the outlay of at least two million dollars at the seashore washed away in a single night by a sudden storm. He only laughed and said that it was ‘spilt milk, not worth crying over.’ *S.F. Aaron, Radio Boys Cronies*

Don't halloo till you are out of the wood

‘An incredible feat, General. The order of Lenin will be in this for you. ‘We are not out the wood yet, Comrade Maisky. We cannot predict the President’s reaction. *C. Cussler, Cyclops*

Don’t look a gift horse in the mouth

I think they call it the Riverside Geyser. Its spout was torn and ragged like the mouth of a gun when a shell has burst there. It grumbled madly for a moment or two, and then was still. I crept over the steaming lime – it was the burning marl on which Satan lay – and looked fearfully down its mouth. You should never look a gift geyser in the mouth. *R. Kipling, American Notes*

Drop by drop the sea is drained

Time and repetition – ah, the wonder of it! The dropping water and the solid stone – how utterly it yields at last! *лат. Gutta cavat lapidum* (капля долбит камень)

Great cry and no wool

There's great cry there, Mr. Willet, but very little wool. *Ch. Dickens, Barnaby Rudge*

He will never set the Thames on fire
He was confiding, good-natured, unsophisticated, companionable; but he was not a man to set the river on fire. *M. Twain, The Innocents Abroad*

It is the early bird that catches the worm
"Bright and early, to be sure; it's the early bird, as the saying goes, that gets the rations. *R.L. Stevenson, Treasure Island*

Let sleeping dogs lie
"The only thing is – I am afraid." "Afraid? Of what?" He said gravely: "Of disturbing the dogs that sleep. That is one of your proverbs, is it not? To let the sleeping dogs lie! *A. Christie, Dumb Witness*

Live from hand to mouth
Living as he does, from hand to mouth, nothing is too good for him to eat; and he will eat it. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Look before you leap
Besides, he did not want to go, for the other side of this young Forsyte recoiled from leaping before he looked. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Look for a needle in a bundle of hay
It was like looking for three needles hidden inside a straw in haystack. *C. Cussler, Cyclops.*

Strike while the iron is hot
Now it is the time to strike. The iron could not be hotter. *J. London, Martin Eden*

Take care of the pence and the pounds will take care of themselves
What is it? "Take care of the time and the dressing will take care of itself." I must ride my own line to my own beat, old man.' *R. Kipling, The Light That Failed*

The bread never falls but on its buttered side
On the way upstairs the toast falls again butter side down. *G. Orwell, Down and Out in Paris and London*

The proof of the pudding is in the eating
My favourite concept is that the proof is in the pudding: what you do. *Th. McGuane, An Outside Chance*

What is done cannot be undone
I couldn't undo what was done; and when he begs and prays, "Old pardoner, on my knees, don't split upon me!" *Ch. Dickens, Our Mutual Friend*

When in Rome, do as the Romans do
When you go to Rome, do as Rome does, Rome will be a ugly customer to you, if you don't. I'm your Rome, you know. *Ch. Dickens, A Tale of Two Cities*

3. Используется лишь часть пословицы
All work and no play makes Jack a dull boy
Though his life seemed to be 'all work and no play,' he took great pleasure in his work. *S.F. Aaron, Radio Boys Cronies*

Every cloud has a silver lining
The only silver lining for Disney may be a dubious one: Last March, the studio's "Mars Needs Moms" flopped so badly that it also required a write-down, making year-to-year performance comparisons less brutal. International Herald Tribune, March 12, 2012

A watched pot never boils
"This kettle is very slow." There was another pause; the proverbial dilatoriness of watched pots was never more clearly exemplified. *Th. Hardy, Absent-Mindedness in a Parish Choir*

Do not wash your dirty linen in public
Walking home toward Park Lane – for he was staying at his father's – with the impression of Annette's soft clever hand within his own, his thoughts were pleasant, slightly sensual, rather puzzled. Take steps! What steps? How? Dirty linen washed in public? *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Enough is as good as a feast
At nineteen he had commenced one of those careers attractive and inexplicable to ordinary mortals for whom a single bankruptcy is as good as a feast. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Every family has a skeleton in the cupboard
Michael, it will be seen, had remained quite ignorant of the skeleton in Soames' cupboard. *J. Galsworthy, Swan Song*

If the mountain will not come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain
When, therefore, in June 1900 he went to Paris, it was but his third attempt on the centre of civilisation. This time, however, the mountain was going to Mahomet; for he felt by now more civilized than Paris, and perhaps he really was. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

It is an ill wind that blows nobody good
He had taken it into his head lately to preach a series of sermons on popular sayings.

He would be out of the way of that beastly divorce. It was an ill wind! *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

It is the last straw that breaks the camel's back
At the hotel he found Joe, too busy all day with the laundry to have come to him earlier. It was the last straw, but Martin gripped the arms of his chair and talked and listened for half an hour. *J. London, Martin Eden*
I was glad that no mention had been made of the family jewels. The knowledge that they were concealed in the cabbage basket in my wardrobe might have proved the final straw. *A.J. Cronin, A Song of Sixpence*

It serves him right
Why the Yankees are holding people back to make a pass for us! Just like servants, like the torch boys or footmen. Serves them right. *A. Ripley, Scarlett*
"Served him right," said Drouet afterward, even in view of her keen expiation of her error. *Th. Dreiser, Sister Carrie*

Old habits die hard
Lady Coote had been disciplined to regard unpunctuality as a deadly sin of the most unpardonable nature. And habit dies hard. *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

The burnt child dreads the fire
You're bearing hard upon my noble and learned brother in your meaning Sir; though, perhaps, it is but nat'ral in a Jaundyce. The burnt child, Sir. *Ch. Dickens, Bleak House*

What is done cannot be undone
"No sense asking why they laid on you or what it took out of you to tote them. What is done is done. Don't fret yourself now." *A. Ripley, Scarlett*

4. Переставляются части пословицы
All is not gold that glitters
"We Americans affect to scorn titles, but too many of us hanker for them in secret, and bow before very poor imitations of the real thing. Don't fill your journal with fine names, as some much wiser folk do, but set down only the best, and remember, 'All that glitters is not gold.'" *L.M. Alcott, A Garland for Girls*

Fair without, foul within
"Hold your tongue," said Mrs. Baxter kindly. "Times have changed, and it does nobody any harm to take a proper pride in being neat. There's no rule of foul without and fair within. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

Look before you leap
Besides, he did not want to go, for the other side of this young Forsyte recoiled from leaping before he looked. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

5. В пословицах авторы меняют грамматическое время

A cat has nine lives

"Jimmy – but then it's dangerous – for you." He laughed. "Oh, that's all right. I'm the cat that had nine lives. Bye-bye, old thing." *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

A lot of water has flown (run) under the bridge

Coming from a daughter of Nicolas, a liberal of the old school and most tyrannical, it was a startling remark – showing in a flash what had run under the bridges since the death of Aunt Ann in '86, just when the proprietorship of Soames over his wife's body was acquiring the uncertainty which had led to such disaster. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

A stitch in time saves nine

He intended to take an opportunity this afternoon of speaking to Irene. A word in time saved nine; and now that she was going to live in the country there was a chance for her to turn over a new leaf! *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

As you brew, so must you drink

"So, Jim," said the doctor sadly, "here you are. As you have brewed, so shall you drink, my boy. Heaven knows, I cannot find it in my heart to blame you; but this much I will say, be it kind or unkind: when Captain Smollett was well, you dared not have gone off; and when he was ill, you couldn't help it, by George, it was downright cowardly!" *R.L. Stevenson, Treasure Island*

As you make your bed, so must you lie on it

You know the expression: "She has made her bed, she must lie on it!" *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Cast pearls before swine

"We will not forget it," said Prince John; "and that we may instantly go to work, command our seneschal presently to order the attendance of the Lady Rowena and her company – that is, the rude churl her guardian, and the Saxon ox whom the Black Knight struck down in the tournament, upon this evening's banquet. – De Bigot," he added to his seneschal, "thou wilt word this our second summons so courteously, as to gratify the pride of these Saxons, and make it impossible for them again to refuse; although, by the bones of Becket, courtesy to them is casting pearls before swine." *W. Scott, Ivanhoe*

Charity begins at home

Then, looking about her with a face in which both humility and pride contended, she said with an effort, "After the other lively experiences, mine will sound very flat. In fact, I have no story to tell, for My charity began at home, and stopped there." *L.M. Alcott, A Garland for Girls*

When warmed by champagne, he had her all to himself, he unbosomed himself of his wrongs; of his smothered resentment against the new chef at the Club; his worry over the house in Wigmore street, where the rascally tenant had gone bankrupt through helping his brother-in-law – as if charity did not begin at home... *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Do not wash your dirty linen in public
Walking home toward Park Lane – for he was staying at his father's – with the impression of Annette's soft clever hand within his own, his thoughts were pleasant, slightly sensual, rather puzzled. Take steps! What steps? How? Dirty linen washed in public? *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

If the mountain will not come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain
When, therefore, in June 1900 he went to Paris, it was but his third attempt on the centre of civilisation. This time, however, the mountain was going to Mahomet; for he felt by now more civilized than Paris, and perhaps he really was. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

It is an ill wind that blows nobody good
He had taken it into his head lately to preach a series of sermons on popular sayings. He would be out of the way of that beastly divorce. It was an ill wind! *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Live and learn
So this was gin and tonic, Rose reflected, having heard of it before. Well, she was living and learning. *J.B. Priestley, They Walk in the City*

Make hay while the sun shines
You could not have chosen your subject better and all contributory factors have been unwarrantedly propitious. We need scarcely to assure you that we are making hay while the sun shines. *J. London, Martin Eden*

Marriages are made in heaven
Whereupon he was informed that Snettishane had seen the missionary at Three Forks, who had notified him that such marriages were not made in heaven, and that it was his father's duty to demand his daughter back. *J. London, The Faith of Men*

Money makes money
Even if he were to relax his efforts, money made money, and he felt that he would have a hundred and fifty thousand before he knew where he was. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Murder will out

“I’ve been writing this. I think you ought to see it?” “To Jon?” Her face had changed, in that instant, becoming almost haggard. “Yes; the murder’s out.” *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

No news is good news
While the danger had not lessened, it had not as yet materialized, and with him no news was good news. *Th. Dreiser, Sister Carrie*

Old birds are not to be caught with chaff
He has bought two specimens of poultry, which if there be any truth in adages, were certainly not caught with chaff, to be prepared for the spit. *Ch. Dickens, Bleak House*

The game is worth the candle
Drouet had ability in this fine himself when the game was worth the candle, but he was too much the egotist to reach the polish which Hurstwood possessed. *Th. Dreiser, Sister Carrie*

The proof of the pudding is in the eating
And the old saying came back to him: “A man’s fate lies in his own heart!” In his own heart! The proof of the pudding was in the eating – Bosinney had still to eat his pudding. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

When the cat is away, the mice play
"True says the proverb," said Wamba, interposing his word, but with some abatement of his usual petulance, - “When the cat is away, The mice will play.” *W. Scott, Ivanhoe*

6. Меняется отрицательная форма глагола на вопросительную форму и, наоборот
Can the leopard change the spots?
“She was a pretty sick girl, back then, I don’t know anything about her now of course, but a leopard don’t change his spots much, does he?” *D. Steele, Malice*

Cast not the first stone
If honest labor be unremunerative and difficult to endure; if it be the long, long road which never reaches beauty, but wearies the feet and the heart; if the drag to follow beauty be such as that one abandons the admired way, taking rather the despised path leading to her dreams quickly, who shall cast the first stone? *Th. Dreiser, Sister Carrie*

Do not wash your dirty linen in public
Walking home toward Park Lane – for he was staying at his father’s – with the impression of Annette’s soft clever hand within his own, his thoughts were pleasant, slightly sensual, rather puzzled. Take steps! What steps? How? Dirty linen washed in public? *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

7. Меняется утвердительная форма глагола на отрицательную форму и, наоборот

Find a mare's nest

"Never mind that. Please watch 47, and take care not to find a mare's nest. Good morning!" *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Run with the hare and hunt with the hounds

"I'm not going to run with the hare and hunt with the hounds," he thought. "I must act for her." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

"You ought to know best," he said, "but if you want a divorce it's not very wise to go seeing her, is it? One can't run with the hare and hunt with the hounds. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

8. Меняется повелительное наклонение на изъявительное и, наоборот

Don't put all your eggs in one basket

It must seem odd my asking you like this, but I've never put so many eggs into one basket. *Gr. Greene, England Made Me.* (пример заимствован у Чинёновой)

Don't put the cart before the horse

"It's the only way to develop it." "You're putting the cart before the horse." *J. Lindsay, Betrayed Spring*

He who lies down with dogs gets up with fleas

One of the violinists spat accurately into a potted palm. "Too late, I say. Lie down with dogs, get up with fleas." *A. Ripley, Scarlett*

Let sleeping dogs lie

"Dad!" cried June, "you're hopeless." "That," said Jolyon, "is a fact, but I wish to remain hopeless as long as possible. I shall let sleeping dogs lie, my child. They are quiet at present." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Run with the hare and hunt with the hounds

"You ought to know best," he said, "but if you want a divorce it's not very wise to go seeing her, is it? One can't run with the hare and hunt with the hounds." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

9. Меняются слово или слова в пословице

A bad penny always comes back

'He's gone,' she said as if in a trance. 'The bad penny always turns up,' Giordino mattered absently. *C. Cussler, Cyclops*

A cat has nine lives

"Jimmy – but then it's dangerous – for you." He laughed. "Oh, that's all right. I'm the cat that had nine lives. Bye-bye, old thing." *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

An Englishman's home is his castle
They made him out to be the Royal Arms, the Union-Jack, Magna Charta, John Bull, Habeas Corpus, the Bill of Rights, an Englishman's house is his castle, Church and State, and God save the Queen, all put together. *Ch. Dickens, Hard Times*

A stitch in time saves nine
He intended to take an opportunity this afternoon of speaking to Irene. A word in time saved nine; and now that she was going to live in the country there was a chance for her to turn over a new leaf! *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

As you make your bed, so must you lie on it
You know the expression: "She has made her bed, she must lie on it!" *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Beauty is in the eye of the beholder
"As is the case with beauty, Trescott, mystery and danger are in the eyes of the beholder." *A. Quick, Mistress*

Beauty is in the eye of the beholder
Bear in mind also that to the lover the loved one is always the most beautiful thing imaginable, even though to a stranger she may be indistinguishable, from an order of smelts. Beauty is in eye of the beholder. *W. Allen, Complete Prose*

Care killed the cat
"Come, come," said Silver, "stow this talk. He's dead, and he don't walk, that I know; leastways, he won't walk by day, and you may lay to that. Care killed a cat. Fetch ahead for the doubloons." *R.L. Stevenson, Treasure Island*

Dog doesn't eat dog
The country is supposed to be building a navy now. When the ships are completed her alliance will be worth having – if the alliance of any republic can be relied upon. For the next three years she can be hurt, and badly hurt. Pity it is that she is of our own blood, looking at the matter from a Pindarris point of view. Dog cannot eat dog. *R. Kipling, American Notes*

Don't look a gift horse in the mouth
"I make no complaints, sir. I have spoken to Mr. Heldar friendly, an' he laughed, an' did me a picture of the missis that is as good as a coloured print. It 'asn't the high shine of a photograph, but what I say is, "Never look a gift-horse in the mouth." Mr. Heldar's dress-clothes 'aven't been on him for weeks."*R. Kipling, The Light That Failed*

Flog a dead horse

There was a momentary pause. Then Miss Peabody went on musingly: "Indian Mutiny, eh? Seems a bit like flogging a dead horse to me. But that's your business." *A. Christie, Dumb Witness*

He will never set the Thames **on fire** He was confiding, good-natured, unsophisticated, companionable; but he was not a man to set the river on fire. *M. Twain, The Innocents Abroad*

Home is sweet home
But they get it so horribly mixed up "Home, sweet home" that the sleeper wakes with a yell of "God bless, Tommy Atkins;" and all three tunes are raging in an infernal counter-point when the train stops at Haslemere… *G.B. Shaw, Cannonfodder. In: Modern English Short Stories*

If you want a thing well done, do it yourself
"I will and must be free," he thought. "I won't hang about any longer. I'll go and see Irene. If you want things done, do them yourself." *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

It is never late to learn
"They say it is never too late to start." *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

Kill two birds with one stone
Matter of fact, I'm on my way to see an old friend of mine. Near here. Killing two birds with one stone, I am and he is number two. *J.B. Priestley, They Walk in the City*

Let bygons be bygons
"Amelia, for God's sake, you cannot do this to me. There is too much at stake. Please, my dear, you must allow bygones to be bygones." *A. Quick, Mistress*

Let the dead bury the dead
"I'm all right, mother," he said. "There's no need to worry about me, I assure you." "Let the dead bury their dead – don't go and bury yourself along with them – that's what I tell you. I know you well enough." *D.H. Lawrence, Women in Love*

Let the dead bury the dead
"Let the dead Past bury its dead" would be a better saying if the Past ever died. *Preface to 'The Forsyte Saga'*

Marriages are made in heaven
Whereupon he was informed that Snettishane had seen the missionary at Three Forks, who had notified him that such marriages were not made in heaven, and that it was his father's duty to demand his daughter back. *J. London, The Faith of Men*

No sooner said than done

No sooner thought than done, and he crumped the cuffs spitfully as he flung them upon an unusually dirty floor. *J. London, Martin Eden*

Old birds are not to be caught with chaff
He has bought two specimens of poultry, which if there be any truth in adages, were certainly not caught with chaff, to be prepared for the spit. *Ch. Dickens, Bleak House*

One hand washes the other
Well, one hand rubs another. *D. Baldacci, Simple Genius.*

Out of the frying-pan into the fire
Looking back on the Victorian era, whose ripeness, decline, and 'fall off' is in some sort pictured in the 'Forsyte Saga' we see now that we have but jumped out of the frying-pan into a fire. *Preface to the 'Forsyte Saga'*

Pride goes before a fall
"Pride comes before a fall!" In accordance with this, the greatest of Nature's ironies, the Forsyte family had gathered for a last proud pageant before they fell. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Spare the rod and spoil the child
Remained George Augustus, dear Mamma's darling chick, who prayed at her knee, and was flogged regularly once a month by dear Papa, because the Scripture says: Spare the rod, spoil the child. *R. Aldington, Death of a Hero*

The dogs bark, but the caravan goes on
"Did you ever hear the Oriental proverb: 'The dogs bark but the caravan passes on?' Let them bark, Scarlett. I fear nothing will stop your caravan." *M. Mitchell, Gone with the Wind*

The shoemaker's son always goes barefoot
"I'm the last to keep up with it all, I'm afraid," Zenow said, smiling sadly. "You know the old proverb: The shoemaker's child has no shoes. It seems to me, though, that the Empire is restored. We have an Emperor again." *I. Azimov, Forward the Foundation*

Truth lies at the bottom of a well
'Say not that,' he replied hastily. 'If truth hides at the bottom of a well, why should you suppose justice to be in high places? I am for the right at any price. Anna, leave the Castle; you are my sister; come away, my dear, and save thy life!' *Hardy, Th. Absent-Mindedness in a Parish Choir*

You can take **a horse to water but you cannot make him drink**
They had already had 'It's an ill wind that blows nobody good', 'You may lead a horse to the water but you can't make him drink' was rumoured to be still to come. Today it was 'God helps those who help themselves.' *I. Murdoch, The Sandcastle*

10. Используются дополнительное слово или слова

All is fair in love and war

It was Dick who managed to make gloriously drunk a telegraph-clerk in a palm hut far beyond the Second Cataract, and, while the man lay in bliss on the floor, possessed himself of some laboriously acquired exclusive information, forwarded by a confiding correspondent of an opposition syndicate, made a careful duplicate of the matter, and brought the result to Torpenhow, who said that all was fair in love or war correspondence, and built an excellent descriptive article from his rival's riotous waste of words. *R. Kipling, The Light That Failed*

All roads lead to Rome

"Mrs. Butler, what city would you like to visit? Or do you share Rosemary's conviction that all roads rightly lead to Rome?" *A. Ripley, Scarlett*

She was puzzled for the moment. "Oh, the old clergyman," she answered, recollecting. "Oh, Calvary. All roads lead to Calvary, he thought. It was rather interesting." *Jerome K. Jerome, All Roads Lead to Calvary*

Bad news travels fast

And every day news travels faster and farther; sometimes we watch the horror while it's happening." *A. Hailey, Detective*

Blood is thicker than water

Something beyond the power of word-analysis bound them together, something hidden deep in the fibre of nations and families – for blood, they say, is thicker than water – and neither of them was a cold-blooded man. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

Do as you would be done by

Her husband on his return had explained the situation, winding up with the peculiarly felicitous proverb, 'Do unto others as you would be done by.' *R. Kipling, The Light That Failed*

Fair without, foul within

"Hold your tongue," said Mrs. Baxter kindly. "Times have changed, and it does nobody any harm to take a proper pride in being neat. There's no rule of foul without and fair within. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

Fine feathers make fine birds

This was depressing because, in spite of all that goes to the contrary, fine feathers ought to make fine birds. *R. Kipling, American Notes*

It is never late to learn

"They say it is never too late to start." *A. Christie, The Seven Dials Mystery*

Let sleeping dogs lie
"The only thing is – I am afraid." "Afraid? Of what?" He said gravely: "Of disturbing the dogs that sleep. That is one of your proverbs, is it not? To let the sleeping dogs lie! *A. Christie, Dumb Witness*

Scratch my back and I'll scratch yours
What is sympolized was a fact of banking-corporative life: you scratch my back, I'll scratch yours. *A. Hailey, The Moneychangers*

When in Rome, do as the Romans do
"But apart from the fact that it's almost illegal to sport a tartan ye're not entitled to, what's object, man?' "When in Rome do as the jolly old Romans.' *A.J. Cronin, A Song of Sixpence*

11. Меняется правописание слова
Apples do not grow on monkey-trees
You can smile away till you split your cheeks, but you still got to do a day's work to earn a day's wages, and apples don't grow on monkey-trees. *J. Lindsay, Betrayed Spring*

He will never set the Thames on fire
"He'll never set the Thames on fire," said Soames. *J. Galsworthy, The Forsyte Saga*

It is an ill wind that blows nobody good
He had taken it into his head lately to preach a series of sermons on popular sayings. They had already had 'It's an ill wind that blows nobody good', 'You may lead a horse to the water but you can't make him drink' was rumoured to be still to come.

Where there's a will, there's a way
It seemed a vast undertaking; but where there is a will there is always a way, and soon it was evident that each had found "a little chore" to do for sweet charity's sake. *L.M. Alcott, A Garland for Girls*

You cannot make an omelet without breaking eggs
Later on, one would say good-bye to them on crowded platforms, wave a handkerchief. Not all of them would come back. "You can't make omelettes without breaking eggs," she told herself. *Jerome K. Jerome, All Roads Lead to Calvary*

There is no use crying over the spilt milk
"What time is it?" she inquired. "I must be getting back." "A quarter after five," said her companion, consulting an elegant, open-faced watch. "Oh, dear me!" exclaimed Carrie. Then she settled back with a sigh. "There's no use crying over spilt milk," she said. "It's too late." *Th. Dreiser, Sister Carrie*

Использованная литература

Alcott, L.M. A Garland for Girls, www. HomeEnglish. ru

Aldington Richard, Death of a Hero, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1958

Allen Woody, The Complete Prose of Woody Allen, London, Picador, 1992

Anderson Sherwood, Selected Short Stories, Moscow, Moscow Progress Publishers, 1982

Austen Jane, Emma, www. HomeEnglish. ru

Azimov Isaak, Forward the Foundation, www. HomeEnglish. ru

Baldacci David, Simple Genius, London, Pam Books, 2007

Benet S.V., A Tooth for Paul Reverie, In: Eleven American Stories, Moscow, Izdatelstvo "Mezhdunarodnye otnoshenia", 1978

Bennet A. The Wind, www. HomeEnglish. ru

Bronte Charlotte, Villette, www. HomeEnglish. ru

Bronte Charlotte, The professor, www. HomeEnglish. ru

Chtistie Agatha, Dumb Witness, London: "Harper Collins Publishers, 1994.

Christie Agatha, The Seven Dials Mystery, Bantam Books, New York, 1982

Christie Agatha, Curtain, New York, "Pocket Book", 1976

Cronin Archibald, A Song of Sixpence, London, "NEL Books", 1979

Cussler Clive, Atlantis Found, Penguin Books, London, 1999

Cussler Clive, Cyclops, Warner Books, London, 1992

Dickens Charles, Bleak House, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1957

Dickens Charles, The Adventures of Oliver Twist, Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1953

Dickens Charles, Hard Times, Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1952

Dickens Charles, Our Mutual Friend, www. HomeEnglish. ru
Dickens Charles, A Tale of Two Cities, Progress Publishers Moscow 1974

Doyle Arthur Connan, The Problem of Thor Bridge. In: Modern English Short Stories, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1961.

Dreiser Theodor, Sister Carrie, Moscow, Higher School Publishing House, 1968

Fitzgerald F. Scott , The Love of the Last Tycoon. www. HomeEnglish. ru

Galsworthy John, The Forsyte Saga, New York, Dover Publications, Inc., Mineola, 2004

Hailey Arthur, The Moneychangers, New York, Doubleday and Company, 1975

Hailey Arthur, Detective, www. HomeEnglish. ru

Hardy Thomas, Absent-mindedness in a Parish Choir, www. HomeEnglish. ru

Jerome K. Jerome, All Roads Lead to Calvary, www. HomeEnglish. ru

Kipling Rudyard, American Notes, www. HomeEnglish. ru

Kipling Rudyard, The Light That Fainted, *www.* HomeEnglish. ru

D.H. Lawrence, Women in Love www. HomeEnglish. ru

Lessing Doris, The Golden Notebook, London, Harper Perennial, 2007

Lindsay Jack, Betrayed Spring, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1955

London Jack, Martin Eden, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1960

London Jack, A Daughter of the Snows, www. HomeEnglish. ru

London Jack, The Faith of Men, www. HomeEnglish. ru

McGuane Thomas, An Outside Chance, Penguin Books, 1982

Mitchell Margaret, Gone with the Wind, London, Macmillan, 1978

Murdoch Iris, The Sandcastle, Leningrad, “Prosveschenie”, 1975

Orwell George, Nineteen Eighty-four, Penguin Books, 1985

Orwell George, Down and Out in Paris and London, Penguin Books, 2001

Priestley J.B., They Walk in the City, New York, Harper & Brothers Publishers, London, 1936

Quick A., Mistress, www. HomeEnglish. ru

Ripley Alexandra, Scarlett New York, 1991

Scott Walter, Ivanhoe, www. HomeEnglish. ru

Shaw G.B. Cannonfodder, In: Modern English Short Stories, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1961

Scott Walter, Ivanhoe, www. HomeEnglish. ru

Steel Danielle, Malice, London, Bantam Press, 1998

Stevenson Robert Louis, Treasure Island, Artia, Prague, 1967

M. Twain, The Innocents Abroad, www. HomeEnglish. ru

O. Wilde, The Canterville Ghost. www. HomeEnglish. ru

Ахметова С.Г., Султанова Л.Н.

Пословицы и поговорки в произведениях английских и американских писателей

Резюме. Данная статья рассматривает разнообразные способы применения пословиц и поговорок в произведениях английских и американских писателей и делает попытку выделить 11 групп их использования на основе структуры пословиц, лексических и грамматических особенностей и особенностей правописания.

Akhmetova S.G., Sultanova L.N.

Proverbs and sayings in the works by English and American writers

Summary. This article deals with various means of using proverbs and sayings by English and American writers and tries to single out 11 groups of their application on the basis of the proverb structure, lexical and grammatical peculiarities and spelling.

К.И. Мирзоев-*д.ф.н.,профессор*

ТРУДЫ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ТЮРКСКОГО МЫСЛИТЕЛЯ М.Ф. АХУНДЗАДЕИ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

«М.Ф. Ахундзаде – человек, заслуги которого поистине
огромны и которому только в наше время воздали
должное. Философ, драматург и общественный деятель,
он являет собой живую связь между культурой своей
страны и мировой культурой».
Луи Арагон, французский писатель

Мирза Фатали Ахундзаде выдающийся мыслитель и классик реалистической литературы Востока, успешно совмещал общественно-политическую деятельность в качестве профессионального переводчика восточных языков с драматургией и литературоведением. Автором данной статьи рассматриваются неоценимое литературное наследие и интерес к творчеству М.Ф. Ахундзаде со стороны известных европейских востоковедов, заложивших основу «ахундзадеведения» в Европе.
Ключевые слова: Ахундзадевед,восточныеязыки,востоковеды,литературное наследие.

В 2012 году исполнилось 200 лет со дня рождения одного из самых ярких представителей мировой культуры, творения которого приобрели неоценимое значение для человечества - великого сына тюркского мира **Мирзы Фатали Ахундзаде** (1812-1878).В связи со знаменательным юбилеем выдающегося драматурга, поэта, литературоведа, основоположника азербайджанской драматургии, видного общественного деятеля Мирзы Фатали Ахундзаде, Международная организация тюркской культуры ТЮРКСОЙ объявила 2012 год годом Мирзы Фатали Ахундзаде.

М.Ф.Ахундзаде - философ-материалист, родоначальник азербайджанской реалистической литературы, корифей и гордость классической литературы Востока всю жизнь неустанно трудился во имя прогресса родного Отечества и народа. Своим творчеством, выражавшим активное отношение к выдвигаемым новой эпохой важным научным, культурным и общественно-политическим вопросам и призывавшим к обогащению передовыми идеями времени, открыл яркую страницу в истории развития культуры стран Востока.

Ахундов (Ахундзаде), Мирза Фатали родился в 1812 в г. Шеки (в составе Российской империи – г. Нуха). Воспитывался дедом Ахунд Алескером, который занимал высокий духовный сан и получил духовное образование в медресе. Зная азербайджанский язык, изучив персидский и арабский, а впоследствии и русский в открывшемся в Нухе русском училище, он с молодых лет и до конца жизни проработал переводчиком восточных языков в царском наместничестве в Тифлисе, дослужившись до чина полковника.

Первое значительное произведение Ахундзаде «*Восточная поэма на смерть Пушкина»*. Это элегия – плач по Пушкину была создана весной 1837, когда в Тифлис пришла весть о гибели поэта (поэма подписана псевдонимом Сабухи, «Утреннее дуновение»), переведена подстрочно на русский язык ссыльным декабристом А.С.Бестужевым-Марлинским и осенью того же года, в ноябре, опубликована в «Московском наблюдателе».Журнал предпослал публикации вступление, где назвал поэму **«прекрасным цветком»**, брошенным на могилу Пушкина, и пожелал успехов «замечательному таланту». Ахундов первый осознал, переведя многие свои произведения на русский язык, что путь азербайджанской культуры к мировой известности пролегает через русский язык, и это оправдалось на протяжении всего XX в.

Он общался с передовыми людьми своего времени – декабристами, был знаком с М.Ю.Лермонтовым, который некоторое время жил в Тифлисе и учил у него «татарский» (азербайджанский) язык.

В 1850–1856 Ахундов создал шесть пьес из народной жизни на превосходном азербайджанском языке о быте и нравах современного ему общества и заложил тем самым основы национальной драматургии и театра. Это трагикомедии « *Молла Ибрагим-Халил, алхимик, обладатель философского камня»* (1850), «*Мусье Жордан, знаменитый колдун»* (1850),» *Приключения везира ленкоранского ханства»* (1850, постановка ее в 1873 на сцене любительской труппы в Баку стала началом азербайджанского театра), «*Медведь – победитель разбойника»*(1851), «*Обманутые звезды»* и другие. Автор высмеивает предрассудки и фанатизм, невежество и суеверия, лицемерие и ханжество, ополчается против чиновничьей бюрократии, мздоимства и стяжательства власть имущих, подкупного судопроизводства, ратует за честный труд, высокие духовные качества, благородство и светское просвещение.

Известный русский поэт Николай Тиханов, восхищаясь оригинальными реалистическими сюжетами произведений Ахундзаде, писал: «Всем своим творчеством, поведением, отношением к колониализму и угнетению восточных народов Мирза Фатали Ахундзаде доказал свой патриотизм, свою веру в замечательное будущее народов Востока, культура которого была так близка ему!»

В своей многогранной деятельности М.Ф.Ахундзаде никогда не ограничивался только проблемами родной страны, его занимали судьбы всех тех народов, которые, будучи подавленными необузданным деспотизмом государей, грубостью и невежественным фанатизмом духовенства, находятся в положении застоя и не двигаются вперёд.

М.Ф.Ахундзаде является не только основоположником драматургии и реалистической прозы в Азербайджане, но и родоначальником новых литературных течений и литературных жанров в истории всех народов Востока. Научные труды и обширные знания автора М.Ф. Ахундзаде нашли своё отражение не только в области религиозных и философских учений Востока и Запада, но и в истории и социологии. В них сказался и художественный талант писателя, его темперамент, полемический задор.

М.Ф.Ахундзаде был хорошо знаком с достижениями западной философии, литературы и культуры, о чём свидетельствуют его произведения и переписка в письмах с видными учёными, поэтами и писателями Западной Европы.

Выдающийся драматург рассматривал судьбу своей родины в тесной связи с судьбами других народов. В поисках идейных источников литературных трудов, при формировании своей философской и политической платформы, он опирался на научные достижения прогрессивных мыслителей Востока и Западной Европы. Подчёркивая свои идеи и мысли,

М.Ф. Ахундзаде нередко делал ссылки на признанные в то время на Западе и в России авторитеты. В литературе европейских народов М.Ф.Ахундзаде кроме Шекспира и Мольера выделял творчество Гомера, Байрона, Дыма, в русской - Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Белинского, Добролюбова. В его трудах нередко упоминаются Аристотель, Коперник, Галилей, Бэкон, Вольтер, Гумбольдт.

Признание М.Ф. Ахундзаде в России и Европе, в частности в Германии, как драматурга, происходило почти одновременно. Написанные известными авторами и зарубежными учёными исследования творчества М.Ф. Ахундзаде, доказывают неоценимое наследие и интерес к личности выдающегося мыслителя Востока во все времена и во многих странах. Жизнь и деятельность великого мыслителя привлекала внимание исследователей многих стран Запада (Германия, Франция, Англия, Польша, Чехия). С середины XIX века философские трактаты, отдельные художественные произведения М.Ф. Ахундзаде прочно вошли в культурную жизнь Европы и уже тогда стали предметом изучения во многих странах Западной Европы. Ещё при жизни М.Ф. Ахундзаде в западноевропейских странах, в частности в Германии, его творчеству были посвящены научные статьи.

Следует отметить, М.Ф.Ахундзаде имел дружеские и научно-творческие связи со многими немецкими востоковедами, как Вильгельм Шотт, Адольф Вармунд, Адольф Холдер, Адольф и Карл Берже, Георг Якоб, Теодор Менцель, Вильфрид Брандс, Клаус Хассе, Ханс Шемиде и Фредерико Бюхнер.

По мнению литературоведа Самира Тагизаде, почти все публикации Ахундзаде в европейских сборниках, журналах и газетах, сопровождались предисловиями, введениями или комментариями, иногда статьями, рецензиями или серьёзными исследовательскими работами, которые свидетельствовали о популярности не только творчества, но и самого автора.

Например, если предисловие, написанное востоковедом Хаггардом к книге «Визирь Ленкоранского ханства» (Лондон,1882), и введение опубликованное профессором А.Вармундом в начале книги «Мусье Жордан, ботаник и дервиш Мастали шах, знаменитый колдун». (Вена,1889), составляют каждая соответственно пять и полторы страницы, то предисловие А.Сильера, написанное к книге «Три тюркские комедии…»(Париж, 1888), состоит ровно из пятидесяти страниц. Упомянутые работы считаются серьёзными исследовательскими трудами об М. Ф. Ахундзаде в Европе и на его родине в XIX веке и «…дают нам возможность охарактеризовать отношение европейской научно-критической мысли к азербайджанскому писателю и мыслителю (С.Тагизаде, Мирза Фатали Ахундов и Европа.Баку, Азернешр, 1991,с.181).

Начиная с восьмидесятых годов XIX века, английские востоковеды Хаггард и Странге, затем востоковеды Розер, Селл, Росс, Пиллотт, Вильсон приступили к изучению творчества великого драматурга и внесли свою лепту в европейское «ахундзадеведение».

Знакомство с жизнью и творчеством М.Ф.Ахундзаде во Франции началось позже, чем в Германии и Англии. Несмотря на это, французские «ахундзадеведы» подарили европейскому «ахундзадеведению» больше научных работ, чем востоковеды какой-либо другой европейской страны. Французские исследователи Барбье де Мейнар, Александр Ходзько, Альфонс Сильер, Лусьен Бува, Луи Базен по-своему исследовали литературные и философские творения азербайджанского классика. Этот факт подтверждает известный азербайджанский писатель и общественный деятель Юсиф Везир Чеменземенли. Вот что он пишет: «Французский востоковед Барбье Де Мейнар в сборнике «La revne critigue” от 19 марта 1883 года опубликовал статью об этом переводе (имеется в виду перевод Хаггарда и Странге – К.М.). В этом же году исследователь А. Ходзько опубликовал пьесу М.Ф.Ахундзаде «Визирь Ленкоранского ханства» (İnqilab və mədəniyyət”, Bakı, 1928,№3,s.95)». А.Сильер - известный французский востоковед, переводчик и дипломат, поклонник и пропагандист творчества М.Ф.Ахундзаде перевёл комедии драматурга «Визирь Ленкоранского ханства» и «Восточные адвокаты» и издал отдельной книгой в Париже. Он же написал к этому изданию введение из пятидесяти страниц. Известные французские

востоковеды Теодор Менцель, Люсьен Бува и Луи Базен, посвятившие специальные труды творчеству М.Ф.Ахундзаде являются авторами новых переводов комедий азербайджанского драматурга на французский язык.

Таким образом, зачинателями и продолжателями «ахундзадеведения» в Европе являлись немецкие востоковеды, позже продолжили традицию английские, французские, итальянские (К.Моин, И. Пиззи, А.Баусани, Э.Керилли, К.Миллино) и норвежские переводчики и востоковеды.

Ахундов – автор статей по вопросам философии (об учении Юма, религиозном сектантстве – бабизме и др.), эстетики и поэтики, в которых утверждал идеи реализма и выступал против дидактических сочинений. Он писал: «Истина, написанная в стиле нежных отеческих назиданий, не оказывает никакого влияния на людей, привыкших к дурным поступкам. Эти назидания и проповеди вызывают лишь отвращение у читателя». Почти все произведения были изданы при его жизни на русском языке в переводе автора.

Труды Ахундзаде до настоящего времени используются на лекциях тюркологии, практических занятиях, тюркской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. М.Ф.Ахундов. Избранное. Москва, Гослитиздат ,1956.311с.
2.М.Ф.Ахундов. Комедии. Проза. Поэзия. Литературно-критические статьи.Баку, Азернешр, 1987, 292с.
3. Самир Тагизаде. Мирза Фатали Ахундов и Европа. Баку, Азернешр, 1991.
4. Вагиф Арзуманлы. М.Ф.Ахундзаде и Западно-Европейская литературно-теоретическая мысль. Баку, Гартал,2012, 180с.
5. Мирза Фатали Ахундзаде-200. Библиография. Баку, 2012, 360с.

Түйіндеме

Мирза Фатали Ахундзаде - шығыс реалистік әдебиетінің классигі және көрнекті ойшылы, қоғамдық саясатта драматургия мен әдебиеттанудың кәсіби аудармашысы ретінде табысты еңбек еткен. Бұл мақаланың авторы М.Ф.Ахундзаденің баға жетпес әдеби мұрасы және оның шығармашылығына деген қызығушылығы Еуропадағы «ахундзадетанудың» негізін қалаушы атақты еуропалық шығыстанушылар туралы айтады.

Resume

Mirza Phatali Ahundzade – an outstanding thinker and a classic of Eastern realistic literature, who successfully joined the social – political activity as a professional interpreter of Oriented languages with drama and literature study. The author of an article considers the invaluable literary heritage and interest tp M.Ph. Ahundzade's creativity from the famous European orientalists' points of view, which formed the basis of "ahundzade study" in Europe.

***Ажибекова* Г.Д.-**к.ф.н.,доцент

О ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКОМ СПОСОБЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА БАЗЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается один из уникальных способов словообразования существительных на базе числительных в английском языке – лексико-синтаксический. Представлены толкование этого способа, а также его место в классификации способов словообразования. Приводятся схемы и модели образования существительных с участием числительных лексико-синтаксическим способомв английском языке.

Ключевые слова:числительные, способы словообразования, классификация, схема, лексико-синтаксический способ.

Способы словообразования в различных языках описываются с помощью различных терминов. Разные ученые предлагают различные классификации способов словообразования. Часто некоторые способы словообразования приводятся в одной классификации и отсутствуют в другой.

Так, М.Д. Степанова[11;57] выделяет пять основных способов словообразования в немецком языке, известных с древнейших периодов его истории:

1) изменение корня слова, бессуффиксное образование слов от глагольных корней;
2) переход слова из одного лексико-грамматического класса в другой;
3) словосложение;
4) префиксация и суффиксация, а также словообразование при помощи полусуффиксов и образование сращений;
5) образование сложно-производных слов.

Многие исследователи занимающиеся словообразованием в английском языке, как например Р.С. Гинзбург, С.С. Хидекель, С.М. Князева, А.А. Санкин [4;177] называют следующие способы словообразования:

1) словопроизводство (суффиксация, префиксация);
2) конверсию;
3) сложение.

В этой классификации под термином словопроизводство подразумевается образование слов путем аффиксации, включая суффиксацию и префиксацию.

В лексикологии современного английского языка И.В. Арнольд [1;107] различаются 3 способа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический. Морфологический способ словообразования охватывает следующие словообразовательные приемы: аффиксацию, словосложение, чередование, сокращение, удвоение, а также другие второстепенные способы словообразования – перераспределение, обратное словообразование, поскольку в них, по мнению автора, появление новой лексической единицы обязательно связано с возникновением нового звукового комплекса.

Под морфолого-синтаксическим же способом словообразования понимается словообразование без изменения основной формы исходного слова (конверсия).

А лексико-семантический способ словообразования ограничивается изменением только смысловой стороны того или иного слова.

А.И. Смирницкий[10;70] считает, что в словообразовании английского языка различают словопроизводство и словосложение.

В словопроизводстве автор различает аффиксацию, разделяющуюся на суффиксацию и префиксацию, конверсию и второстепенные словообразовательные средства, такие как: лексикализация формообразовательных суффиксов, чередование звуков, изменение места ударения, т.е. к словопроизводству относятся парные слова с тождественным корнем.

О.Д. Мешков[9;4] полагает, что существуют следующие способы словообразования в современном английском языке: аффиксация, конверсия, обратное словообразование, сокращение, лексико-семантическое словопроизводство и словосложение.

Таким образом, в современном английском языке, как и во многих языках других типов проблема классификации способов и приемов словообразования еще не решена.

Подобным же образом обстоит дело, например, в агглютинативных тюркских языках. Так, лингвисты, занимающиеся вопросами словообразования в тюркских языках, в частности, в казахском языке, также называют разные способы словообразования. В работах многих тюркологов различаются синтаксический и аналитический способы словообразования[2], где под синтаксическим способом словообразования понимается словопроизводство посредством различных словообразовательных аффиксов, а под аналитическим – новообразования посредством сложения так называемых парных, слитных и парноудвоенных слов.

Нам представляется, что вопросы классификации способов словообразования в современном английском языке являются проблемным по той причине, что лингвисты при

решении этой проблемы применяют различные критерии и принципы, а также тем, что данная проблема не была объектом самостоятельного исследования. По-видимому, решение этой проблемы требует более детального исследования. Имеющиеся классификации способов словообразования в современном английском языке не могут быть признаны удовлетворительными в том отношении, что они далеко не полны, в описании одних и тех же способов словообразования исследователи пользуются различной терминологией, разные по своей морфологической и семантической структуре способы рассматриваются как один словообразовательный способ, и т.д.

Наиболее полную классификацию способов словообразования мы находим в работах Н.М. Шанского[13], посвященных русскому словообразованию. Он различает четыре основных способа словообразования: лексико-семантический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и морфологический. В последнем он различает как самостоятельные способы: аффиксацию, сложение, безаффиксный способ, аббревиацию и обратное словообразование. В целом эта классификация логична, последовательна и довольно полная. Принципы ее носят общелингвистический характер, но можно не соглашаться с ее отдельными положениями.

Так, представляется сомнительным существование «морфолого-синтаксического» способа словообразования, так как таковой, по словам автора, «приводит к появлению в языке не слов омонимов, а омоформ» и, стало быть, относится к сфере формообразования, а не словообразования. В остальном, (кроме морфолого-синтаксического способа словообразования), мы следуем положениям, обоснованным в диссертации Н.М. Шанского [13], и считаем предлагаемую в ней терминологию вполне приемлемой и удобной в работе.

Для словообразования существительных с участием числительных в современном английском языке, как и с участием других частей речи, присущи лексико-синтаксический и морфологический способы образования новых слов.

Под лексико-синтаксическим способом словообразования подразумевается возникновение новых слов в результате сращения в одно слово двух или более соположных единиц в процессе их употребления в языке. При этом в одно словесное целое объединяются либо сочетания числительного со служебным словом (в первую очередь с предлогом), либо с другим или другими самостоятельными словами (в основном с существительным).

В большинстве случаев образование сложных слов от числительного сопровождается переосмыслением либо опорного элемента, либо всего слова в целом настолько, что бывает затруднительно установить значение изолированного слова вне контекста: ***four-in-hand*** «экипаж четверкой»; ***cat-o'-nine-tails*** «плеть из девяти ремней» (кошка-девятихвостка), ***six-by-six*** «трехосный автомобиль с передачей на всей оси», ***six-and-tips***«смесь виски со слабым пивом» и т.д.

По мнению Н.Г. Гутерман[3;57] к словам с «обусловленным» переосмыслением относятся также сложные слова, образованные в результате субстантивации синтаксических групп типа: ***plus-fours***«широкие короткие брюки для игры в гольф» (для этих брюк требуется на четыре дюйма больше материала, чем на обычные спортивные короткие штаны), ***long-nines***«сигары ценою в девять центов каждая», ***all-fours***«1. карточная игра для двоих, 2. игра в домино, в которой учитывается только четыре очка и очки, кратные четырем».

«Higginbotham whom he had known in the way of trade, having sold him many a bunch of ***long-nines***, and a great deal of pigtail, lady's twist, and big tobacco».

N. Hawthorne «Mr. Higginbotham's Catastrophe», p.113.

В современном английском языке лексико-синтаксическим способом образуются существительные на базе числительных по следующим схемам:

1) $Num._C$ + Prep. + Noun → Noun

(***four-in-hand*** «экипажчетверкой»)

2) Noun + Prep. + $Num._C$ + $Noun_{(S)}$ → Noun

cat-o'-nine-tails «плеть из девяти ремней»

3) $Num._C$ + Prep. + $Num._C$ → Noun

six-by-six «трехосный автомобиль с передачей на всей оси»

4) $Num._C + Conj. + Noun_{(S)} \rightarrow Noun$

six-and-tips«смесь виски со слабым пивом»

Образование существительных лексико-синтаксическим способом сопряжено с участием только количественных числительных.

По схеме $Num._C + Prep. + Noun \rightarrow Noun$ образуются существительные с компонентом числительным, обозначающие средства передвижения, в частности упряжки лошадей в зависимости от числа лошадей в упряжке (***four-in-hand*** «экипаж четверкой», ***three-in-hand*** «экипаж тройкой», ***eight-in-hand*** «восьмерка лошадей» и т.д.).

«The name had taken his fancy, not because he had ever driven ***four-in-hand***, was ever likely to, but because of something distinguished in the sound».

J. Galsworthy «The Forsite Saga», «The Man of Property», p.138.

«Michael had an odd conceit: a little thing in a white top hat sat inside the brain, driving the features ***eight-in-hand***».

J. Galsworthy «A Modern Comedy», Book 1, p.242.

По следующей схеме $Noun + Prep. + Num._C + Noun_{(S)} \rightarrow Noun$ образуются существительные типа: ***cat-o'-nine-tails*** «плеть из девяти ремней».

«They wanted to know about the dreadful irons which planters used to mark the faces of their slaves and the ***cat-o'-nine-tails*** with which they feat them to death».

M. Mitchell «Gone with the Wind», p.655.

По схеме $Num._C + Prep. + Num._C \rightarrow Noun$ образуются существительные, обозначающие ***средства передвижения*** (***six-by-six*** «трехосный автомобиль с передачей на всей оси»), названия лекарственных препаратов (***six-o-six*** мед. разг. «шестьсот шесть»); ***абстрактные понятия*** (***three-in-one***«триединость»); ***предметы*** (***two-by-four***«отходы распиленного леса размером в$1\frac{3}{8} \times 3\frac{5}{8}$ дюйма»).

По схеме $Num._C + Conj. + Noun_{(S)} \rightarrow Noun$ образуются существительные, обозначающие:

а) ***денежные единицы*** (***three-and-sixpence***«три шиллинга шесть пенсов», ***one-and-elevenpence*** «один шиллинг одиннадцать пенсов», ***six-and-eightpence***«1. плата за погребение казненного, 2. стряпчий, поверенный);

б) ***напитки*** (***six-and-tips***«смесь виски со слабым пивом»).

«And my friend, after reckoning everything up, found that the cheeses had cost him ***eight-and-sixpence*** a pound».

Jerome K. Jerome «Threee Men in a Boat», p.30.

«South-the-water-one room - ***five-and-sixpence*** a week».

R. Kipling «The Light that Faled», p.148.

Таким образом, в современном английском языке основными способами словообразования существительных на базе числительных являются лексико-синтаксический и морфологический.

Под лексико-синтаксическим способом словообразованияподразумевается возникновение новых слов в результате сращения в одно слово двух или более соположных единиц в процессе их употребления в языке. При этом в одно словесное целое объединяются либо сочетания числительного со служебным словом, либо с другим или другими самостоятельными словами.

Существительные с участием числительных, образованные лексико-семантическим способом в английском языке системно организованы, т. е. образуются по определенным структурным моделям, соответствующим структурным законам словообразования. Они отличаются разнообразием структуры и значений.

Следует отметить, что образование существительныхлексико-синтаксическим способом сопряжено с участием только количественных числительных первого десятка.

ЛИТЕРАТУРА

1.И.В. Арнольд, Лексикология современного английского языка, М., 1959.
2.М. Балақаев, Т. Қордабаев, А. Хасенова, А. Ысқақов, Қазақ тілінің грамматикасы, Морфология ч. I, АН КазССР, Тіл Білімі Институты, Алма-Ата, 1917, 97 б.; Б.О. Орузбаева, Словообразование в киргизском языке, АДД, Фрунзе, 1964. и др.
3.Н.Г. Гутерман, Сложные существительные в современном английском языке, М., 1953.
4.R.S. Ginzburg, S.S. Khidekel, S.M. Knyazeva, A.A. Sankin, A Course in Modern English Lexicology, M., 1966.
5. Жаналина, Л. К. Словообразовательное значение с позиции интегративного подхода / Л. К. Жаналина // Филологические науки. – 2004. – № 4.
6.Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. М.: Наука, 2006.
7.Иванова О. Я. Лингвокультурная специфика словообразовательной категории локативности (на материале русского и английского языков): автореф. дис. … канд. филол. наук / Иванова Ольга Яковлевна. – Ставрополь: Ставр. гос. ун-т, 2004.
8.Кубрякова, Е. С. Образы мира в сознании и в словообразовательной категории как составляющие/ Е. С. Кубрякова // Известия РАН. – СЛЯ. – 2006. – Т. 65, № 2.
9.О.Д. Мешков, Словообразование современного английского языка, М., 1970.
10.А.И. Смирницкий, Лексикология английского языка, М., 1956.
11.М. Д. Степанова, Словообразование современного немецкого языка, М., 1969.
12.Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 2004.
13.Н.М. Шанский, Очерки по русскому словообразованию, АДД, М., 1966.; Лексикология современного русского языка, Просвещение, М., 1964.

Түйіндеме

Бұл мақалада ағылшын тіліндегі сан есімдер негізінде зат есімдердің лексико-семантикалық сөз жасам тәсілі және оның сөз жасам классификация жүйесіндегі орны қарастырылады.

Резюме

В статье рассматривается лексико-синтаксический способ словообразования существительных на базе числительных в английском языке и его месте в системе классификаций способов словообразования.

Resume

The lexical and syntactical method of word-formation of nouns on the basis of numerals and its place in a word-formation methods classification is considered in the article.

З. Баданбекқызы *-ф.ғ.к.,доцент*

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ФОНЕМАЛАРДЫҢ ПОЗИЦИЯЛЫҚ ТҮРЛЕНІМІ МЕН МОРФОЛОГИЯЛЫҚ АЛМАСУЫНЫҢ АРА ЖІГІН АЖЫРАТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Фонемалардың позициялык түрленімі мен морфологиялық алмасудың ара жігін ажырату көп жағдайда қиындық келтіреді.Белгілі бір фонеманың дыбыс қорын анықтауда позицияға тәуелді алмасуларды позицияғатәуелсіз (морфонологиялық) алмасулардан ажыратып, айқындап алудыңпринципті мәні ерекше.

Тірек сөздер:фонема, позициялық түрленім,морфологиялық алмасу,реңк.

Фонемалардың позициялык түрленімі мен морфологиялық алмасудың ара жігін ажырату көп жағдайда қиындық келтіреді.Сондықтан мұндай күрделі құбылыстарды бір-бірінен ажыратуда жұртшылық мойындаған, тәжірибеде сыналған теориялық тұжырымды басшылыққа аламыз. Мәселен, позициялық алмасу мен морфонологиялық алмасудың ара жігін айырғанда біз "ауытқусыз" және "ауытқулы" алмасулар деген принципті басшылыққа аламыз Н.Уәлиев бұл принципті қазіргі қазақ жазуының фонологиялық негізін қарастырған

зерттеуінде морфологиялық алмасуды өзге фонетикалық алмасудан ажырататын әдіс ретінде қолданады.

"Дыбыстардың позициялық игерілуінен пайда болған өзгерістер, сонымен, жазуда елене бермейді. Бірақ бұндай принципке мынадай құбылыс қайшы келетін тәрізді. Мысалы: а) *қап - қабы, кітап - кітабы, сеп - сеуіп, теп - теуіп, кеп - кеуіп, жап-жауып т.б. ә) ақ - ағар, көк - көгер, үк - үгер, бүк - бүгер, жақ -жағын, тақ- тағын т.б. б) тарақ - тарағы, құрақ - құрағы, шырақ -шырағы, сырық - сырығы,жарық - жарығы* т.б. Бұндағы п/б, к/ғ, к/г, п/у дыбыстарының өзгерісі де белгілі бір позицияға (дауыстылардың аралығы) тәуелді тәрізді. Олай болса дыбыстардың мұндай алмасуы жазуда неге еленіп жүр? Басшы, жұмысшы, түнгі, күнгі т.б. деп дыбыстардың позициялық игерілуін елемей жазған соң, ақ-ар, көк-ер, сеп-сепіп, кеп-кепіп, тарақ-тарақы, тақ-тақын деп неге жазбаймыз? Бұл сауалдың жауабын бермес бұрын,алдымен мынадай бір ерекшелікке назар аударайық.

Мысалы, <с>-ның [ш] реңкіне көшуі үшін нақты бір фонетикалық жағдайдың болуы, [с] мен [ш] дыбыстарының іргелес тұруы шарт: [ашша] ашса, [ташша] тасша, [жұмұшшұ] жұмысшы т.б. Егер бұл шарттылық ([с] [ш], [ш] [с] дыбыстарьның іргелестігі) бұзылса, аталған фонемалар өзгеше реңкте жұмсалады. Бұл заңдылықтан <с> мен <ш> немесе <ш> мен <с> фонемалары іргелес келген ешбір сөз, ешбір морфема тысқары қалмайды. Басқаша айтқанда дыбыстардың комбинаторлық игерілуінде талғампаздық болмайды. Дыбыстардың позициялық, комбинаторлық игерілуі үшін морфемалардың мәні жоқ. <з> фонемасының [с] реңкі туралы да осыны айтуға болады: [бессе] безсе, [біссіз] бізсіз, [ассың] азсың т.б. <з>фонемасының [с] реңкі пайда болу үшін мейлі ол шартты рай тұлғасы болсын, жоқтықты білдіретін аффикс болсын немесе жіктік жалғауы болсын, бәрі бір. Міне, осы екі ерекшелік - дыбыстардың комбинаторлық, позициялық игерілуіне, реңктерінің пайда болуына тән басты қасиет.

Ал жоғарыда айтылған қ-ғ, к-г, п-б-у дыбыс өзгерістерінің де *(ақ - ағар, тарақ - тарағы, терек - терегі, жүрек -жүрегі, кітап - кітабы, жауап - жауабы, кеп - кеуіп, сеп - сеуіп)* белгілі бір фонетикалық ортаға байланысты екендігі байқалады. Бұл өзгерістер интервокал позицияға тәуелді сияқты. Яғни [ғ] <қ>-ның, [г] <к>-нің, [б] <п>-ның комбинаторлық, позициялық реңкі тәрізді көрінеді. Бірақ олай емес. Өйткені бұл тәуелдік - белгілі бір морфемалар жігінде ғана болатын дыбыс өзгерістері. Алайда мұндағы өзгерістерді <қ>, <к>, <п> фонемаларының позициялық, комбинаторлық реңкі деп тануға, басқаша айтқанда <с>-[ш]<з>-[с] құбылыстарымен бірдей деп қарауға болмайды. Олай болған жағдайда интервокал позицияда <қ> - [ғ]-ға, <к>-[г]-ге, <п>-[б]-ға кез келген морфемалар жігінде талғаусыз түрде өзгеріп отыруға тиіс. Бірақ <қ>,<к>,<п> фонемалары кез келген морфемалар жігінде талғаусыз түрде [ғ], [г], [б] дыбыстарына өзгеріп отырмайды" (1, 16-17).

Белгілі бір фонетикалық контекске түскен фонеманың сол контекске қарайтын өзгерісі (толық модификациясы, ішінара модификациясы) зерттеулерде көбіне комбинаторлық игерілу деп аталып жүр. Осылардың ішінде белгілі бір фонемалардың дыбыстық қорын құрайтын өзгерістері бар да, оның дыбыстық қорына жатпайтын өзгерістері бар. Яғни морфонологиялық өзгерістер (алмасулар) болса, ол дыбыс қорға жатпайды. Ал позицияға тәуелді өзгеріс болса, нақты бір фонеманың дыбыс қорын құрайды. Қазақ тілі морфонологиясы жөніндегі іргелі зерттеуінде профессор А.Айғабылов белгілі бір контекстегідыбыстардың комбинаторлық өзгерістерін фонетика-морфологиялық тұрғыдан талдай келіп, морфонологиялық алмасуларды фонетикалық алмасу түрін (позицияға тәуелді алмасудан) мынандай принциптерді ұстану арқылы ажыратуға болатынын атап көрсетеді.

"... а) Фонетикалық алмасулар артикуляциялық-акустикалық мүмкіндікке тәуелді болып келетіндіктен, бірізді болып келеді, ауытқуды білмейді. Сондықтан фонетикалық өзгерістер әрқашан қазіргі тілдің фонетикасы жүйесімен түсіндіруге көнеді.

ә) Морфонологиялық құбылыстар артикуляциялық акустикалық мүмкіндікке тәуелсіз жүзеге асады. Бір позицияда тұрған алмасуда бірізділік болмайды, қашан да ауытқу байқалып тұрады. Қазіргі фонетика жүйесі тұрғысынан түсіндіруге көнбейді.

Морфонологиялық құбылыстар грамматикаға (морфологияға), мағынаға (лексикологияға), сөйлеу нормасына (лебіз, речь), буын санына, түріне т.б. байланысты болып келеді.

б) Фонетикалық дыбыс алмасу нәтижесінде сөз варианты жалмайды (сөздің айтылу нормасы мен жазылу нормасы вариант деп есептелмейді). Ал морфонологиялық дыбыс алмасу нәтижесінде сөз варианты пайда болады немесе варианттас сөз жасалғаны білініп тұрады*: таға - тақа, айғай - айқай* т.б. (2, 21-22).

Белгілі бір фонемалардың дыбыс қорларын ажыратуда біз негізінен осы аталған негізгі принциптерді ұстандық. Жоғарыда айтылған зерттеулерден әсіресе А.Айғабыловтың зерттеулерінің нәтижесінде фонетикалық және морфонологиялық алмасулардың жігін ажырату қазіргі кезде соншалықты қиындық келтірмейді деп айтуымызға болады. Дегенмен, бұл мәселе негізінен шешімін тапса да, осы кезде дейін көптеген оқулықтарда, зерттеулерде морфонологиялық деңгейдегі құбылыстар мен фонетикалық деңгейдегі (позицияға тәуелді) дыбыс құбылыстар бір деңгейде қарастырылып жүр. Мысалы, п/б алмасуына байланысты оқулықтағы төмендегідей тұжырымға қарағанда п/б алмасуы таза позициялық алмасу болуға тиіс:

"Егер п-ға біткен етістік сөзді көсемшенің *ып(іп*) тұлғасына айналдырсақ, түбірдегі *п* үнемі *-у*-ға айналып кетеді: *тапып -тауып, тепіп - теуіп, кепіп - кеуіп, жапып - жауып, қапып - қауып "*(3,247).

Бірақ бұл алмасу фонетикалық емес, яғни позицияға тәуелді алмасуға жатпайды, өйткені морфема құрамындағы [п] дыбысы барлық жағдайда [у]-ға алмаспайды, яғни "ауытқусыз" алмасуға жатпайды*: қап қабы* дегендегі [б] дыбысы [у]-ға өзгермейді, мысалы, *көрпені қабып*. Мұндай ішінара ауытқулар бар алмасулар морфонологиялық деңгейдегі құбылыстардың қатарында қаралуға тиіс. Сондай-ақ М.Райымбекова былай дейді: "Полная модификация фонем в казахском языке есть живое чередование фонем, т.е. оно происходит в строго определенных фонетических условиях. Главной особенностью полной модификации фонем в шахском языке является, то что при полной модификации отсутствуют аллофоновое варьирование и происходит полная качественно-количественная замена одной фонемы другой фонемой.Например, бақ-ы бағы (қ-ғ), жаз+са - жасса (з-с), он+бір -ом бір (н-м) и др. Следовательно, с точки зрения инструментального анализа полная модификация не представляет исследовательского интереса" (4,11).

Жоғарыда көрсетілген алмасуларды (бақ-бағы; жазса-жасса; он бір - ом бір) зерттеуші бір деңгейдегі құбылыс деп, яғни позицияға тәуелді деп қарайды. Шындығында, бұлардың ішінде [з], [с], [н]-[м] алмасулары ешбір ауытқуды білмейтін талғаусыз алмаса беретін, яғни позицияға тәуелді алмасулар. Сондықтан мұндағы [с] дыбысы <з> фонемасының [м] дыбысы <н> фонемасының дыбыс қорына немесе дыбыс парадигмасына енеді. Ал бақ - бағы дегендегі [қ] - [ғ] алмасулары мүлде басқа деңгейдегі, яғни морфонологиялық деңгейдегі құбылысқа жатады. Өйткені морфема ішіндегі немесе морфема бұл алмасулар ішінара талғап алмасады. Сондықтан мұндағы [қ], [ғ] дыбыстары бір фонеманың дыбыс қорына, парадигмасына жатпайды. [қ] дыбысы <к> фонемасының, ғ] дыбысы <г> фонемасының дыбыс қорына кіреді. Мысалы: - қазағы, бірақ, қазақ - қазақы. Мұндай алмасулар фонология ілімі бойынша, мағына ажыратындықтан, сигнификативті күшті фонемалық алмасулар деп аталады. Алайда морфонологиялық деңгейдегі барлық алмасулардың сигнификативтік мәні болмайды. Академик І.Кеңесбаевтың көрсетуінше ..."кей уақыт [б]-дан соң мұрын жолды үнділердің бірі келгенде, ол [м]-ға ауысады: бұның деп те, мұның деп те айтылады; бағана, мана деп те айтылады"(3,246).

Мұндағы [б] дыбысы <б> фонемасының, ал [м] дыбысы <м> фонемасының дыбыс қорына кіреді. Бұл алмасулар позицияға тәуелді алмасу емес, ішінара талғап алмасатын құбылыстар, сондықтан морфонологиялық деңгейдегі алмасуға жататын сигнификативті әлсіз фонемалық алмасу деп аталады.

Қазақ тілі фонемаларының дыбыс қорларын анықтауда біз жоғарыда аталған принциптерге сүйене отырып, М.Дүйсебаеваның "Қазақ тілінің қысқаша орфоэпиялық сөздігі" , Х.Неталиеваның "Қазақ тілінің орфоэпиялық сөздігі", Р.Сыздықованың "Сөз сазы" (1984)

атты анықтағышын, сондай-ақ І.Кеңесбаевтың, С.Мырзабековтың қазақ фонетикасы жөніндегі оқулықтары мен оқу құралдарындағы, Ж.Әбуов пен Ә.Жүнісбековтің "Қазақ мәтінінің фонетикалық жазбасындағы" кейбір тұжырымдар мен пайымдауларға сүйендік.

Сонымен, белгілі бір фонеманың дыбыс қорын анықтаудапозицияға тәуелді алмасуларды позицияға тәуелсіз (морфонологиялық) алмасулардан ажыратып, айқындап алудың принципті мәні ерекше екеніне көз жеткіздік.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Уәлиев Н., Алдашева А. Қазақ орфографиясындағы қиындықтар. Алматы: Ғылым, 1988. - 113 б.
2.Айғабылов А.Морфонологиялық құбылыс сырлары. Алматы, 1998. - 92 б.
3.Кеңесбаев І., Мұсабаев Ғ. Қазіргі қазақ тілі.Лексика. Фонетика,Алматы:Мектеп,1975. - 304 б.
4.Раимбекова М. Ассимилятивные сегменты в казахском языке: Автореф.дис.докт. - Алматы, 1998. - 56 с.

Резюме

В статье рассматривается различия позиционных изменений и морфологических чередований фонем в казахском языке.

Resume

Report considers differences between positional variabilitychanges and morphological interchanges of phonemes in the Kazakh language.

Козлов В.С. *–к.ф.н., доцент*

РАЗГРАНИЧЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ

В статье дается обоснование разграничения синтаксических синонимов – причастных оборотов и придаточных предложений, которое в дальнейшем позволит выявить их стилистические различия. Актуальное членение позволило выявить разницу в информативной организации высказываний с синтаксическими синонимами – причастными оборотами и придаточными предложениями, в формировании коммуникативных и семантических центров высказываний.

Ключевые слова: синтаксическая синонимия, причастные обороты, стилистические различия

Информативная организация высказывания играет немаловажное значение в письменном типе речи, так как только правильная организация высказывания позволяет реализовать цели и задачи, поставленные перед сообщением, а получателю информации надлежащим образом декодировать сообщение. Отсутствие в письменном типе высказывания мимики, жеста, интонационного выделения отдельных частей высказывания, свойственного устной речи, выдвигает на передний план средства, компенсирующие отсутствие интонационного и логического выделения частей высказывания. Одинаковая синтаксическая функция рассматриваемых нами причастных оборотов и придаточных предложений в функции определения, способность к взаимотрансформации затушевывают различную информационную весомость конструкций. «Употребление языковой формы не может быть произвольным и приблизительным, так как адекватность языковой конструкции и ее содержания требует выбора только таких форм и структур, которые однозначно передают необходимые в определенных условия денотативные признаки. Вряд ли язык будет терпеть безграничную тавтологию высказываний», - замечал Г.В. Колшанский.

Степень участия причастных оборотов в функции определения и определительных придаточных предложений можно определить, по нашему мнению, принимая во внимание актуальное членение предложения. Актуальное членение предложения предполагает выделение в структуре предложения темы – исходного пункта высказывания, и ремы – той информации, ради которой осуществлено сообщение. В предложении выделяется синтаксическая структура, образованная так называемыми членами предложения, и информативная или, как ее еще называют, коммуникативная структура, по которой развертывается содержание высказывания, благодаря которой осуществляется взаимодействие между информацией, осуществляемой темой и ремой высказывания. Актуальное членение помогает выделить семантически важную информацию.

Синтаксические синонимы принимают активное участи в формировании высказывании, но до настоящего времени данные конструкции с точки зрения грамматики считались взаимозаменяемыми, а на возможные стилистические различия в использовании конструкций не обращалось внимания. Нами предпринята попытка разграничить и формализовать различия в использовании синонимичных конструкций.

Различия в распределении информативной нагрузки, вызванные использованием одной из соотносимых конструкций, ощущаются интуитивно. Одной из задач, которые ставятся при рассмотрении коммуникативной организации высказываний, содержащих соотносимые конструкции, является выявление формальных критериев разграничения соотносимых конструкций. Соотносимыми конструкциями мы называем такие, в составе которых элементы выполняют одинаковые функции, занимают одинаковую /сходную/ позицию относительно антецедента или части предложения, к которой они относятся, имеют сходное лексическое наполнение.

Существенной является позиция, занимаемая конструкцией в составе предложения. Поэтому среди атрибутивных конструкций, в зависимости от позиции, занимаемой причастным оборотом или придаточным предложением будут, выделены две большие группы соотносимых конструкций: I) конструкции, имеющие антецедент, входящий в состав темы предложения; 2) конструкции, имеющие антецедент, представленный элементами группы ремы предложения.

Staff who are occupying Lothian region's only shelter for teenage girls from broken homes to keep it open will today appeal for wide public support.

Girls living in the shelter at 3 Saxe-Coburg Place, Edinburgh, have had to be relocated already, some of them to inappropriate quarters, although the home's owners, St. Paul’s Trust, charge themselves with catering for their "spiritual and temporal welfare”.

Две соотносимые конструкции, рассматриваемые нами,представляют собой два абзаца статьи газетыDailyMail. Отметим параллелизм соотносимых конструкций и их отнесенность к антецеденту-теме. Исходным пунктом или отправной точкой - сообщения в первом предложении является тема - staff ; группа ремы - will to-day appeal for wide public support - коммуникативный и семантический центр сообщения. Относительное местоимение who выступает в качестве средства связи, средства включения определительного придаточного предложения в коммуникативную структуру всего предложения. Относительное местоимение who как бы дублирует тему главного предложения, позволяет избежать ее повторения. Группа ремы определительного придаточного предложения - are occupying Lothian region's only shelter for teenage girls from broken homes to keep it open. Схема распределения информативной нагрузки в сложноподчиненном предложении выглядит следующим образом: T1-T2-R2-R1. Из приведенной схемы распределения информативной нагрузки видно, что информативную структуру предложения формируют два самостоятельных коммуникативных центра, каждый из которых имеет свою группу темы и группу ремы.

Схема включения причастного оборота с причастием I в функции определения в информативную структуру предложения отличается от схемы включения определительного придаточного предложения и может быть представлена следующим образом: T1 –R2 – R1 .

Информативная структура предложения, осложненного причастным оборотом, представлена только одним коммуникативным центром, состоящим из группы темы и группы ремы.

Различия, формализованные в схемах включения соотносимых конструкций в информативную структуру предложения, заключаются в замедлении темпа высказывания при использовании определительного придаточного предложения, которое обусловлено наличием дублирующего тематического элемента в его составе. При включении причастного оборота в информативную структуру предложения происходит быстрый переход от субъекта-темы к группе ремы, представленной причастным оборотом, причем в роли соединительного звена выступает само причастие. Это существенное отличие включения причастного оборота в структуру предложения от схемы включения определительного придаточного предложения не принималось во внимание. Вот почему к характерным свойствам причастных оборотов относят краткость, компактность, и в отличие от них придаточным предложениям приписывают больший объем или даже громоздкость, хотя средние выборочные данные количественного составаэлементов, входящих в причастные обороты и придаточные предложения в английском языке, позволяют сделать вывод, что по количественному составу рассматриваемые конструкции существенно не отличаются друг от друга.

Причастный оборот, употребляемый после темы, хотя и рематичен по своей природе, в объеме всего предложения теряет значение «нового», становится частью темы и таким образом способствует актуализации коммуникативного и семантического центра высказывания. Использование определительного придаточного предложения в той же позиции приводит к появлению двух коммуникативных и семантических центров высказывания в предложении, равномерному распределению информативной нагрузки между ними. Причастный оборот после коммуникативного центра высказывания, примыкает к нему, становится его частью и выполняет функцию добавочного рематического элемента, увеличивает информативную и семантическую весомость всего высказывания. Для интенсификации высказыванию большее значение имеют причастные обороты, т.к. в позиции до коммуникативного и семантического центра они способствуют актуализации ремы высказывания, то есть информации, ради которой было осуществлено высказывание.

ЛИТЕРАТУРА

1.Г.В. Колшанский. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М. 1995.
2. Н.Д. Арутюнова. Предложение и его смысл. М.2000.
3. И.Р. Гальперин. Информативность единиц языка. М. 1974.
4. А.М. Пешковский. Русский синтаксис в научном освещении.
М. 2001.

Түйіндеме

Мақалада бағыныңқы сөйлемдер мен синтаксистік синонимия есімше орамдардың шектеу негіздері берілген, және де келешекте олардың стилистикалық айырмашылықтары көрсетіледі.

Resume

The article deals with the justification of syntactical synonyms differentiation,
that is participial constructions and attributive clauses, the results of research will make it possible to find out stylistic differences in the future.

Нұртаева Г.Е. *– аға оқытушы*

САЛЫСТЫРМАЛЫ ЖӘНЕ САЛҒАСТЫРМАЛЫ ӘДІСТЕРДІҢ ТІЛДЕРДІ ЗЕРТТЕУДЕГІ РӨЛІ

ТІРЕК СӨЗДЕР: салыстырмалы-салғастырмалы әдіс, салыстырмалы лингвистиканың негізгі принциптері, салғастырмалы фразеология, салғастырмалы-типологиялық зерттеу, тілдің лингвистикалық теориясы

Қазіргі тіл білімінде тілдерді салыстыра- салғастыра зерттеу тіл білімінде жан-жақты зерттеліп өзіндік орынға ие болған тың мәселе болып табылады. Тілдердің барлық құрылымдық деңгейін қамтып отырғандықтан лингвистер бұл құбылыстың қажеттілігіне ерекше мән беріп келеді. Құрылымы әртүрлі тілдерді салғастыра зерттеудің маңыздылығына терең мән беріп, сол мәселе жөнінде ең алғашқылардың бірі болып сөз қозғаған академик Н.Марр «Нам нужны черты не только роднящие, но и разъединящие, нам нужен анализ парносближаемых языков и в их расхождении» деп ой түйіндеген. [1,41]

Осы идеяны қолдап, одан ары қарай дамытқан В.Виноградов, И.Мещанинов, Л.Щерба секілді ғалымдар өз еңбектерінде салыстырмалы және салғастырмалы зерттеудің тіл білімінде алатын орны зор екенін айқындап берді.

Орыс және қазақ тілдерін салғастыра қарастыру құрылымы әртүрлі тілдерді салыстыра және салғастыра зерттеудің үлгісі болып табылады. Осы бағытта жарық көрген көптеген құнды еңбектер бар. Осындай елеулі еңбектердің қатарына З.Ахметжанова, В.Исенгалиева, М.Копыленко, Г.Мейрамова, Б.Хасанов зерттеулерін жатқызуға болады. Осы зерттеулерден бастау алған салыстырмалы-салғастырмалы әдіс қазақ тілін орыс тілімен ғана емес, басқа да алыс және жақын шетел тілдерімен салыстыра және салғастыра зерттеуге қолданыла бастады. Бұл мәселе - тіл мамандарының назарын өзіне аударып отырған көкейтесті мәселелердің бірі**.** Туыс және туыс емес тілдердің факторларын түрлі қырынан салыстыра-салғастыра зерттеу белгілі бір тілді жеке алып зерттегенде байқала бермейтін тілдік құбылыстардың ерекшеліктерін жете түсінуге, тілдер арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды айыруға мүмкіндік береді.

Ол жөнінде Бодуен де Куртененің еңбегінде кеңінен зерттелген: «Мы можем сравнивать языки совершенно независимо от их родства, от всяких исторических связей между ними. Мы постоянно находим одинаковые свойства, одинаковые изменения, одинаковые исторические процессы и перерождения в языках, чуждых друг-другу исторически и географически. Подобного рода сравнение языков служит основанием для самых обширных лингвистических обобщений, как в области фонетики, так и в области морфологии языка. Так и, наконец, в области семасиологии, или науки о значении слов и выражений... [2,371]

В.Гак, М.Копыленко, А.Райхштейн, А. Бондарко, З. Ахметжанова, Т. Аяпова, М.Сабитова, Э.Сүлейменова, У.Юсупов және басқа да тілші ғалымдар өз еңбектерінде тіл білімінің салыстырмалы және салғастырмалы әдістемесі үшін маңызды болып табылатын салыстырмалы лингвистиканың негізгі принциптерін жасады.

Әр түрлі тілдердегі қолданылатын тілдік құралдар жүйесін жинақтап қорытындылау тілдік құбылыстарды тіларалық салғастырудың нәтижесі болып табылады. Бұл жағдай олардың құрылысына типологиялық мінездеме беруге болады деген сөз, яғни ол барлық тілдердің ең маңызды құбылыстарын көрсетуге мүмкіндік береді. Солардың аясында тілдерді әртүрлі түрге біріктіретін үлкен тілдік топтарға тән ерекшеліктерді көрсетуге болады. Мысалы, роман және түркі тілдерінде салыстырмалы-салғастырмалы талдаудың көмегімен олардың тек семантикалық құрылымында көрінетін тілдік тарихи ортақтығын ғана емес, соған қоса, салғастырылатын тілдердің бірліктерінің материалдық туыстығында екенін анықтауға болады.

Салыстырмалы және салғастырмалы талдаудың арқасында тілдердің жалпы және ортақ ұқсастықтары (универсалий) ғана емес, оған қоса, ерекше, қайталанбас, әр нақты тілге қатысты ерекшеліктер (уникалий) айқындалады. Бұл ерекшеліктер қарастырылатын тілдің өзіне тән типологиялық құрылымының бейнесін қалыптастырумен ғана шектеліп қоймайды, сондай-ақ бүкіл тілді толығымен қамти отыра, оның жеке бөлімдерін де зерттейді. Тілдік ерекшеліктерді әлемнің тілдік бейнесін зерттейтін ілім, елтану, лигвомәдениеттану,

этнолингвистика және когнитивті лингвистика теориясы негізінде қарастырылатын тілдің ұлттық-мәдени компоненті көрсетеді. Бұл жағдайда ерекшеліктің, жекенің жалпымен сәйкестігін диалектік тұрғыдан түсіну қажет. Ол туралы тілші-ғалым С.Исабеков: «Явления, рассматриваемые в пределах названных лингвистических теорий, характерны для человеческого языка вообще, но носят специфический характер в том смысле, что в каждом языке они имеют собственную, неповторимую форму, являясь собственностью только того или иного языка и соответственно народа, говорящего на этом языке»-, деп жазады. [3,45]

Салғастыру барысында кейде толық және жартылай айырмашылықтар ұшырасса, кей кезде белгілеудің объективті және субъективті нышандарының арасында толық немесе жартылай ұқсастықтар байқалады. Бұл әр халықтың бір ұғымды әр түрлі жағынан түсініп, әр халықтың өзінше қабылдауынан туады. Дәл осы пікірді тіл ғылымының негізін қалаушылардың бірі, ғалым В.Гумбольдт «слова разных языков, даже если они в целом и выражают одни и те же понятия, никогда не будут настоящими синонимами, одно и то же понятие понимается разными народами с разных сторон»-деп қорытындылайды. [4,32]

Соңғы жылдардағы лингвистикалық еңбектерде тілдің семантикасы, сөз бен сөз тіркесінің лексикалық және фразеологиялық мағыналарының талдауы, мағынаның компонентін анықтауға бағытталған семантикалық суреттеу мәселелері маңызды орын алады. Олар мағынаның компонентін анықтауға, нақты коммуникативті актілерді релеванттылығы мен семасеологияның семемалық деңгейге көшу жолына бағытталған.

Қазіргі заманғы тіл білімінде қазақ тілін басқа алыс және жақын шетел халықтарының тілдерімен салыстыра және салғастыра зерттеуге ерекше назар аударылуда. Қазақ тілінің тілдік құбылыстарын орыс, өзбек, ұйғыр, неміс, ағылшын, француз, араб және басқа тілдермен салыстыра зерттеуге арналған еңбектердің қатары көптеп табылады. Осы саладағы зерттеу жұмыстары тілдің барлық деңгейлерінде: грамматикалық, лексикалық, сөзжасамдық, фразеологиялық және т.б. салаларда жүргізілуде. Сондай-ақ қазақ және француз тілдерінің фразеологиялық қорын зерттеуге де көңіл бөлінуде.

Салыстырмалы және салғастырмалы талдауға құрамында жануарлардың атаулары бар, түр-түс білдіретін сын есімдері бар фразеологизмдер, мақал-мәтелдер, қанатты сөздер, сол сияқты фразеологизмдерді семантикалық құрылымы жағынан, этнолингвистика, лингвомәдениеттану, лингвоелтану жағынан зерттелген бірнеше еңбектерді жатқызуға болады.

Фразеологияны, атап айтқанда, салыстырмалы және салғастырмалы фразеологияны этнолингвистика тұрғысынан зерттеу –қарқынды жетіліп келе жатқан жас саланың бірі. Тұңғыш рет неміс және қазақ тілдері фразеологизмдерін этнолингвистика тұрғысынан зерттеп, салғастыра отырып талдау жасаған М. Сабитова мен Г.Исина. Авторлар құрылымы әр түрлі тілдердің тұрақты тіркестерінің ерекшеліктері теңеу фразеологизмдерінде айқын көрінеді деген тұжырым жасайды. Салғастырылған тілдердегі айырмашылық әр халықтың ұлттық-мәдени, рухани байлығының, дүниетанымы мен наным-сенімінің, тарихы мен әдет-ғұрпының ерекшелігінде деген қорытындыға келеді.

Қазіргі кезде көптеген ғалымдардың назарын аударып отырған негізгі мәселелердің бірі- салыстырмалы және салғастырмалы фразеология мәселесі болып отыр. Фразеологияны салыстыра және салғастыра зерттеу теориясының негізін қалаушылар Ю.Авалини, В.Аракин, А.Райхштейн, З.Ахметжанова, В.Гак, С.Исабеков, М.Копыленко,С.Сабитова және тағы басқа атақты ғалымдар болып табылады.

Туыс және туыс емес тілдердің негізінде бірқатар арнайы еңбектердің болуына қарамастан осы күнге дейін қазақ және француз тілдерінің фразеология саласы салыстырмалы және салғастырмалы негізде әлі де болса жеткілікті зерттелмеген. Сондықтан қазақ және француз тілдерінің фразеологизмдерін салғастырмалы-типологиялық тұрғыдан зерттеу тіл білімінің өзекті мәселесіне айналып отыр, бұл ана тіліміздің ерекшелігін ескере отырып шетел тілін жетілдіре түсуге мүмкіндік береді.

Қазақ тілін француз тілімен салғастыра зерттеулерге келетін болсақ, қазақстандық ғалымдар француз тілін ХХ ғасырдың орта кезінен бастап зерттей бастаған, ал бұл тілді

үйрену, меңгеру –XIX ғасырдың екінші жартысынан басталады. Қазақ зиялыларының ішінде ең алғаш француз тілін үйреніп, жетік меңгерген қазақтың көрнекті ғалымы-Шоқан Уәлиханов және Шөңгерей Бөкеев болды. «Г.П.Потанин Шоқан Уәлиханов туралы жазған естелігінде, Шоқанның француз тілін жақсы меңгергенін және сол тілде жазылған еңбектерді түсініп, оқығанын сөз етеді. [5,127]

1940 жылы Алматы педагогикалық шетел тілдері институтының іргетасы қаланған кезден бастап қазақстандық ғалымдар француз және қазақ тілдерін салғастыра зерттеуге көңіл бөле бастады. Осы салада Т.Айтжанов, Д.Алтайбаева, К.Дүйсекова, т.б. тілші-ғалымдар жемісті еңбектер жазып, осы саланың қарыштап дамуына өзіндік үлестерін қосты.

«Қазақстандағы француз фонетикасының атасы» атанған Т.Айтжанов француз және қазақ тілдеріндегі интерференция мәселелері мен айтылу кезінде көп жіберілетін қателерді классификациялап, олардың типологиясын анықтаумен ұзақ жылдар айналысқан.

К.Дүйсекова француз және қазақ тілдеріндегі фразеологиялық тіркестерді когнитивтік тұрғыдан салғастыра зерттей отырып, қос тіл өкілдерінің дүниенің тілдік мәдени бейнесіндегі дүниетанымдық ерекшеліктері мен ұқсастықтарды анықтаған. Оған ғалымның 2005 жылы жарық көрген « Fondement de l’étude comparative de la phraséologie du françois et du kazakh» атты еңбегі жарқын дәлел бола алады.

Шетел ғалымдарының қазақ тілі туралы француз тілінде жазған еңбектеріне келетін болсақ, ең алғаш қазақ тілі туралы арнайы мақала жазып, қазақ тарихында тұңғыш французша-қазақша сөздік құрастырған ғалым Г.Клапроттың еңбектерін, француз түркологы Р.Дор мен Ш.Құсайынованың 1997 жылы Парижде басылып шыққан, қазіргі кезде Париждегі Шығыс тілі мен мәдениеті институтында қазақ тілін үйретуде оқу құралы ретінде қолданылып жүрген «Қазақ тілі» оқулығын, 1983 жылы Парижде француз түркологы Д.Инджужиан құрастырған 20 000 сөзді қамтитын қазақша- французша сөздікті, 25 000 сөзді қамтитын Л.Қыдырбаева құрастырған французша-қазақша сөздікті, т.б. еңбектерді айтуға болады. Аталған еңбектерде қазақ тілінің фонетика, морфология салаларына байланысты айтылған пайымдаулар бар.

Соңғы уақыттарда туыс тілдермен қоса туыс емес тілдерді салғастыруға арналған жұмыстардың саны күн санап көбейіп келе жатыр. Тіл туралы ғылым салғастырмалы-типологиялық тіл білімінің жүйе аралық, сондай-ақ ішкі жүйе тұрғысында дамуымен сипатталады. Салғастырмалы-типологиялық зерттеу шет тілінің құрылымын ана тілінің, ал ана тілінің құрылымын шет тілінің позициясында түсінуге мүмкіндік туғызады. Туыс әрі туыс емес тілдердің фактілерін салғастыра зерттеу олардың ортақ қасиеттерін, сондай-ақ зерттеліп отырған әрбір тілдің құрылымдық және типологиялық ерекшеліктерін айқындауға жағдай туғызады.

Тілдерді салғастыруда ұлттық-мәдени ерекшеліктер барлық деңгейде, әсіресе тіл мен мәдениеттің байланысы айқындалатын лексикалық қабатта анық көрінеді. Лингвистиканың қазіргі даму деңгейінде тілдердің ұлттық-мәдени ерекшеліктеріне байланысты мәселелерге көп көңіл аударылуда. Әр түрлі жүйедегі тілдерді салыстырмалы-салғастырмалы және типологиялық тұрғыдан зерттеу жеке тілдердің қызметтері мен құрылымдарында бұрын байқалмаған құбылыстарды айқындауға және олардың ортақтықтары мен ерекшеліктерін көруге мүмкіндік береді. Өмірде толығымен сәйкес келетін тілдер болмайды. Лексикалық бірліктерді салғастыру мәселелеріне қызығушылықтың тууы кездейсоқ нәрсе емес, өйткені сөздердің семантикалық көлемін салғастырмалы зерттеу әдісі салғастырылып отырған әрбір тілдің мағыналық құрылымындағы ерекшеліктерін анықтауға және тілдердегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарының арасындағы байланыстардың өзгешелігін айқындауға мүмкіндік береді. Тілдік бірліктердің құрылымы мен мағына қалыптасуында, құрылымындағы компоненттердің тіркесу амалдарында әр тілдің өзіне тән ерекшеліктері бар. Сол ерекшеліктерге қоса, олардың өзара ұқсас қасиеттері де болуы мүмкін. Мұның бәрін тіл факторларын салыстыра және салғастыра отырып зерттеу арқылы ғана анықтай аламыз.

Туыс әрі туыс емес тілдер арасындағы тілдік фактілерді зерттеу, салғастырмалы талдауды әр түрлі жүйеде қолдану олардың өзгешеліктері мен ұқсастықтарын толық және

терең айқындауға, зерттеп отырған тілдердің тілдік құбылыс ерекшеліктері мен заңдылықтарын анық түсінуге, тілдік құрылымға терең үңілуге, бір тілді зерттегенде елеусіз қалатын фактілерді табуға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Марр Н.Л. Избранные работы. -Ленинград.-Государственная социология-экономическое издательство,1936.Т2-41стр.
2.Бодуен де Куртене. О смешанном характере всех языков // Избранные труды по языкознанию.- М,1963.-Т.1.-371 стр.
3.Исабеков С.Е. О роли внутри и межязыкового сопоставления в лингвистике//Сравнительно- сопоставительное изучение языков и интерференция. –А,1989.-,45 стр.
4. Смағұлова Р.Қ. Неміс және қазақ тілдеріндегі жан-жануарлар атауларына қатысты фразеологизмдердің семантикасы //Материалы Республиканской научно-практической конференции «Язык-Культура-Человек. А,КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2004-32 б.
5. Кемелбекова З.А. Шоқан Уәлиханов және француз тілі// Қазақстан Республикасы халықаралық кеңістікте» атты халықаралық ғылыми практикалық конференциясында оқылған мақалалар жинағы, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, 2003 -127б.

Резюме

В данной статье рассматриваются основные этапы сравнительно- сопоставительного метода родственных и неродственных языков, основные принципы сравнительной лингвистики и их роль в развитии современного языкознания. А также дается обзор научных работ, посвященных проблемам сравнительной и сопоставительной фразеологии французского и казахского языков.

Resume

The main stages of contrastive-comparative method of relative and unrelative languages, the basic principles of comparative linguistics and their role in the development of modern linguistics are considered in this article. And also the review of the scientific works devoted to problems of comparative and comparative phraseology of French and Kazakh languages is given.

Б. Зиядаұлы -*ф.ғ.к., доцент*

ҚЫТАЙ ТІЛІ ФОНЕТИКАСЫН ОҚЫТУДАҒЫ КЕЙБІР ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Қытай тілін үйренушілер үшін ең алдымен бетпе-бет келетін мәселе оның дыбыс жүйесі. Қытай тілі фонетикасын дұрыс игеру қытайша дұрыс сөйлеудің кепілі, дыбыс және дыбыстау заңдылықтарын ойдағыдай меңгермей тұрып, лексика, грамматиканы дұрыс үйрену де мүмкін емес.

Тірек сөздер:дауыстылар, дауыссыздар,буын,тон.

Қытай тілін дүниедегі өзге тілдерден өзгешелендіріп тұратын ерекше белгілірінің бірі оның өзіндік дыбыс жүйесі. Мысалы, қазақ тілінде бір буында бір ғана дауысты дыбыс болатын болса, қытай тілінде бір буында арасына дауыссыз дыбыс салмай екі, тіпті үш дауысты дыбыс қатар келіп айтыла береді. Қытай тілінде дауыстыдан аяқтайтын буындар өте көп, бұған және сөздің әрбір буындарының түрліше тонмен құбылып, жоғары- төмен айтылуы қосылады да, содан барып буынның ашық, көтеріңкі, үнді айтылу деңгейі жоғарылап, жоғары сарынмен естіледі. Қытай ұлты өкілдерінің әдетте әңгімелесіп отырғанда, айғайлап сөйлегендей сезілетіндігі осыдан дер едік. Сондықтан, қытай тілін үйренушілерге қытай тілі фонетикасын өз деңгейінде толыққанды үйрете білу үшін ең алдымен оқытушының өзінің алдына келген үйренушілердің ана тіліндегі дыбыстау заңдылықтарын жетік білуі шарт.

Сонда ғана қытай тілі фонетикасы мен қытай тілін үйренушінің ана тіліндегі дыбыстық айырмашылықтарын айқындай отырып, қандай дыбысқа, буынға немесе тонға маңыз бере оқыту керектігін айқындай алады.

Жоғары оқу орындарына арналған практикалық қытай тілі оқулықтарында қытай тілін алғаш бастап үйренушілер үшін фонетика бөлімін оқытуға әдетте төрт апта уақыт бөлінеді. 4 аптадан кейін негізгі оқыту бағыты лексика, грамматикалық мазмұндарға ауысады да, фонетикалық білім беру қосымша жүргізіледі. Сондықтан алғашқы 4 апталық фонетикалық оқыту төтенше маңызды. Бұл кейінгі 4 жыл бойында студенттің қытай тілінде қалай сөйлеуіне негіз қалайтын ең маңызды кезең. Осы уақыт аралығында студент қытай тілінің фонетикалық заңдылықтарын дұрыс игере алмаса, сөздік қорын қаншалықты байытып, қытай тілінің грамматикасын қанша жерден жетік білсе де, бітіргеннен кейін өз ана тіліннің әуенімен қытайша сөйлейтін, құлаққа түрпідей тиетін шетелдік сарынды қалыптастырады. Ең өкініштісі, осы 4 аптада студент дыбыстау заңдылықтарына дұрыс дағдылана алмаса, қалыптасқан осы дағдыны қайта өзгерту алғаш бастап үйренгеннен деңиынға түсетіндігі. Сондықтан, фонетикаға арналған алғашқы 4 аптада оқытушы студенттің дыбыстау барысында қате немесе қателесуге бейім жақтарын мүмкіндігінше түзетіп дұрыс дағдыландыруы өте маңызды.

Қытай тілінің фонетикасы оның тұтас дыбыс жүйесін құрайды. Оған жекелеген дыбыстардың(дауысты, дауыссыз, финал, инициал) дыбысталу ерекшеліктерінен тартып, буын құрамы, тон, иероглифтік жазу т.б мазмұндар кіреді. Қытай тілінің дыбыс жүйесі латын жазуының 26 әрпі арқылы таңбаланады. Алғашқы фонетикалық сабақ осы әріптердің атауы мен оқылуынан, яғни, олар өкілдік ететін дыбыстармен танысудан басталады.

Қытай тілінде 22 дауыссыз дыбыс, 10 дауысты дыбыс бар. Бұл дыбыстар оқулықтарда дыбыстау орны, дыбыстау тәсілі жақтарынан түсіндірілген. Ісжүзіндік оқыту барысында әр бір дыбыстың дыбысталу ерекшеліктерін дыбыс орны мен дыбыстау тәсілі жағынан ғылыми тұрғыдан түсіндіріп жатқаннан көрі, оқытушының өзі оқып(дыбыстап) көрсетуі, студентке қайталатуы және үн таспаларынан тыңдап еліктеп оқу арқылы тез игеруге болады. Бұл этаптағы негізгі түйін: Студенттер барлық дауысты дауыссыз дыбыстармен танысып, оларды өзі дыбыстай алатын деңгейге жеткен соң, олардың қайсы дыбысты дыбыстауға икемсіздігін немесе қате дыбыстауға бейімділігін анықтау қажет. Қытай тіліндегі дауыссыздардың көбі қазақ тіліндегі дауыссыздарға ұқсас немесе өте жақын келетіндіктен, ол дыбыстарды қазақ тілді студенттер өте оңай және тез-ақ игеріп алады. Мысалы, b, p, m, f, d, t, n, ng, l, g, k ,h, c, s, z, h дауыссыздары. Ал j, q, x, zh, ch, sh, r дауыссыздарының дыбысталу заңдылықтары қазақ тілінен алшақтау болғандықтан, оларды дыбыстау студенттерге айтарлықтай қиындықтар әкеледі. Сондықтан практика жүзінде дыбыстап айтып көрсету өнім бермеген жағдайда, осы дыбыстардың дыбыс орны (тіл, тіс, ерін, таңдай т.б), дыбыстау тәсілі (өкпеден шыққан ауаның кедергіге ұшырау-ұшырамау, дауыс желбезегінің дірілдеу-дірілдемеу, ауа ағымының күшті-әлсіздігі) жақтарынан түсіндіру керек. Әдетте қазақ тілді студенттерде жиі кездесетін қателік j мен zh дыбысын, q мен x, ch мен sh дыбыстарын айыра алмайтын немесе ауыстырып айтатын, сондай-ақ, r дыбысын қазақ тіліндегі «р» дыбысымен, j мен zh дыбыстарын қазақ тіліндегі «ж» дыбысымен теңестіріп айтатын жағдайлар жиі ұшырасады.

Дауысты дыбыстардың ішінде қазақ тілді студенттердің игеруіне ең қиын түсетін дауыстылардан қытай тіліне ғана тән i,ü,er дыбыстарын атауға болады.

Жеке тұрған күйінде буын болатын «i» (жазылуы-yi)дауыстысын алғаш үйренушілер көбінде қазақша «ій» деп дыбыстайды, оны түзетсеңіз, керісінше «йі» деп айтады. Бізше бұл қазақ тіліндегі кірме дыбыс «и» ге жақынырақ. Қытай тілінде тіл үсті алдының жоғары көтерілуі арқылы пайда болатын дыбыс. Сол секілді **ü**(жазылуы-yu) дауысты дыбысын студент «үй» түрінде айтуға бейім тұрады да, түзетсеңіз «йү» ге ауыстырады. Бұл дауыстының да дыбысталу заңдылығы жоғарыдағы «i» дыбысымен ұқсас, өзгешелігі еріннің дөңгеленіп, сүйірленуі арқылы шығатын еріндік дыбыс. Ал er дыбысын айтқанда алдымен тіл орнын е дыбысын айтуға дайындап алып (е жартылай ашық, тілдің жартылай көтеріліп барып артқа сәл тартылуынан шығады), одан соң тіл ұшын сәл көтеріп барып айту

керек.Сондықтан осы екі дауыстының жеке буын түрінде айтылуын оқытушы осы дыбыстардың дыбысталу ерекшеліктерін түсіндіре отырып дағдыландыруы қажет.

Қытай тіліндегі 10 жеке дауысты дыбыстың өзара тіркесуінен тағы 13 күрделі дауысты (юньму«финал») (ai,ei,ao,ou,ia,ie,ua,uo,üe,iao,iou,uai,uei) жасалады. Жеке дауыстылардың айтылу ерекшеліктерін дұрыс меңгерген жағдайда, олардан құралған мұндай күрделі дауыстыларды айту әдетте үлкен қиындық тудырмайды.

Қытай тілі фонетикасын игерудегі маңызды бір түйін-буындарды айта білу болып табылады. Қытай тілінде айтылуы жағынан бір-біріне ұқсамайтын 400 ден аса негізгі буын түрлері бар. Бұл буындар жеке дауысты дыбыстардан, күрделі дауыстылардан және дауыссыздар мен дауысты дыбыстардың тіркесуінен жасалады. Қазақ тілінде екі дауысты қатар айтылмайды, сондықтан қазақ тілді студенттерге қытай тіліндегі екі не үш дауысты дыбыстың қатар келуі арқылы айтылатын буындарды дұрыс оқытуға ерекше мән берген жөн. Қытай тіліндегі буындарды оқытуда кездесетін төмендегідей мәселелерді атауға болады.

1. Буынды бөліп айтуға бейімділік.

Екі не үш дауысты дыбыс қатар келетін буындарды студент тұтас бір буын түрінде айтпай, дауысты дыбыстардың арасына кідіріс жасап екіге бөліп айтады. Мысалы, lia буынын li-a түрінде буын ішінде кідіріс жасап айтады, сол сияқты jia—ji-a, qia—qi-a, xia—xi-a, biao—bi-ao, piao—pi-ao jiong—ji-ong, qiong—qi-ong, xiong—xi-ong duo—du-o, tuo—tu-o, nuo—nu-o, luo—lu-o, zuo—zu-o, cuo—cu-o, suo—su-o, zhuo—zhu-o, chuo—chu-o, shuo—shu-o, ruo—ru-o, guo—gu-o, kuo—ku-o, huo—hu-o т.б

2. Буын құрамындағы қатар тұрған екі не үш дауыстының біреуін өте солғын айтады немесе айтпайды. Мысалы, lia, jia, qia, xia буындарын оқу барысында көбінде қазақ тілінің айту дағдысына бейімдеп lia-лә, jia-жә, qia-чә, xia-щә түрінде айтады.在家(zaijia) дегенді қытай тілін алғаш үйренушілер «зәй жә» деп айтатындығын байқаймыз. Сол сияқты 再见(зәйжән),钱(чән),现(щән), 多duo, 脱tuo, 诺nuo, 落luo, 做zuo, 错cuo, 所suo, 桌zhuo, 说shuo,弱 ruo, 国guo, 阔kuo, 火huoбуындарындағы «u» дауыстысын түсіріп до, то, но, ло, зо, цо, со, жо, шо, ро, го, ко, хо түрінде айтуға бейім тұрады. bie(бе), pie(пе), mie(ме), die(де), tie(те),nie(не),lie(ле),jie(же), qie(че), xie(ще) буындары жөнінде де соны айтуға болады.

Жоғарыда аталған екі түрлі жағдайды түзетудің бірден бір жолы буын құрамындағы қатар келген дауысты дыбыстарды бір-біріне ұластырып тез айту қажет, сонда ғана дұрыс дағдылануға болады.

3. Қытай тіліндегі буын ішінде келетін «i» дыбысын қазақ тіліндегі «i» дыбысына бейімдеп 今(jin-жін), 新(xin-щін)亲(qin-чін) түрінде, буын соңында келетін «o» дыбысын қазақ тіліндегі «o» дыбысына бейімдеп 报(bao-бао), 跑(pao-пао), 毛(mao-мао), 套(tao-тао) түрінде айту тенденциясы байқалады. Сондықтан, бұл жағдайда студентке қытай тіліндегі «o» дыбысының буын соңында қазақ тіліндегі жартылай дауысты «у»- ға өте жақын айтылатындығын ескерте отырып дағдыландыру керек.

4. Қазақ тілінің сингармонизм дағдысымен қытай тіліндегі қатар келген ашық және қысаң айтылатын буындарды бір-біріне бейімдеп айтатын жағдайлар жиі кездеседі. Бұл көбіндестуденттің pou, mou, fou, dou, tou, nou, lou, zou(зоу), cou, sou, zhou, chou, shou, rou, gou, kou, hou буындарын pu, mu, fu, du, tu, nu, lu, zu, cu, su, zhu, chu, shu, ru, gu, ku, hu түрінде айтуынан байқалады. Мысалы, 我们(men)都（dou）去北京 деген сөйлемдегі қатар тұрған mendou буындарының алдыңғысы қысаң, соңғысы ашық айтылатын буын, сөйлем ішінде алдыңғы қысаң men буынының ықпалына бейімдеп ашық dou буынын қысаңдатып du түрінде 我们都（du）去北京 деп айтады. 首都(shoudu) алдыңғы ашық, соңғы қысаң буын, осы соңғы қысаң буынды алдымен айтылатын алдыңғы ашық буынға бейімдеп(shoudou) түрінде айтады. Сол сияқты, 钱不够(qianbugou)---qianbugu, 汉语口语(hanyukouyu)---hanyukuyu, 我们后面(womenhoumian)---womenhumian, 他们走了(tamenzoule)---tamenzule т.б.

5. Қытай тіліндегі жартылай ашықодыбысын қазақ тіліндегі жартылай ашық дауысты есептелетін о дыбысымен теңестіріп айтуға бейім тұру. Ісжүзінде буын ішінде қытай тілінде о дыбысы қазақ тіліндегі жартылай ашық дауысты о-дан гөрі, қысаң ұ-ға жақын айтылады.

Сондықтан, dong, tong, nong, long, zong, cong, song, zhong, chong, rong, gong, kong, hong түріндегі буындарды доң, тоң, ноң, лоң, зоң т.с. түрінде айтудан сақтандыру қажет.

6. Айтылуы мен жазылуы екі басқа буындарды дұрыс оқытуға ерекше мән берген жөн. Қытай тілінің жазылым ережесінде iou, uei, uen финалдары дауыссыздармен (инициалдармен) бірігіп буын құрағанда iou, uei, uen финалдарының құрамындағы o, e дауыстылары жазылмайды деп көрсетілген. Мұның ішінде iouфиналы дауыссыз дыбыстармен бірігіп miou(miu), diou(diu), niou(niu), liou(liu), jiou(jiu), qiou(qiu), xiou(xiu)буындарын құрайды да, жазуда жақша ішінде көрсетілгендей жазылады. Және бұл буындардың жазылуы мен айтылуы негізінен бірдей деп айтуға болады. Ал uei, uen финалдары дауыссыздармен тіркескендебуын ортасындағы e дыбысы қысқарып dui, tui, zui, cui, sui, zhui, chui, shui, rui, gui, kui, hui және dun, tun, lun, zun, cun, sun(сүн), zhun, chun shun, run, gun, kun, hun түрінде жазылады. Біздіңше бұл буындардың жазылымы ісжүзіндегі айтылуын толық білдіре алмайды. Өйткені қытай тілін алғаш үйренушілерге осы буындарды жазылған қалпында оқытсаңыз, оларды еріндік буын түрінде оқиды, яғни, мысалы, dui, tui немесе dun, tun буындарын еріннің дөңгеленіп алдыға шығуы арқылы айтады. Ал бұл буындардың ісжүзіндік дыбысталуына жүгінсек, ерін алдымен алдыға дөңгеленіп шығады да, қайтадан езулікке ауысып, екі езудің артқа тартылуы арқылы айтылады. Яғни, dui деп жазылып, duei болып, dun түрінде жазылып, duen болып айтылады. Сондықтан осы екі үлгідегі буындарды оқытқанда студентке олардың жазылуы мен айтылуы арасындағы айырмашылықты айту арқылы дұрыс дағдыландыру қажет.

Қытай тілін үйренушілер үшін қытай тіліндегі 4 тонды жеке тұрғанда айтып үйрену айтарлықтай қиындық тудырмайды. Тонды игерудегі басты қиындық олардың екі немесе оданда көп буынды сөздерде араласып келгенде әр қайсы буындағы тонды жеке қалпындағы ырғағымен айту арқылы күрделі сөздің тұтастай айтылу тонын бұзып дұрыс айтпаудан байқалады. Сондықтан, оқытушы екі не үш буынды сөздерде аралас келген тондарды айтудың өзіндік ережелерін қажетті кезде әрқашан қайталап айтып студенттің есте сақтап алуын ескертіп отыру қажет. Екі не одан да көп буындарда төрт тонның қатар айтылуынан тон өзгерісі туындайды. Соған байланысты тондарды айтуда төмендегідей ережелерді есте ұстаған жөн.

1. 不сөзі жеке тұрғанда өзіндік тоны 4-тон, бірақ 4-тонмен айтылатын басқа буындардың алдында келгенде不сөзі 2- тонмен айтылады. Мысалы: bù—bú qù

2. Сан есім 一(yī) сөзі жеке тұрғанда 1-тонмен айтылады да, өзінен кейін 1-2-3-тонмен айтылатын буындар келгенде 4-тонмен айтылады. Мысалы: yī →yì**bān**, yì**yuán**, yì**běn**, соңынан 4-тонмен айтылатын буын тіркескенде екінші тонға өзгеріп айтылады. Мысалы: yí **gè**, yí **jiàn**

3. 3- тонмен айтылатын буынның соңынан 1-2-4- тонмен немесе жеңіл тонмен айтылатын буындар тіркескенде 3 тонныңалдыңғы жартысы ғана айтылады, яғни, 3-тон 4-тонға өзгеріп барып соңындағы тонмен ұласа айтылады. Мысалы: yǔ **yī**,hěn **máng**, wǔ **fàn**, hǎo **ma**бұл сөздердің 3-тонмен айтылатын алдыңғы yǔ, hěn, wǔ, hǎo буындары yù, hèn, wù, hào түрінде айтылады.

4. екі 3-тон қатар айтылғанда алдыңғысы 2- тонға өзгеріп айтылады. Мысалы: hěnlěng →hénlěng,měihǎo→méi hǎo, shǒubiǎo→shóubiǎo

Қытай тілі фонетикасына қатысты тағы бір маңызды мазмұн жазу мәселесі.Қытай жазуында сыртқы тұлғасы жағынан бір-біріне ұқсап кететін иероглифтер көп. Қытай тілін алғаш үйренушілер оқу не жазу барысында оларды бір-бірінен айыра алмай қателесетін жағдайлар жиі кездеседі. Мысалы: 乌wū≠鸟niǎo, 体tǐ≠休xiū, 千qiān≠干g ān, 己jǐ≠已yǐ, 税shuì≠脱tuō, 艰jiān≠退tuì, 话huà≠ 活huó, 土tǔ≠士 shì, 代dài≠伐fá, 大dà≠太 tài, 档dàng ≠挡dǎng т.б. Болмашы айырмашылықпен ғана дараланып тұратын мұндай иероглифтерді оқыту барысында олардың айырмашылығын ерекше атап, түсіндіріп отыру қажет.

Иероглифтерді оқытуға қатысты тағы бір маңызды түйін—оларды құрайтын сызықтарды жазу ережесіне сай ретімен жазу мәселесі. Жазу ережесіне сай жазбаған жағдайда иероглифті құрайтын сызықтар саны аз немесе көп болып кетуі мүмкін. Ал иероглифті сөздіктен сызық саны арқылы табуға тура келетіндіктен, сызық саны тура болмауына байланысты, бұл өз кезегінде студенттің сөздер мен иероглифтерді сөзіктен таба алмауына әкеліп соғады. Енді бір жағынан жазу ережесіне сай жазбау саутсыздық және ол жазу қарқынын баяулатып, тез жазуға кедергі болады. Сол себепті, әр жаңа иероглипен таныстыру барысында, студенттің оның жазылыу ережесін білетін-білмейтіндігін қадағалап, білмеген жағдайда жазып түсіндіріп отыру керек. Иероглифті бастапта жазу ережесіне қайшы, өз ыңғайыңа қарай жазып қалыптасқан жағдайда, оны қайтадан дұрыс жазуға дағдылану өте қиынға соғатынын ұмытпаған жөн.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ЖауЖиңминь. Қазіргі қытай тілі туралы жалпы шолу. Шаңхай оқу-ағарту баспасы. 2001 ж.
2. ХуЮйшу. Қазіргі қытай тілі. Шаңхай оқу-ағарту баспасы. 2010 ж.
3. ЛюЩунь. Жаңа практикалық қытай тілі оқулығы. Бейжің Тіл мәдениет университеті. 2002 ж.
4. Қытай тілінің түсіндірме сөздігі. Қытай ғылым академиясы тіл зерттеу институтының сөздік бөлімі құрастырған. 2012 ж.

Резюме

В этой статье рассматривается наиболее доступные методы преподавания студентам гласных и согласных звуков, слогов и тонов в китайском языке, а так же решение проблем, возникающих во время их изучения.

Resume

This article dedicated the ways of teaching students the vowels and consonants, syllables and tones in Chinese language, problems encountered during their studying the language.

Linas Selmistraitis, Audrone Jonikiene
Lithuanian University of Educational Sciences
Vilnius, Lithuania

SEMANTIC EMPLOYMENT OF BASIC AND ELABORATE COLOURS IN OSCAR WILDE'S NOVEL *THE PICTURE OF DORIAN GRAY*

This research paper deals with contextual meaning of colour terms in Oscar Wilde's novel "The Picture of Dorian Gray". The purpose of the research is to investigatesemantic employment of the basic and elaborate colour vocabulary in description of images used in the novel by O. Wilde. The investigation of the colour vocabulary is based on statistical (score of colour terms, their frequency) and analytical methods (semantic employment of colour terms in description of images).
Key words:semantic employment , elaborate colours,colour terms.

The earliest attempts of colour research were in ancient Greece. Aristotle developed light theory and taught that all colours derived from one of the four elements: air, water, earth and fire. Sir Isaac Newton was the first who explained the rainbow. He began the era of modern understanding of light and colour. Newton proved that a prism separated white light into a spectrum and identified 7 components: red, orange, yellow, green, blue, indigo, and violet. In the second part of the 19thcentury William Ewart Gladstone, scholar and Prime Minister under Queen Victoria, investigated Homer's colour vocabulary and realized how important contexts are for understanding of colour meaning. Gladstone noticed that Homer used few colour descriptions. He claimed that the

Greeks were unable to see colour the way modern people could. He believed that "human organ" has to be trained to see colours over a long period of time. Similarly German ophthalmologist Magnus came to the point that recognition of colours progressed over the centuries [1, 12-13].

The most vivid debate in the field of colour terms research arose between relativists and universalists. Linguistic relativity is based on the concept, that cognition is determined by language and is therefore relative to particular language speakers. According to this theory, different languages influence different world view of their speakers. In 1969, Berlin and Kay challenged the prevailing relativistic approach and formulated their theory of semantic universals in colour vocabulary: "the doctrine of extreme linguistic relativity holds that each language performs the coding of experience into sound in a unique manner. Hence each language is semantically arbitrary relative to every other language. According to this view, the search for semantic universals is fruitless in principle. The doctrine is chiefly associated in America with the name of Edward Sapir and B. L. Whorf. Proponents of this view frequently offer as a paradigm example the alleged total semantic arbitrariness of the lexical coding of colour. We suspect that this allegation of total arbitrariness in the way languages segment the colour space is a gross overstatement"[2, 22]

Berlin and Kay relied in their theory on the experimental data collected from 20 "genetically diverse" languages belonging to different linguistic families. The researchers discovered that all languages drew their colour terms from a set of only eleven colour categories: white, black, red, green, yellow, blue, brown, purple, pink, orange, and grey. These colour terms were defined as basic colour term[2, 7]. The Berlin and Kay theory was revised, developed and criticized during four decades but it also inspired a great number of researchers.

R. Mikulskas[3] introduces theory ofRosch who specializes in cognitive psychology. In 1970s, she suggested the "prototype theory" which claims that people categorize things comparing them to "the prototype", i.e. the best example which contains the most representative features within the category. Rosch describes the prototype level as "basic level of categorization". Others that do not share all the characteristics of the prototype donot belong to this level whereas they are still members of the category.Biggam writes that Rosch was the first who used the term "prototype" in connection with colour theory: "She suggested that focal examples of colours, or "natural prototypes" were determined by the "human perceptual system", and that non-prototypical members were of decreasing similarity to the prototype the nearer their location to the category border"[4, 26].

Like many other researchers Steinvall finds the category of basic colour terms acceptable and pragmatic. However, the scientist points at lack of the studies and terminology outside basic colour terms. He argues that the notion "secondary colour term" used by some researchers can be confused with secondary *basic* colour term (according to Berlin and Kay primary basic colour terms are: red, green, blue, yellow, black, white and secondary basic colour terms are:orange, pink, purple, brown, grey) and suggests some additional definitions:

1. Basic colour term (BCT) derivations. This category comprises derivations based on BCTs and BCT-based compounds such as bluish, yellowy, yellow-orange, jet-black, and navy blue.
2. Elaborate colour terms (ECTs). This category consists of conventional simplex lexemes referring to a colour nuance, for example vermillion and beige.
3. ECTs derivations. This category includes parasynthetic constructions such as leaden-coloured and derivations when such a term does not modify a BCT, for example rosy and snowy [5, 219-220].

Steinvall agrees with Wierzbicka's view that the meaning of most basic colour terms consists "fundamental and visually salient features of human environment: the sky, the sun, vegetation, fire, the sea, the naked earth, the earth covered with snow" [5, 136].

The investigation of the colour vocabularyin O. Wilde's novel"The Picture of Dorian Gray" [6] showed that all four types of colour terms were present in the novel: BCTs, BCTs derivations, ECTs, and ECTs derivations. The total score of sampled colour terms is 249.The samples were

analysed statistically in order to measure the frequency of all colour names. The results show that the usage of differenttypes of colour terms is quite different (Figure 1).

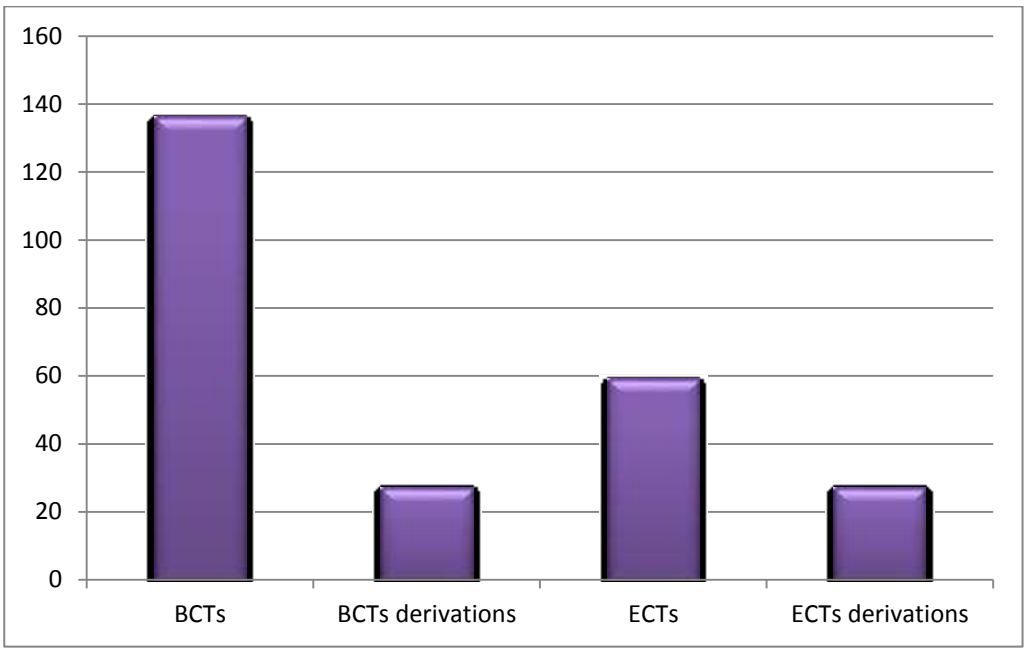


Figure 1.Types of colour terms and their frequency

As it is seen in Figure 1, the most frequent group is BCTs. The eleven basic terms were mentioned 136times. The second big group is ECTs. The colours of this group appeared 59 times. Thefrequency of BCTs derivations and ECTs derivations is the same: 27 and 27.

Some derivations, i.e. compound terms consisting of BCT and ECT, were ascribed to BCTs derivations. Such terms are: rose-red, rose-white, rose-pink, turquoise-blue, silver-and-black, cupper-green, olive-green, jade-green, and citron-green.

The largest group of colour names consists of primary and secondary BCTs. Their frequency is shown in Figure 2:

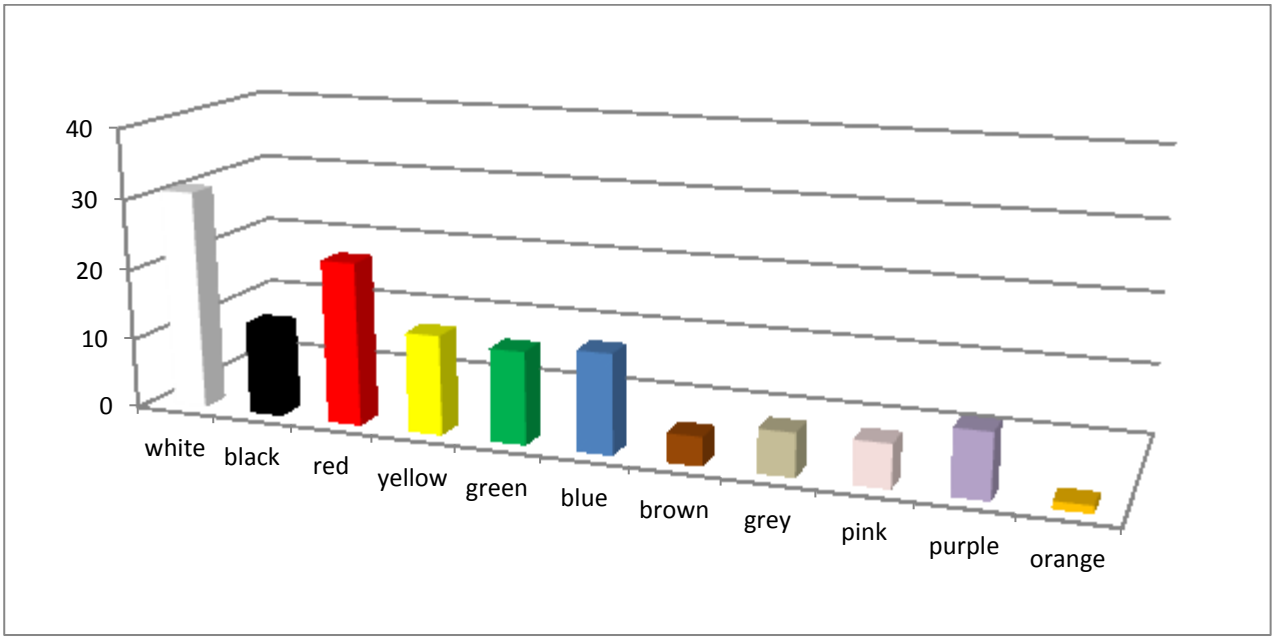


Figure 2. Frequency of BCTs

The most frequently occurring colour term in the novel is white (31). The opposite term black was mentioned 13 times. Red was used 23 times. The colours yellow and blue are used with the same frequency(14). The term green has almost the same score (13) while brown occurs only 4 times. The biggest score among the secondary BCTs has purple (11). Grey and pink were mentioned 6 times, and orange appeared only once.

The most frequent BCTs derivations contain the term green (6), then follow derivations with white (4), red (4), black (3), yellow (3), blue (2), brown (1), pink (1), and orange (1).

The group of ECTs contains 22 colour names. Gold or golden (19) and scarlet (14) are most frequent terms. Other colours of this group were mentioned 4 (crimson and silver) and 3 times (pearl)or appeared in the novel only twice or once (such colours terms are gilt, jade, damask, rose, turquoise, olive, rose,violet, magenta, chestnut, ruby, pistachio, sapphire, rainbow, sulphur, sanguine,and cinnamon).

Most of the colours belonging to the group ECTs derivations are compounds with the word "coloured": honey-coloured, rose-coloured, fiery-coloured, cream-coloured, apricot-coloured, straw-coloured, crocus-coloured, amber-coloured, moss-coloured, pearl-coloured. Other term names of this group are tawny, brick-dust, milky, forget-me-not, pearly, ivory, scarlet-gold, red-gold. The majority of these colour terms were mentioned one time.

To sum up, the most frequent of all colour terms include red (23 BCTs and 4 BCTs derivations),andits shades scarlet (14 ECTs and 1 ECTs derivation) and crimson (4 ECTs). Another dominant group consists of yellow (14 BCTs and 3 BCTs derivations) and its shade gold(en) (19 ECTs and 3 ECTs derivations).

All types of colour terms are important aesthetic and semantic elements ofvarying system of images in the novel. The author uses the colour terms to picture different kinds of objects: environment, people and abstract phenomena. However, these categories are intertwined because the environment descriptions relate closely to the main topics of the novel and serve as background for the events, actions and emotional states of the characters. The division of objects described by colour terms illustrates the scheme in Figure 3:

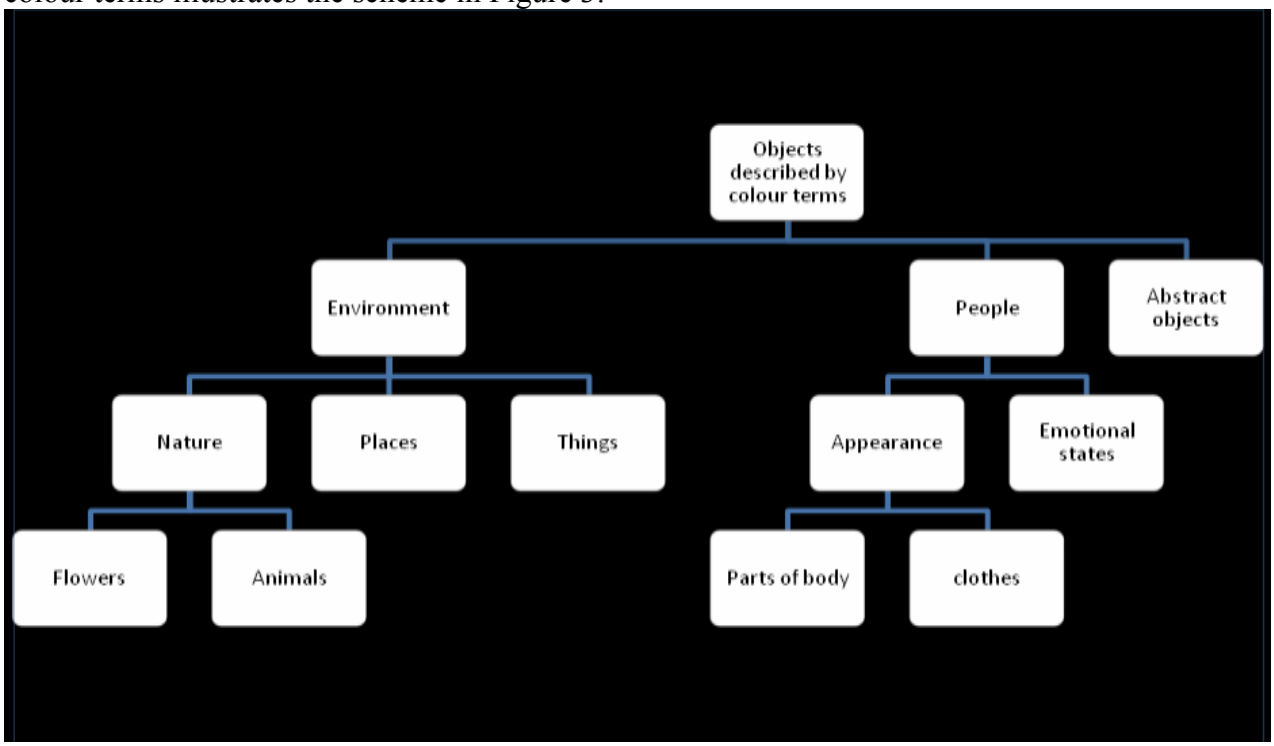


Figure 3. Classification of objects described by colour terms

The environment descriptions where the colour terms are employed can be subdivided in the descriptions of nature, places and things (such as stones, fabrics, art works). Such phrases as green night, green steaming mud, apricot-coloured light, copper-green sky, the hollowed turquoise of the summer sky, red star, honey-coloured moon, black iron branches, huge jade- green piles of vegetables belong to the nature descriptions.

As a separate group within the natural environment descriptions can be distinguished the phrases with flowers: pink-flowering thorn, blossoms of scarlet flame, red roses, yellow and red roses, red and white roses, sulphur-yellow roses, black-crocketed spires of the early June hollyhocks, golden white-feathered disk, white narcissus, white lily, white blossoms, yellow jonquils, pink-petalled daisy, purple stars on the clematis, purple of the tiny blossoms, honey-coloured blossoms of the laburnum.

One more group of phrases comprises phrases with names of animals: rose-red ibises, white vultures with gilded claws, green-and- white butterflies, white gilt-reined steeds, white horse.

The group of environment descriptions include descriptions of places, houses and rooms: black, grassless squares, gaunt black-shadowed archways, the little white walled-in house, pavilion of white and crimson silk, the green water-ways of the pink and pearl city, the green, flickering garden, room with a vermilion-and-gold ceiling and walls of olive- green lacquer, yellow piazza of Perugia, this gray, monstrous London, portico with its gray sun-bleached pillars, the black confessionals, cream-colored frieze, the little pearl-coloured octagonal stand.

The last group of environment descriptions refers to things, art works and fabrics: diaper of red and gold silk, black books, books bound in tawny satins and fair blue silks, Blue Book,yellow book, red pencil, black gondola with silver prow, red copper bowl, a green bronze figure, green bronzes, green rosettes, elaborate yellow Chinese hangings, yellow marble table, blue china jars, the blue-dragon bowl, scarlet mats, black velvet, skeins of glossy white silk, silver thread, gold- thread raised work, citron-green leather, yellow satin, purple satin coverlet heavily embroidered with gold, great purple-and-gold texture, purple pall, purple-and-gold pall, gold-and-purple hanging, the olive-satin curtains, the cream-colored silk blinds, gold brocade, crimson silk and gold-thread damask, blue silk and gold brocade. To the same group can be ascribed phrases with stones such as the red gold of the sunstone, the moonstone's pearly whiteness, amethysts with their alternate layers of ruby and sapphire, the broken rainbow of the milky opal, sonorous green stones, olive-green chrysoberyl, green emeralds, rose-pink and wine-yellow topazes, orange and violet spinels, carbuncles of fiery scarlet, rose-colored pearl.

The second main group comprises the descriptions of people. It involves such phrases as white girl, white-smocked carter, those white silent people. With few exceptions the colour terms are used to portray the characters of the novel.

The descriptions of appearance include phrases with different parts of body:

- hands and fingers (white taper fingers, white, flower-like hands, lean yellow hands, white hands, coarse bloated hands, cold yellow hand, cold blue-veined hands)
- face (red-faced old gentleman, pallid jade-faced painters, white face, glistening yellow face, romantic olive-coloured face);
- lips (the red petals of her lips, his red lips, rose-red lips, scarlet lips, scarlet sensitive mouth);
- eyes (blue eyes, frank blue eyes, brown agate eyes, vague forget-me-not eyes);
- hair and beard (gold hair, red-whiskered little man, downy red hairs, coal-black hair, pointed brown beard, dark-brown hair, crisp gold hair, straw-coloured hair, chestnut curls, golden head, some gold in the thinning hair).

The descriptions of clothes contain following phrases: gold-embroidered red doublet, black silk dress, woman in black, white tie, cope of green velvet, chasubles of amber-coloured silk, and blue silk and gold brocade, and yellow silk damask and cloth of gold, dalmatics of white satin and pink silk damask, an enamelled collar of white and damask, a dainty little green cap, cope of green velvet, green-shirted jockeys, yellow-shawled Tunisians, gray ulster, pink ribbons, pearl stomacher,

pink slashed sleeves, boys, crocus-coloured robe, moss-coloured velvet jerkin with cinnamon sleeves.

Emotional states describe directly only few colour terms: the girl grew white, turning almost white from fear, spots of red burned on his cheeks.

The last group of descriptions comprises colour terms depicting abstract objects: rose-red youth, rose-white boyhood, fiery-coloured life, the red shambles of the Circus, black hands of jealousy, black fantastic shadows, sins be as scarlet, yet I will make them as white as snow, scarlet threads of life, rose-colored joy.

The listed examples show that BCTs as well as ECTs are used to describe different kinds of objects. We can also notice that the most extend groups of descriptions refer to environment and especially to things and art works.

To sum up, the statistical and analytical investigation of colour terms and their meaning in Oscar Wilde's novel *The Picture of Dorian Gray* leads to following conclusions.

1.In the novel there are used four types of colour terms: basic colour terms, basic colour terms derivations, elaborate colour terms, elaborate colour termsderivations. They make total score of sampled colour 249. The largest group of colour names consists of primary and secondary basic colour terms.

2.The colour terms are used to describe different kinds of objects: environment, people and abstract phenomena. The most extended group of colour terms covers descriptions of the environment.

3.All types of colour terms are important aesthetic and semantic elements of varying system of images in the novel.

Summary

This research paper deals with contextual meaning of colour terms in Oscar Wilde's novel "The Picture of Dorian Gray". The purpose of the research is to investigate semantic employment of the basic and elaborate colour vocabulary in description of images used in the novel by O. Wilde. The investigation of the colour vocabulary is based on statistical (score of colour terms, their frequency) and analytical methods (functions of colour terms in description of images). In the novel there are used four types of colour terms: basic colour terms, basic colour term derivations, elaborate colour terms, elaborate colour term derivations.They make total score of sampled colour 249. The research results show that basic colour terms as well as elaborate colour terms are used to describe different kinds of phenomena: environment, people and abstract phenomena. The most extend group of colour terms is comprised of environment descriptions.All types of colour terms are important aesthetic and semantic elements of varying system of images in the novel.

REFERENCES

[1] Biggam, C. 2012.The Semantics of Colour.A Historical Approach. Cambridge: CUP.

[2] Berlin, B. and Kay, P. 1969.Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. Available from: http://anthro.ucsd.edu/~jhaviland/LanguageCulture/READINGS/Berlin& KayBCT. pdf

[3] Mikulskas, R. 2009.Kognityvinėlingvistikairleksikografijosproblemos. In: Judžentis, A., (ed.). 2009.*Kalbairžmonės.*Vilnius. [4] Biggam. C. 1984. Prototypes and Foci in the Encoding of Colour. In: Categorisation in the History of English, (ed.) J. Kay and J. J. Smith. 1984. Oxford: OUP.

[5] Steinvall, A. 2011. The Power of colour term precision. In: New Directions in Colour Studies, C. Biggam, et all. 2011.Vilnius: Vilnius University.

[6] Wilde, O. 1994. The Picture of Dorian Gray. London: Penguinbooks.

Резюме

Эта научная статья посвящена контекстуальным значениям терминов цветов в романе Оскара Уайлда "Портрет Дориана Грея". Цель исследования изучить семантическое применение основного и специального словаря терминов цветов в описании изображений, используемых в романе О. Уайлда. Исследование словаря цветов основано на статистических и аналитических данных.

Рамазанова Г.Х. *– к.ф.н.,доцент*

ПРЕДМЕТНЫЙ МИР НАУЧНОГО ТЕКСТА

По В.В.Виноградову, учение о тексте - это учение о типах словесного оформления замкнутых в себе произведений как особого рода целостных структур. Пути изучения текста намечены попытками трактовать высказывание в процессе его порождения, а не только как готового продукта [1].

Ключевые слова:учение о тексте,образования текстов,тексто-порождения,научный текст.

Надо отметить, что В.В.Виноградов одним из первых ставил вопрособ изучении процесса порождения текста.

Процесс порождения речи является, по С.Д.Кацнельсону, не только процессом образования текстов, но и процессом образования «смыслов»; это единый процесс порождения мысли и речи [2].

В процессе тексто-порождения ключевую роль играют такие глаголы речемыслительной деятельности, как «определить», «сообщить», «аргументировать» и др.

Они позволяют трактовать текст (под которым обычно понимается микротекст – текст небольшого объема или фрагмент текста) как продукт речевого действия или суммы речевых действий, в то время как реальный текст, например статья, раздел в монографии, учебнике, представляющий собой макротекст, является продуктом речемыслительной деятельности.

«Деятельность и действие различаются по степени сложности целей. Деятельность направлена на комплексную цель, которая может включать ближайшие или частичные цели. В согласии с этим деятельность складывается из действий, ориентированных на достижение частичных или ближайших целей, осознаваемых субъектом действия» [3, с. 225].

Как предложение не является суммой слов, из которых оно состоит (известное положение, выдвинутое Э. Бенвенистом), так и содержание текста нельзя описать как сумму или последовательность речевых действий, или речевых актов.

Теория речевых актов, как известно, связана в первую очередь с именем философа Дж.Остина, который постулировал, что произнесение высказывания может представлять собой не только сообщение информации, но и многие другие действия (например, просьбу, совет, вопрос, предупреждение, приказ, обещание и т.д.).

Концептуальные основания теории речевого воздействия базируются на том положении, что речевая деятельность всегда интенциональна. С этих позиций высказывание, считает А.И.Дунев, есть акт осуществления интенций говорящего посредством речи, так как всякое высказывание заключает в себе представление не только о том, о чем в нем говорится, но и зачем оно говорится. Следовательно, всякое высказывание предполагает целевой аспект и в полной мере или частично, явно или скрыто служит осуществлению интенций говорящего.

«Чаще всего под интенциональностью понимается качество, внутренне присущее порождению текста. Характер коммуникативной цели обусловлен мотивом, некоторым психологическим состоянием говорящего», - констатирует А.И.Дунев [4].

Таким образом, основным признаком речевого акта принято считать признак целенаправленности – цель, намерение говорящего (в нашей работе – пишущего) произвести определенное воздействие на адресата.

«Сохранить характер воздействия (прагматические отношения)» - такую задачу поставил некогда перед переводчиками А.Нойберт [5]. Актуальность данного выражения, на наш взгляд, напрямую соотносится и с задачей создания англоязычного научно-филологического текста, в процессе которой необходимо сохранить все характерные параметры аутентичного текста. Взяв за основу подход А.Нойберта к проблеме прагматической адекватности (данный подход позволил выделить четыре типа перевода различающиеся по степени переводимости) с четырьмя типами прагматических отношений,

существующих в тексте оригинала, мы попытались выделить тот фактор, который представляет собой неотъемлемую часть адекватного восприятия научного текста.

Учет основополагающих принципов подхода А.Нойберта обусловливает воссоздание коммуникативной ценности текста оригинала. Цель, на наш взгляд, может быть достигнута, если создание научного текста соответствует правилам создания (построения) текстов данного типа в конкретно взятом языке. Иными словами, считаем, что при создании англоязычного научно-филологического текста необходим учет его дифференциальных признаков и категорий, наличие характерных для него типов композиционно-речевых форм, его лингвистических и логико-философских индикаторов, его структурно-смысловых блоков.

Текст также характеризуют неоднозначные, разноплановые связи между элементами текста. Это явление, по-видимому, связано с внутренними законами любого информационного процесса.

Неоднозначность связей между единицами текста можно понять, если обратимся к процессу создания текста авторами произведения. Так считает А.К.Жубанов. Свое мнение (с опорой на существующие в лингвистике данные по этому вопросу) он обосновывает следующим образом: «Автор текста, будучи источником сообщения (текста) и обладая определенным объемом знаний о внешнем мире, в силу своей лингвистической компетенции создает некоторое описание реальной действительности. При этом он руководствуется жизненным опытом и знанием языка, а также мотивационной направленностью, ориентацией на тип текста (рассказ, статья, учебник и т.д.), эмоциональным состоянием и т.д. и т.п.» [6].

Авторской модальностью скреплено функционально, содержательно и структурно завершенное речевое единство.

Как функционально–семантико-структурное единство англоязычный научно-филологический текст характеризуется определенными правилами построения, эксплицируя закономерности смыслового и формального соединения составляющих его единиц.

При создании научного текста, как и любого письменного текста, в лингвистике предлагается придерживаться трех принципов: логической (смысловой), структурно-синтаксической (формально-грамматической) и интонационной (пауза, темп и т.п.). При этом, как отмечено, пауза и курсив предусматривают необходимость отражения в тексте его смыслового членения, синтаксической структуры и интонационного оформления. Будучи специфическими инструментами интонационного оформления, курсив и пауза представляют собой систему знаков.

Роль курсива заключается в оказании помощи адресанту особым способом ввести информацию, а роль паузы – в оказании помощи адресату практичным способом извлечь представленную информацию.

Адресант использует паузу для того, чтобы расчленить по смыслу отрезки текста.

На первый взгляд, это перекликается с членением на две составляющие (речь идет о теме и реме), но у паузы своя епархия, ибо под выделение ею попадают различного рода обороты, синтаксическое строение предложения.

Любой текст – разнофункциональный и разномодальный – это, прежде всего, совокупность предложений-высказываний. Они, в свою очередь, группируются на основе смыслов и структурных (межфразовых) связей и объединяются в единицы текста: межфразовые единства, компоненты или фрагменты текста, наконец, целое речевое произведение. Так выглядит общая иерархия текстовой структуры.

Одну из ведущих позиций в создании текста занимает коммуникативное намерение.

«Коммуникативное намерение – важнейшая, неотъемлемая и обязательная интеллектуальная характеристика речи, оно отражает «субъектность» (интенциональность, телеологичность) и осмысленность (мотивированность, уместность) речи. Всякая речь в норме осмысленна, интенциональна и телеологична. И потому имеет коммуникативное намерение, но не всякое коммуникативное намерение присутствует в речи в явном виде,

попадает в коммуникативный фокус общения», - так охарактеризовала данное понятие Рябцева Н.К. [7].

Действительно, коммуникативное намерение есть нечто данное в речи, в тексте. Оно представляет собой мотивированность порождения некоего произведения (независимо от формата) и может быть выражено имплицитно либо эксплицитно.

В языке существует теоретически огромное множество взаимосвязанных средств воплощения одного и того же коммуникативного намерения, и, наоборот, разноплановые коммуникативные намерения могут быть выражены одинаковым способом, прибегая к одному и тому же коммуникативному средству. Например, используя отрицательную частицу «не» можно получить позитивное предложение (при этом, естественно, отрицаемое уже не стоит в негативе).

Коммуникативное намерение является осмысленным орудием в процессуальном пространстве порождения/создания научного текста. Оно – комплексное, речемыслительное, прагматически обусловленное явление.

Итак, формирование смысла зависит от того, насколько виртуозно отобраны значимые элементы плана содержания.

В своем исходном значении, наиболее близком к обыденному употреблению, текст понимается как письменная фиксация звуковой речи.

Признавая тот факт, что текст конституируется не только создателем, но и его воспринимателем, которые определяют его место и отношение к другим текстам и внетекстовым ситуациям [Васильев 1988], можно сделать вывод о том, чтосодержательная структура текста вбирает в себя не только эталонные элементы языка, но и участников коммуникативного акта.

Более развернуто данная проблема может быть представлена глубокими и тонкими наблюдениями Ю.М.Лотмана, который выделил несколько функций, выполняемых текстом в социально-коммуникативных процессах: 1) общение между адресантом и адресатом. Здесь текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории; 2) общение между аудиторией и культурной традицией; 3) общение читателя с самим собой; 4) общение читателя с текстом. – Высокоорганизованный текст выполняет роль не только посредника в акте коммуникации, но и роль равноправного собеседника, проявляя интеллектуальные свойства и обладая высокой степенью автономности; 5) общение между текстом и культурным контекстом. – Текст выступает не как агент коммуникативного акта, а как его полноправный участник; он источник или получатель информации, то есть человек интегрирует функции и создателя, и потребителя текстов [8].

Существенным и необходимым признаком всякого текста является тема, определяемая в лингвистике как экстралингвистическая единица, входящая не только в ядро текста, но и значительно определяющая его структуру. Ее (тему) можно обнаружить посредством определенных групп лексических единиц, ключевых слов, осуществляющих основные номинации.

Содержание высказывания (его тема и предмет), по Е.С.Троянской, оказывает влияние на научную речь. Влияние на научную речь оказывают и такие экстралингвистические факторы, как ситуация общения, отправитель и получатель речи, установка на определенное качество речи.

Присутствие говорящего в его высказывании, по Э.Бенвенисту, приводит к тому, что каждый речевой акт образует центр внутренней референции. Эта ситуация находит выражение с помощью особых форм, функция которых заключается в установлении необходимой и постоянной связи между говорящим и его высказыванием. Предметный мир текста, на наш взгляд, проявляется и в том, что человеческая речь проецируется как явление двустороннее. Иначе говоря, всякое высказывание предполагает для своего осуществления наличие не только говорящего, но и слушающего. Всякое высказывание заключает в себе не только выраженную словесную часть, но и невыраженную, но подразумеваемую, внесловесную часть (ситуациюиаудиторию), без понимания которой не может быть понято и

само высказывание. Непременно, грамматическая и стилистическая форма высказывания организуется в зависимости от типа речевого взаимодействия. Речь идет о жанрово-стилистических параметрах.

К элементам предметного мира текста нами также отнесены различные типы логико-семантических отношений и виды связей.

Особо выделяются так называемые «диалогические отношения».

Подвергнув анализу концептуальную сторону научно-филологического текста английского языка, мы пришли к выводу, что диалогические отношения в его рамках складываются между создателем и воспринимателем. Это обусловлено стыковкой сознаний двух субъектов («двух» не в математическом понимании, а в темпоральной плоскости). Результатом этого может быть рецепция.

Диалогические отношения обнаруживаются и между сверхфразовыми единствами в рамках англоязычного научно-филологического текста, когда содержательная сторона одного сверхфразового единства «подхватывается» содержательной стороной другого сверхфразового единства. Вероятно, это отчетливо обнаруживается при установлении типа логико-семантических отношений. Маркерами при этом могут быть как эксплицитные, так и имплицитные способы.

По нашему мнению, жанрово-стилистические характеристики научного текста представляют собой одну из областей его предметного мира.

В научной речи, как считает М.Н.Кожина, закономерно проявляется творческое мышление автора, обусловливающее речевую индивидуальность научного текста.

Оригинальность мышления не может не обнаружить себя в речи в силу их взаимосвязи и диалектического единства, речевая индивидуальность является закономерной и необходимой для научного стиля. Чтобы результат труда ученого мог быть признан и войти в науку, он должен отвечать нормам, критериям, принятым в научном сообществе [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Избранные труды. М.: Наука, 1975. – 558 с
2. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – 3-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 224 с.
3. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – 2-ое изд. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 248 с.
4. Дунев А.И. Интенциональность грамматических значений в аспекте речевого воздействия //Стереотипностьи творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов / Отв. ред. М.П.Котюрова. – Пермь: Перм. ун-т, 2004. – С.63-66
5. Хрестоматия по теории перевода. – Алматы: АГУ им.Абая, 2001. – 231 с. (С.40-43)
6. Храпченко М.Б. Текст и его свойства // Вопросы языкознания. – 1985. – №2. – С..3-9.
7. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. М.: Academia, 2005. - 640 с.
8. Лотман Ю.М. Текст в тексте// Текст в тексте. Труды по знаковым системам. Ученые записи Тартуского госуниверситета. – Тарту, 1981. С.3-32.
9. Котюрова М.П. Смысловая структура научного текста и ее экстарлингвистические основания. Дис. доктора фил.наук. Пермь, 1988. – 488 с.

Түйіндеме

Ғылыми мәтіннің зат кеңістігі проблемасына осы мақала арналған.

Resume

This article is devoted to the problems of creation of the scientific text and itssubject world.

Алдамжарова М.Г.- *к.ф.н., доцент*

О ПОНЯТИИ «КОНТЕКСТ» В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ СТИЛИСТИКЕ Х.Х.МАХМУДОВА И СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ

В современном прочтении понятие ***контекста***, выдвинутое профессором Х.Х.Махмудовым, предстает, на наш взгляд, как сложная категория, соединяющая в себе *стилистический, социолингвистический* и *лингвокультурологический* аспекты, допускающая исследование в синхронном и диахроническом плане.
Ключевые слова: творческий контекст, авторский контекст, стилистическая категория, функциональная значимость, контекстуальная среда, социалема

Базовыми понятиями, послужившими предпосылками к оригинальной трактовке понятия контекст у Х.Х.Махмудова служат: 1) определение языка художественного произведения как «разновидности функционального многообразия речи с элементами поэтического» /6, 8/ и 2) разграничение «языков» художественных произведений как *форм художественной речи*, обладающих различным качеством поэтических элементов /6, 8-9/.

С позиций теоретической стилистики все произведения конкретного автора представляют собой определенную форму художественной речи – индивидуальную систему художественной речи или *авторский контекст*. При этом четко разграничиваются понятия «контекст» и «текст», которые выступают в теоретической стилистике как взаимосвязанные, но неравнозначные. Если художественный текст понимать как «произведение речи, зафиксированное на письме» /см. 8/, то *контекст* – это возникающая на основе текста *стилистическая категория*. Всякий текст представляет собой объединенную смысловой связью «последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» /см. 9/. Контекст же – это система речевых фактов, из взаимодействия элементов которой возникает та или иная функциональная значимость лингвистических единиц. Семантические отношения между единицами, составляющими текст, развиваются линейно. Элементы контекста же вступают в более сложные «концентрические» отношения, при которых происходит наращивание авторского смысла того или иного факта речи на каждом новом «витке» /см. 34/.

С этих позиций, например, повесть С.Санбаева «Белая аруана» – это конкретный текст, в котором на семантико-синтаксическом уровне последовательно соединяются единицы различного ранга (предложения, сложные синтаксические целые, компоненты или фрагменты текста), выполняющие коммуникативную функцию, организующие логичное целостное сообщение. С другой стороны, это произведение *художественной речи* представляет определенную *систему* использования речевых фактов, отражающую структурные законы художественного образного мира, созданного писателем, т.е. *авторский* ***контекст***. На уровне синтаксиса эта система обязательно будет проявляться в определенном авторском отборе и использовании композиционно-синтаксических средств, выполняющих собственно стилистические функции (экспрессивное, аффективное, эстетическое выделение).

Как подчеркивал Х.Х.Махмудов, ***контекст*** - «не язык, не речь, не функциональная разновидность речи, поэтической или практической; контекст – это система речевых фактов, отражающих непосредственно художественную конституцию писателя» /5, 29/.

В основе такой «системы речевых фактов» (или авторского контекста) лежат единицы и категории системы языка - модели предложений, словосочетаний, слов, способы связи лингвистических единиц различных уровней и т.д. /см. об этом, например: 11; 12; 13; 14/. Исходя из понимания языка как социального кода (модели), составляющего основу коммуникации, а речи как осуществления коммуникации путем актуализации единиц и категорий этого кода, *художественный текст* и ***авторский контекст*** могут быть представлены как «снятый момент коммуникации» /15, 83/ и индивидуально-авторская система актуализации языкового кода, организующая эту коммуникацию.

Следуя известному положению Ю.Н.Караулова о том, что «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» /7, 27/, можно утверждать, что за каждым *художественным текстом* стоит конкретная «языковая личность» писателя, которая непосредственно проявляется в его системе художественной речи, т.е. в его ***авторском контексте***. Нам представляется, таким образом, что понятие «языковой личности», которое сам Ю.Н.Караулов считает возможным идентифицировать с понятием «образ автора», введенным В.В.Виноградовым более полувека назад, в действительности более соответствует категории ***авторского контекста*** как категории более широкой и постоянной.

Трактовка контекста как отражения «художественной конституции писателя», т.е. категории, в основе которой лежат «миропонимание, социально-экономические и эстетические взгляды и национальный характер автора» /6, 18/, предвосхитила исследования художественного текста в *психофилологическом* и *лингвокультурологическом* аспектах, активно развернувшихся лишь тридцать лет спустя после выхода основных работ профессора Х.Х.Махмудова. Так, например, в 90-е годы Е.И.Диброва предлагает рассматривать художественный текст «как многомерный феномен, реализующий психологию автора в определенной литературной форме языковыми средствами"»/16, 250/, а В.В.Воробьев отмечает, что лингвокультурологическое исследование текста «соответствует общей тенденции современной лингвистики – переходу от лингвистики «имманентной», структурной, к лингвистике антропологической, рассматривающей явления языка в тесной связи с человеком, его мышлением, духовно-практической деятельностью»/17, 6/.

Развивая традиции Е.Д.Поливанова и Л.П.Якубинского по изучению человеческой речи не только как процесса общения, но и как процесса «обучения», приобретения человеком определенных речевых навыков, Х.Х.Махмудов отмечает, что «в практической речи человек употребляет усвоенные им контекстуальные навыки, по большей части известные речевые штампы, заимствованные из языка окружающей среды» /6, 9/. В области художественно-словесного творчества происходят аналогичные процессы. Индивидуальная система художественной речи, или авторский контекст, возникает не на пустом месте, а вырабатывается писателем на основе приобретения им навыков речевого общения и, главным образом, знания законов языковой среды художественной литературы как контекстуальной среды особого типа. Далее в зависимости от одаренности, масштабов таланта, писатель либо остается в рамках этой среды, добросовестно освоив ее эстетические принципы и закономерности, либо, творчески переработав накопленный «контекстуальный» опыт, создает свою оригинальную систему художественной речи, отмеченную «печатью самостоятельного художественного начала» /6, 8/, пополняя речевой опыт уже существующей контекстуальной среды новыми художественно-эстетическими ценностями и способствуя развитию языка художественной литературы, а в конечном счете – и общенационального литературного языка в целом. Небезынтересно, что в западноевропейской лингвостилистике 60-х годов эта же мысль отражается в положении П.Гиро о том, что искусство писателя «должно быть творческим актом и постоянным обновлением речевой деятельности» /1, 58/.

Писатель, не преодолевший рамки окружающей его контекстуальной среды - традиционно сложившегося отбора средств языка для создания художественных образов в определенном литературном направлении, «школе», жанре, - создает, по терминологии Х.Х.Махмудова, традиционный художественный ***нетворческийконтекст***. Напротив, художник слова, представивший оригинальную систему художественной речи, в которой наряду с традиционными языковыми средствами присутствуют (и играют ведущую роль) и нетрадиционные элементы, порождает ***творческий контекст*** мастера. «В самом деле, - писал Х.Х.Махмудов, - любой современный грамотный (не говоря уже о высокообразованных филологах) носитель литературного языка в состоянии по заданию написать очерк, рассказ, повесть, роман; стихотворение, балладу, песню, поэму; водевиль, комедию, драму, трагедию, сценарий, либретто; сказку, частушку и т.п., соблюдая все

правила, принятые в современной теории литературы. Но эти произведения окажутся безжизненными, если их автор не обладает врожденным талантом, т.е. не является носителем художественного творческого контекста. Притом творческий контекст для данного писателя (поэта, композитора, художника-живописца) – величина постоянная: творческий контекст, как голос индивида, как черты его лица, сохраняется всегда…» /18, 4/.

Система художественной речи, или авторский контекст, одного и того же писателя обычно включает обе эти неравнозначные по художественно-эстетическим качествам разновидности контекста – ***творческий*** и ***нетворческий***. Присутствие нетворческого контекста в индивидуальной системе художественной речи практически любого автора объясняется необходимостью преемственности в художественно-словесном творчестве, определенными традициями жанра, литературного направления. Творческий контекст служит выражением новаторства, оригинальности стилистической системы, выработанной конкретным автором в конкретную эпоху. В лингвостилистическом исследовании произведения, таким образом, возникает еще один немаловажный аспект – выявление творческого и нетворческого контекстов в авторской стилистической системе речи, определение их соотношения в отдельно взятом произведении писателя и во всех его произведениях и оценка творчества писателя и его роли в развитии языка художественной литературы на основании анализа такого соотношения.

Влияние среды художественной литературы (или «контекстуальной среды» по Х.Х.Махмудову) на формирование системы художественной речи («индивидуального стиля», «идиостиля», «авторского контекста») неоднократно подчеркивалось как литературоведами, так и лингвистами. «Языковой средой поэзии является литературная традиция», - писал Б.А.Ларин /3, 44/. Высокая культура художественного слова у того или иного писателя формируется на основе глубокого знания «литературной традиции». Вместе с тем, по мнению Б.А.Ларина, «способность забвения, преодоления традиции не менее важна, чем высокая культурность» /3, 42/. Писатель, способный на такое «забвение», в свою очередь оказывает плодотворное влияние на «литературную традицию», пополняя ее новым опытом. Иначе говоря, непрерывное взаимодействие и взаимовлияние авторских контекстов в пределах одной контекстуальной среды составляет основу ее эволюции. Прогрессивное развитие контекстуальной среды обеспечивается, таким образом, не только и не столько глубоким знание ее традиций, сколько отступлением от них, продиктованным поисками новых выразительных языковых средств.

В теоретической стилистике Х.Х.Махмудова понятия «авторский контекст», «творческий контекст» и «контекстуальная среда» наделены реальным историческим значением. Проблема историчности стилистических систем была поставлена в русском языкознании в середине 50-х годов XX века в ходе уже упомянутой дискуссии по вопросам стилистики. Так например, Ю.С.Сорокин писал в 1954 году: «Вопрос о стилях языка нельзя ставить отвлеченно, неисторически. Безотносительно к этапам развития национального русского языка. Мы имеем полное основание говорить о стилях языка как об особых семантически замкнутых типах речи применительно, например, к русскому литературному языку XVIII века времени Ломоносова. Мы не имеем достаточных оснований говорить о таких же подобных стилях применительно к литературному языку, начиная со времени Пушкина» /19, 81/.

Этот аспект стилистики с особой четкостью прозвучал в работах профессора Х.Х.Махмудова. Сам процесс исторического развития литературного языка предстает в его теории как борьба и столкновение «творческих контекстов», как становление, развитие и смена «контекстуальных сред». «Совокупность творческих контекстов мастеров слова данной эпохи создает так называемую контекстуальную среду, - утверждает Х.Х.Махмудов. – Господствующие слои общества пытаются узаконить и консервировать эту среду, и само собой разумеется, они относятся нетерпимо к фактам вторжения новых творческих контекстов, объявляя их нарушением литературных правил, олицетворением грубых ошибок, площадным, уличным и прочим стилями» /4, 261/.

Среди творческих контекстов, образующих контекстуальную среду, выделяется, как правило, контекст писателя, обладающего обостренным чувством не только художественно-эстетического, но и социально-языкового такта, подсказывающим ему выбор формы художественной речи, соответствующей новым, порой только формирующимся, условиям, новой социально-исторической и нравственно-эстетической обстановке. Выбираемые таким автором речевые средства отвечают социальным и эстетическим тенденциям своего времени. Иногда даже несколько опережая его. При этом, по выражению И.Р.Гальперина, возникают «всякие отклонения от обычного, закономерного, нормализованного. Если они начинают употребляться в разных текстах и стилях, постепенно приобретают черты устойчивости и могут в конечном счете стать нормой», таким образом они теряют статус « нарушения денотативного кода» и становятся «вариантом нормы» /2, 16/. Контекст такого писателя, содержащий «нарушения денотативного кода», становится ведущим в данной контекстуальной среде и на определенном этапе ее развития формирует «языковое лицо» целой литературно-художественной эпохи. Индивидуальная система художественной речи такого “лидера”, в действительности, как бы указывает на основное направление, в котором должна развиваться контекстуальная среда художественной литературы на данном этапе развития общества. В русле этого направления возникают и развиваются творческие контексты других писателей современников “лидера”, подтверждающие жизнеспособность и плодотворность новых тенденций в словесно-художественном творчестве в конкретный период развития общенационального литературного языка.

Не всякая оригинальная система художественной речи, т.е. не всякий творческий контекст, способен выполнять роль «лидера» в своей контекстуальной среде. Традиции и новаторство (соответственно – *творческий* и *нетворческий* контексты) должны быть точно сбалансированы в нем: полный отказ от традиции недопустим, как и ее преобладание, в то же время недопустим и полный перевес оригинального художественного начала, как недопустим и его недостаток.

В этой связи декадентство в русской литературе начала XX века можно рассматривать как своеобразное отражение борьбы между авторскими контекстами за право «лидерства». Примечательно, что в этой борьбе безусловно яркие творческие контексты Андрея Белого и Велемира Хлебникова уступили, в конечном счете, это право контексту Владимира Маяковского, в большей степени отвечавшего эстетическим взглядам современников и последующего поколения. Очевидно, причиной этого «поражения» послужила крайняя диспропорция творческого и нетворческого контекстов в их стилистических системах, проявившаяся в чрезмерной осложненности самой образной системы и избыточном «словотворчестве».Представленное ими потенциальное направление в развитии языка художественной литературы «не сработало» за пределами отдельной литературной школы, где, по выражению В.П.Григорьева, оно «не нашло серьезных продолжателей» /33, 236/. Оставив яркий след в истории русской литературы, А.Белый и В.Хлебников, тем не менее, не оказали решающего влияния на дальнейшее формирование стилистической системы современного русского литературного языка.

Рассматривая историю языка художественной литературы как процесс возникновения и смены контекстуальных сред, Х.Х.Махмудов выделил четыре основных этапа в развитии стилистической системы современного русского литературного языка. Каждый такой этап представляет собой становление новой *контекстуальной среды*, связанной с именем «лидера», индивидуальная система художественной речи которого одержала победу в острой борьбе литературных направлений и стилистических тенденций в данный исторический период. Согласно Х.Х.Махмудову, такими «лидерами» следует считать М.В.Ломоносова, А.С.Пушкина, Л.Н.Толстого, В.В.Маяковского, каждый из которых выступил как создатель творческого контекста, определившего общие черты новой контекстуальной среды, возникновение и становление которой, таким образом, связано с их именами.Разумеется, в утверждении и развитии каждой контекстуальной среды принимают участие и другие писатели и поэты, литературные критики и журналисты данной эпохи, а значительные

изменения в стилистическом строе общенационального литературного языка («контекста эпохи») связаны с активным речевым творчеством «*многих* деятелей науки и культуры, т.к. *язык художественной литературы* составляет лишь *один из его жанров*» /34, 122/.

Таким образом, в теоретической стилистике понятия ***авторский контекст***, ***контекстуальная среда*** и ***контекст эпохи*** оказываются взаимосвязанными и взаимообусловленными образованиями, имеющими реальные социально-исторические и лингвокультурологические характеристики.

Для разграничения этих понятий в социолингвистическом плане воспользуемся терминологией Ю.Д.Дешериева и В.К.Журавлева, включающей понятия *социум* и *социалема.* С позиций социолингвистики, конкретный писатель– создатель *авторского контекста,* есть *социализированный индивид* (личность в ее социальных функциях), *социум* – сообщество людей, общество в целом /31, 312/, *социалема* – языковой, речевой коллектив /32, 7/. Иными словами, *социалема* может рассматриваться как составная часть *социума* (например, как речевой коллектив, объединенный общей сферой деятельности – словесно-художественным творчеством).

В этом случае ***авторский контекст*** следует рассматривать как языковое выражение миропонимания и эстетической сущности социализированного индивида или реализацию конкретной «языковой личности» по Ю.Н.Караулову. ***Контекстуальную среду*** (совокупность авторских контекстов), соответственно, можно определить как порождение *социалемы*, а ***контекст эпохи*** – как продукт речетворчества *социума* в целом.

Таким образом, в современном прочтении понятие ***контекста***, выдвинутое профессором Х.Х.Махмудовым, предстает, на наш взгляд, как сложная категория, соединяющая в себе *стилистический, социолингвистический* и *лингвокультурологический* аспекты, допускающая исследование в синхронном и диахроническом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1.Гиро П. Разделы и направления стилистики и их проблематика. - //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 9. Лингвостилистика. М., 1980. С. 35-68.

2.Гальперин И.Р. Проблемы лингвостилистики. - //Новое в зарубежной лингвистике. Вып.9. Лингвостилистика. М., 1980. С. 5-34.

3.Ларин Б.А. Эстетика слова и язык писателя. Л., 1974. – 286 с.

4.Махмудов Х.Х. О стихотворной речи. - // «Филологический сборник». Вып. 3. Алма-Ата. 1964. С. 236-283.

4.Махмудов Х.Х. Некоторые вопросы теоретической стилистики. - // «Филологический сборник». Вып. 4. Алма-Ата, 1965. С. 10-69.

5.Махмудов Х.Х. Русско-казахские лингвостилистические взаимосвязи (Теоретическая стилистика). Автореф. Дисс…докт. филол. наук. Алма-Ата,1970. –94 с.

6.Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987. – 261 с.

7.Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд-е 2-е. М., 1969. – 608 с.

8.Лингвистический энциклопедический словарь. (Гл. ред. В.Н.Ярцева). М., 1990. – 685 с.

9.Джилкибаев Б.М. Дифференцирующие признаки художественного текста и контекста. - //Лингвостилистический анализ текста. Сб. статей. Алма-Ата, 1982. С.3-16.

10.Стриженко А.А. Художественный текст как особая форма коммуникации. - //Лингвистика текста. Материалы научной конференции. В 2-х частях. М., 1974. Ч. 2.С. 81-88.

11.Воробьёв В.В. Лингвокультурология (Теория и методы). М.,1997. – 331 с.

12.Махмудов Х.Х. Заметки о творческом контексте (к слову…). - // «Филологический сборник». Вып. 15-16. Алма-Ата, 1975. С. 3-17.

Түйіндеме

Мақалада Х.Х. Махмудовтың теориялық стилистикасындағы контекст ұғымының мазмұны жан- жақты талданып көрсетіледі.

Resume

The meaning of context in Makhmudov`s theoretical stylistics is thorougly analyzed.

R.K.Adilbaeva–*Master, senior teacher*

HAPPY WORD FAMILIES

One way of helping students develop and expand their vocabularies is to make them aware of the way 'word families' can be built up by means of prefixes, suffixes and inflections. Thus act is the 'parent' of action, acting, activeand actor. In this particular case low-level students may well encounter a derived form before they meet the root; once the root is known, however, other words can quickly be added:react, reaction, reactor; and for higher-level students, compounds like chain-reaction and modern coinages such as pro-active may be supplied.
Key words:word building,prefixes,suffixes , inflections.

Students whose mother-tongue lexicon is also organised like this are likely to relate quickly to this kind of information; indeed, they may already have begun to collect and arrange vocabulary in this way. Students whose mother tongues do not inflect or agglutinate, on the other hand, have a particular need to be sensitised to this aspect of English vocabulary.

Like many EFL teachers, when Rinvolucri's Grammar Games first came out we quickly became fans and regular users of many of the activities in that excellent article. We also tried to come up with similar ideas of our own; and it was not very long before we linked up the concept of 'word families' with the children's game 'Happy Families.[1]

For readers unfamiliar with the game, 'Happy Families' is a card game using a pack of picture cards divided into sets of four, each set representing the family of a tradesman, for example: Mr Bun the baker, Mrs Bun the baker's wife, Master Bun the baker's son and Miss Bun the baker's daughter. The cards are shuffled and all dealt to the players (four or five players is ideal). Players look at their cards but do not show them to the other players. Play proceeds as follows: the first player, looking at his/her cards, decides on a set he/she wishes to complete, and asks another player: 'X, have you got Miss Pint the milkman's daughter?' If X has the card, he/she must' hand it over, saying Yes, here' you are'. If not, X replies 'I'm sorry, Miss Pint the milkman's daughter is not at home'. Play passes to X, who then asks any player for any card. When a player asks successfully, that player may continue to ask for cards from any player. When a player has acquired a full set of four cards, they are displayed on the table. The object of the game is to obtain more families than any other player.

The idea of using a form of this children's game to acquire and practise vocabulary is perhaps not startlingly lateral thinking, and we would not be surprised to hear that a number of other teachers had independently had the same idea. In fact, we did not put the idea into practice for some time. We were not quite sure whether interaction along the lines of: X, have you got the noun action?' 'No, I'm sorry, I haven't.' would really be exciting and memorable. We were also concerned about a lack of challenge in the regularity of adverb formation (initially we envisaged the sets of four cards as comprising n, v, adj, adv, e.g. action, act, active, actively). It also took some time to get round to the donkey-work of actually making the cards.[2]

In the event, this delay proved fortunate, for in the meantime we had realised that by discarding the adverb and introducing a second noun we could find sets that displayed a greater variety of word-formation principles, and thus offered both more challenge (= more fun) and greater learning potential. The two nouns are generally one abstract and one agent, e.g. action, actor. It also widened the scope of the game, as there are many adjectives, such as colours, which are not associated with an adverb. For instance, you cannot do something whitely, but you can add whitener to coffee.

This refinement gave us the impetus to produce our first pack of 32 cards. The words are listed in the following order: noun, agent, verb, adjective.
action, actor, act, active; motherhood, mother, mother, motherly; photography, photographer, photograph, photographic; succession, successor, succeed, successive; electricity, electrician, electrify, electric; suspicion, suspect, suspect, suspicious; creation, creator, create, creative; stiffness, stiffener, stiffen, stiff.
Trial use of this first set of cards proved more successful than our most optimistic hopes. Students very quickly got the idea of how the game should be played; they appeared to be enjoying themselves very much; and they seemed to be learning something. Some students' motivation lasted for days or even weeks after the game: one Turkish student carried on collecting words in 'families', and showing the teacher his lists, till the end of his course.
With such encouragement we quickly produced a second pack:
adaptation, adaptor, adapt, adaptable; criticism, critic, criticise, critical; destruction, destroyer, destroy, destructive; health, healer, heal, healthy; information, informant, inform, informative; mechanism, mechanic, mechanise, mechanical; thought, thinker, think, thoughtful; whiteness, whitener, whiten, white.
We found that students easily got used to formulae like X, do you have the noun 'health'?' 'No, I'm sorry' - though if a particular group developed a slightly different formula, we did not intervene unless it was ungrammatical or rude. It was necessary to specify the part of speech, otherwise an unsuspecting player might hand over the verb mother, for example, when the player asking had the agent in mind. We do not allow students to say things like 'Have you got the noun from 'destroy'?' If they do not know the right form, and ask, for example, for destroyment, they don't get the card. They are then well motivated to learn the correct form! We always carefully explain that 'agent' is not a grammatical
term but a description for the purposes of our game, meaning 'the person or thing that does something'.
We also emphasise that not every word in English is part of a family of four: some families are smaller, and hence not in our game; and many families are bigger. It may happen that a player asks for a word which exists, but is not in the set, e.g. the noun photograph, or the adjective electrical. Most students work this out for themselves and only hand over a card if it is specified with the utmost accuracy! Completely unforeseen benefits of the game are authentic practice in very careful pronunciation and sometimes having to spell words aloud to convince another player that the card they hold is the one being asked for. [3]
One change we made to the original children's game rules was to have the turn pass to the next player on the left, rather than the player who has just been asked. This avoids students being silent for long periods.
Our third pack of cards soon followed:admiration, admirer, admire, admiring; drama, dramatist, dramatise, dramatic; entertainment, entertainer, entertain, entertaining; fatherhood, father, father, fatherly; play, player, play, playful; politics, politician, politicise, political; occupation, occupant, occupy, occupied; softness, softener, soften, soft.
With three packs of cards, a larger number of students can be actively involved; and the activity can be re-used more often, if it can be remembered which students had which pack of cards last time. We have seldom used the activity more than three times with the same students, but it might stand more uses on a long course, if popular with students. The game itself lasts an average of 15 minutes, and our temptation has always been to use it as a 'filler' or 'stand-by', as the packs of cards are easily tucked into a bag at the last minute. We are well aware that this is not ideal, as much useful work can be done by way of follow-up after the game, when all the sets are displayed.
It is at this point that the meanings of unfamiliar words can be explained, and the contexts in which they might be used. Attention can be drawn to the different patterns of word-building, and how the root may be noun, verb, or adjective. Students may be encouraged to analogise, and think of other word families that follow similar patterns, or they may be encouraged to add further members of a given family. Shifting word-stress may be highlighted, and pronunciation reviewed. Any, or all, of

this may be planned, or the teacher may simply follow up students' questions, but we have nearly always found that considerable discussion arises without prompting from the teacher, and usually a lot of exploration of language, discovery and peer teaching result.

We have been surprised at the low level at which the packs can be used. On paper, they look distinctly upper-intermediate, and they can be used up to advanced level; however, they have also proved usable with pre-intermediate students. A slightly easier pack could probably be used at elementary level, but as yet we have not devised one. Instead, we have branched out into 'academic word families' for university pre-sessional students, who need to pay particular attention to word forms.

This was our first academic pack:analysis, analyst, analyse, analytical; contribution, contributor, contribute, contributory; development, developer, develop, developed; dispute, disputant, dispute, disputed; operation, operator, operate, operative; study, student, study, studious; symbolism, symbol, symbolise, symbolic; writing, writer, write, written.

When planning this article, we toyed with the idea of producing artwork for a pack of cards which could be photocopied. On reflection we felt that any teachers who felt they needed the most professional look possible would surely have access to a computer where they could design their own artwork. Photocopies, or computer print-outs, would still need to be pasted onto card before they could easily be used. For our own packs, we have found it easier to write directly onto card.

We make the card rather smaller than standard playing cards: our standard size of 52mm wide by 62mm high has something to do with getting 16 cards out of an A4 sheet, leaving a strip which we have other uses for! The artwork is very simple: the word is handwritten, as large as possible, in block capitals across the middle of the card. In the top right-hand corner is a small N, AG, V, or ADJ, as appropriate; and in the top left-hand corner the word is repeated in small letters. This last is important: we forgot to do so on one of our packs until after we had laminated them, and that pack is more difficult to organise in the player's hand as a result. [4]

We use coloured card, which gives a generally jollier impression; but of course we jumble the colours so that looking at the colours in another player's hand gives no clue as to what part of speech those cards are, or which set they belong to. We also have a small number on the back of each card to indicate which pack it belongs to. We laminate all cards for long life, cutting the sticky-back plastic oversize and folding the edges over for greater security - a fiddly a half-size card operation when you first do it but, with practice, small cards such as these can be done in around 3 minutes, which means a pack of 32 can be done in under 2 hours. Not a huge investment when we think that the two of us could be using the cards for decades to come! The result, we feel, is reasonable quality, pleasing home-made appearance, and good durability. We find that students react more positively to home-made materials where trouble has clearly been taken, than to bought materials.

Here is another academic pack:catalysis, catalyst, catalyse, catalytic; construction, constructor, construct, constructive; claim, claimant, claim, claimed; improvement, improver, improve, improving; project, projector, project, projected; rule, ruler, rule, ruling; significance, sign, signify, significant; solution, solvent, dissolve, soluble.

What are the drawbacks of the game? One objection that can be made is that it presents words with no context; and if the strict view is taken that new vocabulary should always be first encountered in context, then our game is notusable unless the teacher is confident that students are already familiar with all the words in the pack. We feel, however, that the game is most effective when students are familiar with most, but not all of the words. It is not a game for teaching vocabulary by itself, but is intended to complement other vocabulary-reviewing activities such as those found in Morgan & Rinvolucri (1986), and is not meant to form a large part of any course. We would agree that new vocabulary is best encountered in context, but would contend that acquiring a word is an ongoing relationship, a process involving meeting the word many times in different contexts, using the word in different ways, and thinking about the word. While the way in which the mind stores and retrieves words is still imperfectly understood, it seems likely that word class is one factor, and phonological similarity another. It is also probable that words can be stored more than once; and

that words with multiple storage, and words with multiple links to other words, are more easily retrieved and used (Ellis & Young 1988; Garman 1990). We believe our game can aid in forging extra links. [5]

Detailed objections could be made to some of our individual cards or sets: suspect, for example, is not really an agent. Some sets are made up to four with words that are less than common. There could also be some confusion over families such as succeed, where there are actually two families with different meanings: succession-successor-succeed-successive (which is in our pack) and success- (-) -succeed-successful (not in our game because there is no agent). Equally solution-solvent-dissolve-soluble (a set with mainly academic uses) can and does get confused with solution-solver-solve-soluble (a family with more general meaning, where the agent is rare and the adjective only common in the negative: insoluble). In these cases we feel that confusion, and even irritation, can be powerful learning aids as long as the teacher is there to explain.

Our next project is a high-level pack to stretch Proficiency students. It might also be usable with trainee teachers; even native speakers need to be challenged to think about their own language. How about the following:devotion, devotee, devote, devout; equality, egalitarian, equal, equal; confidence, confidante, confide, confident; impression, impressionist, impress, impressive; numeracy, numerator, enumerate, numerate; sabotage, saboteur, sabotage, sabotaged; scholarship, scholar, school, scholastic; sustenance, sustainer, sustain, sustaining. [6]

model-model-model-modelis also tempting, but perhaps it is not quite fair.

One or two of our colleagues have suggested that we should patent or copyright Happy Word Families. We feel, however, that we can hardly claim ownership of the words; and the idea is unlikely to be ours alone. We would be happy if any MET readers found the idea useful and made up their own packs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aitchison, J. (1987) Words in the Mind, Blackwell
2. Ellis, A. & Young, A. (1988) Human Cognitive Neuropsychology, LEA
3. Gairns, R. & Redman, S. (1986) Working with Words, CUP
4. Garman, M. (1990) Psycholinguistics, CUP
5. Morgan, J. & Rinvolucri, M. (1986) Vocabulary, OUP
6. Rinvolucri, M. (1984) GrammarGames, CUP

Түйіндеме

Бұл мақалада сөздің түбіріне жұрнақтар мен жалғаулар жалғау арқылы сөздердің өзге мағына беретіндігі туралы айтылған.

Абдрахманова К.Х.- ф.ғ.к., доцент

ЯССАУИДІҢ «ДИУАНИ ХИКМЕТ» ЕСКЕРТКІШІ ТІЛІНДЕГІ ЖАТЫС СЕПТІК ЖАЛҒАУЫНЫҢ ТАРИХИ-ГРАММАТИКАЛЫҚ СИПАТЫ

Бұл мақалада XII- ғасырдың жазба мұраларының бірі - Қожа Ахмед Яссауидің «Диуани Хикмет» ескерткішіндегі жатыс септік жалғауының тілдік ерекшелігі баяндалады. Орта ғасырлық жазба мұрадағы қазіргі қазақ тілінде сипатталып жүрген жатыс септік жалғауының Яссауи кезеңіндегі табиғатын және жатыс септік жалғауының құрамындағы тарихи өзгерістер тілдік деректермен сипатталады. Тілді тарихи тұрғыдан зерттеу сан ғасырлық тарихы бар тілдік жәдігерлердің бүгінгі Тәуелсіз Қазақстанның мемлекеттік тілін дамытуға, тілдің ортақ тарихын танып –білуге мүмкіндік береді. Мақала Орта ғасырлық жазба мұра «Диуани Хикмет» жәдігер тіліндегі жатыс септік жалғауының үлгілері мен грамматикалық сипатын анықтап, оны қазіргі қазақ тіліндегі, түркі тектес тілдердегі жатыс

септік жалғауымен салыстыра отырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтауға арналған.
Тірек сөздер. Жатыс септік жалғауы; оғыз-қыпшақ тілі; тарихи –салыстырмалы грамматика; локатив мәнді; морфологиялық тәсіл; облатив.

Адамзат тарихының кемелденген кезеңінде тіл ғылымының зерделенуі елеулі табыстарға жетуде. Тіліміздің сөздік құрамындағы сан алуан құбылыстарды, өзгерістерді, дамуды, заңдылықтарды оның тарихынан іздейміз. Соңғы жылдары тілдің тарихын білуге ерекше көңіл бөлініп, белгілі бір тілдің тарихи қалыптасу жүйесіне тікелей қатысты көне мұралар мен орта ғасырлық жәдігерлердің тілдік мәліметтерін қазіргі тілдік қолданыстағы тілдік деректермен салыстыра зерттелу жұмыстары қарқынды дамуда. Осыған байланысты осы орта ғасырлық жазба мұрадағы қазіргі қазақ тілінде сипатталып жүрген жатыс септік жалғауының Яссауи кезеңіндегі табиғатын және жатыс септік жалғауының құрамындағы тарихи өзгерістерді зерттеудің мәні зор.

Қожа Ахмедтің заманы түркі тайпаларының бастары қосылып, құдіреті күшті елге айналуға бет бұрған ислам дінінің үстемдік құра бастаған кезі болған. Бұл кез IX-XII ғасырлар аралығында билік еткен Қараханид әулетінің алғаш рет ислам дінін қабылдауымен бірге оны идеологиялық деңгейге көтеріп, мұсылмандықтың жерсінуіне, жергілікті халықтың өзіне тән әдет-ғұрпы, салт-санасымен үйлесіп кетуіне де ықпал еткен заман болған. Түріктердің бұрынғы діндеріне қарағанда, ислам діні өзін түркі халқының өміріне әлдеқайда икемді дін екендігін толық көрсетіп, түркі елін біршама жоғары дәрежеге көтере бастаған кез болатын. Қожа Ахмед Яссауи («Түркістандық Мұхаммед») міне, осындай заманда дүниеге келген.

Түркі халқы ислам діні мен мәдениетін қабыл еткен соң, бұрынғы көк Тәңірісіне табынуға негізделген мәжусилік сенімінен, әдебиетінен, өнерінен, жалпы алғанда, алғашқы рухани мұрасынан айрыла бастаған еді. Сонымен бірге, араб-парсы тілдері мен исламның оқу-білімі бұқара халыққа көпке дейін жат көрініп, түсініксіз болып келді.

Міне, осындай бір тарихи бетбұрыс кезеңінде өлең құрылысы жағынан көне түркі поэзиясының табиғатына жақын етіп жазылған, әрі оғыз-қыпшақ тілінде өмірге келген Қожа Ахмед Яссауи жырлары жергілікті халықтың рухани өмірінде зор рөл атқарды. Ақынның «Диуани Хикмет» (Даналық кітабы) атты жыр жинағы арқылы қарапайым халық ислам әлемімен, сол дәуір үшін ілгерішіл саналған сопылық ағымның философиялық ой-пікірлерімен танысты [1,190].

«Диуани Хикмет» ескерткішінің нұсқалары негізінде Стамбул, Петроград, Қазан, Уфа, Ташкент, Қоқан, Алматы сияқты қалалардың кітапханаларының қолжазба қорында 25-ке жуық тізімі бар екені мәлім.

Ташкенттегі А.Бирунн атындағы Шығыстану институтының қолжазба қорында «Диуани Хикмет» ескерткішінің 20-дан астам тізімі бар. Башқұртстан Ғылыми орталығының Орал бөлімшесіне қарасты тарих, тіл және әдебиет институтының қолжазба қорында «Диуани Хикмет» ескерткішінің 4 тізімі бар көрінеді. Бұл белгілі қолжазбаларға Стамбул, Қазан, Үрімші, Алматы, Түркістан, Орынбор тағы басқа да қалаларда сақталып қалған нұсқаларды қоссаңыз, ұшан-теңіз дүние болып шығады.

Қожа Ахмед Яссауи өлендері жинағының ең толық нұсқасы Қазан басылымы болып табылады. Мұнда 149 хикмет берілген. Соның 109 хикметі Яссауидің өзінікі дейді кейбір

ғалымдар [2,189]. Қалғандары шәкірттері тарапынан жазылып, жинаққа еніп кеткен жыр жолдары болса керек.

«Диуани Хикмет» ескерткіші тіліндегі сөз қолданыстардан тіл біліміне байланысты лексикадан бастап барлық саланың материалын табуға болады. Біздің зерттеуімізде сол көп саланың кішкене ғана бөлшегі - септік жалғауларының ішіндегі жатыс септігі болмақ.

Бұл септіктегі сөздер негізінде көлемдік, мекендік және мезгілдік мағына береді.

Қазіргі қазақ тілі нормасында жатыс септік жалғауының *–да, −де, −та, −те, −нда, −нде* түрлері болатын болса, «Диуани Хикмет» ескерткіші тілінде жатыс септік жалғауының тек қана *–да, –дä,* тәуелдік жалғауларынан кейін *−нда, −ндä* түрлері кездеседі.

«Диуани Хикмет» ескерткіші тілінде түбір сөзге жатыс септік жалғауы тікелей жалғанып та (53,97)*–ғарыблығдä ғаріб болған*), не тәуелдік жалғауынан кейін (44,87) – *махаббатныбазарында),* не көптік жалғауынан кейін (96.161) – бу *йолларда жан бермäсäң*), не көптеліп тәуелденіп барып жатыс септік жалғауы жалғанып та (103,177) – *дүниағамағрур тіллäріндä),* не жасырын түрінде де (36,74) – *дозах йығлаб*) қолданылады.

Түбір сөзге жатыс септік жалғауының қатаң *қ/т/ш к/с/ч* дыбыстарынан кейін тікелей жалғануы: (17,51)*–ғäріблық+дä құл болды* (ғаріптікте құл болды), (34,71) – *отуз төрт+дä алым болуб* (отыз төртте ғалым болып), (96,161) – *ахырät+дä жан бермäсä (*ақыретте жан бермесе*),* (34,71) – *отуз беш+дä масжид кіріб* (отыз бесте мешітке кіріп), (14,47) – *көк+дä туралмай шайтан қачыб* (көкте тура алмай шайтан қашып), (120,203) *–ҺäР нафс+дä* (әр нәпсіде), (34,71) – *отуз уч+дä сақы болуб* (отыз үште сақы болып);

үнді *м/ р/ н/ л/ ң/ й/ у* дыбыстарына аяқталған түбір тікелей жалғануы:

(144,256) – *аты машҺур кäлäм+дä (*аты машҺур тілде), (103,177) – *жан берүр+дä (*жан береде*),* (105,182) – *йаруқ күн+дä (жарық күнде),* (142,245) – *чын көңіл+дä (шын көңілде),* (46,91) – *оң+да йатқанлары* (оңында жатқандары), (45,92) – *қай+да барса фақыр міскін* (қайда барса пақыр бейшара), (142,247) – *қайғ+уда сен* (қайғыда сен);

-ұяң *д/ ж/ з/ ғ* дыбыстарына аяқталған түбір сөзге тікелей жалғануы:

(29,64) – *тар лäхäд+дä (*тар лахатта), (137,228) – *көз+дä йашым* (көзде жасым), (46,91) – *сäж+дä йылаб (*сәждеде жылап*),* (53,97) – *ғäріблыг+дä ғаріб болған* (ғарыптікте ғарып болған);

- дауысты *а/ä* дыбыстарына аяқталған түбір сөзге тікелей жалғануы.

(16,49) – бу *дүниа+да (*бұл дүниеде*), (110,187) – қолын арқа+да (*қолы арқада*),* (70,120) – *ҺäР көшä+дä та'ат қылкіл* (әр көшеде тағат қыл), (60,106) – *Мäккä+дä бар Мухаммад* (Меккеде бар Мұхаммед).

«Диуани Хикмет» мұрасының тілінде түбір сөздің соңғы буыны не дауысты дыбысқа бітсе, не дауыссыз дыбысқа бітсе де жатыс септік жалғауының *–да, –дä* жалғауы жалғанған, қазіргі қазақ тілінде дауысты дыбысқа және үнді, не ұяң дауыссыз дыбыстарына біткен түбір сөзге жатыс септік жалғауының *–да, –де,* жалғауыжалғанған (*әке–де, ата–да,*) ал, қатаң дауыссыз дыбысқа біткен түбір сөзге жатыс септік жалғауының *–та, –те,* түрі жалғанған (*ат–та көк–те*).

Кейбір жағдайда қазіргі қазақ тіліндегі жатыс септік жалғауының *–нда,* формасының орнына қысқартылып *–да* формасыныңқолданылған жерлері де байқалады. Мысалы: (52,98) – йер *астыда* (жер астында), (51,96) – йол *үстідä* (жол үстінде).

Соған қарағанда, «Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жатыс септік жалғауының *–да* мен *–нда,* формасының қолдану барысы қатар жүрсе керек.

Жатыс септік жалғауының есім сөзге тәуелдік жалғауынан кейін жалгануы. Мысалы: (98,163) – *талабларда* йоқ *ыхлас* (талаптарда жоқ ықылас), (96,161) – бу йолларда *'ашық өлса* (бұл жолдарда ғашық өлсе), (119,202) – *дарияларда йүзлäсäм мен* (дарияларда жүзсем мен), (35,73) – *падшаларда 'аділät йоқ* (падшаларда әділет жоқ).

Көптік және тәуелдік жалғауларынан кейін жатыс септік жалғауы «Диуани Хикмет» ескерткіші тілінде *–да, –дä,* формасы кездессе, қазіргі қазақ тілінде көптік жалғауларынан кейін жатыс септіктің *–да, –де, (жастарда, мектептерде)* формасы қолданылған. Мысалы: (103,177) – мағрур *тіллäр+ің+дä* (мақтаншақ тілдеріңде), (98,163) – *көз+лäр+і+дä* нämä йоқ (көздерінде еш нәрсе жоқ), (133,224) – *хақиқатныңйолларыда (*ақиқаттың жолдарында*).*
Негізінде, «Диуани Хикмет» мұрасының тілінде көптеліп, тәуелденіп барып жатыс септігінің келуі мысалдарда көптеп кездеседі. Соған қарағанда, көптеліп, тәуелденіп барып жатыс септігінің жалгануы «Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жиі айтылған қолданыстардың бірі деп есептеуге болады. Мысалдардан тағы бір байқалатын ерекшелік – тәуелдік жалғауынан кейін жатыс септігінің *–нда, –ндä,* формасы қолданылса, көптеліп, тәуелденіп, барып айтылғанда жатыс септігінің тек *–да, –дä,* формасының жалғанғанын байқаймыз.

Жатыс септік жалғауының жасырын түрінде қолданылуы. Мысалы: (36,74)- *дозах йығлаб* (тозақта жылап), (14,47) – *йер уа көкдä туралмай* (жерде және көкте тұра алмай) т. б.

Жатыс септік жалғауының тарихи қалыптасуына келетін болсақ, жатыс жалғауы сыртқы тұлғалық жағынан тарихқа белгілі ежелгі дәуірлерден сақталып қалған жазба мұралардан бастап біздің тілімізге дейін көп өзгеріссіз сақталғаны байқалады.

Бұл септіктің аффикстері қазірде барлық түркі халықтарында бірдей деуге болады. Жатыс септік жалғауының қазіргі қолданылуы туралы Л.Р. Жигжанова былай дейді: «Местный падеж имени как выразитель двух категорий- пространства и времени, первоначально оформивших обозначения всех трех направлений на плоскости, вследствие дифференциации и конкретизации своих значений (в результате длительного исторического развития) в настоящее время полностью расчленен в сферах действия (например с исходным падежом-более ранним явлением-тюркских языках» [3,100].

Жатыс жалғауы жайында Б.А. Серебренников *–да* тұлғасының бойында болған локатив мәндерінің морфологиялық тәсіл тұрғысынан жіктелуін *–да* негізінде жаңа жалғаудың қалыптасуымен түсіндіреді: *–дан* жалғауының қалыптасуымен бірге облатив мәні соған ауысты да, локатив мәні *–да* тұлғасында орнығып қалды деген пікір айтады [4,75].

Негізінен көне жазба ескерткіштер тіліне назар аударсақ, барыс септік жалғауы жатыс септік жалғауының қызметін атқарған. Бұл жөнінде П.М.Мелиоранский «При обозначении времени в языке в древнетюрских письменных памятниках форма дательного падежа употребляется вместо местного падежа: *Кул Тәгин 'қой йылка йәти йәгирмикä учду; то 'кузынч ай йәти отуз'ка йуғ әртуртемез бар; 'кын бәдезен битиг бәчин йыл'ка йәтенч ай йәти отузға 'куп ал'кадымыз,* «Кюль-Тегин улетел (т.е умер) в год овцы, в семнадцатый день; в девятый месяц, двадцать седьмой день мы устроили похороны. (нагробное) здание, разные (фигуры) и камень с надписью (в чести) его, мы все (это) осветили в год обезьяны, в седьмой месяц, в двадцать седьмой день [5,73].

Барыс септік жалғауының жатыс септік қызметі орнында жүргенін О.В.Захаров «Құтадғу біліг» тілінде былай дейді: «Имя в дательно-направительном падеже в языке «Кутадгу билиг» нередко употребляется в значении местного падежа, показывая местнахождения предмета: *Бу саклык одуғ би әл ишикä төзу ас'ка болди узун йәрикä «*эта осторожность и бодрость для этих дел норода только на пользу в далеких странах», *саңа йалнуз әрмәс бу игәй өнур* «только у себя нет этой болезни», о превосходнейших» [6,73] .

Ал, «Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жатыс септік жалғауы керісінше, барыс септіктің қызметін атқарған. Мысалы: *Ахмäд хізмäтідä йан бермäсä* «Ахмет қызметіне жан бермесе» дегенде, жатыс септік жалғауы барыс септік жалғауының қызметін атқарып тұр.

Барыс пен жатыс септігінің алмасып қолданылуын қазіргі қазақ тілінен де кездестіреміз. Бұл жөнінде Ф.Мұсабекова өзінің «Септік жалғауларының алмасып қолданылуы» атты мақаласында мынадай пікір айтады: «Қазіргі тілімізде кейбір жағдайда бір септік жалғауының орнына екінші септік жалғауының қолданылу ерекшелігі байқалып қалады. Тілдегі мұндай құбылыс жалғыз қазақ тілінде емес, басқа түркі тілдерінде де бұрыннан бар заңдылық», - дей келіп, барыс пен жатыс септігінің алмасып қолданылуы жайында былай дейді: «....бұл екі септік алмасып қолданылғанда мекендік, мезгілдік мағына береді. Мысалы: *Ұшқын коммунасынан аттанғанда айтқан сөзі көкейіме (көкейімде) тастай боп қатқан. Пеш пен Күлпаштің екі арасындағы қуысқа (қуыста) тығылып, бүрсеңдеп жатқан Қасен тағы қозғалды* (Б.Майлин)» [7,87].

Мұндай қолданысты өзбек тілі говорынан да байқауға болады: *мен мектеп-кä о'қыйман* «мен мектепте оқимын», *биз кино-да бордик «біз киноға бардық».* Бұдан біз септік жалғауларының алмасып қолданылуы тілімізде ертеден келе жатқан құбылыс екенін және бұл қазіргі түрік тілдерінің бәріне де тән екенін көреміз. Әрине, кез келген септік бірінің орнына бірін ауыстыруға көнбейді. Ал, ауыстырып қолданылу белгілі бір жағдайларда ғана болады. Мұндай жағдайда мағына мүлде өзгеріп кетпепегенмен, біршама стильдік өзгеріс болады.

Жатыс септік жалғауының барыс септік қызметінде қолданылуы жайында ДЖ.Г. Киікбаев өз еңбегінде былай түсіндіреді: «... эти два падежа образовались по одной единой структурной модели с той только разницей, что падеж на *-да/-та* образовался от основой определенности на *-д/-т* путем фузионного наращивания аффикса *–а, -ä напр:* общетюркск: таш «камень» (einstein), основа определенности *таш-т (derstein)* и местный падеж: *таш-та>ташта «*на камне», или общетюркский *дала* «степь», основа определенности: *дала-т* (diesteppe)и *дала-та>дала-да «*в степи» [8,179-180].

Н.К.Дмитриев якут, башқұрт тілдерінде барыс, жатыс септіктерінің ара-жігінің ажырамағанын айтады: «В некоторых тюркских языках происходило смещение употреблялся в роли местного и наоборот. Например: *мен өйде бардым* (я пошел домой) и *мен өйге қалдым* (я остался в доме). В якутском языке оба эти примера передаются одним (дательным) падежом: *мен жиеге бардым и мен жиеге қалдым».* [9,63].

Барыс пен жатыс септіктерінің мұндай ауысып қолданылуын М.Томанов былай түсіндіреді: «Қазіргі қазақ тілінде барыс септік пен жатыс жалғауларының ауысып қолданылуы кейбір жеке етістіктердің лексика-грамматикалық ерекшелігіне байланысты жай. *Жаз, жинал, қой* тәрізді етістіктер бірде барыс, жатыс септігіндегі сөздерді меңгереді. Бұл ыңғайда жатыс я барыс септігінің қолданылуы контекстік мағына және сөйлеушінің мақсатына байланысты» [10,162].

Көне жазбалар тілінде жатыс септік жалғаудың кейде табыс орнына айтылуы ұшырасады. Мысалы: Орхон-Енисей жазбаларында: *Қырқызда йантимыз. Тургес қаганта көруг келті (Т). «*Қырғыздан қайттық. Түргеш қаганнан жансыз келді». *Хасіратида ада болсам «*Қасіретінен ада болсам (Хикмет), К.В.II: *тұман јілда бəру тул эрдім тулас* «Бұрынғы жылдан бері тастанды жесірмін (19)...*Мəнің јок сақінчім мунуңда адім* «Менің қайғым жоқ бұдан басқа» (112). КР: *анта кін* «содан кейін» (35); Ман.,I: *анта отру* «содан кейін» (9); Usp: *букунта кін* «бүгінгіден кейін» (45).

Осы келтірілген мысалдарға жатыс септік жалғауы сыртқы тұлғалық жағынан тарихқа белгілі ежелгі дәуірлерден біздің тілімізге дейін көп өзгеріске түспегені байқалады. Тіл дамуының барысында бұл септік жалғауы қызметімен етістіктерге қатысты қолданылу жағынан ғана кейбір өзгерістерге ұшырыған. Сонымен қоса көне түркі тілінде жатыс септік жалғауының көп мағыналы екенін байқаймыз. Жатыстың шығыс, барыс септіктері орнына қолданылуы етістіктердің лексикалық мағынасы мен грамматикалық ерекшелігіне байланысты туса керек. Кейбір етістіктер екі септікті де қатар меңгереді.

Жатыс септік жалғауының қазіргі түркі тілдерінде түбір тұлғаға жалғанғандағы түрі мынадай болып келеді:

қазақ тілінде: *-да/ –де, та/ –те*

өзбек тілінде: *-да*

түрікмен тілінде: - *да/ –де, нда/ –нде,*

қырғыз тілінде: - *да/ –де, до/ –дө, та/ –те*

ұйғыр тілінде: *-да/ –дә, та/ –тә*

Жатыс септік жалғаулы сөз тіркестері"Диуани Хикмет" ескерткішінің мәтінінде үнемі тек етістік сөздермен тіркесіп қана қолданылмайды. Сөз қолданысына байланысты зат есім, сын есім, есімдіктермен де тіркесіп қолданыла береді. Мысалы:(39,71) - ж*ан берурдäбергүм сенгä нур уа иман* (жан берерде бергем саған нұр және иман),(38,77)-*ölär уақытдä иманыдын жада қылур* (өлер уақытта иманың жаныңда қалар), (63,109) – *тіл учыдäүммäтмін деб дуа қылур* (тіл ұшында халқым деп дұға қылар) дегенде, етістік сөздер мен зат есім сөздер тіркесін құрап тұр..

- жатыс септік жалғаулы сөздер тек зат есім, етістік қана емес, сын есім, сан есім және есімдіктермен тіркесіп қолданылады. Мысалы:(105,182) -*узун тундä йаруққундäкöңлүм анда* (ұзақ түнде, жарық күнде көңілім анда), (16,49) - *ара йолдақалмасун деб ғамым йеді*(орта жолдақалмасын деп қамын жеді), (52,97) -*он сегіз мың ғаламдахайран болған ʻ ашықлар* (он сегіз мың ғаламда хайран болған ғашықтар), (118,199) – *екіжаһандаүмідім менгä синақ керäксін* (екі жаһанда менің үмітім сен-ақ керексің).

Қазақ тілінде септік жалғаулы сөздерді өзінің жетегіне алып, меңгеріле байланысқан есімді сөз тіркестерін құрайтын *бар, жоқ* секілді бірқатар сөздер бар. Бұлар - мағынасы мен қызметі жағынан басқа сөз таптарынан ерекше сөздер.Н.К.Дмитриев бұл сөздерді осы ерекшеліктеріне қарай негізгі сөздер мен комекші сөздердің аралығында тұратын өз алдына категория деп танып, модаль сөздер деп айтады [9,131].

"Диуани Хикмет" ескерткішінің тілінде *бар, жоқ* сөздері жатыс септік жалғауымен тіркесіп, белгілі бір заттың я нәрсенің кімде, неде екендігін, бар-жоқтығын көрсетеді. Мысалы: (29,64) - *тар лахадда қатыг ʻ* азаб хäсірäті *бар* (тар лахатта қатты азап қасіреті бар), (121,204) - *бу іш бірлäнахыратдä барму* рахат (бұл іспенен ақыретте рахат бар ма), (96,160) - *уаллаһбиллаһ сендä ʻ ашықны нышаны йоқ* (уаллаһ, биллаһ сенде ғашықтың нышаны жоқ).

Қазіргі қазақ тілінде жатыс септік жалғаулы сөз тіркестері көбіне *отыр, тұр, жатыр, жүр* сөздерімен байланысып қолданылады. Мұндай тіркестер - қазіргі күні қолданылып жүрген өмір қажеттігіне лайықты сөз саптаудың куәлары.

Жатыс жалғаулы сөздермен тіркесуге бейім тұратын *отыр, тұр, жатыр, жүр* етістіктері Орхон-Енисей ескерткіштер тілінде қазіргі кезбен салыстырғанда сирек болса да қолданылған. Аталған төрт етістіктің ішінде *отыр* және *жатыр* етістігі қолданылғанымен,

тұр, жүр етістіктері жатыс жалғаулы сөз тіркестерінің басыңқы сыңарында бірен-саран болмаса, қолданылмайды. Мысалы: *Бу йірде олурып табгач будун біле тузелтім* (КТм.,4). - Бұл елде отырып, өз тағдырымды табғач халқымен ұштастырдым. *Усун Бунтату йуртда йату ҳалур ерті* (Т.,19). - Олар Бунтату жерінде қоныстану үшін қалды [11,30].

Тілдің даму барысында *отыр, тұр, жатыр, жүр* етістіктері жатыс жалғаулы сөздермен тіркесу қабілеті артты. Жатыс жалғаулы сөздермен тек отыр, жатыр етістігі емес, *тұр, жүр* етістіктері де еркін тіркесетін болып қалыптасты.

Отыр, тұр, жатыр, жүр етістіктерінің қолданысын "Диуани Хикмет" ескерткішінің тілінен де байқаймыз. Дегенмен, "Диуани Хикмет" ескерткішінің тіліндегі бұл етістіктердің қолданысын қазіргі кезбен салыстырғанда сирек те болса кездесетіні байқалады. Мысалы: (98,167) - *бабам айды ей балам қашымдатур олайн* (бабам айтты ей балам қасымда тұр өлейін), (142,245) -*ғәріб болуб йолда йатқыл қолуң алсун* (бейшара
болып жолда жатқыл қолынды алсын), (16,49) - *бу дунийәдә ҳеч кулмәйін йурдум мәнә* (бұл дүниеден еш күлмей жүрдім мен).

Аталған етістіктер «Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жатыс жалғаулы сөздермен тек дара қалпында ғана емес, күрделі етістік құрамында көмекші етістік қызметін атқарып тұрып та тіркескен. Мысалы:(70,121) - *йер уа көкдә мәләйкләр йығлаб турар* (жерде және көкте патшалар жылап тұрар).

«Диуани Хикмет» ескерткішінің мәтіні ислам дінін уағыздау, жұртқа ақыл айту, өмірдің келешегіне ой тастау тұрғысынан жазылған ескерткіш тілі болғандықтан, қазақ тіліне тән сөз қолдану мүмкіншілігін түгел қамти алмаған, басқа да септік жалғаулы сөз тіркестері сияқты жатыс септік жалғаулы сөз тіркестері де «Диуани Хикмет» ескерткішінің тіліне байланысты өз аясынан шыға алмаған.

Қолда бар материалға қарағанда, жатыс септік жалғаулы сөз тіркестері негізінде, мына сияқты мағыналарды аңғартатын сияқты:

- етістікпен тіркесіп қимыл-әрекет мағынасын білдіреді. Мысалы: (70,120) -*айа махбуб йолда қалдым йолга салгіл* (ей, іңкәрім, жолда қалдым, жолға салғыл), (34,72) - *мунда йыглаб ахыратдәболгіл арық* (мұнда жылап, ақыретте таза бол),(16,49) - *бу дунийәдә ҳеч кулмәйін йурдум мәнә* (бұл дүниеден еш күлместен жүрдім мен), (110,187) – *қарайузлук махшарда қолын арқада көрдум* (қара жүзділік махшарда қолы арқасында көрдім).

Бұл сияқты қимыл-әрекетті білдіретін сөз тіркестерінде меңгеруші етістіктер көбіне құранды түрде қолданылады. Мысалы: (139,234) - *ҳәр намазда иман башдын таза болур* (әр намазда иман бастан таза болар),
(38,77) - *өләр уақытда қалайсын деб хәлін сөрдум* (өлер уақытта қалайсың деп халін сұрадым), (37,75) – *йурәкімдәжарахатлар болды пайда* (жүрегімде жарақаттар пайда болды), (78,131) - *бу дунийәдә гаріблік бала болмас* (бұл дүниеде мүсәпірлік бала болмас), (102,175) -*не анада*
рахым қалды не атада (не анада рахым қалды не атада).

- жатыс септік жалғаулы сөз зат есіммен келіп, мекендік мағынаны білдіреді: (63,109) – *тіл учыдә* үммәтміндеб ду' а қылур (тіл ұшында халқым деп дұға қылар);

- жатыс септік жалғаулы сөз сын есіммен келіп, мезгілдік мағынаны білдіреді; (105,182)- *узун тундә йарук, күндә көңлүм анда* (ұзақ түнде, жарық күнде көңілім анда).

- жатыс септік жалғаулы сөз сан есіммен келіп, белгілі бір жердегі заттар мен нәрселердің санын білдіреді: (117,198) - *йетміш екі йердä*
мендін суʻ ал сорсä (жетпіс екі жерде менен сауал сураса).

«Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жатыс септік жалғаулы сөздер сөйлемде толықтауыштық және пысықтауыштық қызмет атқарады. Жатыс септігіндегі жанама толықтауыштар қимылдың, сапаның басқа затқа тәндік, қатыстық, орындық объектілерін білдіреді. Мысалы: (39,71) - *жан берурдä* бергумсенгä нур уа иман (жан бererде бергем саған нұр және иман).

«Диуани Хикмет» ескерткішінің тілінде жатыс септік жалғауы сөйлемде мезгіл пысықтауыш қызметін атқарған. Баяндауыш қызметіндегі етістіктің шақтық мағынасын дәлдеп, оның қашан, қай мезгілде болған қимыл процесі екенін білдіреді. Мысалы:
(105,182) - *узун тундä йаруқ кундä* көңлүм анда (ұзақ түнде, жарық күнде көңілім анда); (38,77) өлäр *уақытдақалайсын деб халін сöрдум* (өлер уақытта қалайсың деп халін сұрадым).

Жатыс септік жалғауы сөйлемде мекен пысықтауыш қызметін атқарған. Мысалы: (29,64) - *тар лахаддақатыг азаб хäсірäті бар* (тар лахатта қатты азап қасіреті бар).

Қорыта айтқанда, «Диуани Хикмет» ескерткіштерінің тілінде жатыс септігінің қолданылу аясынан мынаны байқауға болады:

-қазіргі қазақ тілі нормасындағы жатыс септік жалғауының 6 түрінің «Диуани Хикмет» ескерткіші тілінде тек 4 түрі ғана қолданылған;

-«Хикмет» ескерткіші тілінде түбір сөздің көптелген, тәуелденген формасына жатыс септік жалғауының бірде *–да*, *–дä,* бірде *–нда,–ндä* түрі жалғанған;

-жатыс септігі шығыс септік жалғауының орнына қолданылған;

Жатыс септік жалғауының жасырын түрінде қолданылуы қазіргі қазақ тілі нормасында ұшыраспайды.

1. БаймұратоваА., Джурабаева Г., Кистаубаева К. Қожа Ахмед Яссауи. // Библиографиялық көрсеткіш. - Алматы, 1994.
2. Келімбетов Н. Ежелгі дәуір әдебиеті. Алматы, 1991.
3. Жигжанова Л.Г. О категории падежа в современном казахском литературном языке // Изв. АН КазССР, серия фил. и искусств. Вып.I, 1957.
4. Серебренников Б.А. О взаимосвязи языковых явлений и их чУ исторических изменений // Вопросы языкознани, 1964. № 3.
5. Мелиоранский П.М. Памятник в честь Кюль-Тегина // ЗВО РАО, т.XII, вып.II, III, СПб., 1899. - 92с.
6. Захаров О.В. Дательно-направительный падеж в языке "Кутадгу билиг" // Уч.зап. Кирг. ГУ. филолог. ф-т. вып.3, 1957.
7. Мұсабекова Ф. Септік жалғауының алмасып қолданылуы Алматы:. Қазақстан мектебі, 1972. № 1
8. Киекбаев Дж.Г. Программа курса «Сравнительная грамматика тюркских языков». Уфа, 1967.
9. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. М.-Л., 1948
10. Томанов М. Қазақ тілінің тарихи грамматикасы. - Алматы: Мектеп, 1988.
11. Аблақов А. Меңгеріле байланысқан етістікті сөз тіркестері. - Алматы, 1986.

Резюме

Сравнительно-историческое изучение языка среднетюркских памятников и фактов современного казахского языка имеют особую актуальность в казахском языкознании. Ведется исследование родительного падежа в сравнительно-сопоставительном аспекте с современным казахским языком, раскрываются особенности их употребления.

Resume

The comparative-historical teaching in the middle Turkish monuments and facts of modern Kazakh language has the especial actuality in Kazakh language. The research about the case of the place in comparative aspect with modern Kazakh language is considered, the peculiarities of their use are displayed here.

ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ/ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ/ CULTURALLINGUISTICS

***Ж.А.Манкеева**-ф.ғ.д.,профессор*

ТІЛДІ ОҚЫТУДЫҢ ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ЛИНГВОЕЛТАНЫМДЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аталмыш мақалада тіл мен мәдениет, тіл мен ұлт сабақтастығында кешенді қарастыратын лингвомәдениеттанымдық және лингвоелтанымдық зерттеулер қарастырылады.

Лингвомәдениеттану – сөздік құрамдағы заттық және рухани мәдениет атауларының халыққа тән ерекшелігі мен ұлттық өзгешеліктерін, лингвокультуремалардың қарапайым ауызекі тілде қолданылуын, фразеологизм бойында тұрақталуын өзге тілдердегі ұқсас баламаларымен салғастыра отырып, синхронды немесе диахронды зерттеу болса, лингвоелтану – этностық дәуірден бастап, адамзаттың рухани және материалдық әлемінде қалыптасқан құндылықтардың тіл арқылы сақталған қоры.

Тірек сөздер: лингвомәдениеттанымдық және лингвоелтанымдық зерттеулер,ұлттық мәдениет.

Тәуелсіз мемлекетіміздің рухани-әлеуметтік мүддесі, мемлекеттік тілдің қоғамдық, саяси және мәдениаралық коммуникациядағы қызметінің жаңа деңгейі тілді тұтынушылардың ұлттық санасы мен танымын кеңейтуде. Осыған сәйкес білім беру жүйесінде ұлт болмысының өзегін құрайтын тілді меңгеру мен оқытудың мазмұнын тереңдетіп, соған сәйкес ғылыми-әдіснамалық тұғырын да инновациялық технологиямен жетілдіруді қажет етеді.

Осыған орай оның өзектілігі, біріншіден, қазіргі жаһандану үдерісінің кеңістігіндегі ұлтаралық қатынастар мен мәдениеттердің өзара ықпалдастығымен үндессе, екіншіден, дамудың адамзаттық сипатын меңгерумен бірге ұлттық мәдениеттің ерекшеліктерін танытумен де сипатталады. Бұл орайда жас ұрпақ тәрбиесінің мазмұны ұлттық оқшауландыуға ұшырамай, төл мәдениетті кемел меңгере отырып, адамзаттық мәдениет үлгілерінен де нәр алып толығуына ерекше мән берілуі тиіс. Яғни бұл арада білім жүйесінің оқыту бағдарламаларының арқауын тек аялық білім ғана емес, адамтанымдық біліктілік қорын қалыптастыру мақсаты айқындауы тиіс.

Осымен байланысты бүгінгі таңдағы өркениетті елдерді этнос ретінде түбегейлі танытатын – оның тілінде қалыптасқан деректерін *тіл мен мәдениет, тіл мен ұлт* сабақтастығында кешенді қарастыратын лингвомәдениеттанымдық және лингвоелтанымдық зерттеулер.

Осы орайда тілдік мұра арқылы ұлтты, ел мәдениетін барынша толық танытудың негізгі бір тетігі – ұлттық әлемнің тілдік үлгісін жасау, ұлттық мәдениеттің кілтін ашу. Оның мәні тілдің тек коммуникативтік қана емес, мұрагерлік те, танымдық та, танытушылық та қызметімен байланысты.

Дегенмен, тіл деректерін тек лингвомәдени аспектіде ғана зерттеу жеткіліксіз. Осы арада лингвомәдениеттанудың құрамдас бөлігі лингвоелтану саласына да назар аудармаса, жоғарыда көрсетілген қажеттілік, яғни ұлттың толық та шынайы болмысы онымен таныс емес жұртқа жеткілікті танылмайды.

Нақты айтқанда, тіл мен мәдениет сабақтастығын көрсететін тілде бейнеленген сол ұлтқа ғана тән реалийлер, яғни баламасыз лексика мен лакуналар, солардың мазмұнындағы ұлттық мәдени сипаттағы компоненттердің ешкімде қайталанбайтын қасиетінің тілдік көріністерін ашып көрсету лингвоелтану саласы арқылы айқындалады.

Жалпы алғанда, елтану пәні басқа тілді үйрету барысында сол тілде сөйлеуші елдің тарихи-мәдени болмысын танытушы пән ретінде дүниеге келіп, шет тілін оқытып, үйрету тәжірибесі арқылы дамып, методологиялық негізі қалыптасқаны белгілі.

Ал қазіргі тіл біліміндегі соның ішінде қазақ тіл біліміндегі тілді зерттеудің антропоцентристік бағытына сәйкес зерттеу барысында елтанудың ұлттық ерекшеліктің барлық қырларын (әлеуметтік, мәдени, тарихи, т.б.) тұтастай тек тіл арқылы танытуда мәні зор, жоғары тиімділігі дәлелденіп, *лингвоелтану* саласы жаңа сапалық деңгейде қалыптасуда.

Қазіргі егеменді қазақ мемлекетінің мәртебесіне сәйкес оның дүниежүзілік аренадағы саяси, экономикалық, мәдениетаралық коммуникациядағы сұранысына сай “дүниенің тілдік бейнесінің” нақты ұлттық белгілерінің тілдік парадигмасын кеңейту – өзекті мәселе. Бұл, атап айтқанда, ұлттық мәдениеттің жаңа қырларын ашып, бай тілдік деректерді қамтитын, тілдің елтанымдық қызметін айқындайтын зерттеулерді дамытуды қажет етеді. Себебі бұл мәселенің шешілуі тіл мен мәдениет сабақтастығын дәлелдеуді жаңа, нақты дәйектік деңгейге көтермек. Осы тұрғыдан және әлеуметтік сипаттағы қазақ қоғамының рухани-мәдени өзекті мәселелерімен сабақтасып, нақты қоғамдық сұраныстарды қанағаттандырмақ.

Сонымен бірге қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде өзге ұлт өкілдеріне оқытып үйретуде де көптеген мәселелердің шешімін табуы лингвоелтану саласымен ұштасып жатқаны байқалады. Сондықтан осы бағытта жүргізілетін зерттеулер нәтижелері болашақта егемен еліміздің басқа елдермен мәдени, экономикалық, т.б қарым-қатынастарын жетілдіруді ана тілі арқылы жүзеге асыратын арнаға нақты өз үлесін қосуы тиіс. Оған жоғарыда көрсетілген тілді зерттеудің жаңа кешенді қағидалары, соған сүйенген жаңа бағыттағы зерттеулер мүмкіншілік береді деп ойлауға негіз бар.

Себебі тіл арқылы ұлттың рухани дүниесінің, сонымен сабақтас қалыптасатын материалдық өндіріс пен тұрмыс күйін бейнелейтін мәдени жүйе әркімнің жеке басының жағдайына байланысты емес. Ол белгілі бір халықтың әлеуметтік-психологиялық, мәдени-тұрмыстық, дүниетанымдық жағдайына байланысты қалыптасатын жалпыхалықтық құбылыс. Сондықтан этникалық қауымдастықтың этникалық мәдениет пен ұлттық сана туғызатыны белгілі этнограф-ғалым, академик Ю.В.Бромлей, т.б. ғалымдардың еңбектерінде тұжырымдалған: Осы тұжырым мәдениеттанушы-ғалым Ю.М.Лотманның пікірімен де сабақтасады: “Культура прежде всего, понятие коллективное. Отдельный человек может быть носителем культуры, может активно участвовать в ее развитии, тем не менее по всей природе культура, как и язык-явление общественное, то есть социальное. Культура – это прежде всего память, сложная семиотическая система, ее функция – память, а ее основная черта –накопление” [1].

Демек, тіл – этностың бүкіл рухани, мәдени байлығының куәгері іспетті. Осыған орай, ұлттық рухты жаңғыртып, ұлттық мәдениетті тану мен танытуда соның бір жолы тіл арқылы

рухани-мәдени мұрамызды ежелден келе жатқан тәжірибе негізінде қорытып, тарихи қызметін саралап, қайта бағалауға бағытталған кең арналы да терең зерттеулердің қажеттілігі туындап отыр. Нақты айтқанда, қазақтың күнделікті тұрмысында қолданылатын бұйымның, ия бір заттың атауы – ұлттық сана мен ұлттық талғам сабақтастығының нәтижесінде пайда болып, қалыптасатын интегралды туындының тілдегі бейнесі. Демек, тілдік атау белгілі бір затты атап қана қоймай, ұлттың өзіне тән дүниетанымдық ерекшелігіне сай туындаған бұйымды дәйектейді. Осымен байланысты тілді мәдениетке қатысты зерттейтін, сонымен бірге тілдің қызметі мен дамуының этномәдени және этнопсихологиялық факторлардың негізінде қалыптасып, сипатталатынын, өзара әсерін қарастыратын тіл білімінің жаңадан дамып келе жатқан салаларының бірі – *лингвомәдениеттану.*

Осымен сабақтас ұлттық болмысымен ерекешеленетін нақты тілдік деректерді туыстас түркі халықтары және жалпыадамзаттың өркениетімен тамырласатын қазақ мәдениетінің өміршең сипаттарын лингвоелтану аспектісінде талдау, біріншіден, оларды қазіргі қазақ қоғамының рухани-әлеуметтік мүддесіне сәйкес өз ішінде ұлттық санасына сіңіру, екіншіден, мәдениаралық коммуникация қызметіне сәйкес өзгеге танытатын қазақ тіл білімінің жаңа бағыттарын белгілейтін өзекті мәселелерінің бірі. Сондықтан да осы әлеуметтік үрдісті нақты түрде іске асыру тіл білімінің *лингвоелтану* деп аталатын саласының еншісіне тиіп отыр.

Оның себебін қазіргі әлемдік өркениет кеңістігіндегі жаһандану үрдісі өріс алған кезеңде жеке ұлт болмысы мәдениетін жіктеп көрсетуге мүмкіншілігі бар кешенді де интеграциялық сипаттағы тіл біліміндегі жаңа бағыттағы зерттеулер негізінде түсіндіруге болады. Соның нақты бір дәлелі – ұлттың тілдік санасында қалыптасқан “ғаламның тілдік бейнесін” ұлттық тілдің нақты деректері (реалийлер, баламасыз лексика, лакуналар, т.б.) арқылы зерттейтін лингвоелтану саласы. Және бұл мәселенің шешіміне тек бір тілдің, мысалы, қазақ тілі деректерін зерттеудің шеңберінде ғана толық қол жеткізу мүмкін еместігін қазіргі қазақ тіл біліміндегі зерттеу тәжірибесі мен барысы көрсетіп отыр. Осыған орай, қазақ ұлттық мәдениетінің тілде бейнеленген көрінісін және сақталуын анықтау, дәлелдеу үшін салыстырмалы, салғастырмалы зерттеу бағыты да лингвоелтану саласын сипаттайды.

Осымен байланысты лингвоелтанудың жүйелі құрылымы, теориялық-әдістемелік негізі, зерттеу нысаны, т.б. сәйкес ғылыми базасы лингвомәдениеттану, этнолингвистика, психолингвистика салаларымен, жалпы алғанда, ортақтығымен сипатталса, практикалық құндылығы тұрғысынан аталмыш сала дәйекті түрде ерекшеленеді. Атап айтқанда, *этнолингвистика* сөздік қордағы ұлттан, этностан мұра болып келе жатқан лексемалардың ішкі мәнін, қалыптасу тарихын диахронды тұрғыда зерттейді. Этнолингвистикада арнайы тақырып аясы шектелмейді. Жалпы сөздік қордағы белгілі бір этносқа тән атаулар (көбінесе көне сөздер, яғни этнографизмдер) зерттелінеді. Бұндай сөздер төрт түлік малға қатысты болуы мүмкін, алғыс, қарғыс сөздері болуы мүмкін, аспан денелері мен табиғат құбылыстарын өздігінше тану, түсінуге қатысты сөздер болуы мүмкін.

Лингвомәдениеттану – сөздік құрамдағы заттық және рухани мәдениет атауларының халыққа тән ерекшелігі мен ұлттық өзгешеліктерін, лингвокультуремалардың қарапайым ауызекі тілде қолданылуын, фразеологизм бойында тұрақталуын өзге тілдердегі ұқсас баламаларымен салғастыра отырып, синхронды немесе диахронды зерттеу. Лингвомәдениеттану аспектісі рухани және заттық мәдениет атауларын, соған қатысты мәтіндер мен дискурстарды зерттеумен шектеледі. Бұл мәдениет атаулары өзге де түркі тілдерінде қолданылуы мүмкін. Сол қолданыстағы ерекшеліктерімен салғастырылады. Сондай-ақ қазақ тіліндегі мәдени атаулардың мәтінде қолданылуы, ауыс мағына берілуі басқа да тілдердегі, мәселен, орыс тіліндегі, ағылшын тіліндегі сол мәдени атаулардың берілуі мен қолданылуы салыстырылуы мүмкін.

Лингвоелтану аспектісінде тек белгілі бір ұлтқа ғана тән, сол ұлттың жеке өзіндік ерекшеліктерін танытатын лексемалар зерттелінеді. В.Маслова лингвоелтану пәні лингвомәдениеттанудың бір саласы деп көрсетеді [2]. Демек, лингвоелтанымдық теория сөздің бойындағы елтанымдық ақпараттарды ашып талдауға негізделеді және ол әрбір сөзді

“өн бойына” жалпыхалықтық немесе жеке тұлғалық санаға тән ақпараттарды сіңіретін тіл бірлігі” деп тануды негіздейді.

Бұл теорияның негізіне сүйену арқылы сөз мағынасының ұлттық-мәдени компонентін анықтауға мүмкіндік туады. Тілдегі лексиканың елтанымдық қырларын, қатпарларын (пласт) айқындауға септігін тигізеді. Ол үшін сөздің мына сипаттары анықталады:

-белгілі ақпаратты сақтаушы;

- қазіргі қолданымдық аясы бар;

- елтанымдық құндылығы бар қызметтері мен қасиеттері.

Яғни, лингвоелтанудың міндеті – елдің мәдениетімен таныстыру, тілдік бірліктер арқылы ел тарихын, елге тән өзіндік қасиеттерін таныту. Ол әсіресе, мәдениаралық коммуникацияда тиімді қызмет ететін аударма тәжірибесінде айқын көрінеді.

Олай болса, белгілі бір ұлттық мәдениеттің жалғастық, құжаттық қасиетіне сай тек сол ұлттың мәдени кеңістігінде ғана қалыптасатын мәдени мұраның тілдік ақпарат арқылы басқаға танылуы мен қабылдануын тиімді іске асыру лингвоелтану саласының еншісінде екенін тәжірибе танытып отыр. Мысалы, *сұр* түсімен байланысты неміс тілінде – *серый рынок (сұр базар)* деген фразеологиялық тіркес бар. Оның мағынасы – “полулегальный рынок” *(жартылай заңдастырылған базар).* Ал қазақ тілінде *сұр* түсіне қатысты бұл мағыналы тіркес жоқ екені белгілі. Немесе сол тілдегі – *серая теория* тіркесінің қазақ тіліндегі баламасы – *құрғақ теория.* Бұл тектес деректер неміс тілінің түс қасиетін сипаттауы қазақ тілінен ерекше екенін көрсетеді.

Осы сияқты қазақ халқының күнделікті тұрмысы мен ата кәсібіне, төл мәдениетіне сәйкес ерекшеленетін, мысалы, *жылқы* ұғымының мағынасының мынадай семалық құрылымын жіктеп көрсетуге болады: Жас мөлшері – 1) жаңа туғаннан үш айға дейінгі кезең (*құлын, құлыншақ*); 2) енесінің бауырындағы, яғни үш айдан бір жылға дейінгі кезең (*жабағы*); 3) жыныстық жағынан жетілген және одан кейінгі кезең *(тай, еркек тай, ұрғашы тай) байтал, құнан, дөнен, бие, айғыр, бесті,* т.б.).*Жылқы мінезі: – мама бие, тарпаң бие, асау бие, жершіл (бошалауық) бие, шақар айғыр, қызба жылқы, теліншек құлын, т.б.*

Сол сияқты ата кәсібіне сай қазақ мәдениетін сипаттайтын баламасыз лексика құрайтын, мысалы, малдың төлдеуіне байланысты атаулар: *тоң, үшен, тұмса түйе, мекер, өркен, қағанақ суы, арамза бота, қызылшу,* т.б. Осы тектес тілдік деректердің арнайы жіктеліп, жүйелі түрде зерттелуін, мазмұнын зерделеу, қарастырылған этномәдени тілдік бірліктердің зерттеу нысанын кеңітіп, айқындай түсу қажеттігін көрсетеді. Атап айтқанда, лингвомәдениеттанымдық зерттеу бағыттарының негізгі ұстанымы мен әдіс-тәсілдерінің өзара ұқсастығын, айырмашылығын анықтау міндеті туындайды. Ол өз кезегінде лингвомәдениеттанымдық зерттеу нысанына алынатын тілдік материалды сұрыптау мен жинақтаудың негізгі критерийлерін айқындауды қажет етеді.

Осы орайда ұлттық мәдениет пен болмысты тіл арқылы таныту қызметін елтанымдық тұрғыдан зерттеудің тиімді әдіс-тәсілдері ретінде этнопсихологиялық, этносемантикалық, этнофразеологиялық т.с.с. сипаттар қолданылады. Соның негізінде елтанымдық таңбалар ретінде мифологемалар, прецеденттік атаулар, реалийлер мен фразеологиялық, паремиологиялық жүйелердегі таза ұлттық наным-сенімді, ырымды білдіретін сөздер т.б. талданады. Олардың жүйесі бөлек тілдердегі танымдық мазмұны мен вербалдану ерекшеліктерін салыстыру арқылы елтанымдық таңбалары айқындалады. Осы арада басын ашып алатын негізгі мәселе тіл мен мәдениет сабақтастығы арқау болатын лингвомәдениеттану мен лингвоелтану салаларының шегін ажыратып, айқындау (Бұл мәселенің нақты айқындалуын А.Әмірбекованың мақаласынан қараңыз) [3].

Тілімізде ұлттық мәдениеттің өзегін құрайтын ғасырлар бойы ата-бабаларымыз ұлттық тәрбиенің мұраты ретінде дәріптеп, белгілеген, ұрпақтан-ұрпаққа беріліп келе жатқан қастерлі ұғымдар бар. Тілдік қазынамызда олар сан түрлі тілдік құралдарымен айшықталған. Олардың мәніне тереңдеп, табиғатын тану, қазіргі қоғамдық сана мен мәдениеттің бүгінгі деңгейіне сабақтастырудың “кілті” олардың “тілдік бейнесінде”, “тілдік әлемінде” анықтау лингвомәдениеттаным еншісінде.

Олар сол тілдік ұжымның өмір сүру, тұрмыс сипатын бейнелеп, белгілі дәрежеде сол мәдениеттің ерекшеліктерін деректейді. Осымен байланысты ғалым А.Вежбицкая дүниенің біртұтас тұжырымдалуы (концептуализация) ортақ импликациялық сипатта, ал әрбір тілдің ерекешілігіне сай қалыптасатын әртүрлі тілдердегі концептілік жүйесі экспликациялық сипатта деп санайды. Яғни тілдердің сөздік құрамының әртүрлі болуы әртүрлі мәдени қауымдастықтардың өзектік құндылықтарына сәйкес. Сондықтан А.Вежбицкая кез келген мәдениетті тілдегі "тірек сөздер" ("ключевые слова") арқылы зерттеп, анықтауға болады деп тұжырымдап, оның теориялық негізі ретінде кең тілдік салыстыру арқылы айқындалатын "табиғи семантикалық метатілді" ұсынады. Нақтылап айтқанда, осы ұстанымға сәйкес барлық тілдердегі тілдік бірлік (сөздер) әмбебап сипатта, себебі олардың барлық тілдерде баламалары, сәйкестіктері болады [4].

Сонымен, лингвоелтану – этностық дәуірден бастап, адамзаттың рухани және материалдық әлемінде қалыптасқан құндылықтардың тіл арқылы сақталған қоры. Соның негізінде таза ұлттық белгілердің баламасыз тілдік көріністері лингвоелтанымдық аспектіде қарастырылған мәдени константалардың ұлттық нышандары, ұлттық болмыс-бітімі, халықтық мінез-құлқы мен тұрмыстық ерекшеліктерін ажыратып көрсететін тілдік ұғымдар мен белгілері анықталады. Лингвоелтанымдық аспектіде зерттеу тілдің мәдениетаралық сипаттағы коммуникативтік құдіреті ұғымын тереңдетеді. Лингвоелтанымдық зерттеулердің дені лингвомәдениеттанудың, этнолингвистиканың жалпы теориялық-әдістанымдық негіздерінде жасалып, нақты зерттеу нысандарының кеңейіп келе жатқан даму барысын сипаттайды.

Ал лингвомәдениеттанудың негізгі міндеті – дүниенің тілдік бейнесіндегі ұлттық-мәдени ерекшеліктер мен сөз мазмұнындағы мәдени мәнділіктерді айқындау, оларды тілдік әрі мәдени субъектінің когнитивтік санасымен тығыз байланыста қарастыру. Осымен байланысты антрополингвистикалық бағыттағы зерттеудлердің өзектілігінің мәні *дүние бейнесі ~ тіл ~ мәдениеттің* өзара күрделі байланысын біртұтастықта қарастырудан айқындалады. Солардың ішінде тілдің ұлттық тәжірибені тек сипаттап қоймай, сөз қазынасы арқылы ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп отыратын қызметі де маңызды.

Қорыта айтқанда, қазақ ұлтының этностық табиғатына сай мәдени-танымдық ерекшеліктерді бойына жинақтау арқылы қазақ тілі қазақы шындық болмысты жинақтайды. Демек, тіл ақиқатты сезіну, қабылдау тәсілдерінің бірі ретінде бір ұжым мүшелерін тек тілдік жағынан ғана емес, мәдени-танымдық жағынан да өзара жақындастырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII и нач.XIX века). - СПб., 1994.
2. Маслова В. Лингвокультурология. - М., Наука, 2004.
3. Әмірбекова А. Лингвоелтану ғылымының зерттелу қырлары. // Қазақ фонетикасы бойынша зерттеулер. - Алматы, 2009.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. - М., 2001.

АяповаТ.Т.-*ф.ғ.д.,профессор*
Айтқазы С.- *PhD докторы*

ЕЖЕЛГІ ҚЫТАЙ ФИЛОСОФИЯСЫНДАҒЫ «БЕС НЕГІЗГІ ТҮС» СИМВОЛИКАСЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ӘЛЕМДІК ТІЛДІК БЕЙНЕСІ

Бұл мақалада ежелгі қытай философиясының Иін Яң "бес түпкі элемент" іліміне негізделіп, қытай дәстүрлі мәдениетінде айрықша символдық мәнге ие "бес негізгі түс" символикасына тіл және мәдениет тұрғысынан талдау жасалып, қытай тіліндегі "бес негізгі түс"-тің ұлттық-мәдени сипаты айқындалды.

Тірек сөздер: түс, әлемдік тілдің бейнесі, дүниетаным, символика.

Қытай дүниетанымындағы “**Инь мен Яң” (“阴阳” yin yang)** –дәстүрлі қытай мифологиясының ьәм философиясының басты космологиялық түсініктері. Бұлардың ең жалпы мағынасы: **“Яң”** – аспани дүниеге сілтенсе, **“Инь”** – жердегі әлем. Бұлардың қосарланған болмысы және жұп жазбауы бүкіләлемдік процестердің, адам өмірінің, таза танымның және есті әрекеттердің мәнісін түсіндіреді. Яң мен Инь дүниені тәртіптеуші күш ретінде көрінеді. Сонымен қатар Инь менен Яңге: әйелдік және еркектік, қараңғы және жарық, ақ және қара, суық және жылы, жұмсақ және қатты, т.б. сипаттар тән. **“Инь мен Яң”** жеңіл аспани және ауыр жер субстанциясы. Дүниетанымның қос нұсқалығы, әлемдік тірлікті қарама-қайшы күштердің қарым-қатынасы ретінде қабылдануы қытай философиясының ерекшелігін құрап, оның саяси-әлеуметтік, этикалық және ритуалдық болмысына әсер етеді.

Түзулік кеңістікті бағытқа көшкенге дейінгі уақыт аралығында адамдар әр түрлі мәдениеттерде әлемнің төртбұрышын белгілеуде геосимволикалық жүйені қолданған. А.Н.Кононовтың пайымдауынша, көшпенділерде ***ақ*** – батысты, ***қара*** – солтүстікті білдірген. Ал қытай, иран халықтарында көк, көгілдір және жасыл түстер батыстың, сары түс – орталықтың, жер кіндігінің, қызыл түс – оңтүстіктің, ақ – түс шығыстың, қара түс – солтүстік, терістіктің геосимволикасы болып саналған [1, 159-179].

Ал қытай дәстүрінен біз осы төрттіктің (бестіктің) айдаһар түсіне және ту-жалау түсіне қатысты берілу мысалының болғанын білеміз. Мысалы, қытайдың дамыған мифологиясындағы луң (龙 long) – айдаһардың бес түрі бар: хуаң луң (黄龙 huang long) – орталықтың сары айдаһары; чиң луң (青龙 qing long) – шығыстың жасыл айдаһары; чы луң (赤龙 chi long) – оңтүстіктің қызыл айдаһары; байлуң (白龙 bai long) – батыстың ақ айдаһары; шюан луң (玄龙 xuan long) – терістіктің қара айдаһары. Зерттеушілер осы төрт (бес) түсті символиканы қытай дүниетанымында б.з.д. 4-ғасырдан бастап тарала бастаған “бес түпкі элемент” туралы ілім және де осы ілімге сәйкес төртендік (бесендік) жіктеу жүйесінің қалыптасуына байланысты деп есептейді (Луңға қатысты мәлімет толықтай энциклопедиялық сөздіктен алынды: Луң. МНМ. 2-77).

Хан (汉代 han dai) патшалығы дәуіріненбастап, қытайларда ***“бес түпкі элемент”*** ілімі (“五行” wu xing ***“theory of the five elements”***) кеңінен таралғаны белгілі. Демек, қытай философиясында ежелгі дәуірдегі қытайлар дүниені: ***“ағаш, от, топырақ, метал, су”*** бес заттан құралған деп қарады. Қытайлардың мифтік ғаламның горизонталь моделін түстік белгілеуінде ***“бес түрлі түс”*** символикасы мен осы “бес түпкі элемент” ілімі өзара сәйкес келеді.

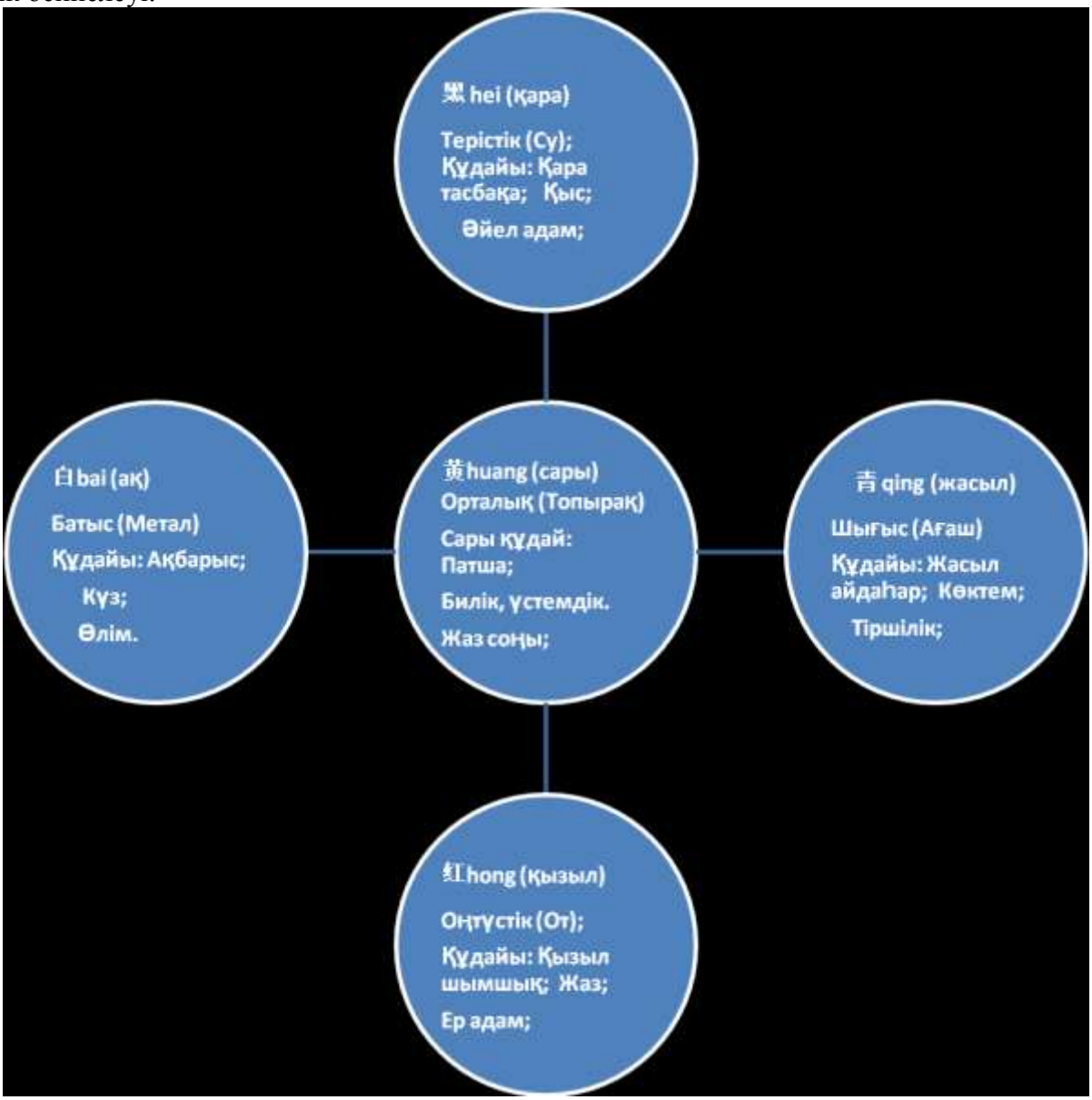
Ежелгі дәуірдегі қытайлар “бес түрлі түс” символикасы арқылы ғаламның горизонталь моделіндегі шығыс, оңтүстік, орта, батыс, солтүстік ***“бес жақты” (бағытты)*** белгілеген. Ертедегі қытайлар “бес жақтың” әрқайсысының өз тәңірі (құдайы) бар деп, оны “五帝” wu di (“бес құдай”) деп атаған. Олар: 青帝 qing di – шығыстың жасыл құдайы; 赤帝 chi di – оңтүстіктің қызыл құдайы; 黄帝 huang di – орталықтың сары құдайы; 白帝 bai di – батыстың ақ құдайы; 黑帝hei di – терістіктің қара құдайы. Бұдан ежелгі қытайлардың ***“бес негізгі түс”*** арқылы қытай мифологиясындағы ***“бес құдайын”*** символдағанын көреміз. Сонымен қатар, қытайлар осы “бес түрлі түс” символикасы арқылы жылдың көктем, жаз, күз, қыс мезгілдерін де түстік бейнелеу әдісімен көрсеткен [2, 160].

Қытай мифологиясында, батыстың құдайы “白虎” bai hu (сөзбе-сөз: Ақбарыс) “Ақбарыс” жауыздық құдайы, зұлымдық символы. “白” bai (ақ) түс қытайдың ежелгі “бес түпкі элемент” іліміндегі алтынның (метал) нышаны, батыс алтынға, ақ түске тән. Қытай мифологиясында «“白虎” bai hu (“Ақбарыс”), “朱雀” zhu que (сөзбе-сөз: Қызыл торғай) “Қызыл шымшық”, “玄武” xuan wu (сөзбе-сөз: қара тасбақа) “Қара тасбақа”, “青龙” qing long (сөзбе-сөз: жасыл айдаһар) “Жасыл айдаһар” төртеуі төрт жақтың құдайы, “黄帝” huang di (сөзбе-сөз: сары патша) “патша (жер құдайы)” орталықтың сары құдайы», - деп бейнеленген [3, 35].

Әйгілі қытай философиясында болмыс күн мен түннің бірігуі ретінде сипатталады. (阴阳五行说) Инь Яң “бес түпкі елемент” іліміне негізделгенде Яң (阳 Yang) – күн, ер, жарық, ыстық, күшті, дөрекі, сыртқы агрессивті символ, (阴 Yin) – түн, әйел, қараңғы, суық, әлсіз, нәзік, ішкі консерватты символ. Қытайдың түс символикасы бойынша қызыл – оңтүстікті, ер кісіні, отты, өмірді, білдірсе, ал қара – солтүстік пен әйелдің, судың мағынасын берген.

Біз өз зерттеу нәтижемізге негізделе отырып, ежелгі дәуірдегі қытайлардың ғаламның горизонталь моделін ***“бес бағытты”*** (бес жақты) түстік белгілеуін келесі сурет арқылы көрсетеміз.

№1 сызба: Ежелгі дәуірдегі қытайлардың ғаламның горизонталь моделін (бес жақты) түстік бейнелеуі:



Ежелгі қытай тіліндегі “青” qing (green, blue, black) жасыл түстің әлемдік тілдік бейнесі

Шығыс әлде батыс мәдениетінде болсын, жасыл түс – көктемнің, тіршіліктің, табиғаттың, жастықтың символы. Яғни, жасыл – өмір сүрудің, тіршілік кешудің түсі.

Қытай тіліндегі “青” qing (green) жасыл түсті ертедегі қытайлар “бес негізгі түстің” ішіндегі ең негізгі түс деп қараған. Қытайлардың ертедегі кітабы «Тәпсірде»

(«说文解字»),“青” qing (green), “生” sheng (дүниеге келу, өсу) және “丹” dan (қызыл) екіиероглифтен құралған деп жазылған. Қанық жасыл түсті кен рудасы (深绿色) деп жорамалдайды [4].

“青” qing **(жасыл)** түс – ежелгі дәуірдегі қытайлардың “бес негізгі түсінің” бірі. Қытай тіліндегі “青色” qing se (green) үнемі 蓝 lan (blue) көк түсті де білдіреді. Әдетте, қытайлар “青色” qing se (green) жасыл мен “蓝” lan (blue) көк сөзі синоним деп қарайды. Дегенмен, қытай тіліндегі “青” qing (green) көп мағыналы сөз: 1) “青” qing (green) көбінде жасыл түсті, яғни өсімдіктердің түсін білдіреді. 2) “青” qing қанық жасыл түсті, яғни “青绿” qing lü (dark green) қою жасыл түсті білдіреді. Мысалы: “绿水青山” lü shui qing shan (сөзбе-сөз:жасыл су, көкпеңбек тау) green water and blue mountains – beautiful scenery; 3) “青” qing көне қытай тілінде қара түсті сипаттап, қара мағынасында қолданылады. Мысалы: көне қытай тілінде: “青丝” qing si (сөзбе-сөз: жасыл/қара жібек) әйелдердің қап-қара қолаң шашын бейнелейді [3, 15].

Қытайлардың “бес түрлі түс” символикасы мен “бес түпкі элемент” ілімі өзара сәйкес келеді. Яғни “青” qing (жасыл) өсімдіктің түсі. Сондықтан да қытай тілінде “青” qing (жасыл) түс арқылы өсімдіктерді сипаттайды. Мысалы: “青松” qing song жасыл қарағай, “青草” qing cao көк шөп, “青竹” qing zhu жасыл бамбук, “青藤” qing teng жасыл шырмауық, [2, 160] т.б. Сонымен қытайларда “青” qing (green) жасыл түс тіршіліктің бастауы болған көктемнің символы. Көктемде өсімдіктер өркендеп, жер әлем жасыл түске енеді. Осыған байланысты қытай тіліндегі “青色的春天” qing se de chun tian (сөзбе-сөз: жасыл түсті көктем) сөзі ауыспалы мағынада **“青春”** qing chun (сөзбе-сөз: жасыл көктем) ағылшын: youth, youthfullness; ***‘жас дәурен’***, ***‘жастық шақ’*** деген ұғымды білдірген.

Ертедегі қытайларда “青” qing (green) жасыл түс, ғаламның горизонталь моделіндегі “бес жақтың” ішінде “шығыстың” символы болған. Қытайлар шығыс құдайы “青帝” qing di яғни “шығыстың жасыл құдайы” деп атап, ол көктем құдайы, жасыл тіршілікті басқарады деген сенімде болған.

Қытай тіліндегі “青” qing (green) жасыл, көк түсті де білдіреді.Қытайдың ертедегі “Шүн Цы · Ақылиялары” (《荀子· 劝学》*Xun zi·Quan xue*) кітабында “青取之于蓝， 而胜于蓝” qing qu zhi yu lan, er sheng yu lan (Blue comes from the indigo plant but is bluer than the plant itself.—The pupil surpasses the master.), - деп жазылған [2, 161]. Бұл тіркестегі 青 qing: (靛青 dian qing: қара көк түс, көк бояу); 蓝 lan: (蓼兰 liao lan, бояу материалы алынатын көк айлан шөп. Көк айлан шөптен алынған бояудың түсі бастапқы өз түсінен де қанық болады. Бұл тіркес ауыспалы мағынада “ұстаздан шәкірт озар” дегенді білдіреді. Демек, ертеде қытайлар жасыл түс пен көк түсті алмастырып қолданған. Мысалы: “青天” qing tian (сөзбе-сөз: жасыл аспан) “көк аспан, ашық аспан”, “青云” qing yun (сөзбе-сөз: жасыл бұлт) “ашық аспандағы ақ шарбы бұлт”.

“青” qing (green) жасыл түсті қоюландырса, қара түске жуық болатындықтан ертеде қытайлар жасыл түс пен қара түсті де ажырата алмаған. Олар қара түсті заттарды да “青” qing деп атаған. Мысалы: “青衫” qing shan (сөзбе-сөз: жасыл көйлек) қара киім мағынасында. Таң династиясы (патшалығы) дәуірінде үкіметтің лауазымды адамдары мен шенеуініктері қара түстішен-шекпен киетін болған.

Қытайлардың көзінің қарашығы қара түсті болады, ертедегі қыталйар мөлдіреген қара көзді “青眼” qing yan (сөзбе-сөз: жасыл/қара көз), “青眸” qing mou (сөзбе-сөз: қарашық) “қара көз” деп атаған. Қытай тілінде “以青眼看人” yi qing yan kan ren (сөзбе-сөз: қара көзімен қарау, көзінің қарасымен қарау) деп адамдарға құрметпен “оң көзімен қарауды” бейнелесе,

“以白眼看人” yi bai yan kan ren (сөзбе-сөз: көзінің ағымен қарау) “ала көзімен ату”, “жаратпау” мағынасын білдіреді. Мысалы: 稽康提酒携琴来看他，他很高兴，乃对以青眼，凡俗之士来见他，则以白眼对之。JiKangtiji uxieqinlaikanta, tahengaoxing, naiduiyiqingyan, fansuzhishilaijianta, zeyibaiyanduizhi. Ауд.: “*JiKang* арақ алып, музыка аспабын көтеріп өзін көргелі келгендерге қуана ***оң көзімен***қараса, жайшылықта келген ырымшылдарға***ала көзімен*** ата қарайтын” (А.С.).

“青” qing (dark green) жасыл түс пен сары түсті араластырса ашық жасыл түске айналатындықтан, етедегі қытайлар “青色” qing se (dark green) жасыл түс пен “绿色” lü se(green) жасыл түсті ажырата алмаған. Мысалы: “不分青红皂白” bu fen qing hong zao bai (сөзбе-сөз: жасыл, қызыл, қара, ақты ажырата алмау) қазақ: ақ қарасын ажыратпау, бұл тіркестегі “青” qing (dark green) жасыл түс пен “红” hong (red) қызыл түс өзара контрасты түс. Бұл тіркестегі “青” qing сөзі “绿” lü(green) жасыл мағынасын білдіреді. Қытай тілінде “绿” lü(green) жасыл сөзі тура мағынасында жағымсыз мәнді білдірмейді. Жырнамада (《诗经· 邶风》*The Book of Songs*) “绿兮衣兮，绿衣黄里” lü xi yi xi, lü yi huang li деп сол дәуірдегі сұлулардың заманға сай киетін жасыл түсті ашық та әдемі кимі айтылған [5, 209].

Кейін Юан, Миң (元明 yuan ming) патшалығы дәуірінде жеңіл жүрісті әйелдер мен олардың күйеулері бастарына жасыл жаулық байлайтын заң белгіленген. Сондықтан, қытайлардың дәстүрлі мәдениетінде, әйелінің сыртта көңілдесі болған ерлерді “басына жасыл орамал байлағандар” деп масқаралаған. Яғни, бұл “ынжық, жұбайының сыртта көңілдесі бар” дегенді білдіреді. Мысалы: “戴绿帽子” dai lü mao zi, “绿头巾” lü tou jin, т.б. тіркестер.

Ертедегі қытайлар жасыл түс арқылы жастық жалынды, әйелдердің сұлу келбетін,биязы мінезін символдаған. Мысалы, “红粉青蛾” hong fen qing e “сұлу, әдемі”, “керім”, “红男绿女” hong nan lü nü (сөзбе-сөз: қызыл ер, жасыл әйел) “үлде мен бүлдеге оранған қыз-жігіттер/ attractively dressed boys and girls”, “сәнді киінген бойжеткендер мен бозбалалар”. Бұл тіркестегі “绿” lü(green) сөзі әйелдердің сұлу келбетін сипаттайды. Ертедегі қытайлар әйелдердің қап-қара қолаң шашын “青丝” qing si (сөзбе-сөз: жасылжібек) деп атаған. Сондай-ақ, қытай тілінде “绿云” lü yun (сөзбе-сөз: жасыл бұлт) “қолаң қара шаш” және “绿鬟” lü huan (сөзбе-сөз: жасыл түйілген шаш) әйелдердің қолаң қара түйілген шашын суреттейді. Қытай тілінде “大红大绿” da hong da lü (сөзбе-сөз: шымқай қызыл, шымқай көк) “қызылды-жасылды, әлем-жәлем” мағынасында.

Қытай тіліндегі “绿” lü(green) атауымен “萃” cui (green) сөзі мағыналас. Ертедегі қытайлар қыздар тұратын қабат үйді “萃楼” cui lou (сөзбе-сөз: жасыл үй) немесе “红楼” hong lou (сөзбе-сөз: қызыл үй) деп, қыз үйінің терезесін “绿窗” lü chuang (сөзбе-сөз: жасыл терезе) немесе “红窗” hong chuang (сөзбе-сөз: қызыл терезе) деп атаған, бұл сөздердегі “绿” lü(green) және “红” hong (red) сөзі қызды сипаттайды.

Батыс мәдениетінде жасыл түс – бейбітшіліктің, қауіпсіздіктің символы. Соңғы жылдары қоршаған ортаны, экологиялық тепе-теңдікті қорғау үшін жасыл түс “бейбітшілік ұжымы” құрылды. Жасыл түстің мұндай мәдени символикасы қытай тілінің лексикасында бейнеленіп, мәдениетінде көрініс тапқан. Қазіргі қытай тілінде жасыл түс – бейбітшіліктің, қауіпсіздіктің, жасыл табиғаттың символы. Мысалы, “绿化” lü se (сөзбе-сөз: жасылдандыру) орман өсіріп, ағаш отырғызу. “绿色食品” lü se shi pin (сөзбе-сөз: жасыл түсті азық-түлік) табиғи азық-түлік;

Жалпы “青” qing (жасыл) түс – қытай дәстүрлі мәдениетінде көктемнің, тіршіліктің, табиғаттың, жастықтың символы. Қытайларда жасыл түс тіршілікті, жастық жалынды, әйелдердің сұлу келбетін,биязы мінезін сипаттайды.

Ежелгі қытай тіліндегі “红” hong (red) қызыл түстің әлемдік тілдік бейнесі

Қызыл түс – қытай халқының ең ардақты түсі. Қытайлар “қызыл” оттың түсі, тіршілік қуаты деп, қызыл түске ерекше табынады. **“**Қызыл түс” – қытайлардың тұрмысында қызыл нұрдың, қуаныштың, өміршеңдіктің, өсіп-өнудің, көсегесі көгерудің, күш-жігердің символы. Қытайдың ертедегі кітабы «Тәпсірде» («说文解字»), “赤” chi (red)иероглифі “大” da (үлкен)иероглифі мен “火” huo (от) екі иероглифтен құралған, оттың түсі деп жазылған [4].

“赤” chi (red) қызыл түс қытай философиясының “бес түпкі элемент” іліміндегі оттың символы. Қытайдың ежелгі «Хуай нан цы·Астрономиялық тағылым» (《淮南子·天文训》) атты кітабында “Күн тіршіліктің тірегі” деп жазылған. Ежелгі қытайлар күн нұрында тіршілік атаулы өсіп-өніп, өркен жаяды деп, күннің түсі болған қызыл түсті аса қастерлеген. Батыс Хан патшалығын құрушы император Хан Гао зу Лию Баң (汉高祖刘邦 Han gao zu Liu bang б.з.д. 256 немесе 247ж – б.з.д. 195ж) өзін қызыл құдайдың (“赤帝” chi di) ұрпағымын деп, қызыл түске табынған.Чу патшалығы мен Хан патшалығы соғысында, Хан патшалығының сарбаздары “қызыл ту” ұстаған [2, 166].

“Қызыл” түс – қытайларда адалдықтың, ақ көңіл, ашық жарқын мінездің символы. Нәресте алғаш шыр етіп дүниеге келгенде денесінің түсі қызғылт, қызыл шақа болады, сондықтан қытай халқы жаңа туылған нәрестені **“赤子”** chi zi (сөзбе-сөз: қызыл бала) “сәби, нәресте” қазақ тілінде: ***“қызыл шақа”*** деп атаған. Сәбидің жүрегі кіршіксіз таза, пәк болады, сондықтан қытай тілінде жүрегі таза, ақ пейіл адамдарды **“赤子之心”** chi zi zhi xin (сөзбе-сөз: қызыл баланың жүрегі) ***“ақ пейіл, ақ жүрек”*** деген тұрақты тіркес арқылы бейнелеген.

Қытайдың «Үш патшалық хисасы» (《三国演义》san guo yan yi) мен дәстүрлі Пекин операсындағы кейіпкер Гуан Үйдің қызыл түспен боялған беті – ақ көңіл, адалдықтың символы. Мысалы: қытай тілінде “红脸汉子” hong lian han zi (сөбе-сөз: қызыл жүзді жігіт) деп ақ көңіл, адал мінезді адамдарды атайды.

“朱” zhu (bright red) ашық қызыл мен “赤” chi (red) қызыл – өзара жақын түстер. Ежелгі дәуірде қытай ақсүйектері мен бектері ауласының қорғаны мен қақпасын қызыл түспен бояитын, сондықтан ақсүйектер отбасын **“朱门”** zhu men (сөзбе-сөз: қызыл есік, [vermilion gates — red-lacquered doors of wealthy homes]) “дәулетті отбасы”, “ақсүйектер отбасы” деп атаған. Олардың киген кимін **“朱衣”** zhu yi (сөзбе-сөз: қызыл киім), отырған арбасын **“朱轩”** zhu xuan (сөзбе-сөз: қызыл арба) деп атаған. Мысалы, қытайдың ертедегі ақыны Ду Фудың өлеңінде: **“朱门**酒肉臭，路有冻死骨**”** zhu men jiu rou chou, lu you dong si gu (behind the red doors meat and wine go to waste, while out on the road lie the frozen bones of the poor—obscene lavishness and luxury), - деп жазылған. Қазақ тіліндегі ауд.: “Бардамның шіріп жатыр жал-жаясы, Кедейдің жұртта қалды ғазиз басы.” Бұл тіркестегі **“朱门”** zhu men қазақ: “ақсүйектер отбасы” деген мағынаны білдіреді.

Қазіргі қытай тіліндегі “红” hong (rose) алқызыл түс, негізгі түске жатпайды. “赤” chi (red) қызыл түс пен “白” bai (white) ақ түстің араласуынан қалыптасқан, тура мағынасында бір түрлі алқызыл мақтаны білдіреді, жібек бұйымдардың бояуымен қатысты болып, кейін арнаулы қызыл реңкті білдіретін болған. Оңтүстік патшалықтар дәуіріндегі Чын Хоу жудың “Толғану” («有所思» you suo si) атты өлеңінде: “**红脸**桃花色” hong lian tao hua se (сөзбе-сөз: алқызыл беті шаптол түсіндей) “алқызыл ақша бет” деп жазылған, бұл сөздегі “红” hong (red) алқызыл жүзді, әрлілікті білдіреді. Таң династиясынан бастап “红” hong (red), “赤” chi (red) қызыл түстің орнында қолданып, қанық қызыл түс пен ашық қызыл түсті білдіретін болған. Таң династиясының ақыны Ваң Веідің “Сағыныш” («相思» xiang si) атты өлеңінде: **“红豆**生南国，春来发几枝; 愿君多采撷，此物最相思” hong dou sheng nan guo, chun lai fa ji zhi; yuan jun duo cai xie, ci wu zui xiang si (The red bean grows in southern lands. \ With spring its

slender tendrils twine.\ Gather for me some more, I pray, \ Of fond remembrance ’tis the sign.), - деп жазылған. Қазақ тілінде аудармасы:

Қызыл бұршақ оңтүстік елдерінде өседі,

Көктем келсе, көңілді махаббатқа бөлейді.

Көп үзсе егер, ғашығын армандаған бекзада,

Сағынышын сарғайған қиялымен басады. (А. С)

“红豆” hongdou “қызыл бұршақ” қанық қызыл түсті болады – сағыныштың нышаны. Бұл өлеңдегі “红豆” hongdou “махаббат символы” (lovepea) және “相思豆” xiangsidou “lovesicknessseeds” (сөзбе-сөз: сағынған бұршақтар) деп те аталып, қытай тілінде ежелден бері махаббат пен достықтың символы болған. Қазіргі қытай тілінде “红” hong (қызыл) түстің қолданылу аясы кеңейіп, “赤” chi (red) қызыл түс пен “朱” zhu (brightred) ашық қызыл түстің қолдану аясы барған сайын тарылып келеді.

“红” hong (қызыл) түс – қытайларда қуаныштың, той-мерекенің, жақсылықтың, адалдықтың символы. Сондықтан да, қытай халқы барлық игілікті шараларға түгелдей шымқай қызыл түсті қолданады. Бұл – гүлденіп, көркеюдің символы. Қытайар көктем мерекесінде қызыл қағазға тілек сөздер және **“福”** fu “бақыт” иероглифін жазып есікке, босаға мен маңдайшалықтарға жапсырса, терезелеріне қызыл қағаздан қима кескін жапсырып, босағаларына қызыл шам іледі.

Қытай тіліндегі “红白喜事” hong bai xi shi тіркесі торқалы той, топырақты өлімді (weddings and funerals) білдірсе, қытайлар неке тойын, сәбидің дүниеге келуін, және салтанатты мерекелерді “红喜事” hong xi shi деп айтады. Бұл тіркестегі “红” hong(сөзбе-сөз: қызыл) – үйленуді, тойды білдіреді.Қытайлардың дәстүрлі некетойында қалыңдық қызыл желек жамылып, қызыл киім киеді, күйеу жігіт иығына қызыл торғын жамылып, кеудесіне қызыл гүл тағады. Есікке қызыл қағазға жазылған “红双喜/ double happiness written in red” shuang xi(сөзбе-сөз: қос қуаныш) “жұп қуаныш” сөзін жапсырып, жас жұбайлардың отауына қызыл майшам жағып қояды. Өйткені, қытайлардың ұғымында, қызыл түс тойдың сән-салтанатын асырып қоймай, жас жұбайларға деген ең тамаша бақыт тілеу, әрі жас жұбайлардың тойдан кейінгі өмірлерінің тіпті де қуанышты, бақытты болуының символы. Демек, қызыл түс – қытайлардың дүние танымында өсіп-өркендеудің магиясын аңғартатындығын байқаймыз. Қытайлардың салтында жас нәресте дүниеге келсе, ағайын-туыс, дос-жарандарына шашу ретінде “қызыл жұмыртқа” (қызыл түске боялған жұмыртқа) жегізеді, бұл қызыл түсті жұмыртқа – сәбидің аман-есен дүниеге келген қуанышының символы.

Қытайларда “қызыл” түс – әйел сұлулығының символы. Қытайлар қызыл түс арқылы қас сұлудың кескін-келбетін суреттейді. Мысалы: қытай тілінде: “红颜” hong yan (сөбе-сөз: қызыл реңк) “қас сұлу”, “әйелдің нұрлы жүзі” (pretty face – beautiful woman), “红颜薄命” hong yan bo ming: “红颜” hong yan “қас сұлу”, “薄命” bo ming: (соры ашылмаған) “сұлудың соры қалың” (beautiful woman suffer unhappy fates) деп қызыл түс арқылы сұлу аруды меңзесе, “红光满面” hong guang man mian немесе “满面红光”man mian hong guang (сөзбе-сөз: беті қызыл нұрға бөлену) “бетінің нұры қайтпаған”, “жүзінен нұр таму” (one’s face glowing with health/ to be healthy and energetic) деп “қызыл шырайлы”, бетінен қаны тамған өңді, екі беті алмадай қызыл адамды айтады. Олар әйел сұлулығын: “红粉” hong fen (сөбе-сөз: қызыл бояу, опа-далап – әйел) “сұлу әйел”, “红粉佳人” hong fen jia ren “ сұлу ару”, “ қас сұлу” (a young beauty), “红粉青蛾” hong fen qing e “ сұлу, әдемі” деген сөздер арқылы бейнелесе, “红袖” hong xiu (сөбе-сөз: қызыл жең), “红裙” hong qun (сөбе-сөз: қызыл көйлек), “红妆/ fine feminine attire” hong zhuang (сөбе-сөз: әйелдердің қызыл киімі), т.б. қызыл сөзі арқылы “қыз-

қырқын”, “қыз-келіншек” деген мағынаны білдіреді. Қытайлар қызыл сөзі арқылы арудың сұлулығын және жастық шақты суреттейді. Мысалы: “红男绿女/ attractively dressed boys and girls” hong nan lü nü (сөзбе-сөз: қызыл ер, жасыл әйел) “үлде мен бүлдеге оранған қыз-жігіттер”.

Қытай халқы қызыл түсті ерекше құрметтеп, қастерлейді. Қытайлардың дәстүрлі мәдениетінде “қызыл” түс ер мен әйелдің некесімен қатысты деген діни ұғым болған. Олар ер мен әйелді тек қызыл арқан бір-біріне матастыра байлап тұрғанда ғана олар ерлі-зайыпты болады деген түсінікке негізделп, қытайлар ер мен әйелдің арасында жеңгетайлық жасаған адамды“红娘” hong niang (сөбе-сөз: қызыл апа, қызыл тәте) “жеңгетай” деп атаған, яғни ағылшын тілінде “go between” немесе “match maker” мағынасында. Қазіргі кезде қытайлар төңіректің төрт бұрышымен байланыс жасауға мұрындық болған адамды не топты да “红娘” hong niang деп атайды.

“Қызыл” түс – қытайларда гүлденіп-көркеюдің, көсегесі көгерудің символы. Мысалы: қытай тіліндегі “红火” hong huo(сөзбе-сөз: қызыл от) “күн көріс тіршілігі жақсы”, “қызу, думанды” (flourishing, prosperous) мағынаны, “红运” hong yun “good luck” (сөзбе-сөз: қызыл тәлей) “бақ, тасы өрге домалау” ұғымын, “开门红” kai men hong (сөзбе-сөз: есік ашылғаннан қызыл) істің сәтті басталуын (make a good begining), “满堂红” man tang hong “бәрі сәтті болу, бәрі оңға басу, тегіс көркею” (all-roundvictorya,successineveryfield) дегенұғымдыаңғартады.

“Қызыл”түс – қытайларда жұрттың қолдауы мен қызу қарсы алуына бөленудің, жеңіске жетудің символы. Мысалы: “走红” zouhong (сөзбе-сөз: жүрісіқызыл) “бағыжану; бакқону” (1. havegoodluck; beinluck, 2. popular; well-known) немесе “走红运” zouhongyun “бағыжану; тасы өрге домалау”, яғни жұмыс орнында бастықтың мән беруі мен маңызды қызметкео тырсада “红” hong (сөзбе-сөз: қызыл) “бағыжану; тасы өрге домалау” деп атайды.Қытайтілінде: “红榜/ honourroll” hongbang (сөзбе-сөз:қызылтақта) қазақ: “даңқтақтасы”деген мағынада, қытайлардың салтында, еңбек ерлерімен үлгілі адамдардың есімдерін және олардың өнегелі істерін қызыл түске боялған тақтаға жазады, бұл “红榜” hongbang “қызылтақта” – “даңқ тақтасы” дегенді білдіреді. Қытай тілінде “红人” hongren (сөзбе-сөз: қызыладам), “大红人” dahongren (сөзбе-сөз: ерекшеқызыладам) “ардақтысы, аяулысы” деп құрметке бөленуді аңғартады, “大红大紫” dahongdazinемесе “红得发紫” hongdefazi (сөзбе-сөз: қызарғанынан күлгіндену) “атыжержару” (“beextremelypopular”) ерекше құрметке бөленіп, атақ-даңқы аспандау деген мағынаны білдіреді. “红极一时” hongjiyishi (сөзбе-сөз: бірмезетқызару) “атақ-даңқы бір мезет аспандау” (“bewell-knownforatime; enjoypopularityforatime”), алайда бұл сөздер жағымсыз мағынаныда аңғартады.

“Қызыл” түс –қытайларда адамның эмоциясын, ұяттан-ашудан қызару, ұялу мағынасын білдіреді. Мысалы: “面红耳赤” mian hong er chi (сөзбе-сөз: беті қызару, құлағы да қызару) ұяттан қызару, “羞红了脸” xiu hong le lian (сөзбе-сөз: ұялғанынан беті қызару) “ұяттан қызару” дегенді білдіреді. Қытай тілінде екі адамның берекелі, тату-тәтті ынтымағын “从没红过脸” cong mei hong guo lian (сөзбе-сөз: беттері қызарысқан жоқ) тіркесімен сипаттайды.

Қытай тілінде қызғаншақтықты көздің қызаруы арқылы символдайды. Мысалы: “见钱眼红” jian qian yan hong (сөзбе-сөз: ақша көрсе көзі қызару) көрсе қызар, ақша көрсе періште жолдан таяр; “眼红” yan hong (сөзбе-сөз: көзі қызыл), 红眼病 hong yan bing (сөзбе-сөз: қызыл көз ауру) қазақ: қызыл көз, қызғаншақ.

“Қызыл” түс – қытай мәдениетінде жеңістің символы. Яғни, қазіргі заман қытай тілінде саяси мәні ең күшті түр-түс атауы. Қызыл түстің қытай тілінде қолданылу аясы кең, жағымды мәні зор, төңкерістің, алға басудың символы. Алғашқыда қызыл түс Россиядағы

қазан төңкерісінің символы болған. Совет үкіметінің саясаты “қызыл саясат” деп аталып, әскери қосыны “қызыл әскер” аталған. Қытайда да төңкерістік қарулы күш “红军” hong jun “қызыл әскер”, сарбаздардың әскери белгісі “红五星” hong wu xing “қызыл бес жұлдыз” деп аталған. Марксизм мен Ленинизмнің қытайға енуіне байланысты қызыл түс қытай мәдениетінде де төңкерістің символы болып қалыптасты. Жаңа қытай үкіметі құрылғаннан кейін, “Бес жұлдызды қызыл ту” – мемлекет туы болып белгіленіп, оны төңкерістік құрбандардың қанының символына балаған. Осыған байланысты қытай тілінде: идеясы озық адамдарды “思想红” si xiang hong (сөзбе-сөз: идеясы қызыл) “идеясы озық” деп, білімділерді “又红又专” you hong you zhuan (сөзбе-сөз: әрі қызыл, әрі маман) “әрі идеясы ылғар, әрі мамандық өресі жоғары” деген жаңа сөздер қалыптасты. Бұл сөздерден сырт қытай тілінде “红卫兵” hong wei bing (сөбе-сөз: қызыл қорғаушы сарбаз) “қызыл жасақ”, “红五类” hong wu lei (сөзбе-сөз: бес түрлі төңкерісшіл), “红宝书” hong bao shu (сөзбе-сөз: қастерлі қызыл кітапша), “红色恐怖” hong se kong bu (сөзбе-сөз: қызыл террорлық), “红海洋” hong hai yang (сөзбе-сөз: қызыл мұхит), т.б. жаңа сөздер мен тіркестер қалыптасты.

Қытай тілінде, “白刀子进去，红刀子出来 bai dao zi jin qu, hong dao zi chu lai” (сөзбе-сөз: ақ пышақ кіріп, қызыл пышақ шығу) “басын бәйгеге тігу, жанын қию”,“刺刀见红 ci dao jian hong” (сөзбе-сөз: найза шаншып қызыл көру) “қанға бөктіру”, “杀红了眼 sha hong le yan” (сөзбе-сөз: кісі өлтіріп көзі қызару) “қан ішер, қанға кәніккен”, т.б. тіркестері зорлықты, күшті білдіреді.

“Қызыл” түс – қытай тілінде бұзылған ерді немесе әйелді бейнелеу ретінде қолданылады. Мысалы, “红杏出墙 hong xing chu qiang” (сөзбе-сөз: қызыл өрік қорғаннан шығып кету) яғни, “күйеуінің көзіне шөп салған әйелді”, “依红偎翠 yi hong wei cui” (红hong, 翠” cui: әйелді меңзейді) “әйелінің көзіне шөп салған еркекті” сипаттайды.

“Қызыл” түс – қытай тілінде табиғатты суреттеуде де қолданылады. Мысалы: “万紫千红” wan zi qian hong “масатыдай құлпыру”, “姹紫嫣红” cha zi yan hong “құлпырған гүлдер” мағынасында.

“Қызыл” қытайларда тіршіліктің түсі. Қытайлардың күнге табынуының символы. “红” hong (қызыл) түс қытайларда қуаныштың, жақсылықтың, адалдықтың, гүлденіп-көркеюдің, көсегесі көгерудің, тасы өрге домалаудың, сұлулықтың, ақсүйектіліктің айғағы. Осыдан қызыл түс қытай халықтарының ұғымында өсіп-өркендеудің магиясын білдіретін, жағымды мәні ең басым, қасиетті түс екенін көреміз.

Ежелгі қытай тіліндегі “黄” huang (yellow) сары түстің әлемдік тілдік бейнесі

Ежелгі қытайлардың танымында “黄” huang (сары) түс күн мен топырақтың түсі болғандықтан қытайлар үшін қасиетті түс. “黄” huang (сары) түстің қытай дәстүрлі мәдениетінде ерекше символдық мәнге ие болуы қытай философиясының Иін Яң “бес түпкі элемент” ілімімен байланысты. “Сары” – қытайларда орталықты, жер кіндігін білдіреді. Сары түс қытайларда “император түсі” деп аталып, қытайлардың жер құдайына табынуының символы.

Ежелгі дәуірдегі қытайдың Иін Яң “бес түпкі элемент” ілімінде, “黄” huang (сары) түс “ағаш, от, топырақ, метал (алтын), су”, осы “бес түпкі элементтің” ішінде “топыраққа” тәуелді. Қытайлар сары жердің түсі деп, ғасырлар бойы сары түсті қастерлеген. Қытайдың феодалдық қоғамында сары түс патшалық биліктің символы. Қытайларда төңіректің төрт бұрышына үстемдік жүргізетін император үшін жер үстемдіктің символы болған. Яғни, император – барлық жерді территорияны иеленуші, үстемдік жүргізуші. Территорияны билеу бәрін де иелену деп, патшаның сары түсті киім киюі аймаққа иелік етудің нышаны болған

[3]. Қытайлар қарайған халыққа әмірін төгетін император ғана орталыққа орналасады деп, ертеде патшаны “黄帝” huang di (the Yellow Emperor) “сары патша” деп атаған.

Қытай тіліндегі “黄” huang “сары” иероглифінің ежелгі сүйек сауыт жазуы мен мыс жазбалардағы тура мағынасы сары түсті қас тасын бідіреді. Кейін келе, мағынасы кеңейіп, жалпы сары түсті білдіретін болған. Қытайлардың ертедегі кітабы «Тәпсірде» («说文解字») иероглиф формасы арқылы оның мағынасына талдау жасап, иероглифтің ортаңғы бөлегіндегі “жерге” байланысты “田” tian (атыз) сөзіне сай, сары “жердің түсін” білдіреді, сондықтан жерге байланысты иероглифтен құралған деп түсіндірген [4].

“Сары” (黄 huang) атауы сары топыраққа негізделген, бес негізгі түстің ішінде 青 qing (green)、赤 chi (red)、白 bai (white)、黑 hei (black) төрт түс – жеке-жеке ғаламның горизонталь моделіндегі шығыс, оңтүстік, батыс, солтүстіктің символы, ал сары түс “орталықты” білдірген. Осыған байланысты қытай мәдениетінде сары түс көптеген мәдени мән алған.

Қытайларда ***“сары” – топыраққа тән, жердің түсі.*** Қытай территориясының басым көпшілігі сары топырақты үстірт болатындықтан, қытайлар “сары топырақты өңірді” қытай мәдениетінің бесігіне балайды. “Сары өзен” (黄河) – қытай мәдениетінің өркендеген жері. Ежелгі дәуірде “өзен” деп аталған, бүкіл сары топырақты өңірді ағып өтіп, көп мөлшердегі сары топырақты қоса ағызып, сары түске айналғандықтан, кейін келе, “Сары өзен” аталған. Қытай территориясының басым бөліні болған орта жазықты ағып өтетіндіктен, “сары өзен”де қытайдың символы болған. Annemarie Von Gabain: “Қытайдың сары өзенін ертеде моңғолдар ***“қара өзен”*** деп атаған, өйткені олардың ойынша бұл өзен сары да, орталықта емес, қайта моңғол жерінен тысқары, қытайдың солтүстігіне орналасқан”, - деп жазған [6].

Сүй, Таң дәуірінен бастап, патшалар сары түске қызыққан. Жоу Тиян цы патша денесінің үстіңгі бөлігіне қара түсті, астыңғы бөлігіне сары түсті киім киген. Хан дәуіріндегі патшаларда сары түсті құрметтеген, алайда ол кезде патшаның сары түсті киім киюі заң бойынша рәсімделмеген. Сүй (б.з.581- 618) хандығының патшасынан бастап патшалар сары тон киетін болған.

Қытайлардың сары түсті ерекше қастерлеуі, сонау ұзақ дәуірден бастау алған. Сондықтан да, “сары” түс ғасырлар бойы қытай билеп төстеушілерінің ең құрметті түсі болған. Қытайдың ежегі кітабы «Ханнамада» (《汉书·律历志上》) сары “орталықтың түсі” ханзада кимінің түсі деп жазылған.

Қытайлардың ежелгі жазбалары «Ақ Жолбарыста» (《白虎通义·号篇》) “сары” түс мифологиялық сипат алып Даоцизмнің көзқарастары негізінде түсіндірілген. Бан Гу «сары бейтарап түс, табиғат қасиетіне ие, ғасырлар бойы өзгермейтін жердің түсі», - деп жазған. «Жалпы тағылым» (《通典》) кітабында: “сары бейтарап түс, тәңірлік моральға, гүлденіп-көркею мен ізгілікке мұрагерлік етеді, ерте заманда құрметті түс деп аталған” деп түсіндірілген. Сары жердің табиғи түсі, қытайдың ежелгі дәуірінде ғасырлар бойы өзгермеген. Бұл түс “тәңірлік моральдің” ізгілігінің, бейтараптылық пен бейбітшіліктің жақсылығының символы болып, құрметті түс саналған. Орталықтың түсі болған “сары” түс бұрын бір мезгіл “мемлекет түсі” болған [2, 28]. “Сары” түс – ең құрметті “император түсі”, патшалық биліктің, мұрагерлік жүйенің, биік мәртебенің символы.

Тарихи кітаптарда, «Таң Гао зу патша У Ды жылнамасының басында (б.з.618-626), Сүй патшалығының (б.з.581- 618) түзімін қолданып, “тек патша ғана “сары түсті киім киеді, қалың халық бұқарасының сары түсті пайдалануына болмайды” деген жарлық шығарды, сары түсті киім киюге осы кезден бастап тиім салынады» деп жазылған [3, 25]. Сол кезден бастап “黄袍” huang pao (сөзбе-сөз: сары тон) патшалық мәртебенің символы болған. Соң Ваң маудың «Сары түске тиым», «Июан патшалығы тарауында» (《野客丛书·禁用黄》《元曲章》) “қарапайым халық сары түсті киім киюіне болмайды” делінген. Осыдан “сары” түстің қытай феодалдық қоғамында заң жағынан белгіленген, патшалық билік пен биік мәртебенің символы болған құрметті түс екенін көреміз.

Қазірге дейін “сары” түс – ежелгі қытайдың символы. Қытайлар өздерін “炎黄子孙” yan huang zi sun деп атайды, бұл тіркестегі “黄” huang, 黄帝 huang di (the Yellow Emperor) “сары патша”, яғни қытайлар өздерін “Ян Ди патша мен Хуаң Ди патшаның ұрпағымыз” дейді. Патшаның сары түсті иемденуі Сүй, Таң дәуірінен бастап Чиң дәуіріне дейін жалғасқан. Сүй, Таң дәуірінен Чиң дәуіріне дейінгі мың жылдан астам уақытта, патшалардың барлығы “сары” түсті патшалық тон киген. Сары түс қытай феодалдық қоғамында заң жағынан белгіленген, патшаға ғана тәуелді құрметті түс болған, қарапайым халықтың сары түсті киім киюіне тиым салынған. Сол кезде, кімде-кім бұл заңға қайшы келсе, басы алынып, өлім жазасына бұйрылған.

Түр-түстердің символикасы салт бойынша, не болмаса қатаң тәртіп бойынша қалыптасқан болсын, белгілі тарихи дәуірде салыстырмалы түрде тұрақтылық пен ұласпалыққа ие болады. Ертеде сары ***“император түсі”*** болғандықтан, қоғамдық өмірде императорға қатысты заттардың барлығы сары түспен байланысып жатты, соған сәйкес ежелгі қытай тілі лексикасында “黄” huang сары сөзімен тіркескен көптеген сөздер пайда болды. Мысалы: “黄袍加身” huang pao jia shen (сөзбе-сөз: үстіне сары тон кию) тек император ғана киетін киім, яғни қолдап-қуаттаумен біреуді патшалыққа отырғызу “патшалық таққа отыру” (to be dressed with the imperial yellow robe by one’s supporters and made emperor), бұл ағылшын тіліндегі ‘raise sb to the purple’ сөзімен баламалас. қытай тілінде: “黄钺” huang yue (сөзбе-сөз: сары балта) деп патшаның соғыста ұстайтын айбалтасын; “黄榜” huang bang (сөзбе-сөз: сары тақта, алтын тақта) патшаның жарлығы; “黄车” huang che (сөзбе-сөз: сары арба) патшаның отыратын арбасы, патша арбасының күндігі, күймесі “黄屋” huang wu (сөзбе-сөз: сары үй) деп аталады. Сонымен қатар, “黄屋” huang wu патшаның арбасын да меңзейді. Таң дәуірінде патшаның жарлығын сары түсті қағаздарға көшіріп таратытын заң болған, сондықтан ертеде патшаның жарлығын “黄纸” huang zhi (сөзбе-сөз: сары қағаз) ‘the yellow message’ деп атаған. Ежелгі қытайларда салт бойынша патша ордасының тамдары қызыл түсті, шатыры сары түсті болады. Ал қытай тіліндегі “黄马夹” huang ma jia (сөзбе-сөз: сары бешпет) Чиң патшасының ерекше еңбек көрсеткен уәзірлерді марапаттайтын ең жоғары дәрежелі сыйлығы, “黄带子” huang dai zi (сөзбе-сөз: сары бау) Чиң династиясы патша әулетінің лақап аты.

Ежелгі дәуірде қытайлар түр-түстерді негізгі түс және қосымша түс деп екіге бөлген. Негізгі түс таза түсті, қосымша түс аралас түсті білдіреді. Шүй Шын (шығыс Хан дәуіріндегі иероглиф танушы) қосымша түс екі негізгі түстің бірігунен жасалады деген. Кейін келе, қосымша түс ауыспалы мағынада ***“әккілікті”*** сипаттаған, сонымен негізгі түс пен қосымша түс ежелгі қытайлардың ұғымында, көбінесе, ізгілік пен зұлымдықтың символы болған [5].

Қытай философиясының “бес түпкі элемент” іліміне негізделгенде “сары” түс – от пен топырақтың өзара жедел бірігуінен пайда болған негізгі түс, шексіз құрмет пен мәртебенің, салт-дәстүрдің символы. “Жасыл” түс ағаш пен топырақтың қарсылықты бірігуінен пайда болған қосымша түс, жексұрындықтың белгісі [2, 30]. **«Жырнамада»** (《诗经·邶风·绿衣》*The Book of Songs*) “绿衣黄里” lü yi huang li, “绿衣黄裳” lü yi huang chang деп жазылған. Бұл алдыңғы сөйлем құрметті сары түсті киімді ішіңе, қарапайым жасыл түсті сыртыңа ки немесе қадірлі сары түстен шалбар, ал қарабайыр жасыл түстен тон тік деген мағынада. Ертеде патша ордасының қабырғалары қызыл түсті, шатыры сары түсті болса, уәзірлердің үйінің тамдары қызыл, шатыры жасыл түсті болған, осы арқылы қытайларда патша мен уәзірдің жоғары-төмен орны парықталған. “黄钟大吕” huang zhong da lu тіркесі ‘асқақтаған музыка үнін, яғни салтанатты музыканы’ білдіреді; “黄钟毁弃” huang zhong hui qi тіркесі ‘білімді адамның маңызды орынға ескерілмеуі’; Таң дәуірінде сары және күлгін түсті мудан гүлі (牡丹 mu dan/ tree peony) өте бағалы болып, “姚黄魏紫” yao huang wei zi тіркесі, Таң дәуірінен бастап сары және күлгін түсті мудан гүлі шалқыған байлық пен гүлденіп-көркеюдің символы болғандығын аңғартады.

“Сары” қытай халқында жас, буыны қатаймаған, толыспаған кезеңді сондай-ақ, жасы келу, қартаю мағыналарын символдайды. Мысалы: қытай: “黄口小儿” huang kou xiao er қазақ ауд.: “сары ауыз балапан”, “黄毛丫头” huang mao ya tou “a little girl/ a little ugly girl” бүлдіршін, кішкентай қыз мағынасында; “黄花晚节” huang hua wan jie “қартайса да мұратынан таймау”, т.б.

“Сары” түс қытай дәстүрлі мәдениетінде теңдессіз құқық пен биік мәртебенің символы болған, құрметті түс, алайда феодалдық қоғамның ыдырауы мен патшалық түзімнің жойылуына байланысты, патша мен сары түске байланысты заттардың барлығы тарихи жадыгерге айналып, тарих қойнауында қалды. Қазіргі кезде “сары” түстің қымбатты мәні көп қолданылмайды, қайта сары түс бәдік, көргенсіздікпен ассоциацияланған символдық мәнде қолданылатын болды.

Қазіргі кезде қытайлар сары түсті көркемдігі төмен тұрпайы әдебиет көркем өнердің символына балайды. Қытай тіліне сары түстің тұрпайы мәні батыс мәдениетінен келген. Заманның өтуімен қытай мәдениетінде “сары” түстің символдық мәнінде де өзгерістер болды. Мысалы, қытай тілінде: “黄色新闻” huang se xin wen (sex stories in newspapers) көргенсіздік, нәпсі құмарлыққа қатысты хабарлар; “黄色小说” huang se xiao shuo (pornographic noveles, sex novels) тұрпайы әңгімелер; “黄色图象” huang se tu xiang (сөзбе-сөз: сары сурет) немесе “黄色电影” huang se dian ying (сөзбе-сөз: сары фильм) “pornographic films or movies” бәдік фотолар, фильмдер; “黄色书刊” huang se shu kan (сөзбе-сөз: сары басылым) “pornographic books and periodicals” бәдік, тұрпайы басылымдар. Бұл сөздердің құрамындағы “黄色” huang se сөзі тұрпайылық, көргенсіздікпен қатысты. Әдебиетте көркемөнердің мұндай түрі ағылшын тілінде “blue film” деп аталады. Ал ағылшын тіліндегі “yellow press” оқырман назарын баурайтын газеттер мен басылымдар, “yellow journal” (сөзбе-сөз: сары журнал) “таңғажайыптар жазылған журнал” деген мағынада. Сары түстің батыс мәдениетіндегі мәні қытай тіліне сары сөзімен байланысты көптеген жағымсыз мәнді сөздер алып келді.

“黄” huang (сары) – қытайларда күн мен топырақтың түсі. Ежелден бері қытайлар қасиетті түс деп қабылдаған. “黄” huang (сары) түстің қытай дәстүрлі мәдениетінде ерекше символдық мәнге ие болуы қытай философиясының Иін Яң “бес түпкі элемент” ілімімен байланысты. Сары түс қытайларда орталықты, жер кіндігін білдіреді. Сары қытайларда “император түсі”. Қытайлардың жер құдайына табынуының символы. Жалпы қытай халықтарының дәстүрлі дүниетанымы мен мәдениетіндегі символикалық қолданыстары мен ерекшеліктеріне негізделе отырып, қытай халықтарының ұғымында “黄” huang (сары) түстің ұлттық-мәдени, философиялық, тарихи мәні басым түс болғандығын тұжырымдаймыз.

Ежелгі қытай тіліндегі “白” bai (white) ақ түстің әлемдік тілдік бейнесі

Қытай философиясының “бес түпкі элемент” ілімінде “白” bai (ақ) түс – алтынға (метал) тән, күздің символы. Ертедегі қытайлар тас немесе қатты заттарды алтын деп атап, алтын мен батысты символдаған. Қытай философиясында “白” bai (ақ) түс батыстың, күздің символы болғандықтан, қытайлар күздің символы болған ақ түске құрып, жоғалудың, бәсеңдеудің қасиеті тән деген түсінікте болған. Сондықтан да, **“白”** bai (ақ) түс – қытайларда өлімнің символы. Ежелгі қытайлардың дүниетанымында “Ақбарыс” – батыстың, өлімнің құдайы.

Қытай тілінде “白” bai (ақ) сөзі күн нұрының ақ түсін білдіреді. Ертедегі қытайлар күн сәулесін бақылау арқылы, күн нұры ерекше көзұялтқан кезде ақ түсті болады деген танымға сай, күнді “ақ күн” деп атаған. Мысалы, Таң дәуірінің ақыны Ваң Жы хуанның «Қөккұтан сарайына шығу» (《登鹳雀楼》)атты өлеңінде: “白日依山尽，黄河入海流” bai ri yi shan jin, huang he ru hai liu (сөзбе-сөз: ақ күн тауға асылғанда, сары өзен теңізге құяр) деп жазылған [2, 115]. “白” bai (ақ) сөзі тура мағынада нұрлы, жарық, анық, ал ауыспалы мағынада анық,

айқын дегенді білдіреді. Мысалы, “真相大白” zhen xiang da bai “шын сыры ашылу”, “不白之冤” bu bai zhi yuan “жазықсыз жәбірлену”, қазақ тілінде:“ақтан кетті, ақтан күйді”.

“白” bai (ақ) сөзі – қытай тілінде ерте пайда болған түр-түс атауы. Қытай тілінде ақ түсті білдіретін түр-түс атауының синонимі: 素 su, 晰 xi, 缟 gao, 皎 jiao, 皑 ai, 皓 hao, 皙 xi, 皦jiao, т.б. Бұлардың ішінде “皎” jiao ‘сүттей жарық айды’, “皑” ai ‘ақ мамықтай қарды’, “皓” hao ‘ақ күмістей шашты’ бейнелейді. “Ханнамадағы” (《汉书·司马相如传下》) “皓然白首” hao ran bai shou сөзіндегі “白首” bai shou, “皓首” hao shou (сөзбе-сөз: ақ бас) ‘қария’ мағынасын білдіреді. Көне қытай тілінде адамның бет-жүзінің ақтығын “皙” xi (ақ) сөзімен бейнелесе, қазіргі қытай тілінде “白皙” xi (аппақ) сөзі ‘аршыған жауқазындай ақ жүз’ дегенді суреттейді. “皦” jiao мәрмәр тастың ақтығын бейнелеп, ауыспалы мағынада ‘жап-жарық’ дегенді білдіреді. Мысалы, “Жырнамада” (《诗经·王风·大车》) “谓予不信, 有如皦日” wei yu bu xin, you ru jiao ri деп жазылған, бұл ертедегі адамдардың ант бергенде айтатын сөзі, яғни “сенбесең, жап-жарық күн куә; ақ күнмен ант етейін” деген [2, 95] мағынада.

Қытайларда батыс алтынға, ақ түске тән. Ертеде жұлдызға қарап бал ашушылар, 28 шоқ жұлдыз бен батыстағы жетіқарақшы жұлдызын қосып ***“Ақбарыс”***деп атаған. ***“Ақбарыс”*** – жауыздықтың құдайы, зұлымдықтың символы. Халық арасындағы діндарлар басқаларға зиян келтіріп, кесапат әкелетін адамды “白虎星/White Tiger Star” bai hu xing (сөзбе-сөз: Ақбарыс жұлдызы) “зұлым” деп атаса, қазіргі кезде күйеуін бақытсыз,тауқыметті тағдырға кіріптар ететін әйелді “白虎星” bai hu xing “зұлым, жауыз” деп атайды. ***“Ақ”*** түс қытайларда жамандық, сұмдықтың нышаны болған [2, 20].

Қытай философиясының ***“бес түпкі элемент”*** ілімі мен ***“бес түрлі түс”*** символикасы, ғаламның горизонталь модельндегі ***“бес жақ”*** және ***“жылдың төрт маусымы”*** өзара сәйкес келеді. Қытайлар төрт маусымның алмасуы мен өсімдіктердің өркендеуіне сәйкес, көктем шығыста, жаз оңтүстікте, күз батыста, қыс терістікте деген танымда болған. Қытайлар күзді сүреңсіз күз деп, күз мезгілінде батыс желі азынай соғып, өсімдіктер қурап, тіршілік атаулы зауалға, өлімге бет алады деген түсінікте болған. Сондықтан, ежелгі дәуірде қытайлар өлім жазасына бұйрылған қылмыскерді, көбінесе, “күзде жазалаған”, қытай тіліндегі “күзде есептесу” деген тіркес, міне, осыдан келген [3, 35]. Қытай тілінде өлімді “一命归西” yi ming gui xi “батысқа кету” немесе “рухы батыс аспанына оралу” деп айтады. Бұл “白” bai (ақ) түстің батыстың, өлімнің символы болуымен байланысты.

Ақ түс қытайларда қурап-солудың, қан-сөлінен айрылудың, тіршіліктен жұрдай болудың, ***өлімнің символы***. Қытайлардың салтында өлім-жітімде ақ түсті қаралы киім киеді. Ерте заманда қытайлар кісі қайтыс болғанда, туыс-туғандары кендірден жасалған аза кимін киіп, сүйек қойылған залға ақ шымылдық құрып, сүйекті шығарғанда салбыратып ақ ту көтеріп, ақ қағаздан жасалған ақша өртейді. Қытайлар қаралы жағдай мен өлім-жітім, жаназа жұмыстарын **“白事”** bai shi /funeral”(сөзбе-сөз: ақ жұмыс) деп, жасы жетіп қайтыс болған қарт адамның өлімін **“白喜”** bai xi /funeral” (сөзбе-сөз: ақ қуаныш, ‘the white happiness’) деп айтады. «Салт-сана» кітабында (《礼记·郊特牲》The Book of Rites): “ақ киім ақыретке апарар” деп жазылған [5, 119]. Ең алғашында ежелгі қытайлар кендірден жасалған қаралы киім киген, бас киім бәрі табиғи кендірдің түсімен жасалып, боялмаған, кейін келе ақ түсті матадан жасалған қаралы киім киетін болған. «Тарихнамада» (《史记·荆轲转》) Жиң Кы Чин еліне барып, жасырын өлтірілерден бұрын, “Ханзадалар мен қонақтар болар істің жайін алдын-ала сезіп, барлығы ақ киім киіп, оны аттандырған” деп жазылған [2,183]. “Ақ” түс – қытайларда үнемі қаралы жағдайда, өлім-жітімде қолданылатын, қайғының символы болғандықтан қытайлардың дәстүрлі мәдениетінде той, мерекелерде ақ түсті киім кимейді.

“白” bai (ақ) түс қытайларда ***мәртебесіз, қарапайым, қара табан*** деген мағынаны білдіреді. “Ақ” түстің бұл мағынасы ежелгі киім кию салтына байланысты келіп шыққан. Сүй Яң ди патша киім заңында, қарапайым халық ақ түсті киім киеді деп белгілеген [2]. Таң дәуірінен кейін, қарапайым халықтың киім реңкінде өзгерістер болғанымен, сол кезде “ақ

түсті” киімді қара халықтың үстінен көптеп көруге болады. Халық ішінен емтиханға (Миң, Чиң патшалығы дәуіріндегі Кы жүй емтиханы) қатынасып, одан өткен адамды **“白衣举人”** bai yi ju ren (сөзбе-сөз: 白衣 bai yi: ақ киім, 举人 ju ren: Миң, Чиң патшалығы тұсындағы өлкелік емтиханнан өткен кісі) аудармасы: “қарадан хан шығу” деп айтады. Ал биліктітартып алып, еңбек көрсетуге мүмкіндік алуды **“白衣从事”** bai yi cong shi (从事 cong shi: шұғылдану) “қараның билікпен айналысуы” немесе “白衣从征” bai yi cong zheng (从征 cong zheng: жорыққа ену) “қара халықтың жорыққа шығуы”, **“白衣”** bai yi (ақ киім) қарапайым халықтың немесе шен-шекпенсіз оқымыстылардың лақап аты. Ертедегі қытайларда жай бұқараның киімінің түсінен тыс, тұрғылықты үйі де боялмайтын, ақ селеуден немесе қамыстан жасалған үй “白屋” bai wu (сөзбе-сөз: ақ үй) қазақ: ***“қара қос”*** деп, мансабы жоқ оқымыстылардың үйін де “白屋” bai wu деп атаған. “Ақ” түс осы арқылы қарапайым халық бұқарасына тән түс болып,феодалдық қоғамдағы мәртебесіз халық **“白丁”** bai ding, **“白身”** bai shen (common people in Chinese feudal society) “қара халық, қарапайым бұқара” деп аталған. Мысалы: Лиу Үй шидің шығармасында (《陋室铭》) “谈笑有鸿儒，往来无白丁” tan xiao you hong ru, wang lai wu bai ding [2, 184]. Аудармасы: “Ғұламалармен әзілдесе әңгіме шертіп, жай бұқарамен араласпау”, яғни “қарапайым халықпен араласпау” деп жазылған. «Қызыл сарай түсінде»: 贾敬虽**白衣**无功于国，念彼祖父之功，追赐五品之职。(曹雪芹《红楼梦》第六十三回). Аудармасы: “Though JiaJing was ***an ordinary citizen*** who perfomed no special service for the state, in view of his grand-father’s merite he is to be promoted posthumously to the fifth rank.

“白” bai (ақ) сөзінің қазіргі замандағы жағымсыз мәні “白” bai (ақ) пен “红” hong (қызылдың) салыстырмалы түсімен байланысты, алайда сезімдік мәні жағынан қытайдың дәстүрлі мәдениетіндегі“白” bai (ақ) түстің жамандық нышанымен төркіндес. “红”hong (қызыл) қанның түсі – пролетариат төңкерісінің символы, қызылдың бұл мағынасы салыстырмалы түсі болған “白” bai“аққа” әсер етті. “Ақ” – суық түс, сондықтан бұл алға басудың, төңкерістің символы болған қызыл түске қарама-қарсы контрасты түс.Қытай тіліндегі “白”bai (ақ) сөзінің “кертартпа, кері төңкерісші” деген символдық мәні бар. Мысалы, “白脸” bai lian (сөзбе-сөз: ақ бет) “екі жүзді, сайқал” (villainous character indicated by white make-up in old Beijing opera), “唱红白脸chang hong bai lian” (сөзбе-сөз: қызыл бет, ақ бет рөлінде опералық ән айту) “екіжүзділік” мағынасын аңғартады. Төңкеріс кезінде, “红区” hong qu (қызыл район), “红军” hong jun (қызыл әскер), “红色政权” hong se zheng quan (қызыл саясат), “红色根据地” hong se gen ju di (қызыл база)”, т.б. ұғымдар контрасты мәнде, “白区” bai qu (ақтар районы), “白匪” bai fei (ақтың әскері, ақтар), “白色恐怖” bai se kong bu (ақ терорлық) (White Terror) тіркестерімен қарсы мағынада қолданылады. “白区” bai qu (ақтар районы) төңкеріске қарсы жау күштері басқарған район, “白色恐怖” bai se kong bu (ақ терорлық) үкіметке қарсы тұрып, төңкерісшілер жасаған шұғыл жағдайды жаныштап, қыру. Жаңа қытай үкіметі саяси үстемдік құрған жылдары қоғамда жастарды “又红又专” you hong you zhuan “әрі қызыл, әрі маман” (both politically conscious and professionally competent) екпінділер болуға үндеді. Яғни, “一人红，红一点，大家红，红一片” yi ren hong, hong yi dian, da jia hong, hong yi pian (сөзбе-сөз: бір адам қызыл болса қызылырақ, көпшілік қызыл болса тегіс қызыл болады) деп саяси жақтан тұтас қызыл болуға шақырды. “Қызыл” – қытайларда саяси сана сезімі жоғарылықты білдіреді. Осыған сәйкес қытай тілінде саясатқа назар аудармай, тек кәсіпке ғана берілген адамдарды “白专” bai zhuan (ақ маман) жолында жүргендер, яғни саяси санасы махұрм деп атайды. Қазіргі қытай тілінде “白” bai (ақ) сөзінің бұл жағымсыз мәнінің мағыналық өрісі тарылған.

“Ақ” таза түс. Қытай мәдениетінде ешбір бояусыз “素色” su se (ақ түс) “ақ түс” делінеді. Қытайлар “白” bai (ақ) түсті таза, жалаң түс деп атайды. Сондықтан қытай тілінде “白” bai (ақ) ауыспалы мағынада ‘құр, нәтижесіз, бос’ дегенді білдіреді. Мысалы, “空白” kong bai

(бос, ақ жер), “一穷二白” yi qiong er bai “әрі кедей, әрі ақ”, “白跑一趟” bai pao yi tang (бостан босқа жүгіру) ‘арам тер болу’, т.б.

Қазіргі заманғы қытай қоғамында “白” bai (ақ) түс – адалдықтың нышаны. Батыс мәдениетінің ықпалымен қазіргі қытай мәдениетінде ақ түсті той көйлек қалыңдықтың ең тамаша сәніне айналды. Дегенмен, “ақ” түстің бұл символдық мағынасының қытай мәдениетінде ежелден бері сақталып келгенін жоққа шығармаймыз. Қытайлар ежелден-ақ, аппақ қардың, ақ мәрмәрдің, айдың ақ сәулесінің кіршіксіздігі мен пәктігін мадақтап келген. Мысалы, **“白璧无瑕”** bai bi wu xia (сөзбе-сөз: кіршіксіз ақ мәрмәр) ‘мінсіз, төрт түлігі сай’, “清白” qing bai (сөзбе-сөз: тұнық, ақ) “purity” немесе **“清白无辜”** qing bai wu gu (сөзбе-сөз: тұнық, ақ, күнәсіз) “innocence” деп, адамның мінез-құлқының пәктігін сипаттайды. Миң дәуірінің ақыны Үй Чианның «Әктің айтқаны» (《石灰吟》) атты өлең жолдарында “粉身碎骨浑不怕，要留清白在人间” fen shen sui gu hun bu pa, yao liu qing bai zai ren jian (сөзбе-сөз: денесі үгіндіге айналса да ештеңеден қорықпай, адамдар арасындағы адалдықты сақтау) “ел үшін жанын пида ету немесе құрбан болудан қорықпай, адамдарға кіршіксіз әлем сыйлау” деп, ақын құрбандық рух мен пәктік, кіршіксіздікті жырлаған.

Қытай халқының дүниетанымында, рухани мәдениетінде қалыптасқан ұғым-түсініктер мен сол халықтың дәстүрлі мәдениетіндегі “白” bai (ақ) түстің символикалық қолданыс ерекшеліктеріне сүйене отырып, қытай дәстүрлі мәдениетінде “白” bai (ақ) батыстың, сүреңсіз күздің, өлімнің символы болып, қытай дүниетанымында болымсыз мазмұн құрайтын басым түс екенін көруге болады.

Ежелгі қытай тіліндегі “黑” hei (black) қара түстің әлемдік тілдік бейнесі

“黑” hei (қара) түс қытай мәдениетінде ежелден бері тек жағымсыз мәнді ғана символдамайды. Қытайлардың ертедегі кітабы «Тәпсірде»: “Қытай тіліндегі “黑” hei (қара) күйенің түсі, қытайлардың шашының, сондай-ақ, түнгі аспанның түсі” (《说文解字》), - деп жазылған. Қытай тіліндегі “黑” hei (қара) сөзімен синоним сөздер “玄” xuan, “乌” wu, “皂” zao, “缁” zi, “墨” mo, “黔” qian, “黯” an (昏黑 hun hei) [4], т.б.

Ежелгі қытай мәдениетінде “黑” hei (қара) түс байыптылық пен қаталдықтыбілдіріп, көне қытай тілінде “黑” hei (қара) адалдық, турашылдық, қайсарлық, байсалдылық, әділдік символы болған. Мысалы, қытай аңыздарындағы “қара маскалы” (“黑脸” hei lian) Бау Гоң мен дәстүрлі Пекин операсындағы Жаң Фей адалдықтың жаршысы. Сонымен қатар, “黑” hei (қара) түс қытай мәдениетінде кертартпа, зұлымдықтың символы болып, жағымсыз мәнді де сипаттайды.

Қытай философиясының ежелгі “бес түпкі элемент” ілімінде, “黑” hei (қара) судың, ғаламның горизонталь модельндегі “бес жақтың” ішінде солтүстіктің символы. Сондай-ақ, “黑” hei (қара) жылдың төрт маусымының ішінде “қыс” мезгіліне тән делінген. Ежелгі дәуірдегі қытайлар судың салқын, ылғалдандырғыш қасиетіне орай, судың символы болған “黑” hei (қара) түсті құрметтеген. Мысалы, Шия дәуірінде (б.з.д.21-б.з.д.16 ғасырларда) “қара” түс қытайларда ерекше құрметтелген. Чин Шы хуаң өзі құрған Чин патшалығының жылнамасын “су” мен байланыстырып, өз патшалығын тіршіліктің тірегі – “судың қасиетіне” балаған. Сондықтан, судың символы болған қара түсті қадір тұтып, Чин дәуіріндегі сарай мансаптыларының орда киімі қара түсті болған. Хан У ди (汉武帝) патша сары түсті ***“император түсі”*** деп белгілегенге дейін, ертедегі қытайларда қара түсті киімнің құрметі бәсеңдемеген [7].

Ежелгі заман қытай мәдениетінде, “қара” түс кедейлікті білдірген. «Мың цы·Лияң Хұй уаң тарауында» (《孟子·梁惠王上》) “黎民不饥不寒” (li min bu ji bu han) деп жазылған. Аудармасы: “қара халық аш-жалаңаш емес”. Жу Ши бұл сөйлемдегі: “黎li: қара, 黎民 li min: қара шашты адам, «Чин дәуірінде айтылған қара бастылар мағынасында», - деп түсіндірген [2,178]. Чин дәуірінде қарапайым халық бастарына қара мата байлайтын салт болған, ертеде бұл “黔首” qian shou (сөзбе-сөз: қара бас) “қара халық” деп аталып, “黔” qian “қара” түс

мағынасын білдірген. «Тарихнама·Чин Шы хуаң тарауында» (《史记·秦始皇本纪》) «Чин Шы хуаң қытайды бірлікке келтірген соң, халықтың атын ‘қара бастылар’ деп өзгерткен» (更名民曰 ‘黔首’ geng ming min yueqian shou), - деп жазылған. “黔首” qian shou (сөзбе-сөз: қара бас), “黎民” li min (сөзбе-сөз: қара шашты адам) сөздері ежелгі дәуірде кедей халықтың лақап аты болған, яғни бұл сөз “қара халық” деген мағынаны білдірген. Бұдда діні қытайға таралғаннан кейін, бұддизм мүриттері (монахтары) қара түсті сопы тонын киген, осыдан ертедегі қытайлардың “黑” hei (қара) түсті қадірлеп, байсалдық пен қаталдықтың символы деп қабылдағанын көруімізге болады [3,38].

Қытай тілінде “黑” hei (қара) түс жағымсыз мағынада да қолданылады. Ежелгі қытайларда жазаның бес ауыр түрі болған, соның бірі **“墨刑”** mo xing (сөзбе-сөз: сия жағу жазасы) яғни, ***“бетіне қара бояу жағу жазасы”*** деп аталған. Жазаның бұл түрінде, қылмыскердің маңдайына не бетіне инемен сурет немесе иероглиф салып, содан кейін қара бояу жағады. Мұндай жазалау тәсілі қылмыскердің бетіне қорлық пен масқаралықтың таңбасын басып ғана қоймай, сонымен бірге жүрегіне де мәңгілік өшпейтін намыстың таңбасын қалдырады [3,38]. Сондықтан, қазіргі қытай тіліндегі **“抹黑”** mo hei (сөзбе-сөз: қара жағу, күйе жағу) “жала жабу, масқаралау, абыройсыздықты” сипаттайды.

“Қара” – күңгірт түс, “ақ” ашық түс, ақ пен қара өзара бір-бірімен қарама-қайшы келетін түс, сондықтан адамдар “қара” түс арқылы үнемі жамандықты, зұлымдықты бейнелесе, “ақ” түс арқылы ізгілік пен пәктікті бейнелеген. Қытайларда да “黑” hei (қара) – зұлымдықтың, “ақ” – ізгіліктің символы. «Мо цы · Тәңір шежіресінде» (《墨子·天志》): “将以度量天下王公大人公卿大夫之仁与不仁，譬之犹分黑白也。” (Jiang yi du liang tian xia wang gong da ren gong qing da fu zhi ren yu bu ren, pi zhi you fen hei bai ye) деп жазылған. Аудармасы: “Әлемдегі мәртебелі билерменбектердің, орда мансап иелері пейілінің рахымы-рахымсыздығы бейне ақ пен қараны айырғанмен бірдей”. Бұл сөйлемдегі “黑” hei (қара) рахымсыздықты, “白” bai (ақ) мейрімділікті білдіреді. «Тарихнама·Чин Шы хуаң тарауында» (《史记·秦始皇本纪》): “丞相李斯曰: ‘今皇帝并有天下，别黑白而定一尊’” (Cheng xiang Lisi yue: jin huang di bing you tian xia, bie hei bai er ding yi zun) деп жазылған [3, 39]. Аудармасы: Бас уәзір Ли сы: «Қазір патша бүкіл жаһанды жалмап отыр, ақ-қарасын айырғаннан кейін құрметтейміз», - деген. Бұл сөйлемдегі“黑” hei (қара) қылмысты, “白” bai (ақ) күнәсіздікті білдіреді. Хан дәуірінде, Доң Жоң шу «Чин Чиу Фан Лоу» кітабында: “黑白分明，民知所去就” hei bai fen ming, min zhi suo qu jiu деп жазылған. Аудармасы: «Ақ-қарасын айыруды, жұмысты міндетке алу-алмаудың бәрін халық шешеді» яғни, қазақ: “халық–қазы, таразы” мағынасында. Бұл сөйлемдегі “白” bai (ақ) пен “黑” hei (қара)– ***дұрыс пен бұрыстың, ізгілік пен зұлымдықтың*** символы.

“黑” hei (қара) қараңғы түннің символы. “黑” hei (қара) сөзі қараңғылық, өлім, қорқыныш, жамандық мағыналарымен байланысып, қытайлар үнемі “қараңғылық” арқылы мешеу, дәурені өткен қоғамды бейнелейді. Мысалы, қытай тілінде: көне қоғамды **“黑暗的旧社会”** hei an de she hui (сөзбе-сөз: қараңғы көне қоғам) “қара түнек қоғам”, көне қоғамның билеп-төстеушілерін “黑暗统治” hei an tong zhi (сөзбе-сөз: қараңғы үстемдік) “іріп-шіріген билік” деп, қытай тілінде “心黑” xin hei (сөзбе-сөз: жүрегі қара) “қаныпезер”, “手段黑” shou duan hei (сөзбе-сөз: әдісі қара) “әккі, қаныпезер”, **“黑心肠”** hei xin chang (сөзбе-сөз: қара жүрек) “қара ниет” сөздері арқылы ниеті арам, зұлым адамдарды сипаттайды.

Қазіргі қытай тілінде, “黑” hei (қара) сөзінің ***“заңсыз, құпия, астыртын”*** ұғымдарын аңғартатын символдық мәні бар. Сондай-ақ, “黑” hei (қара) қылмысты іс-әрекет ұғымдарымен де байланысты. Осыған орай астыртын жасалған әділетсіз істердің барлығын қытай тілінде “қара” сөзімен бейнелейді. Мысалы, **“黑社会”** hei she hui (сөзбе-сөз: қара қоғам) қоғамдағы жасырын қылмыстық әрекеттерді жүргізетін, айталық, содырлар, ұрылар, улы зат сатушылар (underworld), т.б. қылмыстық топтарды білдіреді. “黑市交易” hei shi jiao

yi (сөзбе-сөз: қара базар саудасы) “заңсыз базар саудасы”, “卖黑货” mai hei huo (сөзбе-сөз: қара бұйым сату) “заңсыз зат сату”, “赚黑钱” zuan hei qian (сөзбе-сөз: қара ақша олжалау) “арам олжа” (ill-gotten money; black money), “开黑店” kai hei dian (сөзбе-сөз: қара магазин ашу) “қарақшылар тобын құру” , “结黑帮” jie hei bang (сөзбе-сөз: қара топ ұйымдастыру) “астыртын топ ұйымдастыру”, “说黑话” shuo hei hua (сөзбе-сөз: қара сөз сөйлеу) “кербақпа сөз айту”, [8, 164] т.б. Бұл тіркестердің барлығы да “黑” hei (қара) сөзінің астыртын әрекеттермен болған ассоциациялық мәнін көрсетеді.

“黑” hei (қара) қытайларда лас ұғымын сипаттайды. Мысалы, қытайдың терістігіндегілер көмірде істейтін кеншілерді “煤黑子” mei hei zi (сөзбе-сөз: көмір қара бала) деп атау арқылы көмір кеніндегілердің жұмысының әрі лас, әрі ауыр екендігін білдіреді. Қытайдың “мәдениет төңкерісі” кезінде, қоғамның тынышсыздығы салдарынан адамдардың құндылық көзқарастарында да өзгерістер болды, бұл тілдің лексика жүйесінде сөздердің ауыспалы мағыналарының өзгерісіне әкеліп соқты. Сонымен, қытай тіліндегі “黑” hei (қара) “红” hong (қызылға) контрасты мәнде, кері төңкерісші, кербақпалықты сипаттайтын болды. Мұны қытай тіліндегі “黑” hei (қара) сөзінен туындаған ауыспалы мағыналарынан байқаймыз. Мысалы, “黑五类” hei wu lei қазақ ауд.: бес түрлі кертартпашыл, “黑干将” hei gan jiang қазақ ауд.: бұзақы атарман, “黑材料” hei cai liao қазақ ауд: қаралау материалдары, жала материалдары, “黑名单” hei ming dan қазақ ауд.: қара тізім, құпия тізім, “黑帮子女” hei bang zi nü қазақ ауд.: кертартпа топ, “黑线人” hei xian ren қазақ ауд.: қара желіге байланушы, т.б. Қазіргі қытай тіліндегі “黑帮” hei bang кертартпа топ, “黑社会” hei she hui қара қоғам, т.б. тіркестер заңға қарсы тәртіп бұзушы, бұзақы топтарды білдірсе, “走黑道” zou hei dao мемлекет заңына бойұсынбай, тәртіп бұзушылық қылмысты істер мен шұғылдануды білдіреді.

Қытай тілінде “一身黑汗” yi shen hei han, қазақ: қара терге малшыну, ағылшын тілінде: “black sweat”, “黑水” hei shui, ағылшын тілінде “black water” ауд.: “лас су, жаман су” дегенді білдіреді.

Қытай тіліндегі “黑” hei (қара) түстің символдық мәні батыс мәдениетінің ықпалымен өзара үйлесті. “黑” hei (қара) сөзі барлық заңсыз әрекеттерді символдайды. Мысалы, “黑人” hei ren (сөзбе-сөз: қара адам) “мемлекет жағынан тіркелмеген адам”, “黑户” hei hu (сөзбе-сөз: қара отбасы) “тіркеуге алынбаған отбасы”, “黑车” hei che (сөзбе-сөз: қара машина) “куәлігі жоқ, мемлекет жағынан заң бойынша тіркеуге алынбаған машина” мағынасында.

“黑” hei (қара) түстің қытай тіліндегі символикалық қолданыстары мен ұлттық дүниетанымдағы ерекшеліктеріне негізделгенде, ежелгі қытай мәдениетінде “黑” hei (қара) түс адалдық, турашылдық, қайсарлық, байыптылық, әділдік символы болған. Дегенмен, “黑” hei (қара) түс қытай мәдениетінде жамандық атаулының да символы бола отырып, қытай халықтарында болымсыз мазмұнды, мәнді білдіретін түс екендігі тағы да айқындалды.

Жалпы біздің бұл мақаламызда, ежелгі қытай философиясы ҺӘм мифологиясының Иин Яң “бес түпкі элемент” іліміндегі “бес түрлі түс” символикасына тіл және мәдениет тұрғысынан жан-жақты талдау жасау негізінде, дәстүрлі қытай мәдениетінде айрықша символдық мәнге ие “бес негізгі түс”-тің ұлттық-мәдени сипаты айқындалды. Қытай халқының ұлттық болмысындағы “бес негізгі түс”-тің әлемдік тілдік бейнесін тіл және мәдени тұрғыда қарастырдық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кононов А.М. Семантика цветообозначении в тюркских языках // Тюркол. Сб. –М., 1975, с. 159-179.
2.汉语与中国文化/ 鲁宝元著. —北京: 华语教学出版社, 1999. -385.
3. 汉语色彩词的文化审视 / 骆峰著. —上海: 上海辞书出版社，-2003.

4. 说文解字 / 许慎著. —北京: 中华书局，1963.
5. 英汉词语文化语义对比研究/ 杨元刚著. —武汉: 武汉大学出版社, 2008. -324.
6. Annemarie Von Gabain. RenklerIn SembolIk AnlamarlarI. Ankara Universitesi Dil ve Cagrafya Fakultesi Turk Dili ve Edebiyati Arastiemalari Enstitusu. Turkolosi DerGisi.Ш.Clit,1.Sayi, Ankara.1968.
7. 华夏文化与汉英翻译 / 卢红梅编著. —武汉: 武汉大学出版社, 2006. 5. -290. 8.
现代汉语词汇讲义 / 钱玉莲著. —北京: 北京大学出版社, 2006.8. -218.
9. 汉英词典 (A Chinese-English Dictionary) / 姚小平编. —北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
10. «Big Chinese Idiom Dictionary» («成语大词典») 商务印书馆. 北京. Beijing. 2006.
11. 论英汉文化翻译的理论与实践/ 李延林等著.—北京: 中国言实出版社，2009.10. -331.
12. 全球化语境下的中西文化及语言对比/闫文培著.北京: 科学出版社, 2007. -393.

Resume

Colour words are an important part of language. This article touches upon the symbolic meaningsof the“five color” in Chinese culture. The symbolic of “five colour” which is especially significant in Chinese traditional culture has been thoroughly described from the language and cultural standpoint.

З.Ш.Ерназарова*- ф.ғ.д.,проф. КИМЭП университеті*

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ЛИНГВОМӘДЕНИ КОНЦЕПТІЛІК НЕГІЗДЕРІ

Көпұлтты, сонымен байланысты көптілді Қазақстан қоғамында тіл үйренушілердің этникалық, әлеуметтік-мәдени сипатына сәйкес көптілді тұлғаны қалыптастырудағы қазақ тілін оқытудың әдіснамалық негіздері қоғам мүшелерінің территориялық тұтастығы, тарихи дамуының ортақтығы, сонымен байланысты танымдық, әлеуметтік-мәдени дүниелерінің ортақтығы тұрғысынан толық және жан-жақты бағаланып, екінші тіл ретінде оқыту теориясының компоненттері жан-жақты сипатталмай отыр деп ойлаймыз.

Тірек сөздер:лингвомәдениконцепт,дүниетаным мәдениеті.

Тілді үйрену арқылы қоғам мүшесі өзгелермен қарым-қатынас жасау құзыретіне ғана ие болып қоймайды. Тіл үйрену екінші ұлттың дүниетаным мәдениетімен танысуға мүмкіндік береді. Оқыту үдерісі тіл үйренушіні тіл иесі ұлттың дүниені тану, бағалау құралдарымен таныстыруы қажет. Шет тілін оқытуда оны мәдениетаралық қарым-қатынас құзыретін қалыптастыру, екінші ұлттың дүниетаным құндылықтары арқылы тіл үйренуші санасында жинақталған әлемнің тілдік бейнесін кеңейту, өзара түсіністік пен құрмет қарым-қатынасын дамыту деп атайды.

Ал қазақ тілі өз топырағында, табиғи тілдік орта жағдайында , тарихы мен өмір сүру салты ортақ, мәдениеті мен күнделікті өмірі бір -біріне жақын таныс көпұлтты ортада, қазақ тілі мәдениетаралық қарым-қатынасты қалыптастырушы қызметті атқарады деу қаншалықты шындыққа сәйкес келеді?

Қоғамда қалыптасқан мына жағдайдан хабардар еткіміз келеді. Соңғы уақытта ғылыми ортада орыс тілі мен қазақ тілін қарама-қарсы қою, қоғамда орыс тілін білетіндердің жұмыс табулары тез, ал қазақ тілін білетіндер, қазақ мектебін бітіргендердің жұмыс табуы қиындау, оларға деген сұраныстың төмендегіні баяндайтын ғылыми мақалалар бой көтере бастады. Тағы бір айта кететін жайт қазақ тілді мұғалімдердің интеллектуалды әлеуетінің, мәдениетінің төмендегі мәселесі көтеріліп, ол өз тарапынан қазақ тілінде білім алған адамдарға деген қоғамда бар қазақ тілді адамдарға төмен қарау ккөзқарасын дамытып отырғанын айта кетуіміз керек.

Тағы бір маңызды мәселе – Н.Назарбаевтың «Болашақ» бағдарламасының 15 жылдық мерейтойында сөйлеген сөзінде интеллектуалды ұлтты, рухы биік,өз ұлтына құрметпен, мақтанышпен қарайтын ұрпақты қалыптастыру туралы теерң ойы әр уақытта қайта-қайта айтылып келеді. Экономикасы жоғары елді қалыптастыратын рухы биік адамдар, ұлт менталитетінің қуаттылығы мен күштілігі екенін адамзат тариыхында талай ұлттың тарихы дәлелдеп берді. Мысалы, дамыған елдер қатарынан ойып орын алатын жапон халқының ұлттық менталитетінде, бизнес әлеміндегі қарым-қатынасты құруда бусидо -самурайлар кодексінің негізгі ұстанымдары жатыр екен. Олардың бизнестегі табыстарының бірден -бір шешуші күші осы кодекстің басқарудың барлық деңгейде жүзеге асуымен түсіндіріледі. Жапон халқының ұлттық менталитетіне тән басты ойлау моделі жетілдіру, дамыту, жақсарту болып табылады.

Қазақ тілін оқыту тек мәдениетпен, салт- дәстүрмен таныстыру, елтану материаладрын ұсынумен ғана шектелмей, қазақ ұлтының дүниетаным мәдениеті туралы білімді беру арқылы жеке тұлғаның дүниетанымдық концептуалды жүйесін байытуға, рухани дүниесіндегі құндылықтырды жаңа мазмұнмен толықтыруға, қазақ халықының менталитетінде бар дүниені терең танудың, бағалаудың құралдарымен таныстыруға, қаруландыруға бағытталуы керек деп есептейміз. Осыдан 20 жыл бұрын бұл мәселені көтеру ғылыми негізсіз болар еді. Ал қазір қазақ тілі білімінде қазақ ұлтының дүниетаным концептосферасын зерттеліп, жүйеленген жағдайда бұл - жүзеге асыруға болатын жұмыс.

Осы уақытқа дейін қазақ тілін оқытуда елтану бағытында мәдени материалдық құндылықтар мен рухани мәдени құндылықтар ұлтты басқа ұлттан ерекшелейтін белгілер, даралаушы ақпарат ретін танылып келді. Тіл білімінің қазіргі дамуы тіл мен ұлттық ойлау арасындағы, мәдениет арасындағы байланысты түсінуге, тілдік бірлік арқылы берілетін ақпараттарды ашуға немесе жинақтап беруге мүмкіндік береді. Бұл қазақ тілін оқытуда жаңа бағытты дамытуға жол ашады. Оның теориялық негіздемесіне:

1) тіл білімінде антропоцентризм қағидасының жетекші бағытқа айналуы

2)әлемнің тілдік бейнесі эволюциясын зерттейтін когнитивті лингвистиканың ғылым саласы ретінде қалыпатсуы,

3) тіл мен мәдениеттің өазара байланысын этностың таным мәдениеті тұрғысына зерттейтін лингвомәдниеттанудың ғылым ретінде қалыптасуы;

Оқыту мазмұнын қазақ ұлтының дүниетаным концептосферасымен кеңейту, тіл үйренушінің дүниетаным концептілерінің мазмұнынын байыту қоғам мүшелері арасындағы жағымсыз мәнде айтылатын «қазақ менталитеті», «қазақшылық» деген түсініктердің дұрыс мазмұнда қабылдануына, өз ұлтына нигилистік көзқараста қарайтын адамдар қатарының азаюына, мықты ұлттық менталитеттің беуіне көмектесетіні айқын.

Әрине, қазақ тілін оқытудың концептілік бағыты пәнаралық байланыс арқылы когнитивтік линвистика, психолинвистика және лингвомәдениеттану ғылымдарының жетістіктерін пайдалану арқылы жүзеге асады.

Біздің дүние туралы түсінігімізді қалыптастыртын тіл мен онда берілген ақпарат. Когнитивті лингвистикада дүние туралы білімнің жинақталған түрі ретінде бағаланатын концепт ұғымы әрі тілді, әрі тілдік емес білімнің шоғырланған түрі ретінде бағаланады. Концепт әрі білім, әрі әлемді танудың құралы, Концепт мазмұндық құрылымға ие. Оның ядросы және шеткі аймақтары бар. Концептіге әрі тұрақталықы , әрі динамика тән. Концепт дүниені танудың моделінің жинақталған формасы. Адамның дүниені тануы әртүрлі таным модельдері арқылы жүзеге асады.

Концепт туралы бірыңғай түсініктің жоқтығына қарамастан, концепт туралы ғылыми ақпаратты төмендегідей саралап жіктеп көрсетуге тырыстық.

1. Біз үшін концепт концептуалды белгілерден тұрады, яғни оның күрделі құрылым бар, концепт ядросы әрі көрнекі әрі сезімдің компоненттерден тұрады, ал периферия абстрактілік белігілерге ие.

2. Концеп көп деңгейлі, Ол әрі сезімдік, әрі рационалды, саналы элементтрден тұрады. Концепт тек ой арқылы танылмайды, ол сезімдік деңгейде эмоция түрінде танылады. Оны адамдар ішкі дүниесінен өткізеді. Ол тек сөз арқылы емес, сезім арқылы танылады.
3. Біз үшін концептінің басты маңызы оның ұлттың дүниетманымен байланысты мәдени ортаны бейнелейтін, жинақтайтын аспектісі маңызды. Концепт ұлттың дүниені тану мәдениетін ерекшелігін жеткізетін,сақтайтын дүниетаным құралы. Концепт білімді жинақтайтын таным бірлігі ретінде тұрақты сипатқа емес, өзгермелі сипатқа ие.
Когнитивтік парадигма бағытындағы зерттеу жұмыстары лингвамәдени концептілерді қазақ ұлтының дүниетанымдық концептосферасын жүйеледі. Концептология ғылымы жеке сала ретінде іргесін тепті. Бұл туралы З.Қ.Ахметжанованың осы салаға арналған сараптамалыө ғылыми зерттеуінде : «Условно можно выделить несколько групп работ концептуальных исследований казахстанских ученых», дей келіп,бірінші топқа халық санасында ауқымды ассоциативті байланысты туғызатын материалдық обьектілерді концепт ретінде қарастыратын еңбектерді жатқызуға болады. жатқызуға болады. Мысалы, *қамшы, домбыра, атамекен*, сонымен қатар халықтың рухани құндылықтарын бецнелейтін , ұлттық менталитетті сипаттайтын тірек концептілері *намыс, қанағаттық, сабырлылық, ағайындық* сияқты концептілерді зерттеуді жатқызады.
Концептіні ұлттық дүниетаным, мәдениетпен байланысты зерттеу ұлттық менталитет туралы түсініктің айқындалып, оның шекарасының нақтылана түсуіне ықпал етті. Мысалы, *қазақылықты қоймаймыз* деген сөздер жиі айтылады. Ал осы қазақылықты таным үдерісінің ұлттық көірінісі тұрғысынан құрылымдарға бөліп көрсету, оның ішкі мазмұндық құрылымын анықтау жасандылық пен нағыз ұлттықты ажыратуға көмектеседі.
Әдетте, ұлттық белгі ретінде тілді, территорияны, психофизиологиялық бейнені атайды. Ұлтты тануда оның менталитетін тану қазіргі уақытта өте маңызды болып табылады. Өйткені менталитет дүниені тану мен ойлаудың ұлттық моделі ғасырлар бойы қалыптасып, ұлттың адамгершілік, интеелектулады және рухани дүниесінің деңгейінен хабар береді. Ұлттық мінез ұлттың қазіргі қалпы мен болашақ даму үрдісін анықтауға бағалауға мүмкіндік береді. Ұллтың болашақ дамуын анықтайтын да осы менталитет болып табылады.
Қазақ тіл біліміндегі когнитивтік және лингвомәдениеттану бағытындағы жүргізілген зерттеулер ұлттық концептосфера жүйесін анықтап жүйеледі деп айтуға болады. Әлемнің тілдік бейнесі, әлемнің концептуалды бейнесі ұлттың әлем туралы білімінің толық базасын жүйелейді және бейнелейді. Әлемнің конуептуалды бейнесі тілдік бейнемен сәйкес келмейді. Ол көпдейгейлі және күрделі мазмұнды. Алғашқы дейгей ғылымға дейінгі білімді сонан соң мәтін деңгейіндегң білімді, ал содан кейін ғылыми білімді құрайды.
Концептуалды жүйе әлемді танудың барлық дейгейлерін қамтитын концетілер жүйесі. Концептуалды жүйе бірнеше жүйелер парадигмасынан тұрады. Олар ғаламдық концептілер жүйесі, ландшафтық концептілер жүйесі, антропоцентрлік концептілер жүйесі,
Концепт дүниенің бір қырылымдық бөлігі туралы білім қоры болып табылады. Білім жиынтығы. Онда тілідк және тілдік емес білім жиынтығы деп қарауға болады. Концепт әлемнің бір бөлігін немесе үзіндісін танудың категориалды және бағалаушытық сипаттамасы туралы білім.
Қазақ тілі білімінде концептологияның алғашқы деңгейі Шаймерденова Н.Ғ. «Когнититвная семантика древнетюрских орхонских текстов» тақырыбындағы докторлық диссертациясында қарастырылды. Осы еңбекте ежелгі түріктердің дүниені тану модельдері көне жазба ескерткіштері мәтіндері негізінде реконструкцияланды. Дүниені танудағы категоризациялау,концептілердің құрылымдық сипаттамасы жан жақты сипатталады.
Когнитивті лингвистика негізінде пайда болған ұлттық мәдениет пен тілдің өзара байланысын зерттейтін лингвомәдениеттану саласы дүние туралы білім жиынтығы концептілердегі ұлттық дүниетаныммен байланысты мәдени компоненттерді анықтауды мақсат етеді. Осы бағытта жүргізіген ассоциативті эксперименттер қазіргі жастардың дүниетанымында ұлттық менталитетті құрастыртын негізгі концептілер туралы түсініктің

толық еместігін байқатты. Ауыз әдебиетінде, тілдік лексикалық қабатында тілдік көрінбейді. Бұл ұлттық менталитеттің қазіргі жастарда толық қалыптаспағандығын байқатады.

Концептология бойныша салыстырмалы зерттеу жұмыстары да ұлттық менталитетке тән ерекшеліктерді тануға көмектеседі.

Қазақ тілі біліміндегі когнитивті лингвистика және лингвокультурология саласы бойынша зерттелген жұмыстар негізінде қазақ дүниетанымына тән концептосфераны мынадай топтарға бөліп қарастыруға болады:

Төменгі деңгейі тұрмыстық немесе заттық деңгейдегі концептілер:домбыра, жылқы, тары.Келесі деңгейде абстрактілік деңгейдегі концептілер: «атамекен», «әйел», «ұрпақ».

Жоғарғы деңгейдегі концептілер немесе оларды базалық деп атауға болады.Рухани ұстанмдармен байланысты концептілер: «ағдыр»,ар- намыс», «тіл» «өзім -өзге»

Ұлттық қарым қатынас мәдениеті тілдік емес қарым- қатынаста да көрінеді.

Тіл адамның мыңдаған жылдар бойы дүниені тануға, өзінің ондағы орнын анықтауға ұмтылған әрекетінің нәтижесі. Осымен байланысты тіл мен мәдениеттің өзара тығыз байланысы айқындалады. Тіл мәдениеттің ішінде дами отырып, оны бейнелейді. Тіл бір мезгілде мәдениеттің өмір сүру формасы әрі оның құрамдас бөлігі бола отырып, мәдениеттің нәтижесі де болып табылады. Адам сыртқы әлемді тіл арқылы мәдениет арқылы таниды. Сондықтан тіл мәдениетті сақтаушы, бейнелеуші әрі оны жеткізуші сол арқылы өзі де өмір сүретін құбылыс болып табылады.

Мәдениет адам тагмын бейнелейтін форма, Тіл де адам танымын бейнелейтін форма.

Қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту уақыты шектеулі болғандықтан, оқу бағдарламасымен сәйкес келетін негізгі тірек концептілерді, дүниетаным модельдерінің прототиптерін жеткізетін концептілерді берген дұрыс деп есептейміз. Бұл кез келген қазақ ұлты өкілінің дүниетанымында бар концептілердің мазмұны мен құрылымы болуы керек.

Бір ұлт өкілдері болғанмен, қазақ тілін өз ана тілдері ретінде көрсеткенмен, орыс тілді қазақтар мен қазақ тілді қазақтардың дүниетанымдық концептілік жүйесінде мазмұндық айырмашылықтардың барын бірнеше концептілер бойынша ассоциатитвті эксперимент жүргізген Жикеева А.Р. «халық» концептісі бойынша орыс тілді қазақтар мен қазақ тілді қазақтарды, өзге ұлт өкілдерінің реакциясын келтіреді. Қазақ тобында халық концептісі кеңістік, онда қозғалу еркіндігі, жеті ата туралы түсінік бірінші қатарда тұрса, ал орыс тілді қазақтарда және өзге ұлт өкілдерінде «халық концептісі Қазақстан халқы, көпұлтты қазақстан халқы, көптілді ел деген ассоциациялар бәріне де ортақ болған.

Зерттеуші мынадай қорытынды жасайды: « Различие в языковом сознании КК и КР выявленные в процессе анализа ядра языкового сознания рецепиентов, говорят о неодинаковом отражении предметной реальности у русскоязычных и казахоязычных казахов»

Осы тәжірибеге ұқсас тәжірибені біз де студентермен жүргізіп көрдік. Ассоциативті экспериментке « отбасы « концепітісін алдық. Тәжірибе қазақ топтары мен орыс тілді топтарда жүрді. Зерттеудің басты мақсаты концепт мазмұнының сәйкестігін анықтау, ментальды бейнелерге бірнеше деңгейде сараптама жасау, концептуалды талдау жасаудың кезеңдерін анықтау, соның негізінде өзара түсіністікте қайшылық туғызуы мүмкін аймақтарды немесе компоненттерді анықтау болып табылды. «Отбасы» сөзімен тіл иелерінің ментальды дүниесінде туындайтын бейнелер ұлттың дүниетаным мәдениетнің көрінісі ретінде бағаланады.

Қазақ тілі оқулықтарында «Отбасы» тақырыбы бойынша берілетін материалдарға көңіл бөлейік. Оқу үдерісінде қазақ ұлттық дүниетамында қалыптасқан отбасы концептісінің мазмұндық компоненттері толық қамтылмайды. Ұсынылатын материалдар ортақ жалпыадамзаттық дүниелерді ғана береді. Ал қазақтың ұлттық түсінігіне сай тілдік материалдар, эмоционалды дүниені жеткізетін материалдар тіпті назардан тыс қалған.

Сауалнама кестесі

(1-бағанда қазақ топтары ,2-бағанда орыс топтары)

Ата ана	8	3
Бауырлар	5	
Сенімділік	3	
Махаббат	14	7
Қуаныш	2	1
қолдау	8	7
үй	1	1
Бірлік	7	4
жауапкершілік	2	3
максат	1	
түсіністік	2	6
тірек	2	
жануя	1	
Тәрбие	2	1
туыстык	1	
бакыт	1	2
сыйластык	2	1
береке	3	2
Дәстүр	2	
отан		2
бала		5

Қазақ топтарындағы «отбасы» сөзіне жиі қайталанған раекция сөзі
Махаббат (14), ата ана (8), қолдау (8), бірлік (7),бауырлар (5),береке (3),түсіністік (2)тәрбие (2),сыйластық (2)дәстүр(1)

Орыс тобында жиі қайталанатын сөз махаббат (8), қолдау(6),түсіністік (6), бала (5),бірлік (4),Жауапкершілік (3), ата- ана (3),

Сонан соң екі топатағы өрістің ядролық компоненттері салыстырылды.Концептінің орталық ядроларын 10 компонент құрайды. Екі топта сәйкес келетін компоненттер: махаббат, қолдау, ата- ана, бірлік, түсіністік, жауапкершілік

Екі топтағы сәйкес келмейтін компоненттер :
қазақ топтарында тірек, туыстық, дәстүр, бауырлар, сенімділік, тірек
Орыс топтары үшін бала, Отан.

Енді осы алынған мәліметтерді семантика - тақырыпттық жағынан талдап көрсек, Бұл концептінің сегементтерін анықтауға мүмкіндік береді. Бұндай сегменттерді анықтау танымның белсенді бөліктерін көрсетеді. Реакция түрлерін белгілі бір сегементтерге топтастыруда пропозиционалды реконструкция әдісі қолданылды,

Қазақ топтарындағы студенттер үшін 1)отбасы мүшелерінің қарым- қатынасы, 2) отбасы мүшелері, отбасының негізгі қызметі, отбасының анықтамасы, отбасының сипаты мен белгілері, отбасының қоғамдағы орны, отбасы проблемалары, отбасы мәселелері,

Қазақ мектебін бітіргендер үшін отбасы тірегі ата - ана дәстүр, тірек, тәрбие,бауырлар, туыстық байланыстар,

Бұдан шығатын қорытынды ұлттық дүниетаным ерекшелігімен таныстырып, қазақы ойлау моделімен таныстыру үшін, жақындату үшін тірек концептілердің құрылымы мен компоненттерін, тілдік бірліктермен берілуін алдын ала анықтап алып, студент дүниетанымында жоқ, қалыптаспаған компоненттерді беруге тырысу керек.

Ол үшін осы бағыттағы зерттеу жұмыстарымен танысып, концепт құрылымын, оны құрастырушы компоненттерді анқытап, алып, оларды оқыту барысында әртүрлі мәтін, сөйлеу әрекетінің түрлері арқылы қамтуды қарастыруды мақсат ету керек. Сонда қазақ тілін оқыту арқылы ұлттық танымдағы тұтастық сиапттаы, өзара құрмет пен түсіністікті дамытуға болады деп есептейміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.С.С.Құнанбаева Современное иноязычное образование методология и теории. А., 2006.
2.З.Қ.Ахметжанова. Очерки по национальной концептологии.Алматы, 2012
3.ШаймерденоваН.Ғ. «Когнититвная семантика древнетюрских орхонских текстов» Алматы, 2007
4.А.Р.Жикеева. Отражение двуязычия в языковом сознании казахстанцев (на основе анализа реузльтатов ассоциативного эксперимента) Вестник Челябинского госудпарственного университета. 2011 №3 (218) Филология., Искусствоведение. Вып. 50 с. 52-55.

Yessimkulova S.S., Sultanbekova S.S.*-senior teachers*

LINGUO-CULTUROLOGICAL APPROACH TO TEACHING LEXIS : MAIN CONCEPTS

Cultural peculiarities of every nation are reflected in its language which is specific and unique as it fixes in itself the world and a person in different ways. That's why the problem of the interrelation of a language, culture and speech takes the first place among the problems of researches conducted in the sphere of linguo-culturology and cognitive sciences. In recent years there have been developing a direction that integrates these approaches. Its aim is creating a worldview on the base of complex (linguistic, cultural, and semiotic) analysis of linvo-specific concepts of a language in an intercultural perspective. The results of such researches have not only theoretical importance but they are important as well as from the practical point of view as they allow building the process of teaching foreign languages on a methodologically different bases.

Key words: linguo-culturology and cognitive sciences; interrelation of a language, culture and speech; linguistic, cultural, semiotic; intercultural perspective.

Nowadays, in the system of general secondary education training a learner as an individual is a defining characteristic feature of his skills. At present the main aim of teaching foreign languages is the formation of a new personality of a student different from the previous one: a person who possesses cultural senses of not only his own culture, but of a foreign one and possesses world view as well. A world view consists of separate fragments, that's why the system of information about the world is a kind of a system of definite concepts and a person's ideas about the world. Valuable experience of a nation is preserved and verbalized within the concept. A concept in this case is "a term that serves as an explanation of units of mental or psychological resources of our consciousness and that informational structure which reflects knowledge and experience of a person; a strategic contextual unit of memory, mental lexicon, conceptual system and the language of brain, the whole world view reflected in the psychic of a person". Concepts are formed directly of sensitive experience, substantive activity of a person, his intellectual operation with other concepts that exist in his memory, his linguistic communication, e.g., in the form of explanation, his independent assumption of the meanings linguistic units. [1;86]

In this connection formation of valuable orientations of learners are defined by the study of a foreign language as a system of embodiment of cultural values included in the concepts. That's why a successful development of a personality of a learner becomes possible with the help of linguo-cultural information. It is well known that to some degree the information about the culture of country of a studied language has been always included in the curriculum of foreign language teaching. Nevertheless, it is important to point out what are the peculiarities of present stage of the development of culturally oriented linguistic education. For this reason we would like to make a little excursion to the history of development of this approach.

The most systematic and indemonstrable provision on the necessity of "learning a language together with culture" has found its embodiment in the works of linguistic and cultural approach in the 70-s – 80-s of the XXth century (it should not be confused with lingvo-cultural). Linguo-

culturology differs from linguistic and cultural studies in its materials and in the way it interprets cultural information. The main orientation of linguistic and cultural concepts and dictionary is the revelation and description of those lexical and phraseological units which mean culturally marked realities, i.e. the facts of material, social life, history which are considered national. Linguistic and cultural studies operate on the concepts of background knowledge under which is understood extra-linguistic information. The facts of culture are correlated through the concept of background knowledge of the units of a language. Thus in the registry of linguistic and cultural studies are included those units of a language which are "real" prototypes of time and place in the extra-linguistic reality. [2;67]

The founders of this approach, Verecshagin E.M. and Kostomarov V.G. define it as an aspect of teaching a foreign language in which "cumulative function of a language is realized lingvo-didactically (in other words cumulative and cultural ability of a language means not only to inform, but also to reflect, to fix and preserve the information about the reality assumed by a person) and acculturation of an addressee is made". Their ideas were so timely that they became actual and got expanded not only in didactics but also in the practical activities of teachers as well. In the 89s and 90s of the last century appeared a huge number of works in the limelight of which was further development of linguistic and cultural approach in general and many other private problems of using it in particular.[3]

The great achievement of linguistic and cultural approach is the formation of cross-culturally oriented methods of teaching foreign languages which suggest an increasing attention to national and cultural semantics of studied lexis and learning "specific" linguistic and cultural texts the criteria of selecting of which have been thoroughly worked out; and introduction of such concepts and terms as "intercultural communication", "acculturation" (the interpenetration and reciprocal influence of cultures when during a direct contact are assumed the technology, models of behavior, values of another culture which, in its turn, undergo changes and adapt to new demands), 'personality at the turn of cultures", etc., and differentiation of the concepts of the lexis without equivalents and background lexis, appearance of comparative linguictic and cultural studies and linguistic and cultural lexicography and many others.

According to Kuzmina G.G. and Kavnatskaya E.V. "the main merits of linguistic and cultural studies have become the specification of one of the leading general didactic principles, i.e. interrelation of a foreign language and mother tongue. Taking into consideration the language and culture of learners was one of the obligatory methodical principles and its importance in providing positive transformation of some skills and abilities and prevention of linguistic interference was highlighted". [4; 108].

In the 90s of the XXth century in the methodical literature the insufficiency of linguistic and cultural approach was often mentioned that limited the object of study only by linguistic (primarily lexical) nationally marked aids, which did not allow "deep and thorough penetration into the world of a carrier of a foreign language and culture." Development of linguistic and cultural aspect of teaching foreign languages has become a crucial moment in the development of linguo-culturalapproach to linguistic education which also spreads to the mother tongue of learners. With this approach language and culture are considered in a close interrelationship (studying a language in the culture and a culture in the language) and a person, a native speaker, being a member of a society where the language functions, is a creator of the culture on the one hand, on the other he is a user who influences on this culture.

On the one hand, the objective changes in our world in general, and the changes of the relationship of our country with the others, in particular, i.e. activation of the "dialogues of cultures", much deeper understanding of multiculturalism of the world and the values of each of these ethno-cultures, and intensive study of the "dialogues of cultures", formation of new (interdisciplinary) scientific directions, e.g. , such as linguistic pragmatics (a science which studies the use of a language by communicators in the acts of speech), intercultural communication and linguo-culturology on the other hand have enabled the formation of new view of realization of the principle "co-studying a language and a culture".

Cultural peculiarities of every nation are reflected in its language which is specific and unique as it fixes in itself the world and a person in different ways. That's why the problem of the interrelation of a language, culture and speech takes the first place among the problems of researches conducted in the sphere of linguo-culturology and cognitive sciences. In recent years there have been developing a direction that integrates these approaches. Its aim is creating a worldview on the base of complex (linguistic, cultural, and semiotic) analysis of linvo-specific concepts of a language in an intercultural perspective. The results of such researches have not only theoretical importance but they are important as well as from the practical point of view as they allow building the process of teaching foreign languages on a methodologically different basis.

All the humanitarian sciences agree in the concept of "language and culture". It is the transparent idea which removes all the boarders between the subjects that study a human being and makes it impossible to study a person beyond his culture. Regardless to what scientific school they belong, all the researchers of culture admit the exceptive role of language in the structure of such a complicated phenomenon. Language is a main form of expressing and existence of a national culture. It is very difficult to interpret the interrelation of language and culture. Language, mentality and culture are the phenomena which are always moving and changing. It is impossible to find out which of has appeared first, but it is obvious that there cannot be an ethnicity without language, as soon as language dies ethnicity and culture dies also. Language, mentality and culture are so closely connected that in fact they make a whole consisting of three components; any of them cannot function (consequently cannot exist)without the other. Together they correlate with the surrounding world, reflect and at the same time form it; and make the so called worldview. Every language divides the world in its own way, i.e. has its own way of conceptualization. Consequently each language makes a specific worldview and a linguistic personality must organize the content of expression in accordance with this worldview; and this manifests specifically humanistic perception of the world fixed in the language.

Linguo-culturology can be defined as a humanitarian discipline that studies the material and spiritual cultures, embodied into a live national language and is expressed in the linguistic processes of. The aim of linguo-culturology is the study of the ways by which a language embodies culture in its units, preserves and translates it. Within the described concept it is believed that in the process of interrelation and reciprocal influence of language and culture, the first one does both cumulative and translating function. Language does not only consolidate and preserve in its units the concepts and installation of a culture: through it these components and installation are reproduced in the mentality of a nation or its separate social groups from generation to generation.

We take the view of those scholars who consider that the subject of linguo-culturology is the units of a language and a discourse which have gained symbolic, figurative-metaphorical meaning in the culture and which generalize the results of a person's mind, archetypic and prototypic, fixed in the myths, legends, rituals, folklores and religious discourses, etc.. At the same time linguo-cultural unit can belong to several semiotic systems: stereotype of a ritual may become a proverb and then a phraseology. For example, Russian '*Ехать в Тулу со своим самоваром'* will sound in English as '*Carry coals to Newcastle'*, which has the meaning "to carry with oneself the things to the place where they are already enough" [5;98]

Appearance and development of linguo-culturology has made the specifics of a phraseological unit become a focus of attention of the scientists. A big number of the researches of cultural-conceptual peculiarities of phraseological units and their role in forming and reproducing cultural self-awareness of an ethnicity, nation show the prospects of a linguo-culturalapproach to teaching foreign language in general and phresological units in particular. Linguo-culturology includes linguo-cultural notions and main linguo-cultural units. The followings refer to the main notions of linguo-culturology:

- cultural concept (the most widely spread and practically recognized is the definition of a cultural concept offered by Stepanov S.S.:"Concept is a kind of a cluster of a culture in a person's mind, i.e. in what form culture enters the mental world of a person. On the other hand, concept is by means of

which an ordinary person, not “a creator of cultural values”, himself enters the culture, and in some cases has an influence on it;
- costants of a culture (i.e.stable and permanent (though not invariable) concepts in which peculiar values of culture are put; constants of Russian culture are completely presented in the dictionary of Stepanov Y.S.:
- cultural installations (according to Olshansky I.G. they are “mental models” which are the products of interrelation between two or more individuals who play the role of peculiar prescriptions for communicative behavior of the members of the given national linguo-culturalcommunity”
- the code of a culture (Krasnyh V.V. considers it as a “net” that “culture sketches” on the surrounding world, divides into parts, categorizes, presents in a structured fashion and estimates it”
- cultural connotation (it is, according to Olshansky’s I.G. definition, a cognitive, in its character, interpretation of denotative or figuratively motivated aspects of the meanings in terms and categories of cultures”
- cultural space (qualified as “a form the existence of a culture in a person’s mind”;
- linguistic world view (it is understood by Popova Z.D. and Sternin I.A. as “the combination of a nation’s ideas about the reality at a definite stage of its development fixed in the units of a language”
- linguistic personality (i.e. “a personality, who expresses himself in the act of speech, a personality in all his combinations of the texts produced and used by him”. Karaulov Y., who introduced this term in linguistics, highlights the national component in the structure of a linguistic personality).

Speaking about the main units of linguo-cultural analysis or linguistic culturema,(a term introduced by Vorobiev V.V.) one can idenify that this group includes the words, word-combinations (primarily phraseological units) and the texts that have ethno-cultural value. Linguistic culturema is a complex interlevel unit which is a dialectical unity of linguistic and extra-linguistic (conceptual or substantive) content. According tohim , linguistic culturema is the combination of the forms of linguistic sign, its content and cultural meaning that accompanies this sign. It is important for deeper meaning of linguistic culturemathat is potentially present as an element of the content.”

As Gudkov D. B. points out “different levels of language and their units possess different degrees of cultural intension and dependence”.

The most studied from this point of view are praseological units which, in all languages, have bright originality and individuality. Telia V.N. notes that in “a language is consolidated those figurative expressions that are associated with the cultural and national samples, stereotypes, mythologems and etc., and which are used in the speech to express the mentality typical of this or that linguo-culturalcommunity.” [6; 234]

Different methods of linguo-cultural analysis (contrastive-comparative, comparative-historic, etymological, componential analysis and cultural-historic comments) have been worked out. To our mind, the method of cultural-historic comments is based on the principles of studying lexis and phraseology in connection with the material and spiritual cultures and history of a nation. It can be realized as cultural-historic commenting of phraseological units with the national-cultural specifics at the lessons of mother tongue and a foreign language.

By phraseological units with national-cultural peculiarities (specifics, semantics and component) is understood such phraseological units which contains information about cultural peculiarity of a nation – a speaker of that language. This is these units which are considered a source of cultural information about the language of a nation. For example in English there is an expression *a black sheep* - позор в семье, it is the concept of a man’s world, in particular a segment of social relationship, the term of an identity, a kinship. Here another example of phraseological units of Russian language дом - полная чаша and its translation into English: someone lives in plenty; someone's house is the incarnation of plenty (a cup filled to the brim and running over, a treasure - trove). This phraseological unit refers to the materialistic world of a man, to the segment “house-accomodation”.

Phraseological semantics, being closely connected with the lexical one, is a complicated object of a research and is explained by a rethought character of a phraseological meaning. Phraseology is an exponent of cultural knowledge, cognitive "memory" which keeps cultural traditions of a national mentality that determines functioning and reproduction of phraseology as a constant of vision of the world. Rethinking means that the semantic structure of a phraseological unit consists of two interrelated layers or plans – literal and figurative, and between the plans there is a similarity relation. Initially a reader or listener is affected by the first semantic plan and then in his mind the transfer of meaning takes place.

Mastering a foreign language in practice is closely connected with inclusion in a foreign culture. In the process of teaching a foreign language, elements of linguistic and cultural studies are correlated with the linguistic phenomena which function not only as a means of communication but also as an introduction of students with a new for them reality. Thus, together with the mastering of foreign languages there takes place assimilation of cultural knowledge and formation of the skills in understanding mentality of the speakers of another language.

Being a branch in linguistics and lingvo-didactics, combining in itself the elements of linguistics (revelation of semantics of the units of a language) with the elements of cultural studies (studying the realities of the country through the words describing it), linguo-culturology includes both teaching a language and gives certain information about the culture of a studied language.

A learner of a foreign language remains a carrier of his own culture, however, his background knowledge becomes enriched gaining the elements of the culture of a studied language; thereby he becomes, to some extent, a carrier of world culture; he begins to understand and appreciate his culture better. Background information was considered in the works of many scientists and teachers-practitioners. It cannot be denied that all the achievements of linguo-culturology meet the aims and objectives of the methods of teaching foreign languages, and the fact that addressing to linguo-culturology as to a science, we touch upon such a wide range of problems on which at present the scientists from different spheres are working: linguists, psychologists, psycholinguists, sociologists and sociolinguists.

When studying linguo-culturalconcepts and units in linguo-culturology is used illustrative materials as well which give much brighter models of a studied foreign lingvo-culture. Contrastive materials of such material allows to reveal both universal features showing more general factors of building and functioning of a language in close interrelation with culture and ethno-culturally determined differences of the language units that reflect the peculiarities of conceptualizing and categorization of the surrounding world.

Thus, linguo-cultural approach in teaching lexis of a foreign languages is one the effective ways of introducing learners with the cultures of other countries through learning foreign languages and also developing conscious attitude and interest in languages and formation of linguo-culturalcompetence. Understanding of values and singularity of the language and culture of each nation enables the formation of the so called "cross-cultural competence" (a complex systemic education which includes knowledge, understanding, respect to the language, traditions, customs and national psychology of a certain ethnicity or nation), recognition of richness and multiculturalism of the world. Tolerant attitude to each other, an interest in another's peculiarities and differences from our own, usual way of life helps get rid of many stereotypes that prevent from rigorous intercultural communication.

LITERATURE

1. Кузьмина, Г. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Кузьмина Г. Г., Кавнатская У. В. // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. № 2. сс. 108-117.
2. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : Курс лекций / В. В. Красных. М.: 2002.
3. Верещагин Е. М. Язык и культуры / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1976.

4. Кузьмина, Г. Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам / Кузьмина Г. Г., Кавнатская У. В. // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. № 2. с. 98.
5. Степанов, Ю. С. Константы : Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2001.
6.Телия В.Н. Культурная коннотация как экспонент культуры в языковом знаке. М.: 2000.

Резюме

Культурные особенности каждого народа отражаются в егоязыке, который специфичен и уникален тем, что фиксирует в себе мир и человека по-разному. Вот почему проблема взаимосвязи языка и культуры речи занимает первое место среди проблем исследований, проведенных в области лингво-культурологии и когнитивных наук. В последние годы развиваются направления, которые объединяют эти подходы. Ее целью является создание мировоззрения на базе комплексного анализа (языковой, культурный и семиотический) конкретных понятий языка в межкультурной перспективе. Результаты таких исследований имеют не только теоретическое значение, но они важны также с практической точки зрения, так как они позволяют строить процесс обучения иностранным языкам на различных методологическихосновах.

Б.Н. Агабекова- *ф.ғ.к.,доцент*
А.Б. Мысекеева-*аға оқытушы*

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ТІЛДЕРІНДЕГІ ФРАЕОЛОГИЯЛЫҚ ТЕҢЕУЛЕРГЕ ЛИНГВОМӘДЕНИ САРАПТАМА ЖАСАУ

Мақаланың мақсаты - мәдениет пен тілді өзара біртұтас бірлікте қарастыра және ұлттық мәдени деректерге сүйене отырып, туыс емес ағылшын және қазақ тілдеріндегі фразеологиялық теңеулерге әр түрлі мәдениет негізінде салыстыра-салғастыра лингвомәдени сараптама жасау арқылы олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау.
Тірек сөздер: фразеологиялық теңеулер, теңеу компоненті, лингвомәдени сараптама, когнитивтік лингвистика, лингвомәдениеттану, ұлтық-мәдени сипат. Кез келген тілдің фразеологиялық қорының маңызды бөлімін құрайтын фразеологиялық теңеулерде теңеу компоненті бейне иесі субъектіге тиісті сапа мен белгінің эталоны ретінде сипатталады. Осы компонент және онымен бірге сөз тіркесі жалпылама мәнге ие болады. Фразеологиялық теңеулер фразеологизмдердің басқа топтарынан өзіндік логикалық құрылымымен, компаративті мағынасымен, өзіндік стилистикалық қызметімен ерекшеленген; *Мысалы, like a chicken with its head cut off*(басын шауып алған балапандай) тіркесі алқынып жұлқынған күйді көрсету үшін қолданылады. Ағылшын халқының күнделікті өмірде жиі қолданылатын азығының бірі тауық еті. Бұл бейнелі тіркестің адамға қатысты қолданылуына тауықтың басын шауып алғаннан кейін де жиырылып, қозғалып, кейде ыршып тұрып, жүгіріп кететін қимыл-әрекеті мен асығып-үсігіп жүрген адам бейнесі арасындағы сәйкестіктер негіз болған.Фразеологиялық теңеулердің ұлттық ерекшелігі бейнеленген ұлттық мәдениеттің деректерінің бірегейлігімен (уникальность) де сипатталады. Олардың қайталанбас қасиеті лингвистикалық негізде ғана емес, сол халыққа ғана тән ұлттық құбылыстарды экспрессивті түрде атауға қызмет ететін экстралингвистикалық себеп ұлттың мәдениеті негізінде де қалыптасқан;

Мысалы, *құралайдай шұбыру.* Аңшылардың байқауынша, еліктің балалары өткелден өткенде бірінен соң бірі сап түзеп, сапты бұзбай жүреді екен. Құралайларға тән осы ерекшелікті халық адамның ұқсас іс-әрекетін (топталып жүру, сан түзеу) бейнелі сипаттауда ұтымды пайдалана білгенін көреміз.

Қандай болмасын заттың атауы оны тек атап қана қоймай, сонымен бірге оны танытады. Тану халықтың тарихи даму жағдайы аясында іске асып, тілдік тұжырым өмір сүретін нақты

жағдайларға байланысты әр түрлі болып келеді. Тілдік атау әр ұлттың өзіне ғана тән дүниетанымдық, тұрмыс-кәсіптік ерекшеліктеріне сай туындаған;
Мысалы: to fight like Kilkenny cats (сөзбе сөз: Килкенни мысықтарындай айқасу) – «өлімге бас тігіп, қырқысу» (XVII ғ. Kilkenny мен Irishtawn қалалары арасында болған қантөгістің аяғы екі қаланың да қирап бітуіне әкелген, осы тарихи уақиға фразеологиялық тіркестің тілде қалыптасуына негіз болды.
Фразеологиялық теңеулерде бойында сөз бен мәдениеттің байланысы туралы мағлұматы бар теңеудің тірек сөзі теңеу образын жасайды. Теңеу образы ретінде ағылшын және қазақ тілдерінде бірдей ұғымдар да, әр тілге тән ұлттық реңктегі мәдени ұғымдар да қолданылған;
Мысалы, *like cats and dogs = ит пен мысықтай* фразеологиялық теңеуінің пайда болуына келетін болсақ, ертеде бір адам бір қап алтынын жоғалтып алады. Оны иті тауып алып мысыққа береді, ал мысық иесіне жағыну үшін оған қайтарып береді. Содан бері мысық үйде, ит далада тұратын болған, және екеуі әрқашан келіспеушілікте, ұрыс-керісте өмір сүрген. Осы аңыз негізінде көптеген халықтар тілінде аталмыш фразеологиялық теңеу қалыптасып, тілде орныққан.
Дүниенің тілдік бейнесі дүниенің концептуалды бейнесімен байланысты. Дүниенің концептуалды бейнесін құрайтын тілдік бірліктер (фразеологиялық теңеулер) мағына – мазмұнына қарай әр түрлі концептілер жүйесін құрайды. Осыған орай ағылшын және қазақ тілдеріндегі фразеологиялық теңеулерді ойсурет, схема, фрейм, сценарий және логикалық-ұғымдық концептілер түрлеріне топтастырылған;
Мұрнын тескен тайлақтай фразеологиялық теңеуі тайлақты тұрмыста айдалануға үйрету мақсатында екі жасында мұрнын тесетін ғұрыпқа байланысты пайда болған. Абстрактілену нәтижесінде адамға қатысты қолданғанда, осы сурет, ойсурет болып кез-келген көз алдымызға келеді. Бұл бейнелі фразеологиялық теңеу айтқанынан шықпайтын, айтқанды екі етпейтін адамдаға қатысты қолданылады.
Кәрі қойдың жасындай жасы қалу фразеологиялық теңеудің қазақ халқының үй жануарларын тіршілік әрекетіне, ерекшеліктеріне көңіл бөлуінен туындаған. Қой ненізінен оншақты жыл ғана өмір сүреді екен. Қазіргі кезде бұл ФТ-дің түпкі тура мағынасы астарланып, адамның жас мөлшерін көрсету үшін қолданылады, яғни кәрі, қартайған адам.
(As) cross as a bear фразеологизмнің шығу төркіні Англияда аңшылықтың ерекше дамыған кезеңімен байланысты. Ертеректе ақсүйектердің аюларға иттерді айтақтап салатын болған. Итке таланған аюдың көзі қызарып, қаһарланатыны белгілі. Аюдың сол кейіпі халық назарынан тыс қалмай, түп негізі күңгірттенгенімен, бейнелеу құралы ретінде аурудан меңзең күй кешкен немесе каһарланып, ашуға мінген адамға қатысты қолданылады.

like a lamplighter фразеологиялық теңеудің мағынасы шам жағатын адамның қимылымен ассоциативті байланыс негізінде қалыптасқан. Ертеде Еуропа қалаларының көшелерінде фонар шамдар болған. Қараңғы түсер алдында арнайы шам жағушы кісі көше бойын жүгіріп жүріп осы фонарларды қолдан жағатын. Осы оқиға аталмыш фразеологиялық теңеудің ағылшын тілінде қалыптасуының негізі болса керек.

Екі тілде де фразеологиялық теңеулер адамға қатысты қолданылып, адамның жағымды не жағымсыз қасиеттерін бейнелеу үшін қолданылды. Жағымды, жағымсыз коннотация жалпы алғанда екі тілге де ортақ, бірақ әр тілге теңеу образы ретінде көбіне әр түрлі заттар мен құбылыстардың атаулары қолданылған.

Қазақ тілінде ақымақтық, көңіл күй, мінез құлық, түр кескін сияқты концептілер кездеспеді.

Қазақ тіліндегідей ағылшын тілінде де бір-екі фразеологиялық теңеулерден тұратын «икемсіздік», «сүйкімсіздік», «шабандық» т.б. сол сияқты концептілер кездеседі.

Екі тілдегі фразеологиялық теңеулердің мағына қалыптасуындағы ерекшеліктер ұлттық дүниетанымға, тіл иелерінің даму тарихына, табиғи ортасына, мәдениет, салт-дәстүр, тұрмыс-тіршілік, шаруашылық т.б. жағдайларға байланысты. Ал оның ұқсас не сәйкес болып келуі, ұлттың дүниетаным түсінігімен ұштасып, оның екі халықтың да дүниетанымына тән болуына байланысқан.

Live like fightingcocks теңеуі де тарихи деректерге байланысты туындаған. Әтештер ұрысы/төбелесі ағылшындардың ең бір қызық көріп тамашалайтын ойындарының бірі болған. Оған әтештер арнайы семіртіліп, дайындалатын. Осы дерекке байланысты қалыптасқан бұл тіркестің қазіргі кезде бастапқы прототипі, аялық білім элементтері көмескіленіп, коннотативтік реңкі бар «көйлегі көк, тамағы тоқ, қайғысы жоқ» деген ұғымды білдіреді.

Мақаланың ұтымды жақтарын алатын болсақ: 1) материалды қазіргі тіл білімінің жаңа бағыттары мен ұстанымдарын қолдана отырып зерттедік, яғни лингвомәдениеттану және когнитивтік лингвистика ұстанымдары бойынша; 2) фразеологизмдерді «адам-тіл-мәдениет» үштігіне сүйеніп, мәдениет пен тілді өзара біртұтас бірлікте қарастыруда антропоцентристік ұстанымға сүйендік; 3) осының нәтижесінде фразеологизмдердің бойындағы ұлттық-мәдени қырларын, олардың жасалуына негіз болған уәждерді, мағына қалыптасуындағы ерекшеліктерді анықтап, оларға әр түрлі мәдениет негізінде лингвокогнитивтік және лингвомәдени сараптама жасадық.

Қорыта келе қоршаған орта мен адам арасындағы қатынас пен байланыстан халықтың өмір салтымен бірге, ұлттық ерекшелігі де қалыптасады. Әр халықтың өмір сүретін ортасына, табиғатына лайық өз мәдениеті қалыптасады. Бұл адамның психологиясына, таным процестерінің дамуына, жеке басының көріністеріне (темперамент, мінез, қабілеттілік, дарындылық, сыртқы түр т.б. ерекшеліктер) ұлт мәдениетінің дамуына себепкер бола алады.

Туыстығы жоқ ағылшын және қазақ тілдеріндегі фразеологиялық теңеулерді салыстыра-салғастыра лингвомәдени тұрғыдан зерттеудің олардың әр тілде шығу көзін, мағыналарының даму, бейнелеу түрлері мен қалыптасу заңдылықтарын ашуда, олардың тіл байлығын дамытудағы қызметін анықтауда үлкен мәні бар.

Жоғарыда келтірілген мысалдардан теңеу образы ретінде екі тілде де бірдей ұғымдар және әр тілге ғана тән ұлттық реңтегі мәдени ұғымдар қолданылатыны анықталып, түсініктеме берілді. Осындай мәдени коннотациядағы тілдік бірліктер адамның дүниенің тілдік бейнесінің қалыптасуына әсер ететін бейнелі ойлау қабілетімен байланысты. Ал, дүниенің тілдік бейнесі өз кезеңінде дүниенің концептуалды бейнесімен байланысты. Дүниенің концептуалды бейнесі тіл иелерінің мәдени өміріндегі фактілер тілмен өзара қарым-қатынаста болып келеді. Дүниенің концептуалды бейнесін құрайтын тілдік бірліктер мағына – мазмұнына қарай әр түрлі концептілер жүйесін құрайды.

Типологиялық жағынан әр түрлі типке жататын қазақ және ағылшын халықтарының төл мәдениетін өз ана тілінде таныту лингвомәдениеттанудың үлесімен жүзеге асырылады. Әуелі баста халықтың тілдік, тарихи және мәдени дамуы негізінде қалыптасқан сөз

тіркестері өзінің даму барысында тілдік өзгерістерге, әр замандағы әдет-ғұрыпқа, салт-санаға, қоғамдық өзгерістерге қатысты әр түрлі мағыналық өзгерістерге ұшырап отырады. Түрлі этностар мен олардың әлемге көзқарасының, салт-санасының, дүниетанымының көрсеткіші болып табылатын фразеологиялық теңеулер ойлау мен танымның, сананың бейнелі, эмоционалды-экспрессивті ерекшеліктерге ие тілдік бірліктер. Олардың да басқа тілдік бірліктер сияқты әр тілде өзінің пайда болу тарихы, коннотативтік мағыналарының қалыптасуы жолында мағыналық өзгерістерді басынан өткізгенін анықтадық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологизмдері туралы// Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы, 1977. – 589-621 бб.

2.Қайдаров Ә.Т. Қазақ этнолингвистикасы// Қазақ тілінің өзекті мәселелері. –Алматы: Ана тілі. 1998.-8-29 бб.

3.Ислам А. Ұлттық мәдениет контексіндегі дүниенің тілдік суреті: автореф. ... филол.ғ.док. – Алматы, 2004. – 50 б.

4.Маслова В.А. Лингвокультуралогия. – М., 2001.

5.Daphne M. Gulland, David Hinds-Howell. The Penguin Dictionary of English Idioms.-London, England, 2001.- 378 p.

6.Oxford Compact English Dictionary over 145000 words, phrases and definitions edited by Catherine Joans. - Oxford University press, 2000.

Резюме

Применяя новые методы и приемы современной лингвистики, как лингвокультурологический и лингвокогнитивный анализы фразеологических сравнений в двух неродственных языках в сопоставительном плане, выявить сходств и различий, объяснить лингвокультурологическые факторы, повлиявших на их специфику, выделить виды концептов и дать анализ их когнитивного значения в английском и казахском языках, определяет актуальность этой статьи.

Resume

Applying new methods and investigation ways of contemporary linguistics, such as lingvo-cultural and lingvo-cognitive analyses of phraseological comparisons in two non-related languages from contrastive angle, to reveal similarities and differences, to explain lingvo-cultural factors influencing their specificity, to single out types of concepts and to give the analysis of their cognitive meanings in English and Kazakh all these determines the topicality of this article.

M. Y. Seitova *–оқытушы*

THE CONCEPT OF “GOOD AND EVIL” IN ENGLISH AND KAZAKH FAIRY TALES

In a world where dualities constructed since the age of Plato are being questioned the dichotomy between good and evil has been challenged. The battle of these two, the good and the evil is represented in a never ending game. In accordance with it I tried to compare the concept of good and evil in English and Kazakh fairy tales.

Key words:concept,good and evil,fairy tales.

The concept of good and evil in English fairy tales are presented in the following way. Good vs. evil is a theme often used to relay lessons of morality. Because the moral lessons in fairy tales are easy to comprehend, fairytales are considered appropriate for children or young readers. Fairy tales especially use the good vs. evil theme to demonstrate morals to young minds. The Grimm's "snow white", and Perrault's "Cinderella", and "sleeping beauty", are some of the best examples of the theme of good vs. evil in fairytales. Children and young readers are at an impressionable age

and are intuitive learners. Therefore, exposing them to right and wrong can help them to develop a proper moral conscience. Teaching younger people proper morals through lessons learned in fairytales and other areas helps society as a whole. These three tales have excellent uses of the classic good verses evil tales. these three hav been part of our growing period..isn't it? Because good and evil is a topic which is instilled in everyone from a very young age.

Good, first is represented through the protagonist in these tales. All three characters not only have their stories named after them, they are the main focal point in their stories.

The evil represented in sleeping beauty is portrayed by the old Fairy bitter from not being invited to the christening, not being asked to be a godmother, and having not received the gift of the solid gold casket. That contained rubies and diamonds and other extravagant items. She shows her evil side during the story when she presents her gift to the young princess: "It was now the turn of the aged fairy. Shaking her head, in token of spite rather than of infirmity, she declared that the princess should prick her hand with a spindle, and die of it. A shudder ran through the company at this terrible gift. All eyes were filled with tears." The evil of course aimed at the female protagonist out of revenge towards the king and queen. The threat of death is a popular approach to take towards the princess type characters as seen in Snow White. Also the death of the protagonist is important in order for the Prince to rescue the princess and to give the tale a happy ending. sleeping beauty's lesson has much to do with waiting for love, but has a moral lesson of working with a bad situation and making the best out of it. This is what the good fairy did when confronted with the curse bestowed upon the young princess. By allowing sleeping beauty to sleep rather than die she not only saves her life but sets her up to be awakened by the prince. It is important to remember that fairytales although glorified and fantasy do have relevance to our lives in that the lessons and morals do mirror life. With good must also be evil with life must also be death. [1]

In contrast to the evil represented, Cinderella is portrayed as having all the characteristics of being "good". Not only is she beautiful and kind, but forgiving as well, which is shown during the scene where everyone finds out that she is the beautiful girl and that the prince has been searching for her. Her two stepsisters throw themselves at her feet, begging forgiveness for the way they have treated her: "Cinderella raised them, and declaring as she embraced them that she pardoned them with all her heart, bade them to love her well in the future" Cinderella's forgiving nature allows her to overlook the mean and evil things that her step sisters have put her through in the past. This is an example of how the female protagonist has an overwhelmingly kind persona.

With good also comes evil and in these stories plenty of evil is represented. Evil in Cinderella comes about when Cinderella's step-sister shows true distaste and condescension towards Cinderella during the story. This becomes evident when upon hearing how much fun the ball was Cinderella asks: "Oh please, Javotte, lend me the yellow dress which you wear every day." To which her stepsister responds: 'Indeed! ' That is a fine idea. Lend my dress to a grubby cinder-clod like you'you must think me mad!'[2]

Good and evil in Kazakh fairy tales.

It is proved in the study of folklore that fairy tales are rooted in the distant pre-class society. They are stronger than any other fairy tales reflect the features of mythological thinking, ancient animism, magic, totemism. They are shown in the images, the personification of natural phenomena, in the images of fabulous animals, endowed with supernatural qualities, and performing the role of fairy companion and helper of man who is always in the fight against hostile forces for the triumph of good over evil.

Over time, the fairy tale is gradually released from the mythological traits and began to express the innermost hopes and dreams of the people.

The Kazakh fairy tales as "Er-Tostik", "Three advice", "One-Eyed Giant"
, "Ak zhylan" ("The White Snake"), "Khan's son in the nest", "Eternal Water", "Itygil", "Darish Mergen," "Talaspay Mergen", "Alaman and Zholaman," "Nine teasers and one peeper", and others are fairy tales of good and evil battle.

In fairy tales, all extraordinary, exaggerated. Heroes and heroines are on earth and under the earth and in heaven, in unbelievable circumstances underground and underwater kingdoms, meet

with all sorts of monsters and mysterious creatures. The positive hero of fairy tales through all obstacles, defeats opponents, subordinates the elemental forces of nature and almost always achieves that goal, returning with a bride-wealth or beauty.

The protagonist of the Kazakh fairy tales usually goodness, a good man, sometimes it is the younger son, brother, wanderer, seeker bride kidnapped by evil spirits, brothers, sisters. He usually marksman. The names and the names of heroes of fairy tales concentrates the essence of the content of the story. These are the Er-Tostik, Aleuke batyr, Mergen Darish, Talaspay Mergen and others.

Kazakhs appreciate family ties, and therefore the fairy tale "Er-Tostik" describes how Er Tostik accidentally finds out the mysterious disappearance of his brothers at the feast, then he supplies his parents with provisions and goes to look for the missing nine brothers." In the end, he finds them. The father is now looking to distant lands, ten brides for his sons - it also traces of endogamy, when relatives of one clan or tribe chose their brides in other villages, but within the same genus.

One of the components of a fairy tale is the prohibition and violation. In the fairy tale "Er-Tostik" ancient motif introduced prohibitions mandates, the violation of which causes serious consequences. [3]

Before leaving his father gives him advice not to stop the caravan on the way to sleep in the tract Sorkuduk. But he doesn't obey and falls under the devastating impact of the hostile forces. Lungs of animals that float on the surface of the lake, wrapped in a seven-headed Zhalmauyz-kempir ,old woman cannibal, it wants Er Tostik. This transformation reflects one of the Kazakhs demonological beliefs about the watery abyss, a dangerous monster, the other world, the abode of souls, and the soul, allegedly, often returns to human form.

From the underwater kingdom of heroes saved by athletes, wonderful animals and objects.

Many miracles associated with the biggest and the magic bird named Samuryk, which has two heads, one head speaks human, the other is singing like a bird. In the fairy tale "Ken-baba" Batyrkhan makes the journey on the mythical bird Samuryk, because he can not cross the high mountain on any other animals. In the fairy tale " Adam-bilmes tas" hero zhigit is on a desert island. He sees aydahar (dragon) crawling on a tree to the nest with baby birds, and kills him. For rescue chicks Samuryk helps him to find a magic stone Adam-bilmes (unknown man stone), which brings good luck.

In the narrative plays a big role and a fabulous horse named Shalkuyryk assistant, friend of the hero. He speaks a human language, advice, takes people out of difficult situations, horse hair helps to find a way.

In fairy tales circulated image of a camel Zhelmaya racing with the wind speed, because it is considered the spirit of the wind. There is magic in the tales of water, sprinkling it revives the dead.

In fairy tales, have developed their own negative images that embody evil power, the evil inclination. One of these images Zhalmauyz - demonic, gluttonous creature. Kazakhs accurately and precisely in the names of the essence of various phenomena. So here, the semantics of the word "Zhalmauyz" means voracious mouth. In the Kazakh tales Zhalmauyz stands in the way the old woman, often with multiple heads, is often used expression Zhalmauyz-kempir (old woman). By referring to is disgusting, ugly old lady, she lives in the mountains and desolate steppe or in the well, devouring livestock and people, kidnaps children.

In the fairy tale "The Three advice" Ahmet gets water for the caravan, killing Zhalmauyz, whose "eye was the size of a changarak" (a large wooden hoop, serving a roof or dome tent). In "Er-Tostik" a lot of harm to the hero brings Zhalmauyz's son Shoin-kulak (cast iron eared) whose soul - nine chicks - hidden in the trunk, which carries in his stomach the wild goat.

Evil as personified in the form of Albasty (the word "al" - take, take, "Basty" - crushed), a demon associated with the element of gravity, sometimes the water element. In the fairy tale "Albasty" heroine of the same name is usually drawn in the shape of an ugly woman with long flowing blond hair, which has one eye in the forehead, the nose of stone or of copper on hand sharp claws, hooves for feet. [3]

In mythology and fairy tales Kazakhs have vivid image of Mystan-kempir - ugly witches are the cause of misfortune hero. It substitutes child beckons to the cave to devour the prisoners, which is held in the underworld, trying to outrun cunning runner or rider during the race, has the magic of action.

Hero is a virtue in fairy tales through all the obstacles that darn evil forces, defeats his opponents and always achieves a noble purpose. This marked the most cherished dreams of the people - the victory of good over evil, of a quiet and happy life. Tale always led to believe in a better, good.

In conclusion I can say that the concept of good and evil in English and Kazakh fairy tales is almost the same. In both languages heros virtue in fairy tales through all the obstacles that darn evil forces, defeats his opponents and always achieves a noble purpose. This marked the most cherished dreams of the people of the victory of good over evil, of a quiet and happy life. Tale always led to believe in a better, good. At the end of every fairy tale good always wins.

LITERATURE

1. Ch.Perrault : Sleeping Beauty, Paris
2. Ch.Perrault: Cinderella; or, the Little Glass Slipper, Paris, Flammarion, 1989
3. Қазақтың халық ертегілері. Алматы ,1977

Түйіндеме

Халықтың фольклорлық шығармаларының бір мол саласы – ертегілер. Ағылшын,қазақ халықтары ертегіге бай елдердің бірі. Ағылшын,қазақ фольклорындағы ертегілердің сан алуан түрлері бар. Қиял-ғажайып ертегілердің басты бір ерекшеліктері - өмір үнемі қозғалыста көрінеді. Бір орында тұрған зат болмайды: от тауы, мұз тауы, ұшқан құс, жүгірген аң, сұлулар еліне жол тартқан жолаушы бәрі бір нүктеден шығып, екінші бағытқа бет алып бара жатады. Аң адамға, адам аңдарға кездеседі. Олардың арасында жамандық пен жақсылық үшін күрес бір сәтке тоқтамайды. Мақалада ағылшын және қазақ тілдеріндегі ертегілердегі «жақсылық пен жамандық» концептісі қарастырылады.

Резюме

В этой статье рассматривается концепт «добра и зла» в английских и казахских сказках. Так как, сказки, как создание целого народа, не терпят ни малейшего намеренного уклонения от добра и правды; они требует наказания всякой неправды и представляет добро торжествующим над злобою. Несчастие, бедность, сиротство постоянно возбуждают народное участие. Целый ряд сказок преследует нелюбовь и ненависть мачехи к падчерицам и пасынкам и излишнюю, зловредную привязанность ее к своим собственным детям. Но несчастия только воспитывают в сиротах трудолюбие, терпение и глубокое чувство любви ко всем страждущим и сострадания ко всякому чужому горю. Это чувство любви и сострадания, так возвышающее нравственную сторону человека, не ограничивается тесными пределами людского мира, а обнимает собою всю разнообразную природу. Оно одинаково сказывается при виде раненой птицы, голодного зверя, выброшенной на берег морскою волною рыбы и больного дерева. Нравственная сила спасает сироту от всех козней; напротив, зависть и злоба мачехи подвергают ее наказанию, которое часто испытывает она на родных своих детях, испорченных ее слепою любовью и потому гордых, жестокосердных и мстительных.

ДИСКУРСЖӘНЕОНЫҢТИПОЛОГИЯСЫ / ДИСКУРСИЕГОТИПОЛОГИЯ/DISCOURSEANDITSTYPOLOGY

Сабитова А.А.-*д.ю.н., ассоциированный профессор*
Сабитова Ш.А.-*д.ф.н., ассоциированный профессор*

О РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА «ТРИЕДИНСТВО ЯЗЫКОВ» В ГАЗЕТНОМ ДИСКУРСЕ РК

Ключевые слова: еекст, СМИ, дискурс, светский, газетный дискурс, Республика Казахстан (РК)

Abstract

Our article is devoted to the problem of study of linguistic peculiarities in newspaper discourse (text) of the sovereign Kazakhstan.

After Republic of Kazakhstan gained independence intensivity of mass media development increased , therefore, study of the newspaper text is actual in linguistics.

Определение Республики Казахстан как «полиэтнического» государства, а также многообразие накопившихся актуальных проблем многоязычия требует глубоких фундаментальных научных исследований в области социального функционирования языков во всех сферах общественной и государственной структуры РК с привлечением широкой педагогической общественности, интеллигенции, учащейся молодежи.

В Послании народу Казахстана Президент РК Н.А.Назарбаев подчеркнул: «Правительству надо ускорить реализацию культурного проекта «Триединство языков». Особое внимание хочу обратить на необходимость повышения качества в обучении казахскому языку как государственному языку, объединяющему все общество.

Следует разработать и внедрить на основе международного опыта самые современные программы и методики обучения казахскому языку. Необходимо разработать лучшие, инновационные методические, практические пособия, аудио-видеоматериалы, способствующие эффективному изучению государственного языка » /1/.

Реалии сегодняшнего дня на пути вхождения в число 50-ти наиболее развитых государств в систему казахстанского образования – это неуклонная реализация государственной политики, приближение систем школьного, вузовского образования, переподготовки кадров к международным стандартам образования, увеличение объемов финансирования из средств государственного бюджета, усовершенствование механизмов стимулирования труда, строительство новых школ, компьютеризация, доступность получения образования за рубежом в рамках программы «Болашак», привлечение зарубежных ученых в казахстанскую систему образования.

Современный студент должен знать государственный язык (казахский), русский язык как межнациональный и свободно говорить на иностранном (английском) языке. В этом и заключается реализация проекта «Триединство языков».

Одним из приоритетных направлений в казахстанской науке является проблема интеграции науки и практики, связанная с повышением качества журналистского образования будущих работников СМИ.

Проблема изучения газетного текста (дискурса) СМИ Республики Казахстан многоаспектна, так как публицистический текст представляет собой совокупность языковых

единиц в их функциональной реализации, осуществляемой средствами массовой информации.

Особый интерес в филологии и журналистике представляют работы по изучению процесса восприятия газетного текста. Исследования по теории текста показывают, какими особенностями обладает текст в целом, внимание уделяется характеристике газетного текста, выявлению его специфики.

Теоретическая значимость данной статьи определяется тем, что в ней установлены основные особенности функционирования иноязычных слов в современной казахстанской публицистике, выявлены изменения в тенденциях функционирования иноязычных слов в русском языке.

Пресса в современных условиях представляет собой один из основных «посредников» в миграции слов из одного языка в другой, а также играет огромную роль в популяризации иностранных слов.

Целью исследования является выявление и описание лексики иноязычного происхождения, используемой в современной публицистике Республики Казахстан.

В работах об иноязычных заимствованиях до сих пор нет единой, общепринятой терминологии. Нет единого определения заимствований: одним и тем же термином обычно обозначается как сам языковой процесс, так и результаты этого процесса.

Заимствование иноязычной лексики – процесс, в значительной мере подверженный воздействию внешних факторов. Он может то активизироваться, то ослабевать в зависимости от целого комплекса политических, социальных, культурных и иных факторов. Например, открытость политики государства, ее ориентированность на всесторонние контакты с другими странами может, прямо или косвенно, служить толчком к увеличению потока новых иноязычных слов, к их употреблению в разных по жанру текстах. Интенсификация связей с зарубежными соседями, превращение этих связей в повседневное явление (международные конференции, совместные научные и промышленные проекты, заграничные командировки, туристические поездки и т.п.) могут изменять отношение ко всему иностранному и, в частности, к «чужому» слову, делая его «своим», и т.д. /2/.

Л.П.Крысин определил понятие «заимствование» как процесс перемещения различных элементов (морфологии, фонологии, лексики, семантики, синтаксиса) из одного языка в другой (Л.П.Крысин, 1968).

Ученый Э.Хауген дал этому процессу определение, согласно которому заимствование – преднамеренное воспроизведение средствами одного языка моделей, ранее воспроизводимыми говорящими на другом языке, на фоне языковой среды первого (М.М.Маковский, 1971).

Следует отметить, что под заимствованием понимается процесс перемещения различных языковых элементов из одного языка в другой. Существуют различные определения в наименовании неисконных слов, например: «иноязычная лексика», «заимствованная лексика», «иноязычные слова», «заимствованные слова», «иноязычные заимствования». При этом в каждый из терминов нередко вкладывается различный смысл.

Например, Н.М. Шанский под заимствованием понимает всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов; В.М.Аристова отмечает, что заимствованными словами принято считать те слова, которые в достаточной степени освоены заимствующим языком; Е.И.Диброва (2001) заимствованные слова называет ассимилированными и считает, что это такие слова, которые на всех уровнях системы языка уподобились словам языка-преемника (графически, фонетически (орфоэпически), словообразовательно, морфологически, синтаксически).

Итак, заимствованные слова – это слова иноязычного происхождения, освоенные языком-реципиентом, включенные в систему нового языка. Заимствования нередко настолько приспосабливаются к системе воспринимающего языка и усваиваются им, что

иноязычное происхождение этих слов не ощущается носителями языка и обнаруживается лишь с помощью этимологического анализа /3/.

В отличие от полностью освоенных заимствований, выделяются слова, которые сохраняют следы своего иноязычного происхождения в виде звуковых, орфографических, грамматических и семантических особенностей, которые чужды исконным словам. Они употребляются в речи, но не являются частью лексической системы использующего языка. Такие слова в данной работе названы иностранными или иноязычными. К иностранным словам относятся экзотизмы и иноязычные вкрапления.

Необходимо подчеркнуть, что термин иноязычные вкрапления, составной по своей структуре, отражает наиболее полно существо понятия. Иноязычные вкрапления не принадлежат системе русского языка, представляют собой не заимствованную, а использованную лексику чужого языка в речи. Известно, что экзотизмы это иноязычные слова, которые попадая вязык-преемник, сохраняют национальные языковые черты и функционируют как обозначения уникальных понятий, не имеющих аналогов в принимающем языке.

Из вышеперечисленного следует, что процесс заимствования является компонентом процесса развития языка и не приводит к его «порче». Многие лингвисты считают, что вредным для культуры русской речи может быть чрезмерное увеличение числа заимствований, поэтому как и на предыдущих этапах развития русского языка, сегодня актуален вопрос об уместности и мере при употреблении иноязычной лексики. Главными критериями уместности употребления иноязычной лексики служат языковой вкус и речевая культура.

Конечно, отметим, что причины заимствования делятся на внешние (экстралингвистические) и внутренние (собственно языковые).

Внешней основной причиной является наличие тесных политических, экономических и культурных связей между народами носителями языков. Остальные экстралингвистические причины: влияние культуры одного народа на культуру другого народа; повышение к изучению того или иного языка; авторитетность языка-источника, что приводит к заимствованию многих языков из одного и появлению интернационализмов; осуществление языковой политики, способствующей формированию активного двуязычия.

Газета это система, состоящая из отдельных публикаций и заголовочного комплекса, части которого могут входить или не входить в текст публикации. Во многих казахстанских публицистических текстах употребляются заимствованные и иноязычные слова.

Газета как совокупность текстов, созданных разными авторами, как коллективный коммуникатор по-своему воспроизводит окружающую действительность, предлагает читателю особый взгляд на мир, создает особую картину мира. Каждая газета имеет свое ментальное пространство.

Газета является коллективным коммуникатором. Каждый номер отражает общественно-политическую и психологическую позицию коллективного субъекта, выступает как безличный автор и рассчитывает на «своего» адресата как на часть своей концепции.

Попадая в русский язык, иноязычное слово должно уподобиться словам русского языка, чтобы быть принятым в его систему на всех уровнях (фонетическом, графическом, грамматическом, семантическом, стилистическом). Семантическая адаптация рассматривается как основной этап освоения заимствованных слов. А также считается, что включение иноязычных слов в словарь русского языка является показателем их закрепленности в системе языка.

Выделяются следующие четыре периода в контактах русского языка с другими языками и в заимствовании иноязычной лексики: 1) 40-е –начало 50-х гг.; 2) середина 50-х – 60-е гг.; 3) 70-е – первая половина 80-х гг.; 4) вторая половина 80-х-середина 90-х гг /2, с.108/.

Итак, периодизация обусловлена различиями (1) в интенсивности процесса заимствования, (2) в тематических группах заимствуемой лексики, (3) в характере ее

жанрово-стилистического освоения и (4) в общественных оценках процесса заимствования и используемых в речи иноязычных слов.

В годы войны и послевоенное время (40-50 гг. XX века) на страницах газет и радио, в публицистике и художественной литературе начинают употребляться немецкие слова, связанные с номинацией и характеристикой вражеской техники, структуры немецкой армии, особенностей политического строя гитлеровской Германии и т.п. Ср. такие слова, как *юнкерс, фоккер, фоке-вуль*ф (тип военных немецких самолетов), *фердинанд* (тип танка), *фюрер, группенфюрер, гауптман* (названия военных должностей), *гестапо, абвер, вервольф* и др. (названия фашистских организаций) и т.п. В подавляющем своем большинстве эти слова остались историзмами, характеризующими речь определенного периода, тексты, связанные с описанием событий Великой отечественной войны.

Незначительные иноязычные слова, используемые в публицистике и художественной литературе военных лет, впоследствии закрепились в русском языке в качестве «полноправных» лексических единиц, употребление которых возможно не только по отношению к реалиям зарубежной жизни. Например, слово ***ас***, которое вначале имело значение «выдающийся по летнему мастерству и боевым качествам летчик», а позднее развило более общее значение «мастер, виртуоз своего дела». Сохранились в русском языке некоторые технические термины: *бульдозер*, *грейдер* и др.

Следует отметить, что в послевоенные годы, в особенности конец 40-х начало 50-х гг., представляет собой период, являющийся редким примером активного воздействия общества на словарь языка, на принятие или, главным образом, неприятие тех или иных иноязычных слов.

Л.П.Крысин отмечает, что «процесс заимствования новой иноязычной лексики в это время выражен чрезвычайно слабо; этому способствует социальная тенденция к локализации употребления иноязычной терминологии, к устранению ее не только из общего употребления, но и из специальных сфер. Эта тенденция может быть понята в связи с идеологической борьбой в конце 40-х- начале 50-х гг. против космополитизма, против ,иностранщины,. Выступление против иностранных слов нередко напрямую связывались с борьбой «против низкопоклонства перед Западом » » /2, с.109/.

Начиная с 90-х годов прошлого столетия и по сей день функционируют в русском и казахском языке иностранные слова. Влияние изменений в социальной структуре общества, в международных связях нашей республики на словарь русского языка выразилось в процессе активизации употребления иностранных слов, появлении новых заимствований, расширении сфер использования специальной иноязычной терминологии в области экономики, финансов, коммерческой деятельности и др. /4/.

Конечно, исследуя газетную публицистику, обнаружим целый поток иноязычных слов, заимствований – старых и новых - в научных, научно-популярных статьях на социальные, культурные, технические, бытовые и другие темы. Многие явления и процессы, характерные для экономической, финансовой, коммерческой сфер, попадая в поле общественного внимания, становятся остро актуальными для общества в целом или для каких-либо социальных групп.Происходит освоение общелитературным языком терминов, которые до недавнего времени были достоянием лишь специалистов*: брокер, бартер, ваучер, дилер, инвестор, лизинг, дистрибьютор, клиринг, монетаризм и др.*

Таким образом, вследствие специфики процессов, характерных для развития языка средств массовой информации в рассматриваемый период – большая свобода в обращении со словом, использование сниженной (разговорной, просторечной, жаргонной и вообще «иносистемной») лексики, журналистская игра со словом и в слово – иноязычные лексические элементы нередко подвергаются сознательной трансформации, искажению, сближаясь с исконно русскими словами. Итак, в качестве языка, питающего русский язык новыми заимствованиями, выступает английский; заимствования из других языков единичны. Многие заимствования, вошедшие в русский язык за последние полвека,

отражены в нескольких изданиях *Словаря иностранных слов*, а также в ряде других словарей.

В заключение можно сделать вывод, что знание государственного языка, трех языков – показатель культуры казахстанца, который входит в нашу жизнь и способствует консолидации народов Казахстана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. Повышение благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики // Казахстанская правда.-2008.- 7февраля. - № 26 -с.2
2. Крысин Л.П. Заимствование иноязычной лексики // Русский язык.-OpoIe, 1997, с.107-109
3. Шилова Г.Е. Особенности семантики и функционирования иноязычных слов в современной публицистике. Автореф. дис. на соискание ученой степени к.ф.н.-Воронеж, 2005, с.4-5
4. Куспаева Р.Б.Особенности функционирования иноязычной лексики в современном русском языке //Вестник. Филологическаясерия.-Алматы, 2000, № 1(1).

Z.Badanbekkyzy- *candidate of philological sciences,*
associate professor, professor of CAA

GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS OF TRANSLATION OF POLITICAL DISCOURSE FROM ENGLISH INTO KAZAKH

The article touches upon the grammatical transformations of translation of political literature from English into Kazakh. We considered some peculiar cases of verb transformations, the cases of translations of definite and indefinite articles,translation of the verb construction with the preposition *for,*the category of number,passive constructions.Characteristics of substitution,transposition, omission supplementation types of grammatical transformations are given with the examples.While translating political literature, we should remember that different grammatical elements of an original might be translated differently if accepted by the norms of conformity to the whole original.

Key words: grammatical transformations, political literature, structure filling words, the structure of the English and Kazakh languages.

The translation process of political literature from one language into another is inevitable without necessary grammatical transformations (change of structure). It gets great importance while making translation to add or omit some words since the structures of languages are quite different. Grammatical transformations are characterized by various principles -grammatical and lexical as well, though the principal role is given to grammatical ones. Very often these grammatical changes are mixed so that they have lexical-grammatical character.

*The **vigil** of the British Embassy, **supported** last week by many prominent people and still continuing, the marches last Saturday, the resolutions or organizations **have donesomething to show** that Blair doesn't speak for Britain.*

*Өткен аптада көптеген көрнекі қайраткерлердің қолдауына ие болған британ елшілігі ғимаратының жанындағы **тәулік бойғы демонстрация**лі жалғасуда. Бұл**демонстрация** және сенбі күні болған жорық, сондай-ақ түрлі ұйымдар қабылдаған резолюциялар Блэрдің барлық ағылшын халқының атынан сөйлеп отырмағанын анық білдіреді.*

While translating this article we have changed the following.

The sentence was divided into two parts. We often do that when translating short newspaper articles (news in brief) and the first lines of the articles of informative character (leads). Practically, we are

forced to do that because the first lines usually contain main information given in the paragraph. These sentences containing various information are not characteristic to the style of Kazakh writing. The divisions of the sentence made us repeat the word *демонстрация***.**

The word *vigil* - acquired here quite another political meaning-*тәулік бойғыдемонстрация*. Since *түнгі мызғымау* is one of the semantic components of the word *vigil* the term *тәулік бойғыдемонстрация*-fully renders the sense of the given word. Besides, we have to mention that one of the words was translated like word expression *қолдауға ие болған.*

We have also added additional words like *(елшілік) ғимаратының жанында, (сенбі күні) болып өткен (жорықтар), сондай-ақ түрлі (ұйымдармен) қабылданған (резолюциялар)***.** The word *last* in the *last Saturday* was omitted because it would make the translation more difficult, but we can conceive it by the contextual meaning of the sentence.

The strengthening function of the phrase *have done something to show* was rendered by the adverb *анық білдіреді***.**

And the English cliche *to speak for* was translated into Kazakh *атынан сөйлеу.* And at last I should say that I metonymically translated the word Britain into *барлық ағылшын халқы.*

Thus, while translating this sentence we have made use of grammatical transformations and lexical as well.

As you know, English has an analytical character and therefore the relation between words is mostly expressed by word-order, that's by syntactic means, and morphological means play the secondary role. The priority of the role of syntactical changes appears in many cases but they do not always have similar conformities in the Kazakh language which makes the translator make use of various transformations while translating a piece of political literature. Here we can point to well-known features of the location of syntactic items in English, for example, the combination of logically incompatible homogeneous part of the sentence, the essential use of introductory sentences, the break of logical chain of the sentence, and especially while expressing the noun and the attribute of the sentences.

The syntactic structure of a language imposes restrictions on the way messages may be organized in that language. The order in which functional elements such as subject, predicator, and object may occur is more fixed in some languages than in others. Languages vary in the extent to which they rely on word order to signal the relationship between elements in the clause. The structural features of English language require structural completeness of the sentence. One cannot omit a word without supplying another one instead. This criterion is governed by stylistic preference of the language to prevent word and make the sentence more emphatic. Even if the repetition is frequent in English its use in most cases is logically required and stylistically proved to be necessary. Otherwise, repetition is accepted as unnecessary component of the sentence or one of the stylistic shortcomings of the translation.

The demand of syntactical completeness of the sentences and others stylistic criteria explain here the wide usage of *structure filling words*. The structure filling words include pronouns (one, ones, this, that, these, those) and verbs (to do, to be, to have, shall, should, will, would, can, could, might, may, must, ought, need, dare).

It`s quite evident that the structure filling words do not have denotative meaning, they are absolutely contextual. They should be related to conforming nouns and the verb form the fill and only afterwards they acquire lexical completeness. The verb-filling words are usually divided into two parts: fully filling and partially filling ones. To the first group belong the verb*to do* in the Present Indefinite which act in the role of fully filling word. It can replace the verbs of function. To the second group belongs all other structure filling words. They act like a part of the whole just like the representative of compound verb form.

While translating the structure filling words we have to use the words with complete meaning (sometimes pronouns) or make use of some other kinds of functional filling.

The new British Government will face many problems, both acute and chronic: an acute ***one*** *will be Northern Ireland, acute among chronic* ***ones*** *will be inflation and rising prices.-Жаңа Британия үкіметі шұғыл, сондай-ақ созылмалы сипатқа ие көптеген проблемаларға кез болады. Шұғыл*

проблемаларға *Солтүстік Ирландиядағы ереже жатады, ал созылмалы* ***сипатқа*** *ие проблемаларға инфляция мен бағаның өсуі жатады.*

While translating this piece we had to decipher the structure filling words and render their meaning by means of conforming nouns.

When comparing the grammatical categories and forms of English and Kazakh languages we identify the following differences: a) the absence of the categories in one of the comparing languages, b) partial correspondence and c) complete correspondence.

The necessities of grammatical transformations arise only on two first cases. When comparing the English with the Kazakh we should mention that Kazakh does not have the notions like article and gerund and absolute nominative constructions as well. Partial conformity and unconformity in meaning and usage of corresponding forms and constructions also demands grammatical transformations. We can refer to this case the partial unconformity of the category of number, partial unconformity in the forms of passive constructions, partial unconformity of the form of infinitive and gerund and some other differences in expressing the modality of the clause and so on.

First of all we should consider the article for article both definite and indefinite which despite its abstract meaning very frequently demands semantic expression in translation. As we know both these articles originated from pronouns; the definite one originated from index pronoun and the indefinite one from indefinite pronoun, which refers to number *one*. These primary meanings are sometimes obvious in their modern usage. In these cases their lexical meaning should be rendered in translation otherwise the Kazakh sentence would be incomplete and ambiguous for denotative meaning of articles is an inseparable part of the whole context meaning of a given sentence. There are cases when classifying function of indefinite articles is so obvious that one should render its meaning by some lexical item.

It is commonly stated that government should resign if defeated in a major issue in the House of Commons which has been made one of confidence. (The Times).

Әдетте егер үкімет Общиналар палатасында өзін оппозиция үкіметке сенім білдіру туралы мәселе деп санайтын қайсыбіркүрделі мәселе бойынша жеңіліске ұшырайтын болса, ол демалысқа кетуі тиіс деп мәлімделеді.

In this case the indefinite article acquires the meaning of the pronoun ***some.*** One can easily see its historical relation with the number ***one*** in the following example:

Yet, H.G. Wells had not an enemy on earth.-АлайдаГерберттің бұл дүниеде бірде-бір жауы болған емес.

As has been pointed before the most difficult are cases when classifying meanings of indefinite articles demand semantic transfer in translation.

We need ***a*** *Government which believes in planning ahead for jobs and which will use available labor to build homes for the British people.*

Бізге жұмыс бастылықты жоспарлаудың мақсатқа лайықты екеніне сенімді болатын және тұрғындарға арнап үй салуда қолда бар жұмыс күшін пайдаланатын үкімет қажет.

The emphatic role of the indefinite article in its classifying function is more expressed in the following sentence.

The Vietnam war had revealed the true nature of a U.S. foreign policy that can be purchased ruthlessly for the benefit of a view in the «military-industrial complex».

Вьетнамдағы соғыс АҚШ-тың «әскери-өнеркәсіп кешенінің» аздаған өкілдерінің пайдасы үшін аяусыз әдістермен жүргізіліп отыратын ***сол бір*** *саясатының шынайы табиғатын әшкереледі.*

Pretty often the definite article demands translation in cases when it comes before numerals.

The *two sides also signed a Treaty in the Limitation of Underground Nuclear Tests.*

Екі жақ тарапынан атом қаруының жерасты сынақтарын шектеу туралы келісімшартқа қол қойды.

The *Southern nations remained quiet between 1948 and 1958 as Latin America's economy grew at an impressive annual rate of 4.3 percent.*

1948 және 1958 жылдар аралығында оңтүстіктегі елдер салыстырмалы түрде тыныштықта өмір сүріп жатты, ал Латын Америкасының экономикасы жылына 4.3 пайызды құрайтын жылдам қарқынмен дамып отырған.

In the following sentence both articles demands translation.

The influence and authority of the UN Secretariat depends to ***an*** *extent (though not nearly to* ***the*** *extent that is popularly supposed) on the talents of one individual - the Secretary-General.* ***The*** *job is a peculiar one.*

БҰҰ хатшылығының ықпалы мен беделі ***белгілі*** *дәрежеде (алайда әдетте барлығы ойлағандағыдай дәрежеде емес) бір адамның – Бас хатшының қасиеттеріне байланысты.* ***Бұл*** *өте ерекше лауазым.*

The lexical meaning of the article is strongly expressed when it acts in like a link connecting parts of the sentences or two separate sentences as given in the example above. From the mentioned above cases we can conclude that missing article translation may lead to misinterpretation or incorrect and incomplete translation of a sentence.

The role of verb complexes in English is quite evident therefore we will consider only some peculiar cases of verb transformations during translation.

First of all let us consider the verb construction with the preposition ***for***:

...American military bases on foreign territories which are intended for launching missiles possessed by United States' armed forces.

... Американың ӘӘК зымырандарын ұшыруына арналған өзге мемлекеттердің аймақтарындағы Американың әскери базалары.

In this case the infinitive construction is translated like adverbial modifier of purpose.

The construction with secondary predicate (so-called Nominative with the Infinitive) is widely used in newspaper style due to its preciseness and because it help to avoid the responsibility for the given information.

The United States Congress is ***aimed to control*** *all the financial expenses of the Government.-Құрама Штаттар конгрессінің мақсаты үкіметтің барлық шығындарын бақылау.*

It is natural that transformation is required while translating sentences with participles of absolute nominative construction.

But often enough grammatical transformations are necessary while rendering conforming forms and constructions for some divergence in their meaning and usage. Such differences of opinions are observed in cases of usage of the category of number. This refers to both countable and uncountable nouns. Countable nouns have single and plural forms in both languages that usually coincide still we observe cases when their usage is different, ex.:

War ***Atrocity*** *on Peace Conference Eve (news head).-Бейбіт конференцияның алдындағы (интервенттердің)****айуандығы****.*

Concerning uncountable nouns, especially those expressing abstract notions we may have much more difficulties because most of them are paradigmatic. For example: *ink - сия, money - ақша and so on.*

Increasingly, Southern Africa is becoming the arena of national liberation struggles.-Оңтүстік Африка барған сайын ұлттық-азат ету күресінің ауданына айналуда.

Sometimes, despite the availability of the plural form in Kazakh - its usage is impossible owing to difference in combination and usage.

The Nile Valley appears to have been unfit for human habitation during the Stone ***Ages.-****Нил өзенінің атырауы, сірə, бүкіл тас* ***ғасыры*** *бойы (тас ғасырының барлық кезеңдерінде) адамның онда өмір сүруі үшін жарамсыз болған болар.*

In Kazakh the Stone Age expression is of a historical nature and is not used in plural.In cases when plural form is to be preserved for it carries some inherent sense one has to apply countable nouns, ex.:

Strikes broke out in many British ***industries****.-Англияның бірқатар өнеркәсіп* ***салаларында*** *көтерілістер басталып кетті.*

Sometimes, owing to some reasons some of constructions have wider usage in one languages comparing with other languages. The best example of this is the passive form - widely used in English

mostly due to disappearance of word flexion. As a result, both indirect and predicative object maybe transformed into the objects of passive construction.

Stones and bottles ***were showered*** *upon a Negro demonstration in Milwaukee by white racists.-Ақ нәсілшілдер Милуокидегі негрлердің демонстрациясына тас пен бөтелкелерді жаудырды (тас пен бөтелкелерді лақтырды).*

We should notice that the ***passive-active*** transformation cannot give sufficient result for in passive construction the stress is being made on the object of action and in the active construction the stress is being made on the agent of action. The widespread use of passive construction in English happens often enough because it is explained by unimportance of the doer of that action and it is most often in newspaper style at the same time the most important is to attract attention to the passage. Since the structure and word order of simple sentence is ***subject + predicate + object*** the importance of stylistics is bigger than to distinguish the object one chooses the passive construction.

Divergence are found in some other cases of infinitive usage - infinitive in substantivized constructions (like post-positive attribute) and infinitive expressing following actions, for example:

The president warned of drastic steps ***to be taken*** *against racialists in the Zambian copper belt.-Президент Замбияның Мыс белдеуіндегі нәсілшілдерге қарсы қатаң шаралар* ***қолданылатын болады*** *деп ескертті.*

The infinitive functioning as attribute is translated into object clause with the verb in the Future tense.

The Continuative Infinitive is often mistaken for the infinitive of purpose, but in this function it expresses the action following the after the action expressed by predicate and represents the logical development of things.

The Soviet Union decided to sign the Treaty with Germany and only did to discover that Germany itself violated it two years later.

Кеңес Одағы Германиямен келісімшарт жасасуды шешті. Алайда екі жыл өткеннен кейін Германияоны өзі бұзды.

The Continuative infinitive very often is used with the adverb ***only*** which stresses it. This emphatic function can be rendered in many ways.

Thus, all the considered cases - absence of conforming form, partial correspondence, differences in character and use - urge translators to make necessary grammatical transformations while translating some piece. Those grammatical transformations maybe divided into following types:▪ substitution▪transposition▪omission (ellipsis)
supplementation.

Substitution is one of the grammatical relations among the parts of the sentences. In substitution, an item (or items) is replaced by another item (or items), ex:

I like politics. And I do.

In this example, ***do*** is a substitute for ***like politics.*** Items commonly used in substitution in English include ***do, one,*** and ***the same***, as in the following examples from Halliday and Hasan:

You think US will start the war against Iraq? - No one does.

We make use of substitution while translating a piece because of several reasons: absence of similar construction in Kazakh/ Russian language, unconformity in usage of corresponding forms and constructions and some lexical reasons, which include different word usage and different norms of combinability in English and Kazakh and the absence of the part of speech with corresponding meaning.

An attempted *overthrow in Peru.-Перуде төңкеріс* ***жасауға деген әрекет****.*

In Kazakh we do not have the conforming participle II of the verb *пытаться.* And this made us change the part of speech; the participle ***attempted*** was translated into Kazakh by the noun ***әрекет*** **.**While translating the following text we will have to use substitution several times.

On the whole the «popular" press - with the New York Daily News as its cheer-leader - ***is vociferous in its support*** *of the President's policies and* ***merciless*** *toward those who attack them. But among the so-called «quality» papers led by the New York Times* ***there is a growing mood*** *of doubt and questioning.*

Жалпы «Нью-ЙоркДейлиНьюс бастаған «бұқаралық» газеттер президенттің саясатын ***ашықтан-ашық қолдауда*** *және соны сынаушыларға* ***аяусыз дүрсе қоя беруде****. Алайда «Нью-Йорктаймс» жетекшілік еткен былайша айтқанда «сапалы» газеттердің арасында (соның дұрыстығына деген) күмән мен сенімсіздік көзқарас барған сайын күшеюде.*

In the first sentence are used the verbal noun, verb link and two predicative parts expressed by adjectives with object clauses. In this translation verbal nouns very replaced by predicative ones *қолдауда*and *дүрсе қоя беруде.*Both predicative parts of the sentence have been translated by adverbs: *ашықтан-ашық, аяусыз.* In the second sentence the introductory construction *there is*was translated by predicative verb and the participle *growing*was transformed into the function of an attribute. The noun *mood* was omitted and its attribute *of doubt and questioning*was turned into its object.

The transformation of `active' into `passive' is also when a translator uses substitution.

More light was shedyesterday on the effect of C.S. gas, which was claimedby Pentagon to be virtually harmless to health.-Кеше C.S. газының зиянды әсеріжайлы қосымша мәліметтеркеліп түсті, ол Пентагонның мәлімдеуінше денсаулыққа қауіпті емес дейді, мыс.

The phraseological unit *more light was shed*was translated by means of lexical transformation and the passive construction was replaced by an active one. The passive construction in the object clause also undergone lexical transformation - verbal construction was substituted by substantive one: *мәлімдеуінше*.

This example can illustrate the fact that lexical and grammatical transformations are closely related with each other.

Transposition, that's, change of structure of the sentence may be caused by several reasons. But the main of them, as it has been mentioned before is the difference in the structure of the English and Kazakh languages. The fixed order of words in English bears hierarchic character, first come the primary parts of the sentence; noun, predicate followed by secondary parts. In Kazakh the word order is not fixed but one can observe the tendency to locate the main information at the end of sentences expressing it can be the noun. The academic grammar of Kazakh points that the word order in Kazakh sentences follows the model: adverbial modifier, predicate and then the noun - that's the order absolutely opposite to English. In Kazakh, the secondary part of the sentence can stand at the beginning if it represents the starting point of expression and introduces theme of given information.

In English, according to fixed word order, the noun of the sentence stands at the beginning of clause. One of the prominent English linguists, Halliday marks that, usually (but not always) a starting point is intrinsic to English sentences.

Still in many cases the English sentence happens to be the center of informative message, compare *A Press Conference was held in Washington yesterday.* Usually it happens when the noun of the sentence is expressed with an indefinite article. Something, semantically new has got to be expressed in the sentence, and the earlier one should be opposed to the new one, which is being expressed. Therefore the indefinite article functions represents this new information, introduces it.

*A smash-and-grab raid*on two of the most important nationalized industries is being organized by the Tory Party.-*Консерваторлар екі ең ауқымды мемлекеттендірілген өнеркәсіп саласына дүрсе қоя бермек.*

(the metaphor ***smash-and-grab*** has not been preserved in translated version)

Nevertheless, similar word order in English and Kazakh sentences are also evident.

A meeting of firemen's and employers' representatives scheduled for today has been postponed.-Өрт сөндірушілер мен кәсіпкерлердің бүгінге жоспарланып қойған бас қосуы кейінге қалдырылған болатын.

A Catholic priestin South Africa told of the malnutrition, disease and starvation there.-Оңтүстік Африкадағы католик діни қызметшілерінің бірі орын алып отырған тойып жей алмау, аурулар мен ашаршылық жайлы әңгімелеген болатын.

Transposition is required when the English sentence contains a large group of nouns with indefinite article and then it is natural that they, being the center of informative message are placed at the end of

the sentence. Besides, a short, compared with the noun predicate cannot bear the emphatic sense of a large group of nouns.

A big wave of actions by all sections of workers - skilled and unskilled, men and women, manual and non-manual - for higher wages and equal pay, for shorter hours and a greater say in shaping the environment at work ***is rising****.*

Қазірде барлық санаттағы еңбеккерлердің – білікті және біліксіз, ерлер мен әйелдердің, дене және ақыл-ой еңбегі қызметкерлерінің арасында еңбекақыны көтеру үшін, әйелдердің еңбегі үшін тең жалақы төлеу үшін, жұмыс күнін қысқарту үшін, еңбек жағдайларын жақсарту үшін көтерілістердің орасан зор толқыны ***ұлғайып келеді****.*

It is very frequent when grammatical and lexical transformations demand supplementation or omission of some words or elements. Therefore omission and supplementation are frequently combined with other types of grammatical transformations and more frequently with substitution of parts of speech. Supplementation of parts of speech are characterized by several factors: difference in structures of the sentences and that short English sentences demand spread translation in the Kazakh language. Absence of some corresponding word or lexical-semantic variant in both languages is also one of the reasons of applying additional words in translation.

The American troops were ***thought to be heading*** *toward Saigon, but no one seemed to be aware of fierce resistance of the nation.-Американдық әскерлер Сайгонға бет алды деп ойлағанбыз, алайда жергілікті халықтың кескілесіп қарсылық көрсеткенін ешкім білмеген болатын.*

The construction Nominative + Infinitive with two omitted elements (*which was*) was given in object clause plus introductory sentences… *который, какполагалираньше, движется…* Thus, the difference in the structure of sentences demanded supplementation in the given translation.

In the following example, supplementation was caused by absence of corresponding word in Kazakh to English *conservationists.*

The actions of Congress and of North Carolina and Tennessee statesmen, aided by gifts of wise ***conservationists,*** *have set this land aside as Great Smoky National Park.*

Смоки-Хилл өзенінің жағалауындағы бұл жер СолтүстікКаролинаменТеннеси штаттарының мемлекет қайраткерлерінің күш-жігерінің арқасында, сондай-ақ ***табиғатты сақтап қалудың бүкіл маңыздылығын түсінетін соның әуесқойларының*** *қайырымдылық көмегінің арқасында Ұлттық саябаққа айналған.*

While translating this sentence besides transposition we have made many other transformations and as a matter of the first importance we should mentions the supplementation we have accomplished. In regard to the absence on corresponding word in the Kazakh language to the English ***conservationists*** we have rendered it by two words ***әуесқойларының;***and taking into consideration the combinability of the attribute ***wise*** we have translated it by adverbial modifier applying introductory words like ***сақтап қалудың бүкіл маңыздылығынтүсінетін***, the noun renders all the essence of the given sentence which is contained in ***conservationists***. To make the perception of the sentence easier we have we added the words *штатптар, жағалауындағы.* The last supplementation was made on the basis of its spread context. The passive participle ***aided*** was rendered by preposition *арқасында*. We should also point to lexico-grammatical transformation: ***have set this land aside –бұл жер…айналған.***

Ellipsis involves the omission of an item. In other words, in ellipsis an item is replaced by nothing. This is a case of leaving something unsaid which is nevertheless understood. It doesn't include every instance when the hearer or reader has to supply missing information, but only those cases where grammatical structure itself points to an item or items that can fill the slot in question. Here are some examples of ellipsis:

The United States donated two millions dollars and Britain one and a half millions pounds. (omitted item: ***donated*** *in second clause).*

Here are four strategies. Choose any of them.(omitted item ***strategy****)*

Use of synonymy pairs is characterized to all styles of written speech of English language. Preserving such synonymy pair is accepted as pleonasm and it is absolutely superfluous even when translating official documents that demand preciseness. For example:

*The Treaty was declared **null** and **void**.-Келісімшарттың күші жоқ деп жарияланды.*

*Condemned by almost all members of the United States, and regarded as an **outcast** and **criminal** system by the vast majority of mankind, it (apartheid) is able to exist and defy censure solely because of the **aid** and **support given** to it by the Western imperialist countries.*

*АпартеидтіБҰҰ барлық мүшелері айыптаған және адамзаттың басым көпшілігі бұл жүйені **қылмыстық** жүйе деп санайды. АпартеидБатыстың империалистік мемлекеттерінің **көмегі мен қолдауының** арқасында өмір сүруде.*

Two synonymy pairs are used in this example: *outcast* and *criminal, aid* and *support*. In the first case ***қылмыстық***sufficiently renders the essence of both synonyms. The second pair of synonyms can be preserved without any difficulty - ***көмегі мен қолдауының.*** The participle ***given*** is omitted for its meaning is supplied by case flexion.

*The battle was fierce while **it lasted.-**Шайқас аяусыз болды.Шайқас өте қатты болды.*

Time complex object in this in this case functions as a cliche and doesn't have corresponding equivalent in Kazakh.

So we can see that in the majority cases of translation some piece of political literature we have make necessary changes. It is not always an English sentence completely corresponds to the Kazakh one. Very frequently the structure of a Kazakh sentence absolutely differs from the one English. It has different word order, parts of the sentences and pretty often differ even the order of sentences. In some instances, parts of speech expressed in English are translated into Kazakh by the help of different parts of speech. We should remember that the compressed way of expression in the English language cannot be followed in the Kazakh language and we therefore have to «decompress» them so that to make the easy to perceive and understand, for example, we have to add some words or expressions or even sentences in whole. Nevertheless, some differences in usage of some specific features make us leave some elements unsaid while translating the whole. And all these cases are explained by grammatical transformations we investigated.

LITERATURE

1.V.N.Komissarov,A.L.Koralova “A manual of translation from English into Russian”-Москва «Высшаяшкола»1990-127с.

2.3.В.Н.Комиссаров «Теория перевода»-1990-55к Англ.-923

3.Ю.В.Пиввуева,Е.В.Двойнина «Пособие по теории перевода»(на английском материале)-Москва Филоматис -2004-304с.

4.Д.М.Бузаджи,А.С.Маганов «Техника переводаI – Грамматические аспекты перевода»Москва 2007-208с.

5.В.Сарсенова «Пособие по практическому переводу с английского языка на русский» Издательство «Фолиант» Астана 2008-160с.

6.Қазақша-орысша,орысша-қазақша терминологиялық сөздік: Заңтану\Жалпы редакциясын басқарған п.ғ.д. профессор А.Қ.Құсайынов Алматы: Республикалық мемлекеттік “Рауан”баспасы,2000-360б.

7.Алматы ақшамы №62(4153)28 мамыр,бейсенбі,2009ж.

8.Қазақша-орысша,орысша-қазақша терминологиялық сөздік: Заңтану\Жалпы редакциясын басқарған п.ғ.д. профессор А.Қ.Құсайынов Алматы:Республикалық мемлекеттік “Рауан” баспасы,2000-256 б.

9.Айқын апта №224(1161),27 қараша бейсенбі,2008ж.

10. Бағдан Момынова «Қазақ тіліндегі қоғамдық-саяси лексика:әлеуметтік-бағалауышты,сөзжасам», Алматы:Қазақ университеті,2005-140б.

11.А.Алдашева «Аударматану» (Лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер)-Алматы: «Арда»,2006-248б,жапсырмалы.

12. Қоғамдық-саяси лексика ағылшын-орысша-қазақша сөздік анықтамалық.

Түйіндеме

Мақалада саяси әдебиеттің ағылшын тілінен қазақ тіліне аударғандағы грамматикалық өзгерістері мен ерекшеліктері қарастырылады. Атап айтсақ, етістіктің, белгілілік және белгісіздік артиклдердің, етістікті құрылымның *for* предлогымен қолданылуы,зат есімнің көпше түрінің қолданылуы,ырықсыз етістің қолдану ерекшеліктері талданып, мысалдар арқылы беріледі. Сол сияқты граматикалық өзгерістердің өзгерту, ауыстыру, тастап кету сияқты түрлері мысалдар арқылы кетірілген.

КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ/ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ/MULTILINGUAL/ EDUCATION

***Т.Т.Аяпова**-ф.ғ.д.,профессор*

КӨП ТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Тірек сөздер: көптілді білім беру, шеттілдік білім алу, мәдениетаралық қатысым субъектісі, бірінші тілдік тұлға, төл мәдениет, ана тілі,алғашқы қалыптасу, кәсіби құзірет,ұлттық құндылықтар,әлемді тану.

Адамзат баласының даму тарихына ғылыми-практикалық тұрғыдан қарасақ бүкіл әлемде көптілділік жаңа үдеріс емес. Әрбір қоғамда кішігірім топтардан тұратын көптілділік үдерісі жалғасуда. Бұл- жеке топтың, жеке адамның көптілділігі.

Елбасы Н.А.Назарбаев еліміздің оқу жүйесіне үлкен талап қойды. Ол Жастарымызды біз маман ретінде әлемдік алпауыт елдермен бәсекеге түсе алу қабілетіне ие болуға, шетелде еркін ағылшын тілінде оқып білім алып өз мамандықтарын ағылшын, қазақ және орыс тілінде еркін меңгеріп нағыз маман иесі бола білуге және өз мемлекетінде мемлекет тілін еркін меңгеріп мемлекеттік тілдің қызметаясын кеңейтуге үлес қосуға, Отанына қызмет жасау және басқа ұлт өкілдерімен достық қарым-қатынасқа негізделген түсінікте өмір сүруге булуымыз керек.

Ұлттық келісім мен қазақстандық патриотизмді нығайтуда көптілділіктің орны орасан зор.

Көптілділік деген не ?

1.Көптілділік – нақтылы коммуникативтік жағдайдың әсер етуімен белгілі бір әлеуметтік ортада, мемлекетте бірден үш, одан да көп тілде сөйлей білушілік.

2.Көптілділік – жалпы халыққа ортақ қарым-қатынас құралы, білім мен ғылымның, ақпарат пен баспасөздің, әдебиет пен мәдениеттің тілі.Көптілділік билингвизмнен (қостілділіктен) бастау алады. Көптілділік сирек кездеседі. 1989 ж. мәлімет бойынша, бұрынғы Кеңестер Одағындағы 73 млн. қос тілділердің (23,4%), 61 млн-ының екінші тілі орыс тілі болған. Олардың шағын ғана тобы Көптілділікге (полиглотқа) жатқан. Көптілділік үшін тілдің қолдану мәртебесінің жан-жақты болуы, қажеттіліктің қалыптасуы, сондай-ақ тілдердің туыстығы (генетик. және типол. жақындығы) шешуші рөл атқарады.

(Уикипедия — ашық энциклопедиясынан алынған мәлімет)

Педагогтар алдындағы үлкен міндет - ағылшын тілін еркін меңгерген, келешекте білімін алуан салада қолдана алатын жас жеткіншектерді мектеп қабырғасынан бастап тәрбиелеу алда тұрған үлкен міндет деп түсінемін. Қазіргі таңда жас маманның кәсіби білімділігін, біліктілігі мен дағдысын жаңа білім саласы мақсат етіп алға қойып отыр.

Көп тілді білім беру үдерісінде мына төмендегі мәселелерге мән беруіміз қажет.

Көптілді білім беру үдерісінің бастапқы кезінде бастапқы кезде қай тіл көптілді білім беруде негіз бола алады?

Бірінші тілдік тұлға дегеніміз не?
Көптілділік жағдайында балаға неше жастан бастап шетел тілін оқыту қажет?
Бала мектепке 1-сыныпқа барғанда өз танымы және жас деңгейінде ана тілінде еркін сөйлеп, түсініп барады, бірақ ол, оқи да, жаза да алмайды, яғни ана тілін әлі толық меңгермеген. Сөйлеу әрекетінің – оқылым және жазылым әрекеттерін толық меңгермеген.
Ол 2-сыныптың соңында ғана ана тілінде буындарды қосып дұрыс оқи алады және жаза алады, яғни ана тіліндегі сөйлеу әрекетінің 4 түрін толық өз жас деңгейінде меңгереді.
1.Ол бірінші тілдік тұлға ретінде қалыптасты ма?
Бірінші тілдік тұлға - ана тілі мен төл мәдениетін өзінің когнитивтік (танымдық) деңгейінде меңгерген тұлға [1], [2], [3].
Егер бала сөйлеу әрекетінің 4 түрін меңгерсе ғана ол ана тілін өз таным деңгейі бойынша меңгерген болып табылады.
Ана тілін меңгеру дегеніміз-баланың әлеуметтік тілдік ортада әлем бейнесін төл мәдениеті негізінде қабылдауы. [4], [2].
Қазақ халқы ежелден бала тәрбиесіне аса ерекше мән берген. Ұрпақтан ұрпаққа дарыған төл мәдениет пен ана тілі арқылы баланың санасына жетіп оның ұлт мазмұнды қоғамның тұлғасы ретінде қалыптасуына аса үлкен ықпал етеді.
Ана тілі – баланың танымының, оның жан-жақты өсіп тұлға болып қалыптасуының негізі.
Ана тілі-баланың өзі тәрбиеленген қоғам төңірегін, әлем бейнесін тануының көзі. Неге?
Осы сұраққа Ресей психо-лингвистерінің тұжырымы толықжауап бола алады:«…*усвоение нового языка происходит* не через новое обращение к предметному миру и не путем повторения раз уже проделанного процесса развития,*а совершается через другую прежде усвоенную речевую систему*»[1.181.]
Швед ғалымы Л. Экстранд және басқа да көптеген ресейлік ғалымдар бірнеше жылдар бойы қырыққа тарта әртүрлі елдерде балаға қанша жаста, шетел тілін үйретуге болатындығы жөнінде эксперименттер өткізген. Сондай эксперименттер нәтижесі бойынша балаға екінші тіл немесе шетел тілін оқытудың ұтымды жасы-11 жас екендігі айқындалған.
Оның көптеген себептерінің ішіндегі ең маңыздысы – баланың психикасының дамуы және физиологиялық дамуы. Мектеп жасынан бастап 1-2 – сынып балалары екінші тіл немесе шетел тілін үйренуден бұрын оның өмірінің даму тірегі – ана тілінде өзінің танымдық деңгейінің дұрыс өсіп, төл мәдениетін меңгеріп жетілуі үшін, ол ана тілінің 4 сөйлеу әрекетін толық меңгеруі қажет. Сонда ғана "бірінші тілдік тұлға қалыптаса бастайды" – деп айтуға болады.
Л.С. Выготский ана тілінің рөлі туралы былай деген:«...*развитие иностранного языка* потому является своеобразным процессом, что *оно использует всю семантическую сторону родного языка,* возникшую в процессе длительного развития. *Обучение школьника иностранному языку* таким образом опирается как на свою*основу,на знание родного языка»*[1,179]
Ана тілінде сөйлеп, оқып және жазып танымдық деңгейін өз жасына қарай пісіп жетілген бала кез келген тілді үйрене алады, өйткені ана тілінде жақсы қалыптасқан дағдылар және баланың әлемді ана тілінде қабылдауы, оның әлем туралы түсінігі екінші тіл немесе шетел тілін үйренуде және басқа мәдениетті өз төл мәдениетімен салыстыра қабылдауда негіз бола алады.
Осы аталмыш құндылықтар бала бақшаларда, бастауыш мектептерде, әр отбасында күнделікті өмір жағдаяттарында шыңдалып бала бойына сіңіп, баланың когнитивтік негізі-ана тілінде нық қаланады, яғни мәдениетаралық қатысым субъектісі ретінде қалыптасуының алғашқы кезеңі басталады.
Ана тілі негізінде қалыптасқан дағдыларға шетел тілін үйренуде аса үлкен қажеттілік туады. Төл мәдениетінегізінде мәдениетаралық қатысым субъектісі қалыптасады, сонда ғана бұл субъект төл мәдениеті негізінде өзі үйреніп жатқан тілдің, халықтың мәдениетін танып салыстыра отырып (ми қыртысында) қабылдай бастайды. Мәдениетаралық қатысым субъектісі өзінің төл мәдениеті мен өзі үйреніп жатқан шетел тілін және оның халқының

мәдениетін салыстыра үйрену нәтижесінде “екі мәдениет диалогы” оның санасында орын тебеді. Егер оның когнитивтік дамуында ана тілі мен төл мәдениеті қалыптасса ғана шетел тілін үйренуге бірінші тілдік тұлға ретінде дайын бола алады.

Британиялық ғалым Сара Медеуз баланың қабілетінің, ойлауының дамуын және бірінші тұлға ретінде қалыптасуына бірінші және маңызды да тірек болатын ана тілі екендігін өзінің экспериментті зерттеуінде ерекшелеп көрсеткен. [3]

Ғалым бала танымының дамуындағы оның ана тілінде сөйлеуі, салыстыра білуі, сөз тудыруы, тақпақтар жаттауы, ертегі тыңдауы, айтуы, өз іс-әрекетін баяндауы, есеп шығаруы, өз жасына тән мәселелердің шешімін табуы, біреуге көмектесуі, біреудің көмегін бағалауы, ана тілінде оқуға, ең соңында жазуға жаттығуы бала өмірінде ең негізгі сапалы да, маңызды қадамдар екендігін эксперимент нәтижелерімен айқындайды. [3]

Әлем ғалымдары баланың білім алудағы оқытудың ұтымды кезеңін яғни бала қабілетінің сезімталдық (қабылдағыштық) кезеңін дер кезінде қолдану керек екендігін баса айтады [2], [4],[6]. Бұл кезеңді мектепке дейінгі кезеңде және мектеп жасында да ұтымды қолдана білу керек. Мектепке барған баланың дамуы білім алу арқылы жоғары деңгейге көтеріледі.

Бала қабілетінің осы қабылдағыш кезеңін ана тілінде оның әлемді тану, таным деңгейінің кеңеюіне, білім алуына ұтымды қолдансақ, білім алу бала дамуынан әрдайым озық жүріп оның бірінші тілдік тұлға ретінде қалыптасуына тірек болады және шетел тілін оқуға әбден дайын болады. «Овладения иностранным подымает и родную речь ребенка на высшую ступень, в смысле осознания языковых форм, обобщения языковых явлений, более сознательного и более произвольного пользования словом как оружием мысли; как усвоения алгебры подымает на высшую ступень арифметическое мышление». [1]

Көптілді білім беру үдерісінде тіларалық коммуникативтік концепті негізінде шетел тілін оқыту методологиясының өзегі – “тіл – мәдениет – жеке тұлға” конструктысы болып табылады. Олай болса, кез келген шет тілді оқытуда білім мәдениетаралық, когнитивтік және когнитивтік әлеуметтік аспектілерге негізделіп жүйелілікпен берілуі оңтайлы.

Көптілді білім беруде әлеуметтік-тұрмыстық ая, әлеуметтік-мәдени ая
және оқу еңбек аясы бірінші тілдік тұлғаның мәдениетаралық қатысым субьектісі болып қалыптасуына қолайлы жағдаяттар туғызады.

Осы айтылған ойларды іске асыру барысында шеттілдік білім берудің алғашқы кезеңінде мәдениетаралық қатысым субъектісін қалыптастыру үшін бірінші тілдік тұлғаның, яғни оқушының мәдениеттанымдық және тілдік концептграммасын моделдеу қажеттігі туындап тұр.

Бірінші тілдік тұлғаның ана тілі мен төл мәдениеті негізінде мәдениетаралық қатысым субъектісіне ұласу үшін оның ана тіліндегі когнитивті – лингвомәдени құзіреттілігінің қалыптасу деңгей бағдарламасын жасау керек.

Қорыта айтқанда көптілді білім беру үдерісінде шетел тілін оқыту отаншыл және ана тілі мен төл мәдениетінің негізінде, адами қасиеттерді бойына сіңірген бірінші тұлға – мәдениетаралық қатысым субъектісінің алғашқы қалыптасуының негізі екендігі айқын.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Выготский Л.С «Мышление и речь». М.Л., 1934г

2.Жинкин Н.И. «Механизмы речи» М., 1958

3.Sara Meadows «The Child as Thinker». «Routledge», London, New York, 1993.

4.Леонтьв А.А. «Язык, речь, речевая деятельность». М., 1969

5.Зимняя И.А., «Речевая деятельность и психология речи ». в кн. «Основы речевой деятельности ». М., 1996г

6. Аяпова Т.Т. «Сөйлеу онтогенезі». Раритет, Алматы 2003ж.

7.Аяпова Т.Т. «Развитие синтаксической семантики речи (на материале онтогенеза речи) » Раритет, Алматы 2001ж.

Brent M. Davis*- PhD*

APPROACHES TO THE STUDY OF TRILINGUAL EDUCATION

Definition of trilingual education: trilingual education is education in which competence in three languages is achieved by the educational program. Competence may be achieved by using one or more languages as languages of instruction, and/or teaching the remaining language(s) as subjects (this is different from Cenoz and Jessner who define multilingual education as requiring all languages be used for instruction). A review of the history of multilingual research, particularly trilingual can be found in Aronin and Hufeisen (2009).

Given that the educational system in Kazakhstan has been given the mandate to provide trilingual education the remaining questions are what are the standards for competence, what shall be the language(s) of instruction, and at what ages (and in what amounts) shall languages be introduced to the curriculum.

This paper will review literature relevant to the above questions. In general the literature on trilingual education is limited compared to bilingual education, but what exists tends to support the claim that trilingual education is possible and desirable. (Perquin) Kazakhstan is a multilingual country which constitutionally recognizes two languages: Kazakh (Qazaq) as the state language and Russian as its official partner (Ахметжанова, 2011, 37). Recently the value of English as a global language has been recognized and competence in English is now also required. Current goals are for 15% of the population to master all three languages by 2020 while goals for Kazakh, Russian and English respectively are 95%, 90% and 20% (http://www.akorda.kz/kz/category/gos_programmi_razvitiya). These goals indicate that full trilingualism is not expected in the near term.

Let us start by examining what will need to be done to achieve competence. Competence is here understood to be communicative competence (Hymes, 1972). Henn-Reinke (2012) the factors that affect trilingualism: language learning ability, motivation, attitude, regular use, formal/informal use, language similarity, cultural similarity, age and identity. While educators should be able to influence all of these variables to some extent, the ones which are most controllable are regular use, formal use and age. It is clear that Kazakh and Russian are expected to be introduced early on (before school in most cases) and that they will be languages of instruction for all students, particularly Kazakh. The status of Russian is a bit less certain. It is essential that a language be a language of instruction or intensively studied as an additional language for competence goals to be met. Due to limitations on time in the curriculum the use of an additional language for instruction is a worthwhile goal. Since much of the scientific and technical literature is in English, these would be prime candidates for English education (Beetsma, 2001, 6). There are already a number of schools using English as a language of instruction, however it is unlikely that they alone will meet government requirements in all three languages.

Exploring this idea further, we should ask about the qualifications of teachers in such a program. In the university ESL program with which I was connected as a graduate student (American Language Institute, University of Southern California), two types of classes were offered, the first, for lower-level students were normal ESL classes focusing on the four skills of speaking, listening, reading and writing. The second type of classes were actually sheltered courses where ESL teachers taught modified university courses for high, intermediate students. Following this program students enrolled in normal university courses.

This suggests that a reasonable, if novel approach would be to use English teachers to teach primary school science classes, or to have them team up with non-English speaking teachers to offer a bilingual class. Airey and Linder (2008) discuss the problems of science education in English and Swedish. Their proposed solution is termed bilingual scientific literacy. The goals are on the one hand, to provide access to scientific material in English and as part of the Bologna process access to Swedish universities for English speakers, and on the other to ensure that Swedish does not lose science as a discourse domain to English. Similar concerns are relevant to Kazakhstan as

well since it joined the Bologna process in 2010. This paper addressed university education. At the high school (upper middle school) level a transitional approach is used in the US to help students move from their first language to English. In this approach the science class begins all in L1 and progressively moves to more English (Schmitt, 1985).

The upper age limit, is indicated by Kazakhstan's participation in the Bologna process. For Kazakhstan Universities to offer courses in English and to expect their students to transfer to European universities and excel, English for Academic Purposes must be offered no later than the last two years of high school to ensure mastery of English at the university level. Lower levels of English would need to be offered prior to that. There appears to be no lower age limit, providing that overall educational objectives do not place too much stress upon the student. Cenoz and Jessner discuss the age issue without a clear recommendation, however the studies they reviewed indicated that early (pre-primary) introduction of the third language did not have negative cognitive effects. They hypothesized that better long-term results would have followed had the third language (English) been used as a language of instruction in primary school.

Conclusion

In this brief review of the literature related to trilingual learning a number of points can be made. First, trilingual education, particularly if all languages are used as languages of instruction is entirely feasible and has positive effects on wellbeing. Second, globalization and the Bologna process will require Kazakh universities to offer courses in English which will necessitate a high level of English in high schools (such as gymnasiums) which are preparing students for university. Third, early introduction of English followed up by its use as a language of instruction or at least bilingually appears to have no downsides, provided qualified instructors are available and there is some balance with Kazakh and /or Russian in that domain of discourse. All of this will undoubtedly require some experimentation with hours and curriculum to meet the 2030 goals.

LITERATURE

1. Aronin, Larissa &Britta Hufeisen. The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition.Amsterdam: John Benjamins, 2009.

2. Cenoz, Jasone &Ulrike Jessner. "The study of multilingualism in educational contexts." In Larissa Aronin & Britta Hufeisen (eds.) The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3,multilingualism and multiple language acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

3.Magali , MarieOchem, Michel Vaillant, Anne-MarieSchuller, &Nico Diederich.Multilingualism Protectsfrom Cognitive Impairment. A FieldStudy of Seniors Living in a MultilingualEnvironment.63rd AAN Meeting, Honolulu, HI, April 9-16, 2011.

4. Ахметжанова, З.К. Новые направления социальной лингвистики. СДУ: Алматы, 2011.

5. ҚазақстанРеспубликасындатілдерді дамытуменқолданудыңмемлекеттікбағдарламасы. http://www.akorda.kz/kz/category/gos_programmi_razvitiya Accessed 30 Nov., 2012.

6. Hymes, Dell. "On Communicative Competence."In: J.B. Pride and J. Holmes (eds). Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972 pp. 269-293 .http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/espa3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf Accessed 30 Nov., 2012.

7. Henn-Reinke, Kathryn. Considering Trilingual Education. Routledge: New York, 2012.

8. Beetsma, Danny. Trilingual Primary Education in Europe. Mecator-Education, 2001. http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/tpee Accessed 30 Nov. 2012.

9. Airey, John & Cedric Linder. "Bilingual Scientific Literacy? The Use of English in Swedish University Science Courses."*Nordic Journal of English Studies*, vol. 7 No. 3, December 2008, pp. 145-161. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CHcQFjAF&url=http%3A%2F%2F130.241.35.204%2Fojs%2Findex.php%2Fnjes%2Farticle%2Fdownload%2F156%2F154&ei=AVu4UM-

mCbTb4QTas4GQBQ&usg=AFQjCNHagVb6PAI57C2RDQCHfq5leRjyAw&sig2=tCIvrL_poo3r5N9suLD9zw Accessed 30 Nov, 2012
10 Schmitt, Eric C. "The 3 Teaching Methods in Bilingual Classes."*The New York Times,* November 10, 1985.

FATIMA CHNANE-DAVIN

LE PLURILINGUISME EN CONTEXTE MULTILINGUE

Dans l'article présent l'auteur examine la méthodologie du polylinguisme et définit les moyens de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le contexte du multilinguisme.
Mots cles: plurilinguisme, multilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle,didactique du plurilinguisme, approche comparative.

L'apprentissage des langues étrangères contribue à la construction de l'identité plurielle de chacun. Cette forme d'éducation plurilingue et pluriculturelle « se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa formation en tant qu'individu et que citoyen » [Cavalli, Coste et al., 2009, p. 7]. Cela montre que la coexistence de plusieurs langues dans une même société est un atout pour les individus qui peuvent les utiliser selon les interlocuteurs. De ce fait, l'éducation langagière globale a comme but de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle. Philip Riley (2003) avance qu'il existe 6000 langues dans le monde et 200 pays et que par conséquent, la plupart des pays sont multilingues. Edith Esch de l'université de Cambridge explique dans un article sur l'acquisition trilingue (2003, p. 18) que ce terme est à la mode : « l'acquistion trilingue est un thème récent en linguistique appliquée. On pourrait même dire que c'est un thème à la mode [Cenoz and Jessner, 2000]. Dans l'espace européen, ce développement ne surprendra personne au moment où la politique linguistique des Etats membres s'inscrit dans le cadre de l'élargissement de la Communauté et ou la mise en place de l'enseignement de l'anglais comme troisième langue pose des problèmes pratiques considérables [Common European Framework, 2001]. On peut aussi observer cette tendance en Amerique du Nord, au Canada comme aux USA (voir par exemple Genesse, 1998), et plus encore dans le Pacifique et l'Asie du Sud-Est(voir par exemple Fouser, 2001). Tour se passe comme si le discours sur la globalisation et l'influence de l'anglais comme langue de communication internationale [Graddol, 1997, Kachru, 1984] allait de pair avec une conscience accrue de l'importance de la communauté linguistique dans la formation des identités au niveau local [Sebba and Tate, 2002] ».
Même si, comme le souligne l'auteur, l'acquisition trilingue se heurte à des obstacles théoriques (constitution de ce domaine comme spécifique), a des difficultés méthodologiques considérables (notamment passer du bilinguisme au trilinguisme), l'école a pour mission de dépasser ces obstacles en s'appuyant sur des approches plurielles [Candelier, 2005] car le multilinguisme sociétal ou plurilinguisme individuel serait plus dynamique en ouvrant sur plusieurs langues. A titre de rappel la définition de multilinguisme et plurilinguisme était la même jusqu'en 1976 mais on les a différenciés depuis pour désigner le plurilinguisme comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » [Cuq, dir. 2003, p. 195] alors que le multilinguisme désigne la présence de plusieurs langues dans un même pays. Dans un contexte comme celui du Kazakhstan, et en s'appuyant sur des données de la recherche *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (CECA, FIPF-AUF) effectuée par Faizova Camilia et Goulbaram Sadykova (2007-2011), on constate que la société kazakhe, et particulièrement son école, baigne dans le multilinguisme. Les auteurs (2008) montrent que le contexte multilinguistique et polyculturel de la société kazakhstanaise est conditionné par 130 ethnies résidant dans la République. De plus dans le cadre de la Loi relative à l'Enseignement dans la République du Kazakhstan du 7 juin 1999 tous les

établissements devraient assurer l'enseignement des langues kazakhe, russe et d'une langue vivante. La loi de la République du Kazakhstan « Sur les langues au Kazakhstan » du 11juillet 1997 n° 151-1, modifiée et completée par la loi du 20 décembre 2004 n 13-III, stipule que la langue officielle est le kazakh et la langue de communication interethnique est le russe. Arrivent ensuite les langues vivantes étrangères dont quatre sont obligatoires dans l'enseignement secondaire et qui sont l'anglais, l'allemand, le français et l'arabe. Ce sont des langues qui renforcent le projet du trilinguisme, kazakhe, russe, anglais, adopte en 2007. La recherche CECA Kazakhstan (Faizova et Sadykova, 2008) effectuée à Almaty a montré que les langues utilisées dans la vie quotidienne, en dehors de l'école sont le russe (par 42,1%), le kazakhe (par 25,9%) et le russe-Kazakhe (32%). Quant aux résultats sur le trilinguisme à l'école, on constate le kazakh/russe/francais (40%), le kazakh/russe/anglais (30%), le kazakh/anglais/français (30%) et le plurilinguisme avec quatre langues, russe/kazakh/anglais/français (60%) après huit ans d'apprentissage et russe/kazakh/anglais/allemand (40%) après douze ans d'apprentissage. Ces langues, toujours d'après la recherche CECA sur l'enseignement du français langue étrangère, sont répertoriées ainsi : la langue préférée des enfants est la langue maternelle 29,1 % ; - le français est choisi par les enfants pour sa beauté 22,2% ; - les langues vivantes restent l'instrument dans l'acquisition des connaissances 13,7% ; - les enfants apprennent plusieurs langues vivantes pour faire des études à l'etranger 11,1% ; - les langues véhiculaires dans l'école sont le russe (Ecoles avec l'enseignementen russe : 18 et 25) et le kazakh (Ecole avec l'enseignement en kazakh : 159) ; - les langues utilisées en classe sont le français et la langue maternelle (soit le russe soit le kazakh);
On suppose que c'est le même schéma lorsque la langue étrangère enseignée est l'anglais, l'allemand ou l'arabe. On pense aussi qu'une langue comme le russe, langue de scolarisation dans le secondaire et le supérieur à l'époque soviétique, continue à jouer le rôle de langue principale dans la communication inter- et intra-ethnique au Kazakhstan. Ce fait s'explique par la politique de russification menée depuis l'époque du tsarisme et surtout pendant la période soviétique [Jumageldinov, 2009]. L'auteur explique également comment « la langue kazakhe a subi les modifications tout au cours du XXe siècle : pendant trois premières décennies, l'alphabet kazakh a changé selon trois écritures différentes : arabe (jusqu'a 1929), latin (1929-1939) et enfin cyrillique (à partir de 1939 et jusqu'à présent) » (p. 112). En effet, en 1989 les politiques linguistiques font du Kazakh, la langue nationale, langue obligatoire pour l'enseignement, et le russe demeure langue décommunication entre les différentes ethnies. D'ailleurs dans plusieurs pays de la région de l'ex-Union Sovietique, on ne trouve pas de cas de répertoire « monolingue » : le russe est toujours parle en plus de la langue du pays. Loi de 1989 « Sur les langues dans la république kazakhe ».

2. Compétence plurilingue et biographie langagière

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser » (CECR, 2001, p. 129) Cette définition montre bien qu'aborder la question de la compétence plurilingue qui est d'après le CECR (2001), la capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, a des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes (p. 128) en mettant l'accent sur les activités langagières que l'apprenant bi-plurilingue peut effectuer. Cette compétence résulte d'une fusion entre les compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire et savoir être) et la compétence communicative (*linguistique* : grammaticale, lexicale, phonologique et orthographique), sociolinguistique et pragmatique (discursive, fonctionnelle, interactionnelle). Au sens de Hymes (1975), la compétence communicative organise les activités langagières à travers des tâches communicatives (Goulier, 2005) entre locuteurs. Des locuteurs qui font appel à des langues en contact qui sont soit maternelles, soit étrangères soit secondes. Mais pour comprendre cette biographie langagière en construction tout au long de la vie, il nous faut définir ces trois types de langues.

2.1. Langue maternelle

Pour Daniel Coste Robert Galisson [1976, p. 307] la langue maternelle (LM) est une langue «apprise comme premier instrument de communication, des le plus jeune âge, et employée dans le pays d'origine du sujet parlant ». Elle représente la langue de la mère ou celle du père, de la famille. C'est une langue commune a un groupe social qui, en general, l'impose à ses membres. Ce qui fait d'elle un moyen de communication dans une communauté linguistique particulière et dans un lieu et un milieu spécifiques. La LM est, également, qualifiée de
« première langue qui s'impose à chacun », par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, [2002, p. 91] qui élargissent l'éventail de ses définitions à des emplois chez les linguistes comme
« langue source », chez les didacticiens comme « langue de départ » ou encore comme « langue de référence ». A ces appellations les auteurs ajoutent aussi celle de « langue d'appartenance », qui implique des références culturelles. Henri Besse, [1987, p. 13], affirme que la LM est « la langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement ; d'où les dénominations synonymes de langue première ou langue native ». En fait, en parlant de langue maternelle, adjectif en rapport avec la mère, nous sommes dans le domaine de l'affectif et du biologique. Jean-Pierre Cuq [1991, p. 100] pense que « l'expression langue première, moins marquée affectivement, permet d'identifier plus sûrement la langue de première socialisation de l'enfant : on la préfera donc à celle de langue maternelle ». Il s'agit, donc, de la langue de référence dans laquelle se construisent les premiers apprentissages et sur laquelle on s'appuie dans l'appropriation des autres langues non maternelles. En tant que langue d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle, elle joue un rôle important sur le plan symbolique, affectif et identitaire.

2.2. Langue étrangère

Daniel Coste et Robert Galisson [1976, p. 478] avancent qu'une langue étrangère n'a pas de statut officiel et ne joue pas le rôle d'une langue véhiculaire. A cette définition nous ajoutons celle de Jean-Charles Pochard (2002) qui rappelle que « quand une langue est enseignée dans une société, dans un pays ou cette langue ne remplit aucune fonction particulière …», si ce n'est en tant que discipline scolaire, on dira que c'est une langue étrangère (LE) » (p. 105). Dans ce cas, par exemple, l'anglais et le français sont des langues étrangères au Kazakhstan. Quant à Louise Dabene [1994, p. 35], elle qualifie de langue étrangère celle qui se caractérise par des degrès de xenite que nous développons ci-dessous avec notre explication (Davin-Chnane, 2005) : - *La distance matérielle* : éloignement géographique lorsque la distance entre les pays est très grande comme c'est le cas entre la France et la Chine. - *La distance culturelle* : maniere dont tout groupe conçoît et exprime ses relations avec le monde, avec les autres, avec l'environnement ou la façon de marcher, de parler, d'agir, de vivre. Il s'agit également entre autres du rapport à l'espace et à la temporalité comme les attentes immédiates, ici et maintenant, qui caractérisent certaines sociétés alors que pour d'autres prime une organisation à long terme. Les codes sociaux, sont, alors influences par une culture qui définit la place de chacun dans une société qui a ses propres valeurs, ses us et coutumes différents des autres ailleurs. Ces facteurs risquent d'entraîner une rupture entre deux modes de vivre, de penser.

- *La distance linguistique* : chaque langue a ses caractéristiques spécifiques nécessaires pour l'échange dans la communication sociale et la transmission culturelle selon sa logique. Il s'agit ici, evidemment, des systèmes et familles des langues au niveau de la graphie, de la phonétique, du lexique, de la syntaxe, du discours, etc. - *la distance psychologique* : a ces degrés cités auparavant, Jean-Marc Defays [2003, p. 30] ajoute celui de *la distance psychologique* : ou on y trouve le rapport à la langue, d'une part au niveau collectif, à travers les représentations qui construisent des limites entre la LM et celle des autres, les influences, le poids du passé ; d'autre part, au niveau individuel avec l'insécurité linguistique dans la pratique, surtout orale, d'une langue étrangère. Quand une personne parle, elle se livre à l'autre et le discours oral devient un lieu à risque ou on convoque toute son histoire pour entrer en échange. On prend, consciemment, le risque de s'exposer et on attend l'évaluation de l'*autre* qui va répérer d'après notre façon de parler un signe d'appartenance à un groupe.

2.3. Langue seconde

Henri Besse [1987, p. 14], réunit langue seconde et étrangère, en leur attribuant comme définition «langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci ». Une définition qui ne permet pas de faire la différence entre une langue seconde et une langue étrangère. Or, il existe bien des distinctions entre les deux, notamment en ce qui concerne le degré de la pratique, la fonction de la langue et le statut accorde à celle-ci. Ces distinctions sont aussi liees au rapport qu'on peut entretenir avec une langue sur le plan individuel et social. Chronologiquement « parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement «langue maternelle», occupe la première place. Mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilegiée par rapport à toutes les autres langues étrangères » (Cuq, 1991, p. 89). Alors que Pierre Martinez avance qu' « il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première ». Dans ce cas, le russe est une langue seconde au Kazakhstan. (P. Martinez cite par Cuq (2000)

A travers ces définitions, nous remarquons des frontières étanchés entre langue maternelle et langue étrangère ; mais le sont-elles claires entre langue étrangère et langue seconde ? Il s'agit de deux domaines de nature non maternelle à distinguer notamment par « les fonctions de socialisation, de communication, d'acculturation, de scolarisation d'une langue donnée, la perception de statuts mixtes ou intermediaires entre les deux pôles maternel et étranger se traduisant par des dénominations comme seconde ». (Cuq, dir., 2003)

Dans tous les cas, l'ensemble de ces langues constituent une biographie langagière de locuteurs plurilingues qui sont capables par la suite de reinvestir des ressources linguistiques et culturelles pour répondre à des situations de communication dans de différents contextes. Toutefois, et comme on le souligne dans le CECR, les répertoires de ces langues utilisées ne sont pas forcément égaux ni semblables à des modèles monolingues sous forme de monolinguisme parallèles. Mais ils repéesentent un capital gère avec des gains et des pertes linguistiques et culturels. Il s'agit d'« un capital linguistique plurilingue constitue en fonction d'un marché linguistique international, mais aussi un capital d'expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l'étranger » [Zarate, 1997, p. 25]. L'apprentissage et le contact de ces langues entrainent à son tour un contact des cultures et développe chez l'apprenant une compétence interculturelle définie par le Cadre comme « l'ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage » (p. 126). En effet, le dire et le faire différent selon les cultures ce qui implique des codes différents dans leséechanges et les interactions. Comme on l'a constate dans la recherche internationale *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* [Chnane-Davin et al., 2011], chaque institution scolaire est liée à une culture. Par exemple, l'élève africain peut être surpris lors d'un échange en français en classe en France, lorsqu'il baisse la tête quand le professeur parle, alors que celui-ci exige de lui qu'il le regarde en face. Cela montre que l'entrée dans une langue implique également l'entrée dans une culture. L'approche plurilingue préconisée par le Cadre européen dans l'enseignement des langues étrangères nécessite également une approche culturelle voire interculturelle.

3. Approche plurilingue et portefeuille européen des langues (PEL)

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (CECR, 2001, p. 11). On constate qu'avec cette

conception du plurilinguisme dans le CECR, il ne s'agit pas de maîtriser parfaitement chaque langue mais de pouvoir la comprendre et l'utiliser dans une situation de communication en surmontant les obstacles linguistiques et culturels. De ce fait, nous sommes dans le développement d'un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

3.1. Approche methodologique

L'utilisation du CECR (2001) dans la classe de langue aujourd'hui, en Europe en particulier et dans le monde en général, est différente d'un pays à l'autre et parfois même d'un établissement à l'autre. Certains contextes l'appliquent avec ses méthodes européennes tandis que d'autres s'inspirent du CECR et élaborent leurs propres outils didactiques, notamment les manuels. Le CECR sert, alors, de référence pour faire évoluer l'enseignement des langues étrangères mais sans qu'il soit dogmatique ou prescriptif, notamment dans le cadre de l'approche plurilingue qui s'inscrit aujourd'hui dans la perspective actionnelle ou dire c'est faire (Austin, 1970) pour agir. Toutefois, comme le souligne Jean-Claude Beacco [2010, p. 98] il ne faut pas « Se focaliser sur *action*/*tache* [ce qui] conduit à sous-estimer d'autres concepts du CECR comme, *stratégie*, *texte* ou *compétence(s)* » dans les activités langagières. Le schéma de Goulier (2005) montre bien l'importance de l'articulation des compétences générales individuelles et des compétences communicatives lors de ces activités :

Les compétences générales individuelles et la compétence communicative Savoir savoir-faire savoir être linguistique sociolinguistique pragmatique Grammaticale lexicale phonologique orthographique Discursive fonctionnelle interactionnelle permettent les activités langagières à travers des tâches communicatives [Goulier, 2005, p. 17].

Pour réaliser ces tâches, lors de l'apprentissage dans le milieu scolaire, on commence par identifier et repérer les répertoires langagiers individuels déjà la pour les valoriser. Ainsi, la réalisation de tâches communicatives telles que la compréhension de l'oral et de l'écrit, la production de l'oral et de l'écrit s'appuiera sur le répertoire langagier existant ou sur les stratégies déjà mises en oeuvre afin d'aller vers de nouvelles langues et cultures. Cela suppose qu'il est primordial de déterminer à la fois la place de la langue maternelle et les langues étrangères ou secondes présentes dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère en se référant aux recommandations qui figurent dans le portefeuille européen des langues (PEL) :

Apprendre une autre langue n'est pas « commencer à zero » ! la langue ou les langues de la famille, celle de l'ecole, les langues étrangères deja apprises servent aussi à decouvrir mieux et plus vite une nouvelle langue.

Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais deja (par les sonorités, par la mélodie ou le rythme). Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou à l'ecrit, à d'autres, découvertes dans d'autres langues.

Ne pas hésiter à noter les ressemblances et les différences pour renforcer la connaissance de l'une et l'autre langue.

Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux parfois les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. Je sais que c'est normal et que c'est transitoire.

Me rappeler les astuces et les méthodes qui ont « marché » pour apprendre d'autres langues auparavant et me demander si je ne peux pas les utiliser à nouveau.

Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne serait pas aussi utiles pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements -semblables ou différents- de l'autre.

Le Portfolio européen des langues (PEL)

Cette exploitation du capital plurilingue et la médiation par les répertoires langagiers des apprenants permet de les accompagner en toute connaissance de cause en tenant compte du fait qu'au début de l'apprentissage lorsque l'apprenant est en situation de recepteur, il y a ce qu'il entend, ce qu'il comprend en langue maternelle (LM), ce qu'il comprend en langue étrangère (LE), ce qu'il retient. De même en situation d'émetteur il y a ce qu'il pense en LM, ce qu'il veut dire en LE, ce qu'il sait dire en LE, ce qu'il dit en LE soit en traduisant ce qu'il pense en LM soit directement en LE. L'appui sur le répertoire langagier de l'apprenant sert aussi à l'aider dans l'entrée dans le métalangage de la nouvelle langue et la verbalisation de la réflexion sur cette langue. Dans une recherche menée sur des élèves étrangers scolarisés en France Leconte et Mortamet (2005) relevent qu'un élève kazakhstanais plurilingue (kazakhe, russe, arabe, anglais, turc, francais) est capable de comparer ses langues et d'en parler : « Nadar montre selon nous le plus ses compétences lorsqu'il compare ces langues les unes aux autres. Il nous donne de nombreux exemples dans ce domaine : d'abord il nous apprend que le turc et le kazakh se ressemblent beaucoup, en dehors de l'alphabet,mais qu'en revanche on utilise le même alphabet en kazakh et en russe. Plus loin, il nous explique qu'en kazakh il n'y a pas de masculin ni de feminin, alors qu'il y en a dans toutes les autres langues qu'il connaît, et puis il nous donne une explication sur le fait qu'en français comme en kazakh, on utilise deux mots pour dire «ça va », alors qu'en turc il n'y a qu'un mot. Ainsi,Nadar temoigne d'une solide compétence metalinguistique. »

Des éléments de conclusion

Pour conclure sur le plurilinguisme en contexte multilingue, comme c'est le cas au Kazakhstan, on va ouvrir sur quelques pistes de reflexion sur la didactique du plurilinguisme et des approches plurielles, plurilingues (Moore, 2006). Michel Candelier (2005 et 2008) explique dans l'analyse des approches plurilingues, qu'on peut développer plusieurs types d'approches telles que *la didactique integrée des langues* apprises qui consiste dans la création de liens entre les langues enseignées qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères, *l'interculturel* en rapport dans le CECR avec la compétence plurilingue et pluriculturelle ; ou encore *l'intercompréhension entre les langues parentés* et *l'éveil aux langues*. Pour Gajo (2006, p. 63) cette «didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique integrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue ». Ce qui montre que c'est dans une approche comparative des langues enseignées-apprises qu'on developpe une compétence plurilingue et pluriculturelle dans un contexte multilingue.

BIBLIOGRAPHIE

1.Beacco, J.-C. (2010) « Tâches, compétences de communication et compétences ormelles ». Synergies *Brésil* n° special 1 - 2010 pp. 97-105.

2.Besse, H. (1987) « Langue maternelle, seconde, étrangère ». *Le français aujourd'hui*, n°78, pp. 14-15.

3.Candelier, M. (2005) « L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », Prudent, L-.F., Tupin, F. et Wharton S. (eds), *Du plurilinguisme à l'ecole – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, pp. 417-436, Bern, Peter Lang.

4.Candelier, M. (2008) «Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, 2008, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme. http://acedle.u-strasbg.fr décembre 2008*

5.Cavalli, M., Coste, D., Crişan A. & Van de Ven, P. H. (2009) *L'éducation plurilingue etinterculturelle comme projet*. Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation. Strasbourg:Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Accessible en ligne. http://www.coe.int.

6.Chnane-Davin, F., Felix, C. & Roubaud, MN. (2011) *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble : PUG.

7.Chnane-Davin, F. (2005) « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel? » in O. Bertrand (dir.) *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques,* Les Editions de l'Ecole Polytechnique Palaiseau, p. 131-140.
8.Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier. Disponible en ligne. http://www.coe.int.
9.Coste, D. et Galisson, R. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
10. Cuq J.-P. (1991) *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
11. Cuq J.-P. (dir., 2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, ASDIFLE, Pais : Cle International.
12. Cuq J.-P. Gruca I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
13. Dabene, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
14. Defays, J.-M.(2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga.
15. Esch, E. (2003)« L'acquisition trilingue : recherche actuelles et questions pour l'avenir ». In F. Carton et P. Riley Vers une compétence plurilingue. Le français dans le monde, Recherches et applications.
16.Faizova C. & Sadykova, G, (2008) « Un projet de recherche de culture d'apprentissage/culture d'enseignement des langues vivantes en tant qu'instruments d'influence sur les politiques linguistiques publiques. Actes du XIIe Congres mondial de la FIPF Faire vivre les identites francophones, Quebec 21 - 25 juillet 2008, pp. 247-254.

Түйіндеме

Бұл мақалада автор көптілділік білім беру методологиясын қарастырып, көптілді және көпмәдениетті құзыреттіліктерді дамытудың әдістерін анықтайды.

Резюме

В данной статье автор рассматривает методологию полиязычного образования, а также определяет способы развитие полиязычной и поликультурной компетенции в контексте многоязычия.

С. Беккер*–тіл бөлімі жетекшісі*

МНОГОЯЗЫЧИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ

Ключевые слова: мультилингвальность, плюрилингвальность, многоязычие, языковое родство.

I. Многоязычие

1.Личный опыт в области многоязычия

У каждого человека есть своя личная языковая биография. К ней относятся не только изученные иностранные языки, но и родной язык и диалекты, которыми владеет человек.

На основании следующего примера языковой биографии [Neuer et. al. 2009:8], можно распознать какие факторы влияют на языковую биографию:

Ваш родной язык:	
Вы росли в двуязычной среде?	
Ваш второй язык:	
Иностранные языки, которыми Вы более или менее владеете:	
Какие языки Вы изучали в школе, какие	В школе:

вне школы?	Вне школы:
Помните ли Вы в каком порядке Вы учили языки?	1..... 2..... 3.....

Не всеми языками, которыми владеет человек или которые могут быть внесены в языковую биографию, человек владеет одинаково хорошо. Таким образом, имеет смысл разбивка по степени владения языком и языковым навыкам для каждого языка в личном языковом профиле. [Neuer et. al. 2009:8]

	Аудирование	**Навыки чтения**	**Разговорные навыки**	**Письменные навыки**
Родной язык	5	5	5	5
Второй язык				
1. иностранный язык				
2. иностранный язык				
3. иностранный язык				
...				

Кроме того языки, которыми владеет человек можно соотнести с частями тела в «языковой форме» [Neuer et. al. 2009:8] На этой схеме видно, что отношение изучающего язык к определенным языкам в школе имеет далеко не ограниченное влияние на мотивацию для изучения языка. [Fremdsprache Deutsch 31/2004]

Немецкий

Чешский

Румынский
Румынский – мой родной язык, но признаться честно, я почти не знаю этот язык.

Словацкий мой любимый язык, потому что я им хорошо владею, всегда на каникулах езжу в Словакию и кроме того там живет почти вся моя семья.

Английский
Мне не особо нравится английский язык, потому как пока не очень хорошо владею им и учу его только сейчас.

Какой язык для Вас
«язык сердца»? (сердце)
«язык разума»? (голова)
«язык, с которым Вы ежедневно работаете»? (руки)
«язык, с которым Вы (например в отпуск) идете по миру»? (ноги)
...

Для этого можно описать отношение к различным языкам:

С удовольствием	Не очень охотно	Совсем без удовльствия

1.Языковое родство

Языки по-разному тесно связаны друг с другом, они принадлежат к различным языковым семьям. В общем, на сегодняшний день известно около 200 (двух сот) языковых семей или изолированных языков, 100 (ста) вымерших единиц.

В мире существует 24 языковые семьи и один изолированный язык (корейский язык), включающий в себя минимум 1 миллион носителей языка. Более 99,5 (девяноста девяти с половиной) процентов человечества разговаривают на языке, который принадлежит к этим 25 (двадцати пяти) распространенным языковым единицам, на которых говорят большое количество человек. (http://de.wikipedia.org/wiki/Sprachfamilien_der_Welt, последний визит 26.09.2010)

Близость или дистанция языков имеют очевидное влияние на изучение языков. В качестве примера хотелось бы представить следующую констелляцию:

Датский (L1) – Английский(L2) – Немецкий(L3): Вероятно датчанин, который изучает сначала английский и потом немецкий на основе близости обоих языков к родному языку, не будет сталкиваться с проблемами понимания слов в немецком языке, нежели тот, кто владеет языком не родственным немецкому. С другой стороны при использовании немецкого языка может возникнуть неразбериха, например: в построении предложений, в словах и так далее.

Казахский (L1) – Английский(L2) – Немецкий(L3): Если человек, чьим родным языком является казахский, изучает немецкий после английского, он ощутит родство этих двух языков более четко, потому что у его родного языка (L1) существует мало точек соприкосновения с немецким языком. [Neuer et. al. 2009:10]

Какое влияние оказывается, когда кто-то владеет несколькими языками? Мешает ли один язык изучению других языков или нет?

Кто владеет языками на разных уровнях, знает, что они не сохраняются в памяти изолированно друг от друга, а ментальная лексика связана между собой.

Здесь хотелось бы назвать два таких понятия как: «интерференция» и «трансфер» (перенос). С тем, кто хочет выразиться на иностранном языке, может случиться, что элементы или структуры другого изученного языка могут «вмешаться», например: окончания слов, структуры предложений, произношение и так далее.

С другой стороны изучающий приобретает опыт, он распознает слова в языке, который он изучает, до того как он их сознательно выучит, потому что он знаком с этим словами в результате овладения другим языком. [Neuer et. al. 2009:12ff]

После этого экскурса должен быть подробнее исследован термин – многоязычие:

Под многоязычием, в широком смысле, понимается совокупность двух разных понятий: мультилингвальность и плюрилингвальность.

Мультилингвальность обозначает наличие многих языков в пределах страны, региона и может влиять на выбор языков, которые представлены в школьной области, объемы, интенсивность и вид преподавания. [Neuer et. al. 2009:17f]

Плюрилингвальность определяет многоязычие индивидуума, говоря иначе, языки, которые у человека «в голове» (по сравнению с вышеназванным понятием) [Neuer et. al. 2009:17].

Новый концепт многоязычия имеет, следовательно, следующие характеристики:

- когда человек учит много языков, он не начинает изучение каждый раз «с нуля», а расширяет уже имеющийся языковой запас
- не в каждом языке нужно достигать идеала – уровня носителей языка
- уровень владения языком и набор навыков в разных языках может быть различным, поскольку языки изучают с разной целью [Neuer et. al. 2009:19]

Многоязычие – это навыки обществ, организаций, групп и индивидуумов быть задействованным в повседневной жизни, владея более чем одним языком на нормальном уровне.

II. Языковая политика и многоязычие

1. Проблемная область

Со времени европейского единения и расширения европейского союза, падения «железного занавеса», развала СССР такие явления как: открытие и глобализация рынков, интернационализация политики безопасности, экономики и валютной политики, значительные изменения в информационных технологиях, всемирная миграция и связанные с этим проблемы интеграции различных слоев населения и возникновение новых языковых

меньшинств воздействуют на решения в области языковой политики. Языковая политика уже давно не является единственным приоритетом национальной политики.
Существуют различные значительные действия в языковой политике и сигналы, когда например правительство требует использовать свой язык в переговорах и не смотря на многонациональную реальность принимает решения о преподавании иностранных языков.
Критики обнаруживают империалистические тенденции, наблюдают доминирование отдельных языков и предупреждают о потере языкового многообразия [Ammon et al 1994], они требуют соблюдения экологической языковой политики. [Christ et al. 1980]

2. Действующие лица и поле деятельности в языковой политике

Действующими лицами на разных уровнях являются:
- на политическом уровне: например правительства, парламенты, управления в надгосударственных, национальных, региональных и муниципальных сферах;
- на экономическом уровне: производственная экономика, информационная и телекоммуникационная экономика, объединения и т.д.;
- на уровне образовательных учреждений и науки: например школы, исследовательские институты, профессиональные союзы и т.д.;
- на личном уровне: все докладчики, которые при помощи отношения к языку создают бесспорные утверждения и вследствие этого представляют стандартную позицию в обществе.

[Bausch et al 2003:103]
Из этого следует, что все граждане, все государственные и частные учреждения являются действующими лицами в языковой политике и оказывают влияние на нее. Они создают факты. Для демократического общества это вполне естественно. Это не должно пониматься как дело специалистов или задачей политического класса. Каждый член общества несет ответственность за языковую политику.
Сферы деятельности языковой политики также находятся на различных уровнях:
- законодательство и управление
- стандартизация, регулирование, планирование и нормализация языков
- преподавание языков
- смешение языков
- перевод и языковое посредничество
- пропаганда определенных языков
- языковая борьба
- использование языков в общественной жизни

Таким образом, приходим к выводу, что действующие лица играют важную роль «начиная с установления и осуществления норм (…), заканчивая нормированной силой фактов». *[Bausch et al 2003:104]*

3. Языковая политика школ

Для языковой политики школ изучение и преподавание иностранных языков и родного языка является очевидным. Они предоставляют важные и эффективные инструменты. Помимо этого существует неуправляемое усвоение языка, которое может лишь ограниченно рассматриваться как инструмент языковой политики, потому что оно не подлежит контролю. Поэтому при дальнейшем рассмотрении большое внимание будет уделяться управляемому (школьному) освоению иностранных языков.
Небольшой исторический экскурс поможет оценить значение языковой политики.
Современное государство, которое со времен эпохи просвещения называет себя «господином школы», лишь в 19 веке включило изучение иностранных языков в школьную программу. Сначала для определенных форм школ и только определенные языки: классические языки определяли образование. Только лишь после второй мировой войны изучение иностранных языков имело успех у всех.
С тех пор языковая политика школ означает «все политические мероприятия по управлению процессов изучения и преподавания иностранных языков во взаимосвязи с организациями. В

условиях демократии это означает то, что парламент и управления не решают все самостоятельно, а многие инстанции и личности задействованы в принятии решений. » [Bausch et al 2003:105]

Задача языковой политики школ состоит в том, чтобы определять и укреплять политику правительства относительно преподавания иностранных и изучаемых языков, равно как и родных языков мигрантов.

4. Спорно-дискутируемые вопросы о языковой политике школ

К спорным вопросам языковой политики принадлежит, в том числе, возраст, в котором должно вводиться изучение иностранных языков.

Лишь в 90-х годах 20-го века пришли к общему мнению, что внедрение изучения иностранных языков должно начинаться в начальной школе или уже в подготовительных школах: раннее изучение иностранных языков внедрено во всех европейских странах.

С другой стороны усвоение иностранных языков является процессом, продолжающимся всю жизнь, и таким образом высшие учебные заведения и повышение квалификации значительно сильнее задействованы в распространении иностранных языков.

Конфликты возникают в местах перехода: например от начальной школы к среднему звену, от школы к высшему учебному заведению, от первого образования к повышению квалификации [Bausch et al 2003:105]

Здесь задача языковой политики состоит в том, чтобы создать сотрудничество и согласие между отдельными учреждениями в противном случае будет затрачено слишком много энергии.

Следующий спорно-дискутируемый вопрос порядок изучения языков, вопрос не менее важный для Казахстана. В Европе в первые десятилетия после окончания Второй Мировой войны внешняя политика, торговля, туризм и научные отношения определили порядок изучения языков в школах: в Западной Германии преподавались английский и французский, в Германской Демократической Республике русский, во Франции английский, немецкий, испанский, итальянский языки и так далее. Языком прямого соседа пренебрегали, языковой порядок основывался на внешнеполитических интересах и был ориентирован на Европу. [Bausch et al 2003:106]. В Казахстане на протяжении многих лет мы наблюдаем, что здесь английский считается первым иностранным языком. На второй план отодвинут немецкий язык в качестве первого изучаемого иностранного языка, который все же занимает сильную позицию в качестве второго изучаемого языка. Но он конкурирует в Казахстане с другими языками (например: турецким или китайским), чей выбор в первую очередь обусловлен внешнеполитическими и экономическими интересами.

Глобализация во всех сферах общества и связанная с этим мобильность передвинула основные задачи в 21 веке в направлении разнообразия. И цель изучения иностранных языков тоже изменилась: иностранные языки изучают не только для использования их вне государственных границ, но и в непосредственном окружении, на работе, в свободное время, в средствах массовой информации и т.д. [Bausch et al 2003:107]. Поэтому изучается больше иностранных языков на разных уровнях и с разной целью: для коммуникации в профессиональной и личной сферах, для понимания и т.д. Передвижение целей требует диверсификации методов. В разных европейских странах спорный вопрос на счет того, с какого иностранного языка нужно начинать, решили по-разному: в Германии, несмотря на сопротивления в 1954 году, решение было принято в пользу английского языка. Но, языковая политика школ является делом отдельных федеративных земель и на протяжении многих лет принимаются во внимание региональные особенности; и французский наряду с английским занимает сильную позицию.

В Казахстане наравне с русским и казахским языками равным образом отдается предпочтение английскому языку, как первому изучаемому иностранному языку в школах. Но и здесь не стоит пренебрегать региональными особенностями и давлением со стороны общественности.

Геополитические и экономические факторы становятся важнее, и коммуникация не всегда удается без осложнений на так называемом лингва франка – английском. Язык передает культуру. И лишь понимание иностранной культуры позволяет достигнуть настоящей и успешной коммуникации.

Спорный вопрос о порядке изучения языков в какой-то степени влияет на то, что в школах – по меньшей мере, в Европе – все больше детей изучают второй и третий иностранный языки. Такая тенденция не прослеживается в Казахстане, а даже наоборот, что могло привнсти к изоляции индивидуума в глобальном мире, в дальнейшем развитии его карьеры. При порядке языкового изучения речь идет о вопросе времени – когда может/должен изучаться второй иностранный язык? Кто и с какой целью изучает второй или третий иностранный языки?

5. Многоязычие и языковая политика в Общеевропейской компетенции владения иностранным языком.Совет Европы и Европейская комиссия требуют, чтобы все европейские граждане наряду с родным языком владели тремя общенациональными языками. [2, с.107]. Это революционное требование еще не вошло в силу, но уже проявило свое влияние. Различные современные концепции в преподавании иностранных языков как раз с учетом многоязычия уже разработаны: билингвальные занятия, обучение без границ, развитие интегрированных специальностей в вузах, обучение в тандеме, обучение в соперничестве и многие другие.Наряду с обширным описанием того, какие знания и навыки должен развивать ученик, для того чтобы применять язык в коммуникативных ситуациях в соответствующем культурном контексте, дают определение Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (GER), таким образом учебные достижения могут измеряться на протяжении жизни и согласно уровням. Кроме того Общеевропейские компетенции владения иностранным языком выделяют необходимость многоязычия для каждого в профессии, свободное время, в выборе информации и т.д. Многоязычие делает ударение на тот факт, что языковой опыт человека развивается в его культурном контексте.

Несколько языков образуют совместно коммуникативную компетенцию, в которую вносят вклад все языковые знания и языковой опыт и в которой все языки образуют связь между собой и взаимодействие. Это означает, что в разных ситуациях люди могут прибегать к гибким и различным составляющим этой компетенции, для того чтобы достичь совершенной коммуникации с собеседником. [Europaratetal 2001:14ff]

Из этого вытекает вышеназванное явление о том, что не только один иностранный язык должен изучаться в школе, а от двух до трех иностранных языков. Поскольку иностранные языки не изучаются изолированно друг от друга, целью не является освоение языка на уровне носителей языка, а развитие языкового репертуара, в котором все языковые навыки занимают свое место.

С европейским языковым портфолио ученик сможет подтвердить абсолютно разные виды изучения языков и межкультурный опыт, которые будут признаны. Ученик должен сам оценивать свои знания языка и языковые навыки, задумываться о своей языковой биографии. Итак, должен быть сделан большой шаг в направлении самостоятельного обучения. С чем мы и вернулись к начальным примерам из личного опыта с иностранными языками, к языковому профилю и языкам «в голове».

Самостоятельное изучение иностранных языков может развиваться только тогда, когда будет предоставлен выбор относительно изучения иностранных языков в школах, высших учебных заведениях и учреждениях дальнейшего повышения квалификации. Языковая политика школ, которая не соответствует реальности глобального мира, мобильности людей, миграционным потокам, совместному росту рынков, сотрудничеству в области внешней политики и политики безопасности, а также многим другим явлениям, препятствует развитию собственных граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ammon, U., Mattheiler, K. J., Nele, P. (Hrsg.) 1994: *English only? in Europa/in Europe/en Europe?*, Tübingen

2. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.) 2003: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen
3. Christ, H. et al. 1980: *Sprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*, Augsburg
4. Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin
5. Neuner, G., Hufeisen, B., u.a. 2009: *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Fernstudieneinheit 26, Berlin
6. Fremdsprache Deutsch 31/2004: *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer*, Stuttgart

Түйіндеме

Бұл мақалада автор тілдік саясатты, көптілділік білім беру саясатын, мектептердің тілдік стратегиясын, көптілділік білім берудің өзекті мәселелерін және шет тілдерін меңгерудің жалпы Еуропалық құзыреттіліктерін қарастырады.

Resume

In this article the author considers the language policy and poly-lingual studies, the field of activity in this sphere, language strategy of schools debative and discutive problems and poly-lingual studies in Common Europe competence of possessing foreign languages.

Михаэль Яуманн *– директор информационного Центра Германской Службы Академических Обменов*

MEHRSPRACHIGKEIT: DEUTSCH UND ENGLISCH ALS SPRACHE DER WISSENSCHAFTEN

Schlüsselwörter:
Der Beitrag, studieren, der Fehler, das Masterprogramm, die Mehrsprachigkeit

Wer wie der Verfasser des vorliegenden Beitrages regelmäßig Informationsveranstaltungen an Hochschulen Kasachstans durchführt oder auf die Bildungsmessen des Landes geht, wird immer wieder mit einer bangen Frage konfrontiert: Muss ich denn Deutsch können, um in Deutschland zu studieren? Gestellt wird diese Frage in einem Englisch, das oft genug recht undeutlich ausgesprochen wird und das mit weiteren Fehlern behaftet ist; doch dazu unten mehr. Die Antwort auf diese Frage fällt jedoch nicht so selbstverständlich aus, wie vielleicht noch vor zehn oder fünfzehn Jahren: Denn heutzutage werden an deutschen Hochschulen und Universitäten zahlreiche „international programmes“ angeboten – das Wort „international“ deutet dabei in der Regel nur auf eines hin, nämlich auf Englisch als Hauptunterrichtssprache in diesen Programmen. Grundsätzlich und auf den ersten Blick gesehen besteht hier also die Möglichkeit, in Deutschland zum Beispiel ein ein- bis zweijähriges Masterstudium ohne Kenntnisse der deutschen Sprache zu absolvieren. Die einschlägige Publikation des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) listet 700 Masterprogramme mit Englisch als alleiniger oder einer der Unterrichtssprachen auf; gemessen an den beinahe 6.200 Masterprogrammen, die es an deutschen Universitäten überhaupt gibt, sind dies zwar noch nicht so viele, sie bieten aber gleichwohl eine überzeugende Auswahl in den großen Fächergruppen Kulturwissenschaften, Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Medizin, Landwirtschaft und Lebenswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Kunstwissenschaft [DAAD: International Master Programmes 2012: S. 5].

Ein genauerer Blick in die gleiche Publikation zeigt jedoch, dass man auf die Verabsolutierung des Englischen natürlich nicht setzen darf. Denn gerade die inter- und transdisziplinär angelegten Studienprogramme in den Kulturwissenschaften verlangen erfordern natürlich auch die Beherrschung mehrerer Sprachen: Ein Masterprogramm *Studies in European Culture* an der

Universität Konstanz verlangt selbstverständlich nach Kenntnissen in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch (und idealerweise wohl auch noch nach Kenntnissen in anderen Sprachen), beim *Master of Russian and East Central European Studies* in Passau werden ebenso selbstverständlich Kenntnisse des Deutschen, Englischen, Russischen und anderer Sprachen erwartet, der internationale Master *Indo-European Lingustics* in Münster schließlich fordert Deutschkenntnisse in starkem Umfang und billigt dem Englischen nur einen Anteil von 25-50 % am Unterrichtsprogramm zu – hierin spiegelt sich sicher der große Beitrag, den deutsche Forscher zur Entwicklung der Indogermanistik geleistet haben [DAAD: International Master Programmes 2012: S. 25, 26 u. 29].

Aber auch in anderen Fächergruppen kann man schon aufgrund des Gegenstandes kaum auf Englisch als alleinige Vermittlungssprache setzen, ein Umstand, dem auch in den internationalen Programmen natürlich Rechnung getragen wird: Wenig überraschend ist natürlich, dass ein *Master in German Law (LLM)* an der Universität Gießen nur zu 25-50 % auf Englisch studiert werden kann; die zahlreichen Masterprogramme zum Europa-Recht, zur europäischen Verwaltung und Politik verlangen hingegen zur Kenntnis des Deutschen und Englischen mindestens noch Kenntnisse des Französischen, wenn nicht weiterer Amts- und Verkehrssprachen der EU [DAAD: International Master Programmes 2012: S. 69, 70 u. 71]; es mag andererseits erfreulich sein, dass es mit dem Doppelstudiengang *Master of Public Administration* an der Universität Potsdam schließlich ein Programm gibt, in dem hauptsächlich auf Deutsch und Russisch studiert werden kann [DAAD: International Master Programmes 2012: S. 73]. Doch sollte man sich auch in Bezug auf Mathematik und Naturwissenschaften nicht täuschen: Selbst in den schneidig auf Englisch betitelten Programmen wie *Master of Geosciences and Environment* (Greifswald) oder *Economathematics (MSc)* werden 25-50 % der Lehre auf Deutsch offeriert [DAAD: International Master Programmes 2012: S. 188 u. 190].

Ist dies überraschend? Wer zum Beispiel in den 90er Jahren, sagen wir mal, Literaturwissenschaft und Geschichtswissenschaften an einer deutschen Universität einigermaßen ernsthaft studiert hat, kam nicht mehr darum herum, englischsprachige Fachliteratur wahrzunehmen und etwa Texte von Judith Butler und Clifford Geertz im Original zu lesen. Das fachliche Interesse müsste also auch heute noch zu vertiefter Beschäftigung mit den unterschiedlichsten Fremdsprachen führen, auch mit dem Englischen als Fachsprache und großer Literatursprache natürlich.

Die Vorstellung aber, dass man eine Fremdsprache absolut setzen und sie in dominanter Weise allen Erkenntnisgegenständen gleichsam überstülpen kann, dürfte aber weit verfehlt sein. Dies umso mehr, wenn die Kenntnis dieser angeblich weltweit gültigen Verkehrssprache auf einem äußerst bescheidenen Niveau verkümmert: Es kann nicht sein, dass Absolventen sogenannter Sprachuniversitäten auf einer der oben genannten Bildungsmessen stolz von sich behaupten „I can English“ [sic] und dann an Vokabeln wie „tuition“ oder „admission requirements“ scheitern. Alle Definitionen, die aktuell zum Begriff „Mehrsprachigkeit“ gegeben werden, stehen dem entgegen: Zwar ist es richtig, dass Mehrsprachigkeit heute nicht mehr „in ihrer maximalen Variante als das Beherrschen von mehreren Sprachen auf jeweils muttersprachlichem Niveau“ verstanden wird – zugleich wird aber betont, dass sprachliche Fähigkeiten dieser Art immer noch von der „Beherrschung von Teilkompetenzen, deren Einsatz sich jeweils nach dem Kommunikationspartner, dem -zweck und -ort richtet“ [Haider: Mehrsprachigkeit: S. 207] bestimmt werden. Genau diese Kompetenzorientierung muss das oberste Kriterium in Fragen der Mehrsprachigkeit sein und bleiben. Es kann nicht sein, dass die schlechte Realität weiter gilt und ein grob vereinfachtes, mangelhaft erlerntes Englisch das Bemühen um echte Kenntnisse in der Muttersprache plus einer zweiten, dritten oder sogar vierten Sprache ersetzt. Denn das große Potenzial der Mehrsprachigkeits- oder Tertiärsprachendidaktik liegt ja gerade darin, dass sich das Erlernen einer ersten Fremdsprache auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen positiv auswirken kann; dementsprechend untersucht die Forschung die Möglichkeiten, die diese Vorerfahrungen beim Sprachenlernen bieten, und beschäftigt sich mit den hier vorliegenden Synergie- und Sensibilisierungseffekten [Hufeisen: Tertiärsprachendidaktik: S. 334].

Zur Kompetenzorientierung kommt also noch die Synergieorientierung, beides sind ideale Zielvorstellungen, die gerade für Studierende der philologischen Fächer gelten sollten. Das Erlernen zweier oder mehrerer Fremdsprachen bedeutet nicht, dass eine Bürde auf die andere gehäuft wird, es bietet vielmehr die große Chance zum interlingualen Vergleich. So verstanden, spielt es auch keine große Rolle, welche Fremdsprache als erste gelernt wird, ob also eine Didaktik „Englisch nach Deutsch“ oder „Deutsch nach Englisch“ gilt. Wer sich wahrhaft für Sprachen interessiert, wird dann eben auch alle Sprachen als gleichwertig und gleichermaßen faszinierend wahrnehmen.
Die offizielle Position des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zur Sprachenfrage in den Wissenschaften bestätigt diese Position. Es sei vor allem an die gemeinsame Erklärung erinnert, die schon im Jahre 2009 der DAAD, die Alexander von Humboldt-Stiftung, das Goethe-Institut und die Hochschulrektorenkonferenz veröffentlicht haben. In ihr wird der Überzeugung Ausdruck verliehen, „dass das Thema "Deutsch als Wissenschafts- und Kultursprache" nicht im Sinne einer Konkurrenz zwischen Englisch und Deutsch aufzufassen ist, sondern im Sinne einer Komplementarität. Die Internationalisierung der Wissenschaft bedeutet, dass sich eine mehrsprachige Wissensgemeinschaft herausbildet, die zum einen des Englischen als lingua franca als Wissenschaftssprache mächtig ist, um an der weltweiten Fachkommunikation teilzuhaben. Zum anderen gibt sie die eigene Sprache nicht auf, sondern ist vielmehr in dieser Sprache so erfolgreich, dass ausländische Kollegen und Nachwuchskräfte sie sich aneignen wollen.“[DAAD: Gemeinsame Erklärung. 2009]. Aus dieser allgemeinen Absichtserklärung bzw.aus dem in ihr gegebenen allgemeinen Befund hat der DAAD spezifische Schlüsse gezogen. Getragen wird das sprachpolitische Handeln des DAAD von einem klaren „Bekenntnis zur akademischen Mehrsprachigkeit“, das in drei Handlungsfeldern umgesetzt wird: An erster Stelle steht der Grundsatz „*Exzellente Wissenschaft ist Werbung für die deutsche Sprache*“, deutsche Hochschulen unterstützen dies durch die stetige Vervollkommnung ihrer Lehr- und Lernangebote; es folgt zweitens die Erkenntnis „*Sprachliche Vielfalt und Internationalisierung schließen sich nicht gegenseitig aus*“ – im vorliegenden Artikel wurde genau dies ausgeführt, indem die Potenziale von Mehrsprachigkeit im Kontrast zu einer Monokultur des nur rudimentär beherrschten Englisch betont wurden; drittens gilt nach wie vor: „*Eine mehrsprachige Wissenschaft ist auf qualifizierten Fremdsprachenunterricht an den Schulen angewiesen*“, ohne diese Basis im Schulunterricht kann das Deutsche als Wissenschaftssprache im Ausland natürlich nicht gedeihen [DAAD: Memorandum. 2009, S. 1 u. 2].
Der DAAD, aber auch andere Kulturmittlerorganisationen, versuchen mit den unterschiedlichsten Mitteln diesen Zielen gerecht zu werden. Wichtig ist hierbei zum einen die sprachliche Vorbereitung von ausländischen Gästen, die nach Deutschland kommen. Dies geschieht durch die Förderung von Hochschulsommerkursen, die Erstkontakte mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglichen, aber auch durch mehrmonatige Sprachkurse für Stipendiaten, die dem Beginn ihres eigentlichen Studiums vorgeschaltet sind. Zum anderen kann man die fachliche Kooperation in nichtphilologischen Fächern auch für die sprachliche Kooperation nutzen: Diesem Ziel dienen die Einrichtung von deutschsprachigen Studiengängen oder gar ganzen deutschen Exporthochschulen im Ausland. Nicht zuletzt widmet sich der DAAD jedoch noch immer der spezifischen Förderung der Germanistik im Ausland, dies erfolgt vor allem durch die über 470 Lektorate in aller Welt, aber auch durch die finanzielle Unterstützung germanistischer Institutspartnerschaften [DAAD: Memorandum. 2009, S. 3].
Bedenkt man all diese Aktivitäten und Initiativen, sollte einem für die Zukunft des Deutschen als Wissenschaftssprache nicht bange sein. Ganz gelassen sollte man sich vielmehr weiterhin der Beschäftigung mit einer lebendigen Vielfalt von Sprachen widmen und die Potenziale der Mehrsprachigkeit getrost ausschöpfen.

LITERATUR

1. DAAD: Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK. Bonn 2009. In: https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2009/10005.de.html (Stand: 23.04.2013)

2. DAAD: Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache. Bonn 2009. S. 1- In:https://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Memorandum_veroeffentlicht.pdf (Stand: 23.04.2013)
3. DAAD/ GATE-Germany (Hgg.): International Master Programmes in Germany 2013. Bonn 2012
4. Haider, Barbara: Mehrsprachigkeit, die. In: Hans Barkowski/ Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/ Basel 2010, S. 207-208
5. Hufeisen, Britta: Tertiärsprachendidaktik, die. In: Barkowski/ Krumm (Hgg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, S. 334

Резюме

В данной статье затрагиваются проблемы полиязычия, особенно касающиеся английского и немецкого языков. Также дается обзор преподавания немецкого и английского языков в качестве иностранного и научного языков в германских высших учебных заведениях, и позиция ДААД в этом направлении. В статье делается акцент на потенциалы полиязычия для изучения иностранного языка.

Resume

This article refers to the issue of multiple language proficiency, especially by comparing English and German. At the same time an overview is given for German and English as languages of studying and research at German universities, including some remarks on the position of the German Academic Exchange Service. The article emphasizes the overall potential of multiple proficiency for the learning of language in general.

***Тохметов А.Т.**.- профессор*

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКА КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Сегодня китайский язык продолжает оставаться одним из самых востребованных языков мира. В данной статье анализируются некоторые вопросы, связанные с новыми подходами к созданию учебников и учебных пособий с учётом современных требований. Особое внимание обращается на проблемы обеспечения методической литературой, разработки инновационных программ обучения. Исследуются вопросы подготовки специалистов по китайскому языку, совершенствования качества заданий и упражнений, максимально приближенных к китайским реалиям.

Ключевые слова: китайский язык, Казахстан, методика, задания и упражнения, языковая компетенция, студент, учебник, ролевые игры.

Как известно, сегодня китайский язык является одним из самых популярных языков мира. Секрет этой популярности прост и лежит на поверхности. Коренные изменения, произошедшие в социально-политической, экономической и культурной жизни народов Казахстана за последние годы, объективно способствуют более быстрому развитию языков, укреплению языковых контактов и плодотворному взаимообогащению и взаимовлиянию между ними, сохранению гражданского мира и согласия.

Развитие общемирового информационного пространства и усиление различных взаимосвязей представителей различных культур заставляет нас сегодня предъявлять новые требования к знаниям и умениям студентов. В настоящее время студенты имеют возможность ежедневно общаться с гражданами Китая через социальные сети и даже в реальном времени в аудиториях университетов, спортивных площадках и других общественных местах. Многие студенты уже после первого года обучения отправляются на летние стажировки в города Китая, где они впервые попадают в иноязычную культурную среду.

Современная культура Китая, населенного многочисленными народностями и занимающего обширную территорию, оказала значительное влияние на формирование и развитие местных наречий. Поэтому изучение китайского языка должно проходить в тесной взаимосвязи с изучением истории, культуры и быта не только Китая в целом, но и его различных регионов. Данная задача превращает освоение китайского языка в процесс гораздо более трудоемкий, чем овладение западноевропейскими языками.

Вместе с тем важно воспитать не просто специалиста, способного понимать восточную культуру, этикет и правильно употреблять в речи реалии китайского языка, но и достойного гражданина Республики Казахстан, который будет способен на должном уровне представить собственную культуру (например, рассказать о традициях и обычаях казахского народа, Наурызе и баурсаках, Абае и Ауэзове, Медео и Байтереке, Алдар косе и Шигай бае).

В связи с этим представляется важным выделить основные моменты в развитии социокультурной компетенции студентов, на которые стоит обратить внимание при разработке новых учебных казахстанских учебников и учебных пособий для учебных заведений республики.

Дальнейшее расширение и углубление политических, экономических, научно-технических и культурных связей Казахстана с Китаем настоятельно требует подготовки квалифицированных кадров китаеведов, которые смогут осуществить такое сотрудничество на различных уровнях. В связи с этим достаточно актуальной становится проблема методики преподавания китайского языка для различных категорий слушателей, а также подготовка учебно-методической литературы, отвечающей современным реалиям.

Преподаватели китайского языка, работающие на кафедре восточных языков Казахского Национального педагогического университета имени Абая, накопили определённый опыт практической работы в этом направлении. Результаты их деятельности находят своё отражение в материалах международных научно-практических конференциях стран ближнего и дальнего зарубежья.[1] За последние годы ими опубликован ряд учебных пособий и словарей.[2]

Вместе с тем краткий анализ учебников и учебных пособий, по которым ведётся обучение китайскому языку в большинстве учебных заведений, свидетельствует о том, что в них мало отводится места речевым и коммуникативным упражнениям. Основное внимание уделяется только вопросам перевода, а некоторые теоретические вопросы китайского языка и их практического использования отодвигаются на второй план.

Учитывая сложившуюся ситуацию, основное внимание необходимо сосредоточить на узловых вопросах китайского языка, объяснения и закрепления на конкретных примерах грамматических явлений (понятий). Закрепление указанного материала проводить с помощью разнообразных заданий и упражнений.

В учебниках и учебных пособиях должен быть тщательно отобран и систематизирован языковый материал в соответствии с программой обучения, охвачены все аспекты языка: фонетика, лексика, грамматика и иероглифика. По нашему глубокому убеждению, чем выше этап обучения, тем больше должно быть заданий и упражнений творческого характера, которые будут побуждать студентов размышлять, уметь доказательно излагать свою точку зрения, воспринимать позицию собеседника, вести целенаправленную беседу. Комплексное применение грамматических структур и лексико-фразеологических единиц на практических занятиях по китайскому языку поможет создать речевые навыки для умения, без которого не может быть речевой деятельности.

Традиционно структуры учебных программ подготовки кадров являются предметно специализированными. В таких условиях практически невозможно привить будущему специалисту те профессиональные навыки, за которые он будет востребован на рынке труда. В условиях рыночной экономики он должен быть не только разносторонне образованным специалистом, обладающим широким кругозором, профессионально подготовленным к работе по избранной специальности, но и менеджером своего дела. Объём знаний в мире

постоянно растёт, в этих условиях путь простого запоминания не эффективен, поэтому нам нужно учить добывать знания.

Восприятие китайского языка в иноязычной аудитории наталкивается на целый ряд трудностей. Прежде всего, это совершенно иной понятийный аппарат, существенно отличающийся от западноевропейских языков. Во-вторых, это система тонов, которая заставляет максимально внимательно и осторожно относиться к тому, каким тоном произнесено то или иное слово, так как от этого во многом зависит перевод и обозначение на письме иероглифами. И, наконец, иероглифика, которая в настоящее время насчитывает порядка 50 тысяч иероглифов, а если иметь в виду наличие простых и сложных иероглифов, которые появились в ходе реформирования китайской письменности, то эта цифра станет значительно больше.

Кроме указанных трудностей, необходимо овладеть совершенно другим способом выражения своих мыслей. Грамматический строй китайского языка существенно отличается от привычного для европейских языков. Если переводчик с европейского языка может синхронно переводить речь говорящего по частям, то переводчик с китайского обязательно должен выслушать мысль до конца, так как все определения предшествуют определяемому слову.

Общеизвестна ошибка многих студентов – переводить предложения, связывая слова только по смыслу. Однако добраться до смысла предложения можно только с учётом всех данных: структуры предложения в целом, типа сказуемого, наличия и расстановки служебных слов. Средством, побуждающим к этой деятельности, выступают речевые игры и поисковые задания. Многие упражнения должны быть связаны с коммуникативными потребностями студентов, направлены на пробуждение интереса к познавательной деятельности. Как правило, такие формы заданий дают хороший результат.

Условием успешности овладения китайским языком является наличие обратной связи, т.е. посылаемой от студента к преподавателю информации о выполнении задач на каждом уроке. При этом вопросы контроля должны быть связаны с целью, содержанием и этапом обучения. Текущий контроль усвоения пройденного материала, подлежащего активизации, осуществляется в виде письменных и устных контрольных работ после изучения соответствующих грамматических и лексико-семантических тем. Формы такой проверки определяются преподавателем в зависимости от специфики темы, этапа обучения и его раздела. Контроль является той обратной связью, которая содержит информацию о степени усвоения материала, необходимости корректировок и изменений в изучении китайского языка.

Особого разговора заслуживает использование технических средств как фактора интенсификации процесса обучения китайскому языку. Их использование открывает совершенно новые, ещё не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Так, использование различных мультимедийных средств компьютерной техники в системе новых информационных технологий даёт возможность индивидуального подхода к организации учебной деятельности каждого студента. Это диктуется также тем, что в силу своих психофизиологических особенностей студенты обладают различными способностями и задатками. Для достижения одинаковых результатов в изучении китайского языка разным студентам требуется разное количество времени, упражнений на тот или иной грамматический или лексический материал.

Активное использование компьютерных технологий подразумевает не замену преподавателя, его направляющей и координирующей функций, а освобождение его от рутинной деятельности в учебном процессе, переход преподавателя и студента на новый творческий уровень деятельности. Правильная организация самостоятельных действий студента в новой информационной среде с использованием компьютерной техники позволяет с успехом осуществить принципы самообучения и самоуправления.

В целях дальнейшего совершенствования навыков устной и письменной речи студентов, формирования у них способности мыслить на китайском языке, развития более глубокого чувства изучаемого языка при отборе учебного материала особое значение придаётся современности речевых образцов, максимальному приближению учебного материала к естественным условиям функционирования языка в КНР.

Во многом решить проблему недостаточности времени на параллельное развитие различных компетенций студентапоможет интегрированный подход к наполнению материалов учебного пособия. Включение несложных текстов, учитывающих языковые особенности, культурный фон, отражающих менталитет китайцев, способы мышления, возможно уже на втором месяце обучения. Начиная со второго полугодия, данные диалогические записи уже не должны служить дополнением, изредка «вклинивающимся» в основные тексты урока, а могут являться основным учебным материалом. Это способствует не только развитию социокультурной компетенции, но и повышает мотивацию студента к обучению, поддерживает интерес к языку и культуре изучаемого региона.Принципы и правила повседневного общения, китайский этикет хорошо тренируются в процессе учебных ролевых игр. Однако сценарии подобных видов деятельности должны прописываться более конкретно, задавая студенту четкие рамки возможности употребления различных выражений. Регулярные спонтанные коммуникативные упражнения не только дают возможность потренировать устную речь, но и вырабатывают устойчивые поведенческие модели. [3: 49]

Важно также включать в каждый раздел учебника материалы, которые бы обогащали лингвострановедческие знания (идиоматические обороты, поговорки); социально-психологические знания (отношение к старшему поколению, китайское гостеприимство, методы ведения бизнеса); культурологические знания (региональные стереотипы, суеверия, национальные герои, внутриполитическая ситуация, социальные конфликты, способы проведения досуга).

ЛИТЕРАТУРА

1.Тохметов А.Т. Современные подходы к изучению китайского языка в вузах Казахстана// Материалы I международной конференции "Изучение китайского языка в государствах Центральной Азии и соседних государствах Китая". Урумчи, КНР. 2010. с. 34-40;Tokhmetov A. Teaching Chinese language at high institutions of Kazakhstan // The development and governance of higher education: Comparative perspectives Conference. Handbook&Thesis. Tainan. 2007. p.II-I-5-1.; Тохметов А.Т. Лингводидактические вопросы преподавания китайского языка в вузах Казахстана // Глобализация и национальная самобытность. Форум языков.Сборник научных трудов. Казань.2008. с.104-110.;Тохметов А.Т. Китайский язык в эпоху глобализации //Материалы Международной научно-практической конференции "Социальная модернизация и индустриально-инновационное развитие Казахстана".-Алматы . 2011. с.119-124.

2.Тохметов А.Т. Функциональная стилистика китайского и русского языков. Учебное пособие. Алматы. 2012; Тохметов А.Т., Несипказы Е.Қытай тілі. Оқу құралы. Алматы.2010;Русско-китайский фразеологический словарь. Составитель Тохметов А.Т. Алматы. 2007.;Алиханкызы Ғ. Кытай тілін оқытудағы негіздік білімдерді игерудін әдістері. Оқу құралы. Алматы. 2008.

3.Селивёрстова Ю.Я. Развитие социокультурной компетенции у студентов-китаистов на начальном этапе обучения //Тезисы Международной научной конференции «Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебники». Москва, НИУ-ВШЭ.2013.

Resume

At present, Chinese language is one of the most popular languages in the world. This article examines some of the issuesassociatedwith the new approachesto the creation oftextbooksand teaching aids considering modern standards. Particularattention is paid tothe problem of providingmethodological literature andthe development of innovativetraining programs.Moreover,

the article explores theissuesof training of the experts of Chinese language, improving he quality ofassignments and exercisesthat are as close as possible to the Chinesereality.

Н.Р.Шенгелбаева- *ф.ғ.к.,аға оқытушы*

КӨПТІЛДІЛІК – ПОЛИМӘДЕНИЕТТІ СТУДЕНТ-ТҰЛҒАНЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ НЕГІЗІ

Мақалада көптілді білім беруді дамыту бүгінгі күннің кезек күттірмес өзекті мәселелердің бірі екендігі сөз болады. Көптілді білім беруді дамыту көпқырлы мәселе. Сондай-ақ бұл саланы қилы қырынан қарастыру жоғары оқу орындары профессор-оқытушылар құрамының алдында тұрған негізгі міндеттердің бірі. Басты мақсат көптілді және көп мәдениетті маман қалыптастыру.

Тірек сөздер: Көптілділік, полимәдениетті тұлға, көп тілді білім беру, кәсіби бағыт, инновациялық көзқарас, үштұғырлы тіл.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына арнаған кезекті Жолдауында: «Жастарды қазақстандық патриотизм мен шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу аса қажет. Олар қазақ, орыс және ағылшын тілдерін бірдей жақсы меңгеретін болады. Олар осы арқылы және өзінің бейбіт әрі қарқынды дамыған, бүкіл әлемге танымал елінің патриоты болады» деп көрсеткен болатын[1]. Осыған орай еліміздің білім беру стратегиялық бағытындағы басты назар жеке тұлғаның рухани-адамгершілік жағынан кемелденуіне ерекше көңіл бөліне отырып, өскелең ұрпақтың білім алу арқылы дамуына жағдай жасау көзделген. Бүгінгі күннің талабына сай, сол ұрпақты біліммен сусындататын ұстаздың біліктілігі қандай болу керек десек, баланың жан-жақты білім алуына бағыт-бағдар беруші ұстаздың бойында мәдениеттілік, жаңашылдық, шығармашылық, инновациялық тұрғыдан ойлап, жұмыс жасай білушілік қасиеттерімен қатар, өзі де бірнеше тілді жетік меңгерген қасиеттері де болуы шарт.

Аталмыш білім ордаларында, яғни орта білім беру мектептерінде дәріс оқитын ұстазды даярлау педагогикалық жоғары оқу орындарының міндеті екендігі айтпаса да түсінікті. Бұл жайында Білім және ғылым министрі Б.Жұмағұлов: «Әр қазақстандық мемлекеттік тілді білуге міндетті, 2020 жылға қарай түлектердің бәрі қазақ тілінде сөйлеуі шарт. Бұл Елбасының тікелей тапсырмасы. Сондықтан қазақ тілі ұлтымыздың рухы. Мұны өз елімізде дамытуға тиіспіз. Ал орыс тілі байлығымыз. Бұл тіл төңіректегі 200 миллионнан астам халықпен араласуға септігін тигізеді. Сондықтан, елімізде орыс тілінің де дамуын ойлауымыз керек. Үшінші әлем деңгейіндегі тоқтаусыз дамып отырған ғылым мен білімнің тілі ағылшын. Бәсекелестік болашағы осында», дей отырып [2], қоғамның негізгі салалары бойынша көптілді мамандарды даярлаудың өзекті мәселелерді талқылап, оны іске асыру бойынша жоғары оқу орындарына нақты тапсырмалар беруіне байланысты қазіргі кезде еліміздің көптеген жоғары оқу орындары аталған міндеттерді орындау мақсатында көптеген іс-шаралар атқарып жатқандары мәлім.

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті сан жылдар бойы еліміздің білім ошақтарына педагог мамандар даярлап келе жатқан, тәжірибесі мол ұстаздар шоғырланған байырғы да тұңғыш мемлекеттік жоғары оқу орны. Биылғы оқу жылынан бастап университет ректоры академик С.Ж.Пірәлиевтің тікелей қолдауымен жоғарыда аталған міндеттерді орындауға атсалысу мақсатында көптілді білім беретін мектептерге мұғалімдер мен мамандарды даярлауды жолға қою жұмыстары қолға алынып, көптілді білім беру орталығы ашылды.

Орталықтың міндетіне көптілді білім берудің нормативті-құқықтық базасын дайындау, көптілді білім беру жүйесін ғылыми-әдістемелік тұрғыда қамтамасыз етуде арнайы мамандықтарға орай ағылшын тіліндегі оқулық, оқу құралдарын, үш тілді

терминологиялық сөздіктерді әзірлеу, көптілді топтарда қазақ, орыс, ағылшын тілдерін меңгеруге қатысты оқу-әдістемелік кешендерді даярлауға бағыт беру де енеді. Сондай-ақ, орталықтың кәсіби филолог-тілші мамандардан құрылған ғылыми-әдістемелік кеңесі жоғары оқу орны оқытушылары мен студенттері үшін ағылшын тілі курстарын жүргізу, көптілді білім беруді дамыту бағдарламасын жүзеге асыру мақсатында жоғары оқу орнында көптілді топтар ашу, осы салаға қатысты мамандықтардың жұмыс оқу жоспарларын әзірлеуге бағыт беру, көптілді білім беруді енгізуге қатысты оқыту семинарларын өткізу, көптілді білім беруді енгізу мониторингісін саралай жүргізу жұмыстарын ұйымдастырады. Көптілді білім беруді теориялық-әдіснамалық тұрғыда қамтамасыз ету мақсатында көптілді білім беру мәселелері бойынша ғылыми-зерттеу бағыттарын айқындайды,

Көптілді білім беру бойынша жылдық жұмыс жоспары әзірленіп, университет басшылығымен бекітілді. Университеттегі ағылшын, француз, неміс, қытай, парсы, түрік тілдерін оқытып келе жатқан кафедралары бар «Шетел тілдері және халықаралық қатынастар» факультетінің алдына оқытушылардың сапалық деңгейін көтеру және студенттерге шет тілін жоғары деңгейде оқыту сияқты жаңа міндеттерді қоя отырып, әр факультеттен құрылған ынталы топ студенттерінің білім деңгейін анықтау мақсатында орыс және ағылшын тілдерінен тестілеу өткізілді. Алынған тест нәтижесі бойынша орыс жәнге ағылшын деңгейлік топтар (бастаушы және жалғастырушы) ұйымдастырылып, сол топтарда сабақ жүргізу үшін профессор-оқытушылар арасынан тәжірбиесі мол, әдіскер оқытушылар бекітілді.

«Үш тұғырлы тіл» мәдени мұра бағдарламасын іске асыру мақсатында жұмыс атқарып келе жатқан аталмыш факультет келешекте де мемлекеттік тілмен қатар, орыс, ағылшын тілдерін тереңдетіп оқытуды жолға қоймақ. Сонымен қатар факультет деканы, ғалым-ұстаз Т.Т.Аяпованың бастамасымен былтырдан бері университет оқытушылары мен қызметкерлері үшін тегін ағылшын тілін қосымша оқыту курстары ұйымдастырылып, оқу курсында белсенділік танытып, өзін көрсете білген оқытушылар білім сертификаттарына ие болған болатын. Биылғы оқу жылында да осы игі бастама жалғасын тауып, ағылшын тілімен қатар неміс, француз тілдерінде де оқыту қолға алынып отыр.

Университетте сондай-ақ өз мамандықтары бойынша ағылшын тілінде дәріс тыңдай алатын топтар да бар. Қазірдің өзінде «Тарих», «Физика» «Информатика» мамандығының студенттері бір-екі пәнді ағылшын тілінде оқып жатыр. Мұндай тәжірибені барлық мамандықтарға міндет ретінде қойылып, келешекте бакалавриат пен магистратура бойынша бірнеше мамандықтарда ағылшын тілінде дәріс оқу жоспарланды. Сондай-ақшет тілдерінде дәріс оқи алатын ұстаздардың біліктілігін арттыру мақсатында белсенді жұмыстар жүргізілуде. Биылғы оқу жылында факультетттің оқытушылары шет елдерден «Болашақ» бағдарламасы бойынша тағылымдамадан өтуге шақыртулар алып отыр. Университеттегі «Қытай тілі», «Түрік тілі», «Парсы тілі» орталықтарын және ағылшын тілін тереңдетіп оқыту үшін жаңа тіл орталығын ұйымдастырып, оларды «Көптілді білім беру орталығына» шоғырландыру жоспарлануда. Ол орталық көптілді білім беру субъектілерінің қызметін реттеп, білім беру мониторингін іске асыруы тиіс. Осы орталықта көптілді білім берудің теориялық-методологиялық және ғылыми-әдістемелік негіздері жасалады, көптілді білім берудің оқу-ұйымдастыру жұмыстары жүргізіледі. Орталық студенттер мен оқытушыларға көптілді білім беру мәселелері бойынша жүргізілетін іс-шараларын ұйымдастырып, семинарлар, үйрету курстарын ұйымдастырады. Қазақ және ағылшын тіл-дерін тереңдете үйрету курстарына шетелдік тіл мамандары мен тәжірибелі әдіскер-ғалым-дарды тартумен айналысады.

Аталмыш курстың мақсаты – студенттерді күнделікті қарым-қатынас түрлеріне еркін араласып, өз мамандығы бойынша үш тілде сұхбаттар жүргізе алуға үйрету. Мамандық саласына қарай жиі кездесетін лексиканы, ғылыми терминдерді, күрделі синтаксистік құрылымдарды қолдануға үйрету. Өз мамандығы бойынша хаттар, баяндамалар, пікірлер, эссе жазуға үйрету, радио, теледидардан ақпараттар тыңдап, түсінуге машықтандыру. Күнделікті тұрмыстық және кәсіби сөйлеу жағдаяттарында сұхбат түрлеріне еркін араласып,

сөйлесу, әңгімені қолдау дағдыларын қалыптастыру. Әртүрлі стильде жазылған мәтін, өз мамандықтарына сәйкес еңбектер мен ғылыми зерттеулерді оқып, негізгі ақпараттарды ала білу дағдысын қалыптастыру; өзі туралы ақпаратты, түйіндеме, рецензияларды, құттықтау хаттарын жаза білуге дағдыландыру. теледидар, радио арқылы берілген ақпараттарды, тіл иесінің табиғи айтылған сөзін, өз мамандығы бойынша сұхбаттарды түсіне білуін қалыптастыру; монолог түрінде берілген мәтіннің жеке мағыналық бөліктері бойынша негізгі ойды, ақпаратты есту тыңдау арқылы түсіне білу дағдысын дамыту. қазақ тіліндегі кәсіби бағдарлы жарнамаларды, іс-қағаздарды, нұсқауларды оқып, түсіну, қалыптастыру; аударма, кәсіби бағыттағы сөздіктерді пайдалана білуге үйрету; белгілі бір кәсіби қатынас саласындағы танымдық-қатысымдық міндетті шешуге керекті ақпарат тыңдау арқылы түсіне білуге дағдыландыру; өз мамандығы бойынша ғылыми мәтіндерге пікір беруге, ғылыми мақала, баяндама жазуға машықтандыру болып табылады.

Міне, осы тұрғыдан келгенде, тәуелсіз Қазақстан жағдайында жоғары оқу орындарында білім алушы студенттердің өзінің ана тілін, мемлекеттік тілді және шетел тілін тең дәрежеде меңгерген жеке тұлға сияқты үштілділіктің сан алуан үлгілері көрініс береді. Демек, үштұғырлы тілдік жағдаяттың республикадағы өзіндік әлеуметтік-лингвистикалық сипатының ерекшелігі бар. Мұнда үштілділіктің немесе көптілділіктің, алдымен еліміздің ішіндегі ұлттар мен этностардың өзара қарым-қатынасы ретіндегі мемлекеттік дәрежедегі ресми қарым-қатынас, іскерлік тілі және халықаралық сыртқы байланыс, қатынастың мақсат-мүддесіне бағытталған үштілділіктің айқын түрде орын алғандығын тәжірибе көрсетіп отыр.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев: «Қазіргі жас ұрпақ XXI ғасырда Қазақсан Республикасына білімді тұлғамен қатар қазіргі әлемдік өркениетке сай мінезі, тапқырлығы, талабы мен таланты жетік, өз ортасын жарып шыға алатын, бәсекеге төтеп бере алатын жеке тұлғаның қажет екенін біліп, мемлекеттік, шетел, орыс тілдерін жетік білетін маман болуға ұмтылуда», деп аса көрегенділікпен атап өткендей, бүгінгі полимәдениетті студент-тұлғаны қалыптастырудың бірден-бір алғышарты көптілді білім беруді дұрыс жолға қоя білу болып табылады.

Қазақстан көлемінде мемлекеттік тілге көрсетілетін құрмет пен ықылас жалпыхалықтық мүдде ретінде қабылданып, мәртебесі асқақтаса, ал халықаралық байланыста бірнеше тілде еркін ойлап, еркін сөйлей алатын жастардың нәтижелі істерге қол жеткізетіні уақытпен, ұрпақтар тарихымен дәлелденетін шындыққа айналар еді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.«Жаңа әлемдегі Жаңа Қазақстан» Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. – Алматы, 2013.

2.Б.Жұмағлов Білім берудегі көптілділік мәселелері бойынша ЖОО-лар ректорларымен сөйлеген сөзінен

3.Т.Аяпова Қазақ тілі Алматы: Ғылым. 1998.

Резюме

В этой статье говорится о том, что развитие полиязычного образования является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. Развитие полиязычного образования всесторонняя проблема. А также рассмотрение этой проблемы является одной из основных задач перед профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений. Главная цель формирование полиязычного и поликультурного специалиста.

Resume

The article touches upon with urgent problem of the development of poly-language education today. Development of poly-language education is multi-sided problem. Also the investigation of this

problem is one of the tasks of teaching staff in higher institutions. The main aim is the formation of poly-linguistic and poly-cultural specialist.

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚҰҚЫҚ МАМАНДЫҚТАРЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ/МЕЖДУНАРОДНОЕ ОТНОШЕНИЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ /INTERNATIONAL RELATIONS AND NTERNATIONAL LAW IN ENGLISH

Мұсатаев С.Ш.- *саяси ғылымдарының докторы, профессор*

ЕУРАЗИЯШЫЛДЫҚ ИДЕЯСЫНЫҢ ҚАЙНАР КӨЗІ МЕН ДАМУЫ

Бүгінгі әлемді жайлаған экономикалық дағдарыстан аймақтық бірлестіктің озық үлгісі саналатын Еуро Одаққа ыдырау қаупі төніп тұрған өліара кезеңде Ресей, Қазақстан, Белорусь батылдықпен Кедендік одақ құрып, оның нақты жұмыс істей бастағанына биылғы шілде айында бір жыл толса, ағымдағы жаңа жылдан бастап Біртұтас экономикалық кеңістік қалыптасуда. Осылайша жақын келешекте көптен бері айтылып келе жатқан Еуразиялық одақ та құрылмақ.

Дегенмен бұл мәселеге қатысты қоғамда әлі күнге дейін ортақ пікір орын алмай отыр. Еуро Одаққа кірерін кіріп алып, ортақ евро валюта тиімсіз, одақтан қайтадан шығамыз деп байбалам салып жатқан Грекияны, қарызға батып, күйзелген Испания мен Португалияны, Ирландия мен Италияны, жалпы алғанда, күнделікті ереуіл мен халық наразылығы жайлаған барша Еуро одаққа түксіне қарап, мұндай одақтық бірлесуге үрке қараушылардың саны артуда. Нәтижесінде, оптимистік ой-пікірге қарсы салмақ туындап, скептиктер Еуразиялық одақ Еуро одаққа бәсекелес болмақ түгілі, соның кебін киіп жүрмей ме десе, тоталитарлық стереотиптен арылмағандар еуроазияшылдық идея бұрынғы Кеңес Одағы сияқты құрылымға ұрындырмай ма деп қауіптенеді. Осы жерде көпшілік қауымның Еуразиялық идея мен Еуразия одағының ара-жігін ашпастан бір ұғым ретінде қарайтыны байқалады. Қоғамдық пікірдегі мұндай жаңсақтықты түзеуге бұрындары да талпыныстар жасалды, біз осы мақалада осы мәселені дамытуды мақсат тұтып отырмыз.

Жалпы, ғылыми ортада http://topwar.ru/uploads/posts/2011 11/1321766803_o_567970.jpg Еуразияшылдық идея мен Еуразия Одағы туралы ғалымдар мен сарапшылардың арасында қызу пікірталас үздіксіз жалғасып келеді. Бұл тұрғыда аталған мәселелер жөнінде сан-алуан көзқарастар туындағанына қарамастан, бажайлап қарасақ, оларды бірнеше топқа жүйелеп жіктеуге болады:

Бірінші Еуразияшылдық идеяның негізін салушы классиктердің теориялары. Олар Европа мен Азия континеттері географиялық жағынан ғана емес, тарихи, мәдени, саяси тұрғыдан да тұтасып жатқан бірегей өркениет болып табылады, сондықтан да, ол екеуін бөліп-жармай, Еуразия деп атау қажет деген сарындағы тұжырымдаманың негізін қалады. Мұндай теоретиктер негізінен орыс ойшылдары болғандықтан, олар еуразиялық ықпалдастықтағы Ресейдің орны мен рөлін ерекшелеп көрсетуге тырысты;

Екінші. Еуразия Одағы туралы оң пікір білдірушілер саяси-экономикалық және мәдени-гуманитарлық тұрғыдағы бірлестік объективті қажеттілік, интеграциялық байланыстың түпкі жемісі деп танитын прагматик зерттеушілер тобы;

Үшінші. Еуразия Одағын құру туралы ұмтылысты XX ғасырда жетпіс жыл бойына екі полярлы әлемде таразының бір басын салмақтап, коммунистік тоталитарлы идеологиямен суарылғанымен, горбачевтік «қайта құру» мен «жариялылық» науқанымен, Қазақстан жағдайында 1986 жылғы Желтоқсан көтерілісі ықпалы және басқа ұлттық мемлекеттердің

тәуелсіздік парадымен ыдыраған Кеңестік Социалистік Республикалар Одағын қайта құру деп жағымсыз бағалайтындар;

Төртінші. Еуразиялық Одақтың болашағы жоқ, өйткені Европалық Одақтың саяси тәжірибесі қаржы-экономикалық, әскери-саяси, әлеуметтік-демографиялық, мәдени-рухани әлеуеті әр түрлі мемлекеттердің бірлестігі жақсы нәтижеге қол жеткізе алмайды дейтін нигилистік бағыттағы скептиктер;

Енді, мәселеге жоғарыда тұжырымдалғандай тұрғыда келсек, бірінші бағыттағы пікірдің астарында еуразияшылдық идеяның жатқанын байқауымызға болады. Еуразияшылдықтың қайнар көзі XIX ғасырдан бастау алған. Бұл туралы П.Н. Савицкий «Евразийство» атты еңбегінде мынадай тұжырым жасайды (цитатаның мән-мазмұнын өзгертпеу үшін түпнұсқа орыс тілінде беруді ұйғардық): «*Определяя русскую культуру как "евразийскую", евразийцы выступают как осознаватели русского культурного своеобразия. В этом отношении они имеют еще больше предшественников, чем в своих чисто географических определениях. Таковыми в данном случае нужно признать всех мыслителей славянофильского направления, в том числе Гоголя и Достоевского (как философов-публицистов). Евразийцы в целом ряде идей являются продолжателями мощной традиции русского философского и историософского мышления. Ближайшим образом эта традиция восходит к 30-40-м годам XIX века, когда начали свою деятельность славянофилы*» [1].

1869 жылы орыс ойшылы Н.Я. Данилевский «России және Европа» атты кітабында мәдени-тарихи типтердің концепциясын жасап, аймақтық өркениеттер теориясын негіздейді. Оның ойынша, барлық мәдени-тарихи типтер өздерінің бірегейлігі жағынан тең, олардың басты тарихи міндеті - төл ерекшеліктер мен өзіндік болмысты дамыту. Осылай дей келе ол Ресей Европадан ешбір кем емес, оның ерекше әлеуеті мен даму жолы бар деген салыстырмалы талдау арқылы өзіне дейінгі славянофильдік дәстүрді жалғастырды [2]. Әсіресе, Н. Данилевский Ресей өркениетінің басты ерекшелігі - оның полиэтникалы құрамы деп атап көрсете отырып, дегенмен де, уақыт өте келе мұндай көпұлттылық орыс ұлтының басымдылығы арқасында бірте-бірте жойылады деп ой түйуінде шовинистік пиғыл байқалады.

Одан ары қарай еуразияшылдық идеяны этнограф әрі славист саналатын В.И. Ламанский 1892 жылы жазылған «Азиялық-Европалық материктің үш әлемі» атты кітабында өрбітіп, ол Евразия континентінің өркениеттік дамуындағы Ресейдің өзіндік тарихи орнын айшықтап көрсетуді мақсат тұтты. В. Ламанский Египет және Мезоамерика өркениеттері сияқты Евразияны да ұлы өркениеттердің алтын бесігі деп атай келе, сан-алуан өркениет үлгілерінің туындауына игі ықпал еткен Еуразия континентінің бірегейлігі оның географиялық тұрғыда қолайлы болуында деп түсіндіреді [3].

В. Ламанский ұлан-байтақ Еуразия кеңістігін Европа, Азия, және екеуінің ортасында жатқан, не шынайы Европа емес, не нағыз Азия да емес үшінші – Еуразиялық Ресей деп үш әлемге бөледі. Оның ойынша, еуразияны Ресей Империясынсыз көзге елестету мүмкін емес. Яғни, Еуразия кеңістігінде славяндық рух пен православие құндылықтары маңызды рөл атқарады.

Еуразияшылдық идея, XX ғасырдың басында жаңаша қарқын ала бастады. Оған Ресейде орын алған күрделі саяси жағдай, І-ші дүниежүзілік соғыс пен патшалық самодержавиенің құлап, орнына пролетариат диктатурасына негізделген жаңа Кеңестер билігінің келуі ықпал етті. Большевиктерден қашқан орыс зиялы қауымы шетелде эммиграцияда жүріп Ресейдің басынан өткен соңғы тарихи-саяси аласапыранды саралап, ұғынуға тырысты. Осындай алмағайып кезеңде Еуразиядағы Ресейдің рөлін жоғалтпау туралы ой толғау еуразияшылдықтың негізін қалаушылардың бірі - Николай Трубецкойдің 1920 жылы София қаласында жарық көрген «Европа және адамзат» атты кітабындағы европоцентризмді сынаудан бастау алады. Бұл еңбегінде ол Г.Тардтың теориясына сүйене отырып, мәдени процесс бұрынғы қалыптасқан құндылықтар мен оларға еліктеу негізінде жаңа құндылықтарды жасаудың үздіксіз үрдісі деп көрсетеді. Яғни, дәстүрлілілік – жаңаша дамуға арқау болатын мәдени өзек болып табылады. Оның ойынша бөгде мәдени дәстүрді

ендіру осы мәдени өзекті өлтіріп, төл мәдениеттің бірегейлігін, табиғи тұтастығын бұзады, бұл тұрғыда әсіресе Европа мәдениеті аса қауіпті. Осылайша, Н. Трубецкой Ресей мен орыс халқы үшін еуропалық мәдениеттің басымдығын қауіпті санай отырып, Ресейдің құрамындағы өзге ұлттар мен шағын ұлыстар үшін орыс тілі мен мәдениетінің, діні мен ділінің экспанциясы қаншалықты қауіпті екеніне басын ауыртпады.

«Өзі өлудің алдында тұрған» германдық-романдық өркениетке тән рухани құндылықтардың экспансиясын Н. Трубецкой кез келген бірегей мәдениет үшін ұлы апат деп атады: европеизация ұрпақтар сабақтастығын бұзады, қоғамда жік туғызады, батыстық идеяларды бойына сіңірген интеллектуалды элита мен дәстүрлі ұлттық мәдениетті ұстанатын қарапайым халық арасындағы алшақтық ұлғаяды. Осылайша төл мәдениеттің креативті мүмкіндіктері жоғалады, өйткені ескі мәдени қормен байланыс үзіледі, ал, жаңа туындайтын мәдени құндылықтар батыстық үлгіде болады. Сол сияқты, мұндай теріс үрдіс экономикаға да әсерін тигізеді: шаруашылық пен өндіріс Еуропаға қуалап жетудің әуре-сарсаңына түседі, ал ол болса, өз кезегінде дамудың секіріспен жүруіне әкеліп соғады. Әрбір секіріс дамудан бұрын ұзақ уақытқа созылатын регреске ұрындырады, түптеп келгенде қоғам европалық дамудың динамикасын емес, статикасын бойына сіңіреді. Шыныда, өткен тарихымыз бен қазіргі кезеңімізге зер салсақ, трубецкойлық тұжырымның ақиқаттан ауылы алыс емес екенін байқаймыз.

Н. Трубецкойдің «Европа және адамзат» кітабына «Русская мысль» журналында П.Н. Савицкий«Европа және Евразия» деген тақырыпта рецензия жазып, ол өзінің сын-пікірінде болашақтағы еуразия туралы идеяларын тұжырымдайды. Н.С. Трубецкойдің осы кітабын одан әрі талқылау барысында Г.В. Флоровский, П.П. Сувчинский, П.Н. Савицкий сияқты бірқатар орыс эмигранттарының қатысуымен София қаласында еуразиялық үйірме қалыптасады. Үйірме ауқымында 1917 жылы Ресейде орын алған ақпан және қазан төңкерістерінің тарихи және геосаяси сабақтары мен салдары жан-жақты сараланады. Бұл үйірменің мүшелері «Исход к Востоку» атты мақалалар жинағын басып шығарып, еуразияшылдықтың негізін салады. Содан кейін, тағы бірнеше жинақ шығады, Ал, Н. С. Трубецкой «Шыңғысханның мұрасы» П. Н. Савицкий «Россия - ерекше географиялық әлем», Г. В. Вернадский «Орыс тарихының еуразиялық сұлбасы» атты жеке кітаптарын жазса, 1926 жылы «Еуразияшылдық: жүйелі мазмұндау тәжірибесі» және 1927 жылы «Еуразияшылдық» атты екі ұжымдық манифест жарық көреді. Осылайша, орыс эмигранттары ұйымдастырған шағын үйірменің жұмысы жанданып, Европаға тарай бастайды. Тіптен олар «Евразия» атты газет шығарып, 1932 жылы эмигранттардың Еуразиялық партиясын да құрды.

Еуразияшылдар мемлекеттің мәжбүрлеушілік рөліне баса назар аударып, Еуразия халықтары үшін либерализм мен әлсіз билік мүлдем бөтен құбылыс деп санайды. Ресей үшін мемлекеттік құрылыстың озық үлгісі – халық ұсынатын «басқарушы әлеуметтік қабат» белгілі бір идеяға немесе доктринаға сүйене отырып халықты ұйыстыратын идеократия болуы тиіс деп ой түйеді. Ал ондай қиын рөлді көпұлтты еуразияның әл-ауқатын арттыруды көздейтін ұлыдержавалық идея ғана ойнай алады. Алайда, еуразияшылдардың көп ұзмай «оңшыл» және «солшыл» болып екі жікке бөлінуі, одан іле-шала екінші дүниежүзілік соғыстың басталуы бұл идеяның одан әрі дамуын тежейді.

ХХ ғасырдың екінші жартысында ұмытылуға айналған еуразияшылдық идесын жаңғыртқан Лев Гумилев болды. Ол «Этногенез және Жердің биосферасы», «Каспий төңірегіндегі мыңжылдық» и «Русьтан Россияға» атты бірнеше еңбектерінде еуразиялық тұжырымдаманы өзінің ойларымен одан әрі дамытты. Оның этногенез концепциясы еуразияшылдық идеясын байыта түсті. Неоеуразияшылдықтың негізін қалаушының ойынша, кез келген этнос *біріншіден*, белгілі бір мінез-құлық стереотиптерімен біріккен адамдар қауымы болып табылады; *екіншіден*, этнос пен оның мінез-құлық стереотиптері нақты географиялық-климаттық жағдайда қалыптасады және ол этностың өмір сүру ұзақтығымен бара-бар ұзақ уақыт бойы тұрақты болады; *үшіншіден*, суперэтностық тұтастықтар түрлі этностардың өкілдерін біріктіретін біртұтас суперэтностың жалпылама мінез-құлық

стереотиптері негізінде қалыптасады; *төртіншіден*, суперэтностық тұтастықтың мінез-құлық стереотиптері тіршілік етудің белгілі бір жағдайларына жауап беретін болмысты танудың өзіндік тәсілі болып табылады. Әрине, мұндағы суперэтностық тұтастық Ресей болып табылады, Л. Гумилев бойынша Ресей - Европа мен Азияны қатар қамтитын бірегей өркениет ретінде көрсетіледі. Бірақ, идеяның қисынынан еуразиядағы өзге этностарды біріктіретін әрі оларға жетекшілік ететін суперэтнос та орыстар болып, православие құндылықтары шешуші орынға шығатынын аңғару қиын емес.

Л. Гумилевтың идеялық ізбасары әрі неоеуразияшылдың бірі - Александр Дугин болып табылады. Ол еуразияшылдықты ешқандай идеялық ағымға қосылмайтын, яғни, оңшыл православтық-монархиялық немесе солшыл – коммунистік, яки, социалистік те емес, либералдыққа да ешбір жанаспайтын, негізгі үш ұстанымдық тұғырға негізделген бірегей саяси философия деп түсіндіреді. Оның **бірінші тұғыры -** сыртқы саясаттағы көпполярлық теория да, **екінші тұғыры -** посткеңестік кеңістіктің интеграциясы, яғни, онда ТМД елдерінің ықпалдасуы аса маңызды орын алады да, ол көпполярлы сыртқы саясаттың қисынды жалғасы болып саналады. А. Дугиннің ресейлік «Завтра» газетіне берген сұхбатындағы: «*Вытекающий из многополярности императив - интеграция постсоветского пространства. Можно сказать, исторически - это восстановление Российской Империи и СССР на принципиально новых основаниях. Как Российская Империя была отлична от СССР, точно так же Евразийский Союз отличен и от СССР, и от Российской Империи. Другая идейная база, другие механизмы, другие акторы, другие модели интеграции. В одном случае колонизация, в другом — социалистическая революция, в нашем случае добровольная специфическая модель интеграции по типу Евросоюза*» - деген пікір-тұжырымындай мазмұн-мәнде шығады [4]. Ал, енді **үшінші тұғырға** келсек, оның мақсаты **-** Ресейдің әлеуметтік-саяси жағдайын оңтайластыру. Мұндағы еуразияшылдықтың ұстанымы – Ресей үшін оның құрамындағы барша этникалық мәдениеттерді бір қалыпқа түсіретін мемлекет-ұлт құру тиімсіз. Сол сияқты, Еуроодақтағыдай азаматтық қоғам құру да Ресейге тиімді емес. Сонымен қатар, тәуелсіздікті аңсайтын этникалық сепаратизм де қол емес. Ресей Федерациясының еуразиялық саяси жобасы – біртұтас стратегиялық басқару және этникалық мәдениеттердің көптүрлілігі. Бұл Ресейдің ішінде саяси тәуелсіздіктің барлық түрінен егемендік пен ұлттық республика мәртебесін беруден бас тарту. Алайда бұл этиникалық, діни және мәдени азшылықтар мен қауымдардың құқықтарын шектеу емес. Қандай ұлт пен діннің өкілі болуына қарамастан олар Ресей Федерациясының азаматтары, яғни, «бірліктегі көптүрлілік» үлгісінің жарқын көрінісі. Дугиннің түсінігіндегі еуразияшылдық барлық этностардың өзіндік мәдениетін сақтап және дамытып, өзін-өзі еркін айқындай отырып бірлесе тіршілік етуін бекітетін идеология.

Осылайша, Ресей-Еуразия идеясына өркениеттік тұрғыда өзін-өзі айқындау, елдің геосаяси маңызын айшықтау, ұлттың ұлылығын әспеттеу сияқты ұмтылыстар тән. Г. Флоренский айтқандай, еуразияшылдық есть «сұрақтардың шындығы, бірақ жауаптардың шындығы емес, мәселелердің шындығы, бірақ шешімдердің шындығы емес» [5]. Яғни, еуразиялық қозғалыста бұл бағыттағы ой толғаулардың да сан-алуан сипатта болғанына тарих куә. Сондықтан да еуразиялық идея, еуразияшылдық, және Еуразиялық Одақ ұғымдарының ара-жігін аша білу қажет-ақ.

Енді **екінші бағыттағы** Еуразиялық Одақ құру идеясын саяси-экономикалық және мәдени-гуманитарлық тұрғыдағы интеграциялық байланыстың өмірлік қажеттілігі деп санайтын прагматиктерге тоқталайық. Бұл бағыттағылардың басты ерекшелігі – олардың қатарында жалаң теоретиктер емес, саясатпен етене тығыз айналысып жүрген тәжірибелі саясаткерлердің болуы. Әрине, олардың маңдай алдысы, посткеңестік кеңістікте Еуразиялық Одақ құруды алғаш ұсынушы ретінде кеңінен танымал саясаткер – Қазақстанның тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаев болып табылады. Елбасының ұсынған еуразиялық бағытындағы басты екі ерекшеліктің астын сызып айтқан жөн: **біріншісі** – ұзақ уақыт бойына қиялдай болған еуразиялық идея Еуразиялық Одақ құруға ойысып, саяси шынайылыққа айнала бастады; ал **екіншісі** – дәстүрлі еуразиялық идеяда негізгі орында болған Ресейдің басым

рөлі туралы қағидаға өзгеріс жасап, еуразия төсінде Ресеймен қатар Қазақстанның да геосаяси рөлі зор екенін дәлелденді, осылайша қазіргі Еуразиялық Одаққа «Ресей-Қазақстан» қос өзегі тән.

Қысқаша тарихи шегініс жасар болсақ, сонау 1994 жылдың көктемінде Н.Назарбаев Ұлыбританияға сапары кезінде «Чатем хаус» Халықаралық мәселелер жөніндегі Корольдік институтқа ат басын бұрып, онда өткен кездесуде ТМД елдерінің терең интеграциялану қажеттігін негіздеді. Бұл тұрғыда А.В.Ретивых «Казахстан на стыке веков. Историческая роль Президента РК Н. А. Назарбаева в формировании геополитической стратегии государства» атты 2000 жылы жарық көрген еңбегінің 116 бетінде Елбасының осы кездесуінде сөйлеген сөзінен мынадай тамаша үзінді келтіреді: «*Казахстан последовательно отстаивает идею экономической интеграции стран-членов СНГ. У нас есть все условия, чтобы сохранить основу нашего сотрудничества при соблюдении интересов суверенитета, полном уважении принципов невмешательства во внутренние дела и праве каждого народа самому определять правила собственного общественного устройства. Но говоря о наших взаимоотношениях, нельзя не учитывать человеческий фактор. Наши народы веками жили вместе, и укрепление добрососедства отвечает интересам людей, оно неподвластно конъюнктурным соображениям. Возведение границ между нашими странами, ограничение в передвижении людей были бы непростительной ошибкой*» [6].

Англияға сапарынан соң көп ұзамай Н. Назарбаев Мәскеуге ресми іссапармен барып, оның ауқымында М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің профессорлық-оқытушылық құрамымен кездесті. Тарихта айтулы күн ретінде қалған 1994 жылдың 29 наурызында Елбасы мәскеулік зиялы қауым алдында посткеңестік кеңістіктегі мемлекеттердің болашағына қатысты өзінің көзқарасын білдірді. Атап айтқанда ТМД мүше мемлекеттерінің жаңа бірлестігін Еуразиялық Одақты - ЕАС құру туралы бастама көтерді. «*Евразийский союз необходим*, -дедіҚазақстанның тұңғыш Президенті. -*Посмотрите, страны Европы с многовековой государственностью идут на объединение, и там все чаще звучит слово «конфедерация». Они отлично понимают, что мировой рынок жестко поляризируется. Северная Америка, Япония, наконец, азиатские «молодые тигры». Мы же, республики бывшего Союза, историей и судьбой подготовлены к единому сообществу. Нам присущи одни формы и механизмы связей и управления, общий менталитет, многое другое. Мы просто обречены доверять друг другу.Вопрос в том, что у некоторых политических лидеров, да и не только у них, существует политическая боязнь возрождения империи. Но на это уже никто не пойдет. Нам не нужно бояться слова «союз». Ведь существует же, к примеру, Европейский Союз. Мы все равны, и мой нынешний визит в Россию — признание этого равенства*» - деп Елбасымыз тығыз ықпалдасудың ұтымды тұстарын айтып, тыңдармандарын сөзіне ұйытты [6].

Содан бастап интеграциялану, өзара тиімді серіктестік орнату, қауіпсіздікті бірігіп қамтамасыз ету, мәдени-рухани үнқатысу сияқты мәселелерді үнемі көтерген қазақстандық Ұлт көшбасшысы өңірлік қана емес, жаһандық ықпалдасудың идеялық «генераторына» айналды. Қазақстан ШЫҰ, АӨСШК, ЕврАзЭҚ, ОДКБ құрылуы, Еуразиялық медиа форумның жүйелі өтуі, Әлемдік және дәстүрлі діндер лидерлеріңісъездері Астанада үш мәрте өткізілуі, Қазақстанның ЕҚЫҰ төрағалық етіп, Астанада ұйымның саммиті ұйымдастырылуы, Ислам конференциясы ұйымына төрағалық етіп, оның ауқымында да жасампаз іс-шаралар атқаруы, Кеден Одағының құрылуы сияқты іс-шаралардың бәрі Елбасымыздың бастамшылығы және ерік-жігері арқылы жүзеге асқанына бүкіл әлем куә.

2011 жылғы 25 қазанда «Известия» газетінде Елбасымыздың «Евразийский Союз: от идеи к истории будущего» атты мақаласы жарияланды. Ол мақалада еуразияшылдық бастама туралы Н. Назарбаев: «*Мне всегда импонировали взгляды выдающегося российского мыслителя Льва Гумилева, который пошел дальше всех последователей «школы евразийства», возникшей в среде русских эмигрантов первой половины XX века. Он концептуально обосновал единство географических и культурно-исторических связей народов огромной части Северной и Центральной Евразии. Имя этого ученого носит*

созданный в Астане по моей инициативе Евразийский национальный университет» деп ой толғай келе, өзінің еуразиялық бағыттағы тұжырымдары төмендегідей ұстанымдарға негізделетінін көрсетті [7].

Біріншіден, мәдени және өркениеттік факторлардың маңызын ешбір төмендетпестен, Қазақстанның Ұлт көшбасшысы интеграцияны экономикалық прагматизм негізінде құруды ұсынды. Абстрактылы геосаяси идеялар мен ұрандар емес, шынайы экономикалық мүдделер интеграциялық процестердің қозғаушы күші болып табылады. Сондықтан да, болашақ Еуразиялық Одақтың алғышарты – Біртұтас экономикалық кеңістік құру.

Екіншіден, интеграция ерікті негізде жүзеге асуы. Жаһандану жайлаған бүгінгі әлемде оқшауланудың тиімсіз екенін әрбір мемлекет сезінуі тиіс. Өркениетті дамудың төте жолы – ел мен халықтың мүддесіне сәйкес келетін ерікті интеграция.

Үшіншіден, Елбасымыз мақсат тұтқан Еуразиялық Одақ теңдік, ішкі істерге қол сұқпау, егемендікті құрметтеу, шекаралардың тұтастығы принциптеріне негізінделетін мемлекеттердің бірлестігі.

Төртіншіден, Н. Назарбаев Еуразиялық Одақтың ұлт үстілік органдарын құруды ұсынды. Ол органдардың нақты өкілеттіктері болады, барлық мүше-елдердің мүдделерін консенсус негізінде есепке алып жұмыс істейді. Еуро Одақ тәжірибесі сияқты, интеграциялық серіктестердің теңдігі мен егемендігі әрдайым сақталады.

Елбасымыздың еуразиялық ұсыныстары саяси шынайылыққа айналып, бүгінгі таңда Еуразиялық экономикалық қауымдастықпен қоса Қазақстан, Беларусь және Ресейдің Кедендік одағы құрылып, нақты қызмет етуде. Биылғы қаңтардың 1-ші жұлдызынын бастап үш елдің арасында Біртұтас экономикалық кеңістік ашылды. Осы маңызды іс-шараның қарсаңында «Известия» газетінің 2011 жылғы 3 қазандағы санында сол кездегі Ресей Федерациясының Үкімет басшысы В. Путин «Новый интеграционный проект для Евразии будущее, которое рождается сегодня» атты арнайы мақаласын жариялады.

Мақалада В. Путин Кедендік одақ пен Біртұтас экономикалық кеңістікті келешектегі Еуразиялық экономикалық одақтың негізі деп көрсетеді. Бұл ұйым уақыт өте келе қанатын кеңге жайатынын да болжайды: қазірдің өзіне Қырғызстан мен Тәжікстан бұл одаққа кіруге мүдделі болып отыр. Алайда бұған В. Путин тоқмейілсіп отырған жоқ, ол интеграцияның келесі жоғары деңгейі Еуразиялық одақ ауықымында ықпалдасуымыз қажет деп амбициялық міндет қойып отыр. Оның тұжырымындағы «путиндік-еуразиялық» кең ауқымды жобаның төрт ерекшелігі төмендегідей:

«***Во-первых,*** *речь не идет о том, чтобы в том или ином виде воссоздать СССР. Наивно пытаться реставрировать или копировать то, что уже осталось в прошлом, но тесная интеграция на новой ценностной, политической, экономической основе — это веление времени.*

Мы предлагаем модель мощного наднационального объединения, способного стать одним из полюсов современного мира и при этом играть роль эффективной «связки» между Европой и динамичным Азиатско-Тихоокеанским регионом. В том числе это означает, что на базе Таможенного союза и ЕЭП необходимо перейти к более тесной координации экономической и валютной политики, создать полноценный экономический союз.

Во-вторых, *Евразийский союз послужит своего рода центром дальнейших интеграционных процессов. То есть будет формироваться путем постепенного слияния существующих структур — Таможенного союза, Единого экономического пространства.*

В-третьих, *было бы ошибкой противопоставлять Евразийский союз и Содружество Независимых Государств. У каждой из этих структур есть свое место и своя роль на постсоветском пространстве. Россия совместно с партнерами намерена активно работать над совершенствованием институтов Содружества, насыщением его практической повестки.*

В-четвертых, *Евразийский союз — это открытый проект. Мы приветствуем присоединение к нему других партнеров, и прежде всего стран Содружества. При этом не собираемся кого-либо торопить или подталкивать. Это должно быть суверенное решение*

государства, продиктованное собственными долгосрочными национальными интересами» [8].

В. Путин де Еуразиялық одақ ұсынысына қырын қараушылар мен қауіптенушілердің көп екенін сезіп, біліп отыр. Ол туралы мынадай сарында ой толғайды: «Здесь хотел бы затронуть одну, на мой взгляд, весьма важную тему. Некоторые наши соседи объясняют нежелание участвовать в продвинутых интеграционных проектах на постсоветском пространстве тем, что это якобы противоречит их европейскому выбору.Считаю, что это ложная развилка. Мы не собираемся ни от кого отгораживаться и кому-либо противостоять. Евразийский союз будет строиться на универсальных интеграционных принципах как неотъемлемая часть Большой Европы, объединенной едиными ценностями свободы, демократии и рыночных законов».

Жаңаша Еуразиялық одаққа ізашар болған «Известиядағы» өзінің «известный» мақаласын В.Путин оптимистік нотада аяқтайды: «*...два крупнейших объединения нашего континента - Евросоюз и формирующийся Евразийский союз - основывая свое взаимодействие на правилах свободной торговли и совместимости систем регулирования, объективно, в том числе и через отношения с третьими странами и региональными структурами, способны распространить эти принципы на все пространство - от Атлантики до Тихого океана. На пространство, которое будет гармоничным по своей экономической природе, но полицентричным с точки зрения конкретных механизмов и управленческих решений. Затем будет логично начать конструктивный диалог о принципах взаимодействия с государствами АТР, Северной Америки, других регионов.Убежден, создание Евразийского союза, эффективная интеграция - это тот путь, который позволит его участникам занять достойное место в сложном мире XXI века. Только вместе наши страны способны войти в число лидеров глобального роста и цивилизационного прогресса, добиться успеха и процветания*» [8].«Ылайым осылай болғай!» деп бізде үміттенеміз бұл игі бастамаға.

Жоғарыда айтылған путиндік мақала қоғамдық пікірге қатты әсер етті, тіптен, посткеңестік ауқымда ғана емес, әлемдік деңгейде де. Түрлі талдамашылар мен сан-алуан сарапшылар оның мазмұнын өздігінше түсініп қана қоймай, өздерінің ой-пікірлерін БАҚ арқылы жариялап, халықтың ойын сан-саққа шашыратты. Ондай сарапшылардың пікірлерін үш топқа бөлуге болады: **біріншісі** – Ресейде жаңа жыл қарсаңынан бері толастамай турған наразылық акциялары халықтың путиндік авторитарлы саяси-экономикалық жүйесінен шаршағанының дәлелі болып табылады. В. Путин билік басына келгенде «Ресей – энергетикалық супердержава», «Тізірлеген Ресейді тік тұрғызамыз», «Тоқсаныншы жылдардың хаосынан Ресейді тәртіп пен тұрақтылыққа жеткіземіз» дегендей ұрандармен атойлап шыққаны есімізде. Ельциндік жүйеден есеңгіреген қоғам серпіліп, қатаң саясатты қуана қуаттады. Уақыт өте келе мұндай ұрандар ескірді, ал қалыптаса бастаған орта тап өкілдері саясатқа қатысуға құлық таныта бастады. Яғни, В. Путинге деген халықтың сенімі дағдарысқа ұшырады. Осындай жағдайда халықты баурап алатын тың идея, жаңа ұран қажет болды. Бұл ұран – Путин айтқан Ресейдің жетекшілігіндегі Еуразиялық Одақ құру деп көрсетеді бірінші топтағылар.

Екінші топтағы көзқарас бойынша В. Путин ресейліктерді Еуразиядағы ерекше тарихи миссия атқаратын халық ретінде өзінің идеясына ұйыстыруды көздеп отыр. Бірақ іс жүзінде бұл оңай шаруа емес, Мәскеу басқаратын бұрынғы «кеңестік Еуразияны» қайта жаңғыртпақшы Кремльдің ойына кереғар келетін тежеуші факторлар да жетіп артылады дейді олар.

Үшінші топтағылар В. Путин еуропалық интеграция моделін посткеңестік кеңістікке көшіруге тырысуда деп бағалайды. Алайда мұндай жобаның бағы баянсыз, себебі Еуропа Одағы өзара теңдік ұстанымында интеграцияланған, ал путиндік жобада ықпалдасушы серіктестерден Ресейдің айқын басымдылығы байқалып тұр. Басқасын айтпағанда, жер көлемі, халық саны, экономикалық әлеуеті мен әскери күш-қуаты жағынан ақ кез-келген

одақта көшбасшыға айналып шыға келеді. Мұның барлығы одаққа мүше болып кіргісі келетін елдерді ойландырып, белгілі деңгейде тежейді.

Міне, прагматикалық саясатқа қанша бет бұруға тырысқанымен, жеме-жемге келгенде Еуразиялық одақ құрудың астары мен тысында қаншама ой-пікірлер бұғып жатқанын аңдау қиын емес.

Енді еуразиялық бірлестіктің құрылуын аяғына енді тұрып жатқан тәуелсіз әрі жас ұлттық мемлекеттердің түбіне жететін жағымсыз геосаяси құбылыс ретінде қарайтындарға қарай ойысайық.

Үшінші бағыттағы Еуразия Одағын құруға бағытталған ұмтылысты КСРО-ны қайта құру деп жағымсыз бағалайтындардың қатарында шетелдік сарапшылар да, кейбір ТМД-лық саясаткерлер мен талдамашылар да баршылық. Биылғы наурыз айының басында Грузия президенті М. Саакашвили Әзірбайжанға екі күндік ресми сапармен барып қайтты. Ол әзірбайжандық парламентте сөз сөйлеп, Ресей билігінің арам пиғылы бар екенін көрсетеді: «*В последнее время некоторыми ностальгически настроенными лидерами в Москве была предложена новая старая идея Евразийского союза. Давайте не будем заблуждаться. Название немного изменилось, но содержание в полном объеме остается прежним. На протяжении истории этот проект имел много имен: «Союз Советских Социалистических Республик», «Доктрина ограниченного суверенитета», политика «сфер влияния», или, пользуясь сегодняшней терминологией кремлевских идеологов, «собирание земель», то есть возвращение наиболее империалистической терминологии царских времен*» дей келе, мұндай жобаның жүзеге асуы мынадай ауыр зардапқа ұрындыратынын ескертті: «*...все эти проекты означают лишь одно: конец нашей свободе, независимости Азербайджана и Грузии*». Сөзінің соңында М.Саакашвилитүрлі бүркеншек аттармен Ресей империясын қайта жаңғыртуға тырысып жүргендерге қарсы бірігіп күресуге шақырды: «*либо все постсоветские страны возьмутся за ум, то есть за руки и вместе пройдут путь к безопасности, или нас с утеса поодиночке сбросят в бездну истории и все наши мечты разобьются».* Сонымен қатар ресейлік билеушілер мынадай қағиданы дұрыс түсінгені абзал дейді: *«лучше иметь сильных соседей, чем нестабильных вассалов, лучше быть в окружении счастливых и гордых государств, чем разочарованных людей, мечтающих о мести, лучше иметь партнеров, чем врагов*» [9]. Көріп отырғанымыздай, кейбір ТМД елдері Еуразиялық одаққа мүше болмақ түгілі, одан ат-тонын ала қашып отыр.

Осындай бағыттағы зиялы қауым өкілдері бар ма екен деп іздестіріп едік, Башқұртстанда шығатын «Ватандаш» (*қазақша – отандас*) журналының 1997 жылғы № 9 санында жарияланған Ренарта және Эльмира Шариповалардың «Евразийство - очередной обман?» атты мақаласына көзіміз түсті. Әрине, ғылыми мақала болғандықтан пікірталас туғызатын тұстары болуы заңдылық. Бұл мақаладан еуразияшылдық аса қауіпті идеология деген ой түюге болады. Авторлардың сөзімен айтсақ, «*евразийство - не что иное, как идеология реванша ...старого имперского идеала, отличающаяся от прежних, классических разновидностей имперской идеи лишь новомодной, «подогнанной к современности» интеллектуальной риторикой*». Осыған байланысты Шариповалар түрлі ұлттық интеллигенция өкілдерін «сырты жылтырақ еуразиялық концепцияға»алданып қалмауын ескертеді, өйткені ол Ресейдің құрамындағы шағын ұлттардың мәдени және рухани жаңғыру процесіне қарама-қайшы идеология. Тіптен олар еуразияшылдықты былай деп көрсетеді: «*евразийство... некий «идеологический динозавр», неизвестно каким образом сумевший дожить до нашей постколониальной эпохи, когда по всему миру над имперскими амбициями возобладали цивилизованные нормы взаимоотношений между народами*».

Бұл мақаланың мәтінінде тарихи тұрғыдағы ғылыми дауласуды отқа май құйғандай қоздыратын тұжырымдар да жоқ емес: «*Дикие и отсталые номадические завоеватели оставили после себя прекрасные памятники архитектуры, а организаторы евразийского пространства - русские крестьяне преуспели лишь в основном в растаскивании руин каменных мечетей и светских зданий для строительства своих бань и печей*" немесе: «*…ведь они вполне серьезно утверждают, что у славян и тюрков общая историческая*

судьба. Остается лишь непонятным, какая общая историческая судьба может быть у народов ... для одного из которых взятие Казани, Астрахани, покорение Сибири, Северная война, покорение Кавказа, Крыма и Средней Азии являются предметом исторической гордости, а для других - причиной многовекового рабства?» - деген сияқты.

Қос автор одан ары қарай: «*в основе классического евразийства лежит идея доминирования русско-православной культуры*» деп еуразияшылдықты ревансшылдық, яғни, унитарлы империялық мемлекетті құруды аңсайтын қарымта қайтарушы идеологияның бір түрі деп таниды, оның түпкі мақсаты Ресей-Еуразияны халықтар түрмесіне айналдыру, орыстан өзге ұлттардың мәдениеті мен ерекшелігін жою деген өткір ой айтады.

Шариповалардың мақаласының тоқ етері еуразияшылдықтың геосаяси болашағы бұлыңғыр дегенге келіп саяды: «*Концепция евразийства несостоятельна в первую очередь потому, что не учитывает того, что на великом евразийском континенте существуют такие геополитические гиганты, как Китай, Индия, Япония. Тем самым складывается представление об ограниченности философского масштаба данной концепции. Ведь в реальности, гигантский суперконтинент - это отнюдь не только территория современного СНГ*»[10].

Интернеттегі regnum.ru парақшасының дерекөзінде Манкурт Шалаказахов деген лақап атпен "Пик" ақпараттық тобында сараптама жасап жүрген бір автор Қазақстан геосаяси жағдайына байланысты амалдың жоғынан интеграция жасауға мәжбүр болып отыр деген тұжырым жасайды [11]. Әрине, мұндай шолақ әрі сыңаржақ пікірлер виртуалды әлемдегі оқырмандарды адастыру үшін жасалып отырған дүниелер екені белгілі.

Виртуалды басылымдарда бәтуа жоқ десек, онда дәстүрлі баспасөзде нендей пікірлер бар екеніне тоқтала кетейік. Ресейдің «Литературная газета» атты белгілі басылымының 2011 жылғы 12-18 қазандағы № 40 (6341) санында «Союз Евразийский республик свободных» атты көлемді материал жарияланып, онда редакциялық арнайы сауалнама жүргізу әдісімен А. Дугин, О. Богомолов, А. Шатилов сияқты Ресей ғалымдарының Еуразиялық Одақ туралы оң пікірлері келтірілген, ал сөз соңында салыстыру үшін осы мәселеге қатысты шетелдік басылымдарда жарияланған теріс пікірдегі материалдар әдейі орысшаға аударылып берілген. Мысалы, Ұлыбританиялық «The Telegraph» газеті В. Путиннің ұсынған жобасын қатты сынап, былай деп жазыпты: «*Господин Путин рассказал, что находится в процессе создания нового глобального властного блока, «Евразийского союза», – на костях того, что когда-то являло собой Советский Союз. ...Старшее поколение россиян, которые тяготеют к патернализму и стабильности в духе почившего Советского Союза, также, вероятнее всего, оценят этот план. Однако Путин постарался заявить, что воссоздание СССР не является целью его миссии. Но он несколько лукавит.«Евразийский союз» на территории бывшего СССР, создание которого продвигают Путин и Россия, будет иметь много общего с Советским Союзом. Авторитаризм придёт на смену коммунизму. Доминирующая идеология и членство будут добровольными, однако в геополитическом смысле и во многих других два союза будут иметь много общего. ...Если Путин создаст псевдоСССР перед лицом растущего китайского и американского влияния, его провозгласят человеком, который вернул России империю*».

Ал Германияның «Frankfurter Allgemeine Zeitung» басылымы болса: «*Некоторые из новых суверенных государств бывшей коммунистической империи рассматривают такие заявления как угрозу, потому что они отнюдь не на дружеской ноге с Россией.Другие же, и без того экономически зависимые от Москвы, скорее всего, поневоле примут свою судьбу, но и там особой радости не видно.А ведь разница с ЕС существенная, но Путин старается её не афишировать. Дело в том, что предпосылкой для успешной интеграции в Европе стали: во-первых, примерный баланс между большими и, во-вторых, уважение к маленьким государствам Западной Европы. Ни то, ни другое никак не прослеживается в Евразийском союзе*» - деп өздерінің путиндік еуразияшылдыққа риза еместігін білдірген [12].

Ал енді еуразиялық одаққа скептицизммен қарайтын төртінші бағыттағы ой-пікірлерге қысқаша тоқталсақ. Бұл жерде қазекем «өз ағам» дейтін өзбектердің мемлекет басшысы И.

Каримов топ жарып тұр. И. Каримов 1994 жылы Елбасымыз Н. Назарбаев еуразиялық одақ туралы идея көтергеннен бастап бұл бастамаға қырын қараған болатын. Ол ортаазиялық елдердің одағына да мысқылмен қарады. Оның ойынша, экономикалық күш-қуаты, халық саны, даму деңгейі әр-түрлі елдердің одағынан түк шықпайды. Сол әдетімен, И. Каримов 2011 жылғы 7 желтоқсанда Өзбекстан Конституциясы күні құрметіне сөйлеген сөзінде В. Путиннің ұсынысын сандыраққа балап, интеграциялық процестерге деген ешбір қажеттілік жоқ деді. Дәлірек айтсақ, ол: "*за последнее время на постсоветском пространстве активизируются силы, которые, пользуясь тем, что вступающее в жизнь современное молодое поколение не имеет достаточного представления о недавней истории, стремятся путем различных вымыслов возбудить ностальгию по советскому прошлому, при этом забывая о тоталитарной сущности советской империи, распад которой был обусловлен в первую очередь политической, экономической и идеологической несостоятельностью системы, на которой она была построена*" - дей келе, «*Когда речь идет о формировании различных межгосударственных объединений, не исключается, что они выйдут за рамки экономических интересов и приобретут политическую окраску и содержание, что в свою очередь может негативно повлиять на уже установившиеся связи и сотрудничество членов объединения с другими внешними партнерами, развитие интеграционных процессов с третьими странами*", - деп кесіп айтты [13].

Бірақ араға екі апта салып, 21 желтоқсанда Бішкек қаласында өткен ТМД бейформалды саммитінде И. Каримов «*Евразийская интеграция - это наше будущее, это тот путь, то направление, по которому все должны двигаться...Содружество должно играть роль координатора нашего многопланового взаимодействия, а также оставаться форумом для прямого общения, поддержания регулярного межгосударственного диалога... Россия объединяет вокруг себя все станы СНГ, и не надо здесь спекулировать и создавать иллюзии. Надо смотреть трезво на эти вещи: есть Россия, она объединяет вокруг себя все страны постсоветского пространства, мы существуем и есть СНГ... Евразийское экономическое пространство, Евразийский экономический союз, а в дальнейшем просто Евразийский союз - все эти образования на фоне СНГ создают определенные настроения. А нужно ли тогда СНГ вообще. Я отвечаю на этот вопрос и говорю только свое видения – я убежден, что при всем том, что происходит в мире и на постсоветском пространстве, Евразийский союз и все остальное - естественное закономерное развитие того, что происходит сегодня в мире*» - деп өзінің елінде айтқаннан мүлдем керісінше пікір айтып, жиналғандарды қайран қалдырды [14].

Еуразиялық одаққа немқұрайлы қараушылардың бірі Жан Парвулеско деген франциялық румын «Путин и евразийская империя» деген кітабын жариялап, оны интернет-қауымдастық қызу талқылап та үлгерді. Кітаптың басты идеясы – еуразиялық ұлы бірлестік құру теория жүзінде ғана қауіпті, ал іс жүзінде ешбір қауқары жоқ бос әурешілік.

Көріп отырғанымыздай, еуразияшылдық идея туындағаннан бастап Еуразиялық одақ құрылғанға дейінгі кезеңде сан-түрлі теориялар мен тұжырымдамалардың туындап, салиқалы саяси шешімдер де айтарлықтай қабылданған. Сонымен қатар еуразияшылдықтың болашағына үмітпен қарап, шын сенгендердің де, оларды сынаушылар мен кекесінмен қараушылардың да көп екеніне көз жеткіздік.

Қазіргі дөңгеленген дүниеде алшаң басқан жаһандану үрдісінің қарқыны үздіксіз үдеу үстінде екенін ескерсек, аймақтық интеграциялану уақыт талабы екенін ұғынамыз. Өзінің ұлттық мүддесін қорғай отырып, әлемдік қауымдастықпен тығыз қарым-қатынасқа түсе білген ел ғана мұратына жетпек, ал тас-түйін оқшауланған елдің күні қараң болары анық болып отыр. Елбасымыздың ұсынып, жан-жақты негіздеген Еуразиялық одақ идеясының маңызы осында. Ғасырлар бойы аңсаған тәуелсіздігіміз қолымызға тиіп, демократия мен еркін экономикалық даму жолына түскен Қазақстанның Еуразиялық одақ ауқымында кіріптарлыққа душар болады деп қате түсінуге әсте болмайды. Еуразиялық одақта егемендік пен еріктілікті сақтаудың саяси тетіктері жан-жақты қарастырылған. Мұндағы басты мәселе – шаруа-экономикалық байланыстарды жаңғыртып, жаңаша дамыту, мәдени-рухани және

қарапайым ғана адами қарым-қатынастарды үзбей, жаңандануға төтеп бере алатындай етіп жандандыруда болып отыр. Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін қорытсақ – бүгінгі Еуразия Одағын құру кешегі КСРО-ны қайта тірілту деп қисынсыз қорықпайық.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Савицкий П.Н. Евразийство / http://gumilevica.kulichki.net/SPN/spn09.htm
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М., 1991. С. 483.
3. Ламанский В.И. Три мира Азийско-Европейского материка. СПб., 1892. С. 2
4. Дугин А. Евразийская платформа / http://www.zavtra.ru/content/view/2000-01-1881/
5. Флоровский Г.В. Евразийский соблазн // Россия между Европой и Азией. С. 237.
6. Ретивых А.В. Казахстан на стыке веков. Историческая роль Президента РК Н. А. Назарбаева в формировании геополитической стратегии государства. Алматы, 2000, с. 116
7. НазарбаевН. Евразийский Союз: от идеи к истории будущего// http://www.izvestia.ru/news/504908#ixzz1v9FWPRze
8. Путин В. «Новый интеграционный проект для Евразии — будущее, которое рождается сегодня» // http://www.izvestia.ru/news/502761#ixzz1vgUTC5DM
9. Саакашвили обрушился с критикой на идею Евразийского союза / http://www.newsland.ru/news/detail/id/907087/
10. Шарипов Р., Шарипова Э. Евразийство — очередной обман? // «Ватандаш». 1997. № 9. С. 183.
11. Обсуждаемые темы в Казахстане: голодомор и Евразийский союз/ http://regnum.ru/news/polit/1521194.html#ixzz1sC0gW4pY
12. Союз Евразийский республик свободных // Литературная газета. 12-18 октября 2011 года. № 40 (6341).
13. Каримов раскритиковал Евразийский союз / http://inosmi.ru/middle_asia/20111210/179997892.html
14. Ислам Каримов: Евразийская интеграция - это наше будущее, это тот путь, по которому все должны двигаться / http://kabar.kg/politics/full/24290

Кузнецов Е. А. *– доктор исторических наук, профессор*
Симтиков Ж.К. *- доктор политических наук, асс. профессор*

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ КАЗАХСТАНА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Новые социально-политические реалии Казахстана как суверенного государства требуют языковой политики, отвечающей потребностям полиэтнического населения страны и учитывающей особенности языковой, демографической и политической ситуации. Проводится политика, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков. В рамках данной задачи предполагается, прежде всего, создание условий полиязычного образования в Казахстане.

Ключевые слова: языковая политика, языковые отношения развитие образования; концепция языковой политики, культуры; полиязычия; триединство языков, многообразие языков; политика трехъязычия; образовательный процесс в условиях трехъязычия.

Языковая политика в современном мире это система мероприятий и законодательных актов, проводимая государством и общественными институтами страны, которые ставят перед собой определённые социально-языковые цели. Кпоследним относятся: изменение или сохранение существующих функционально-языковых норм, а также поддержка языков.

Идеологи той или иной языковой политики часто руководствуются целым рядом социально-политических, идеологических, психологических, эстетических и культурных соображений. Когда политическая элита удовлетворена сложившимися языковыми нормами языка и речи или препятствует установлению новых, языковая политика считается ретроспективной. Эффективность языковой политики также зависит от целого ряда факторов.

Актуальность проблемы языковой политики и языковых отношений приобретает исключительные масштабы также в связи с процессами перехода к информационному обществу с его сложнейшими сетями коммуникаций. В контексте такого перехода радикально меняется роль информационного, в том числе лингвистического, оснащения политики. Политика в конечном итоге - и национальная безопасность страны испытывает неоднозначные последствия своей медиатизации и виртуализации. В результате существенно модифицируются- как языковой контекст функционирования политики, так и политический контекст функционирования языка.

Первый этап разработки государственной языковой политики приходится на 1991–1995 годы. Тогда ее основной целью было развитие этнической самобытности и сохранение национально-культурного многообразия страны. Это сыграло большую роль в укреплении единства народа и межнационального согласия. Ее основополагающие принципы провозглашены и на конституционном уровне (в 1995 году), и в Концепции формирования государственной идентичности РК (в 1996 году). Затем были приняты несколько законов и нормативно-правовых актов, закрепляющих эти позиции.Закон РК «О языках в Республике Казахстан», принятый в 1997 году, пришел на смену советскому закону 1989 года. Преамбула свидетельствует о его высокой демократичности: «Настоящий закон устанавливает правовые основы функционирования языков в Республике Казахстан, обязанности государства в создании условий для их изучения и развития, обеспечивает одинаково уважительное отношение ко всем, без исключения, употребляемым в Республике Казахстан языкам». В нем подробно расписаны правовые основы функционирования языков и обязанности государства в создании условий для их изучения и развития. Важно отметить, что, вопреки домыслам недругов, наш закон получил высокую оценку ОБСЕ, одобрившей казахстанскую теорию и практику единой государственной национальной и языковой политики. В частности, закон установил четкие критерии знания государственного языка для отдельных должностных лиц, государственных служащих. Это общепринятая мировая практика, схожие законы о языках есть в ФРГ, Израиле, Китае, странах СНГ и других.

Казахстан под руководством Нурсултана Абишевича Назарбаева с начала 90-х годов идет по пути постепенного повышения статуса государственного языка, расширяя его функции. Но при этом параллельно создаются условия для развития языков других этносов. На ментальном уровне у нас нет языковой проблемы, но до сих пор главным препятствием в реализации права изучить государственный язык являются материальные факторы. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед нашим государством, является создание всех необходимых организационных, материальных и технических условий для свободного и бесплатного овладения всеми гражданами государственным языком. Безусловно, в этой области и сейчас делается немало: создаются центры и курсы обучения языку, разрабатываются и издаются многоуровневые учебные программы, учебники и учебно-методические пособия для взрослых.

Новые социально-политические реалии Казахстана как суверенного государства требуют языковой политики, отвечающей потребностям полиэтнического населения страны и учитывающей особенности языковой, демографической и политической ситуации.В Стратегии «Казахстан – 2050» Н.А. Назарбаев отмечает, что «ответственная языковая политика является одним из главных консолидирующих факторов казахской нации».[1]

В настоящее время в Казахстане существует реальное многообразие языков: в функциональных целях их используется свыше ста, по данным ученых-лигивистов, авторов словаря «Языки народов Казахстана», 126 языков. 12 сентября 2005 г., выступая на втором

Гражданском форуме, Президент Республики Казахстан Н. А. Назарбаев заявил: «Мы должны совместно оказывать поддержку языкам и культурным традициям всех народов Казахстана. Никто не должен быть ущемлен в правах пользоваться родным языком и культурой».

Вопросамязыковой политики и развития языков народов Казахстана на современном этапе постоянное внимание обращяет Президент Республики Лидер Нации Н.А. Назарбаев.«Мы должны приложить все усилия для дальнейшего развития казахского языка, который является главным фактором объединения всех казахстанцев. В то же время создать благоприятные условия, чтобы представители всех проживающих в стране народностей могли свободно говорить, обучаться на родном языке, развивать его», -выступая Н.А.Назарбаев на совещание посвященной «К Дню языков народа Казахстана»[2].

В Концепции языковой политики в Казахстане определяет для себя главную сложность в «создании оптимального языкового пространства государства», требующего «чёткого определения функционального соотношения языков, при котором государственный язык должен занять достойное место»[3]. Сегодня в мире, по разным оценкам, ежегодно исчезает от 10 до 205 бесписьменных языков, уходят целые пласты этнических культур! В нашей стране ни один этнос утратил свой язык [4]– подчеркнул Президент страны на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана (АНК) «Казахстан - 2050»: Один народ - одна стран - одна судьба. 25 апраеля 2013 года.

Программа полиязычного обучения предусматривает создание новой модели образования, способствующей формированию конкурентоспосбного в условиях глобализации поколения, владеющего языковой культурой. Знание казахского, английского и русского языков даст молодежи ключ к мировым рынкам, науке и новым технологиям, создаст условия для формирования мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, казахстанской и мировой культурам. В этом году делаются первые шаги к внедрению новой модели образования в вузах: реформируются стандарты образования, в вузах открыты специальные отделения, где преподавание ведется на терх языках. Следует отметить, что программа полиязычного образования, внедряется в Казахстане, является уникальной и подразумевает, в отличие от западных аналогов, параллельное и одновременное обучение на трех языках.

В своих ежегодных Посланиях народу Казахстана он всегда подчеркивает на развитии образования, культуры, знание языков. В Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана указывается: «Народ будет мудр в воспитании потомства, заботясь о его здоровье, образовании и мировоззрении… Будет одинаково хорошо владеть казахским, русским и английским языками… Он будет патриотом своей страны, известным и уважаемым во всем мире» [5].

На современном этапе в республике казахский язык сейчас все больше и больше выполняет функцию консолидации. Как русский язык - символ и носитель русской идентичности - использовался для построения советской идентичности, так сейчас казахский язык - символ и носитель казахской идентичности - используется для построения казахстанской государственной идентичности. «Мы поставили цель, чтобы к 2017 году число казахстанцев, овладевших государственным языком, достигло 80%, а к 2020 году еще больше. Через 10 лет мы хотим, чтобы 100% выпускников наших школ умели говорить на казахском языке. Я уверен, так и будет», – сказал Президент страны на XVII сессии Ассамблеи народа Казахстана.

Языковая политика в независимом Казахстане это путь к интеграции Казахстана в мировое сообщество. На сегодняшний день в Казахстанском обществе активно проводится полиязычная политика, направленная на освоение казахстанцами казахского, русского и английского языков. В 2007 году в Казахстане на государственном уровне принят «культурный проект «Триединство языков»». Реализуемый в стране проект «Триединство языков» предусматривает развитие казахского как государственного языка, русского – для межгосударственного общения, английский необходим нам для успешной интеграции в

мировое образовательное пространство. Пути решения этих вопросов были обозначены на состоявшемся в июле 2012 году республиканском совещании «Полиязычное образование в Республике Казахстан: стратегия развития». По словам министра образования и науки РеспубликиКазахстан Жумагулова Б.Т., «основные тенденции для реального трехъязычия уже сложились. Зная эти языки, наши специалисты станут еще более конкурентоспособными и в мире, и в нашей стране».

В программной статье «Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» Президент Нурсултан Абишевич Назарбаев отмечает, что сегодня важно в корне изменить учебный процесс, развивать его интерактивные формы, современное онлайн-обучение. Сейчас понятия успеха и знания языков неразделимы. Глава государства в своих выступлениях не однажды подчеркивал, что Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой свободно пользуется тремя языками.

Любой язык – это культура, который формирует жизни человека, его систему ценностей, стиль поведения, образ мышления. Развивая полиязычное образование, мы должны ставить его целью не просто знание всеми детьми трех языков, а в первую очередь интеграцию мировоззрения трех культур. Необходимо сделать так, чтобы нечто объединяло всех юных граждан страны вне зависимости от того, в какой школе они учатся и на каком языке. Развитии полиязычного образования мы должны стремиться к достижению трех целей: 1) знание языков, 2) интеграция мировоззрения, 3) воспитание достойных граждан страны.

В настоящее время состояние внедрение полиязычия в Республике показывает следующую картину. В 73 школах учащиеся уже с первого класса осваивают английский язык, необходимо около 2 тысяч учителей английского языка начального образования, подготовлены 980 учителей английского языка для начальных школ, колледжами-1518 человек.[6]Формы повышения интереса студентов к изучению языков различны. В постоянную практику вошли проведение «круглых столов» и семинаров, дебатов, конкурсов выразительного чтения, литературно-музыкальных вечеров. Состязательность, стремление к победе являются действенными стимулами для добросовестной учебы. После занятий студенты должны закреплять знания в кружках разговорного английского и английской песни, казахского языка, русского языка.

Для дальнейшего успешного развития полиязычного образования в республике, на наш взгляд, необходимо следующее:

исследовать инновационные методики полиязычного образования на основе изучения передового опыта США, Канада, Бельгия, Швейцария, Нидерландов и других;

создать нормативно-правовую базу республике, научно-методический центр развития полиязычного образования для анализа языковой ситуации в Казахстане, разработки концептуальных основ полиязычия, оказания научно-методического содействия по совершенствованию обучения на трех языках;

разработать новый модель реализации полиязычного образования в том числе посредством дистанционного обучения;

разработать систему повышения квалификации преподавателей педагогических и всех специальностей, систему подготовки и переподготовки преподавателей, ведущих базовые и профильные дисциплины на иностранных языках;

разработать программу издания учебной и научно-методической литературы в соответствии с учетом полиязычного обучения;

определить базовые вузы по развитию полиязычия с учетом направления подготовки специалистов.

Реализация полиязычного образования требует расширения образовательного пространства, обмена опытом, увеличения лингвистического капитала казахстанцев и формирования поликультурной личности, эффективно функционирующей в условиях глобализации и плюралистического демократического общества.

Таким образом, реализация данного механизма позволит достичь всех поставленных целей: знание языков, интеграция мировоззрения, воспитание достойных граждан страны, свободно владеющее тремя языками.

ЛИТЕРАТУРА

1.Назарбаев Н.А. Стратегия «Казахстан – 2050» : новый политический курс состоявшегося государства. Послание народу Казахстана от 15 декабря 2012 года. // Казахстанская правда 15 декабря 2012г.
2.Из выступлении Президента Республики Казахстана Н.А. Назарбаева «К Дню языков народа Казахстана»
3. Концепция языковой политики
4. Назарбаев Н.А. «Казахстан - 2050»: Один народ - одна стран - одна судьба. 25 апреля 2013 года.
5. Назарбаев Н.А. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 27января, 2012 г.
6. Казахстанская правда 1 сентября 2012 г.

Ahmet SELEN

(Erünal Sosyal Bilimler Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Görevlisi, ANTALYA)

GÜCÜN YASASI MI. YASANIN GÜCÜ MÜ.

Мақалада қазіргі түрік елі қоғамында орын алып отырған және түрік жеткіншектері мен жастарына ықпал ететін мемлекеттік гуманитарлық-құқықтық нормалар сөз болады. Гуманитарлық және құқықтық заңнамалалық ереже-шарттардың жастарға, олардың рухани және эстетикалық танымдарына әсер ету үдерісі баяндалады. Мақалада Орта ғасыр Рим патшалығанан бастап, тәрбиелік мәні зор көне түріктердің салт-дәстүрлерімен қоса қасиетті кітап – Құраннан цитаталар алынып, баяндау мазмұны мен тәсілін байи түскен. Мақала авторына қарағанда гуманитарлық-құқықтық нормаларға жүгіне отырып, ұлттық салт-дәстүрге негізделген халықтық педагогиканы да ұмытпауымыз қажет.
Тірек сөздер: түрік жастары, Платон, көне түріктер, Күл-Тегін, Құран, заң, ереже, қоғамдық формация, демократия.

Siyaset, İnsanların toplum halinde yaşamasından doğan bir olgudur.İnsanlar, pek çok alanda olduğu gibi toplu yaşama konusunda bir kültür birikimine sahip olmuşlar.Bu alanda yapılar, kurumlar ve kavramlar zamanla değişiklik gösterse de değişmeyen sadece yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkinin varlığı olmuş.Böyle olunca da filozoflar, kendi felsefi anlayışına uygun olarak siyaset kavramını irdelemiş, bütün insanlığı huzur ve güven içinde yaşatacak siyasal bir düzenin var olup olamayacağını, böyle bir düzen kurulsa bile koşullarının neler olabileceğini ortaya koymaya çalışmışlar.“Siyaset bilimi, her bilim gibi ‘olanı’ inceler.Siyaset felsefesi ise ‘olması gerekeni’ inceler; çünkü siyaset alanına ilişkin sorular ancak olması gereken üzerine düşünme yoluyla karşılık bulabilir.Siyaset felsefesi, “siyasal otoriteyi, bu otoritenin oluşumunu, kaynağını, gücünü nasıl sürdürdüğünü, siyasal otoriteyle birey arasındaki ilişkiyi ve bunların daha "iyi" ve daha "eşitlikçi" bir anlayışa gelip gelemeyeceğini inceler.”

Düşünce tarihinde; ideal devlet arayışı içine giren, çok sayıda düşünür vardır.Eski Yunan filozoflarından Eflatun’un “ideal devlet” anlayışı ilk ütopya örneği olarak kabul edilir. Ama günümüzde ünlü filozof, yeterince demokrat olmamakla eleştirilebilir. Bu iki yönden yanlış bir

çıkarımdır. İlk olarak her bilim dalında olduğu gibi sosyal bilimler de gelişmelerden payına düşeni almaktadır. Günümüzde tıp'ın geldiği aşamaya bakarak İbn-i Sina'yı da herhangi bir pratisyen hekimin düzeyinde görebiliriz. Ancak bu durum filozofların ve bilim adamlarının yaşadıkları çağların kilometre taşı oldukları gerçeğini değiştirmez.İkincisi de toplumlar da değişmektedir.Değişmelerin ışığında da yeni sorunlar ve yeni çözüm önerileri ortaya çıkmaktadır.Bu saptamadan sonra Eflatun'un görüşünü irdeleyebiliriz.Düşünürün yönetim anlayışı aslında bulunduğu çağa göre idealisttir. Çünkü baskıcı olduğu için tiran'lığı reddeder; sıradan insanlar yönetimde söz sahibi olacağı için demokrasiyi de benimsemez. Ona göre "devleti en iyiler yönetmelidir." Kabaca söylersek; güçlü olanlar veya sesi çok çıkanlar değil, erdemli kişiler, devleti yönetmelidir. Aslında düşünürün hedefi, filozoflara bir pay kapmak değil, değişkenlik gösteren tek adama dayalı baskıcı yönetim anlayışı ve yeni yeşermeye başlayan oturmamış bir demokrasi anlayışına karşı, erdemli insanlardan oluşan bir yapıyı ön plana çıkarmaktır.
Ancak bu yapı, erdemli insanlar üzerine mi yoksa güçlü yasalar üzerine mi kurgulanmalı?Sorusu devreye girmektedir.Çünkü insanların tarih boyunca vicdanlarını sızlatan, adaletin herkese eşit şekilde dağıtılmadığı gerçeğidir. Buna İslam peygamberinden aktarılan bir uygulamayı örnek verelim; Hz. Muhammed, İşlediği bir suçtan dolayı, cezalandırılmasına karar verilen mevki sahibi bir kadının kurtarılması için kendisinden özel ricada bulunan büyük bir kumandana öfkelenir, ona ve bu olaya tanıklık edenlere şöyle seslenir: "Ey insanlar! Sizden öncekileri yıkıma götüren şuydu; suç işleyen mevki ve şeref sahibi olursa, ona ceza vermezler; zayıf, kimsesiz, sahipsiz, garip biri suç işlediğindeyse, cezalandırırlardı.Allah'a yemin ederim ki, eğer kızım Fatma da aynı suçu işlerse, aynı cezayı veririm."
Victor Hugo da buna benzer bir düşünceyi şöyle dile getirir: "En mükemmel adalet vicdandır. Eğri olan bir duvar, gözü rahatsız ettiği gibi, hukuku ihlal eden davranış da vicdanı rahatsız eder, tedirgin eder. Eğer bir yerde, kendilerini kanun üzerinde gören imtiyazlılar varsa, burada adalet yoktur."Tarihin tanık olduğu bir gerçek var ki pek çok büyük devletin en büyük yıkılma nedeni de adalet duygusuna gereken özeni göstermeyişinden kaynaklanmıştır.
Tarih boyunca pek çok kez devlet kuran Türk milletinin devlet anlayışını yansıtması bakımından ve yöneten, yönetilen, yasa ilişkilerini işlemesi bakımından Orhun Abideleri, elverişli bir kaynaktır.Bu yazıtlar, erdemli bir hükümdarlık sergileyen Bilge Kağan'ın sıradan bir vasiyetnamesi değildir. O aynı zamanda nasihatname, sözlü yasaların yazıya aktarıldığı bir siyasetname şeklinde düşünülebilir. Orhun Yazıtları, bize erdemli bir hükümdar ve yönetim kadrosu ile bilgece öngörülmüş yasalarla yönetilen bir halkın yakaladığı seviye ile tersi durumda düşülecek durumu şöyle tasvir etmekte: " …Üstte mavi gök, altta yağız yer kılındıkta, ikisi arasında kişioğlu yaratılmış. Kişioğullarını yönetmek için atalarım Bumin Kağan, İstemi Kağan Taht'a oturmuş.Taht'a oturunca, Türk milletinin iline, töresine sahip olmuş, düzene sokmuş. Kağan atalarım bilge imiş, alp imiş. Buyrukçuları da (vezirleri de) bilge imiş, alp imiş. Beyleri de, milleti de doğru imiş. Onun için ili (ülkeyi) korumuşlar, ili koruyup töreyi(yasayı) düzenlemişler. Günü gelince ecelleriyle ölmüşler.Onlardan sonra küçük kardeşler kağan olmuş.Oğulları kağan olmuş.Fakat daha sonra, küçük kardeş büyük kardeş gibi yaratılmadığı için, oğlu babası gibi yaratılmadığı için, bilgisiz kağanlar Taht'a oturmuş.Kötü kağanlar gelmiş.Bunların buyruk beyleri de bilgisiz imiş.Beyleri beceriksiz olunca, millet de rehbersiz kalmış.Bu durumdan Çin milleti yararlanmış. Açıkgöz, hileci Çin milleti, kardeşi kardeşe, milleti birbirine düşürmüş. Bu tuzağa düşen Türk milleti, il tuttuğu toprağı elden çıkarmış, başına geçirdiği kağanını yitirmiş. …Üstte gök basamasa, altta yer delinmese, Türk milleti, senin ilini, senin töreni kim bozabilirdi? İtaat ettiğin zaman seni yükseltmiş, yüceltmiş olan bilge ve alp kağanına, hür ve bağımsız yurdunda, yanılıp isyan ederek kötü iş yaptın! …Fakat, Türk milletinin adı, sanı yok olmasın diye babam kağanı, anam hatunu yücelten Tanrı, il veren Tanrı, yine Türk milletinin adı, sanı yok olmasın diye, bu defa özümü kağan yaptı."

Orhun Kitabelerinde "töre" kavramıyla devletin kuruluş düzeni ve işleyişi ise şöyle tasvir edilmiştir: "... Ey Türk milleti! Bu ülkeyi küçük kardeşim Kül Tigin ile öle yite kazandım ...Ey Ötüken Ormanının milleti! Kötü kişi gelip birliğini bozmasın, silahlı gelip seni dağıtmasın diye, sana burasını il tuttum. Töreyi kazandırdım.Tüm milletim! Kazanıp il tuttuğum bu yerden,

kağanından, beylerinden, suyundan, toprağından ayrılmazsan, iyilik göreceksin. Evinde oturacak, dertsiz olacaksın?"
Görüldüğü gibi töreye sahip olmakla, devlet sahibi olmak eşdeğer tutulmuştur.Çünkü töresini kaybetmiş bir toplumun devletini, yurdunu ve her şeyden önemlisi hürriyetini kaybedeceğine inanılmaktadır.

Kitabelerde töre'ye sorgusuz sualsiz uyulmasını isteyen bir anlayış yoktur. Töre'ye hayati önem taşıdığı için uyulması gerektiği şu şekilde anlatılmakta: "…Altın, gümüş, pirinç, ipek, bunca şeyleri ölçüsüz veren Çin milletinin sözü tatlı, kumaşı yumuşak, yani armağanı çekicidir. Çinliler bu tatlı dil ve çekici armağanlarla uzaktaki milletleri kandırarak kendilerine çekerler.Yakına çekip kondurduktan sonra da fitne bilgisini yayarlar.Uzaktaki kavimler Çinlilerin ne fesatçı olduklarını ancak o zaman anlar. Ey Türk Milleti! Tatlı sözlere, yumuşak armağanlara kandınız ve birçoklarınız öldü.Onlar uzaktakilere kötü, yakındakilere iyi armağanlar verirler … Nice bilgisiz kişiler bu sözlere kanıp oralara gitti ve öldüler. O yerlere varırsan ey Türk milleti, öleceksin! Ötüken'de kalıp, oralara kervan ve kafile gönderirsen, sıkıntın olmaz.Ötüken Ormanında otururs an, ebedî il tutarak oturacaksın.

Yazıtlarda sadece yönetici konumdakilere değil yönetilenlere de seslenerek bilge ve erdemli yöneticilerin değerini bilmedikleri, sözlerini (bir yerde yasalarını) dinlemedikleri zaman başlarına neler gelebileceği şöyle hatırlatılıyor: "… Ey Türk Milleti! Sen, aç olunca tokluk nedir bilmezsin, fakat tok olunca da açlık nedir düşünmezsin! Böyle olduğun için, seni yüceltmiş olan kağanının sözünü tutmadın.Onun sözünü almadan yerden yere vardın. O yerlerde tükendin…" Bu saptama, aslında evrensel bir duruma karşılık gelmekte.İnsanların büyük çoğunluğu günlük uğraşların içinden sıyrılıp etrafında olup biteni kavrayamaz. Ancak her şey olup bittikten sonra farkına varır ki o zaman da iş işten geçmiş olur. Euripides, bu durumu şu şekilde dile getirmiş: "Hiç kimse onu bulandırmadığı ve ihlal etmediği sürece hukuk, teneffüs ettiğimiz hava gibi görünmez ve tutulmaz bir şekilde etrafımızı kaplar. Hukuk ancak kaybettiğimizi anladığımız zaman değerinin farkına vardığımız sağlık gibi sezilmez bir şeydir."

Türk töresinde Kağan, kendini baskıcı kralların yaptığı gibi konumlandırarak Tanrı'nın yerine koymamakta. Tanrı'nın bağışlamasıyla talih ve yeteneğimin de verdiği güçle bu tahta oturduğunu ve bulunduğu konumun hakkını verecek çalışmaları nasıl yaptığını şöyle ifade etmektedir: "Zamanı Tanrı yapar, Tanrı yaşar. Kişi oğlu hep ölümlü doğmuştur… Gözden yaş gelse hep içeri akıtarak, gönülden ağlamak gelse geri çevirerek, düşünceye daldım, sıkıldım… …Tanrı bahşettiği için, kendi kut'um (yeteneklerim, şansım) olduğu için, ben, kağan olarak Taht'a oturdum.Tahtıma oturunca, aç, yoksul, dağınık milleti topladım.Yoksul milleti zengin kıldım.Az milleti çok kıldım."
Ayrıca önemli olanın kendisine değil tıpkı geçmişte olduğu gibi erdemli yöneticilere ve onların sözlerine (yasalarına) değer verilmesini istiyor. Göçebe yaşayışın doğası gereği sözlü olan törelerin unutulmasının önüne geçmek için de sözlerini (yasaları) yazılı (kalıcı) hale getirme ihtiyacı duyduğunu şu sözlerle dile getiriyor: "Türk Milleti! …Ne sözüm var ise, bu ebedî taşa vurdum. Onları görerek, okuyarak bilin! Ben bu bengi (ebedî) taşı yontturdum"
Töre adı verilen yasanın oluşumunda Türklerin Orta-Asya'daki göçebe yaşam tarzının da büyük etkisi vardır. Bunu şu olaya benzetebiliriz: Her yıl taşan Nil nehri yüzünden toprakları su altında kalan Mısır yerlileri ölçüm yapmak durumunda kalmışlar. Bunun sonucunda da ister istemez o toplumda matematik bilimi ön plana çıkmış.Tıpkı bunun gibi göçebe yaşamın çetin şartlarıyla baş etmeye çalışan ve boylar halinde yaşayan Türkler, etraflarındaki yerleşik hayat kültürüne sahip milletlerle mücadele etmek durumunda kalmışlar.Bu zorlu süreçler, onları pek çok kez bir ülkü etrafında birleştirerek, devlet kurabilmelerini kolaylaştırmış.Ancak devlet kurmadaki yetenekleri üst düzeyde gelişmesine karşın onu her zaman en iyi şekilde yaşatmak ve sürekliliğini sağlamak noktasında hep benzer sıkıntılarla da karşılaşmışlar.Aslında yaşadıkları sorunların kaynağı yapısal sorunlardır. Yönetenlerinin bilge olduğu, yasalarının sağlam olduğu durumlarda sorun yaşanmamış tersi durumda ne yönetilenler saygınlık görmüş, ne halk huzur yüzü görmüş ne de yasalar dikkate alınmış. Bunun altında yatan nedenleri şöyle irdeleyebiliriz: eski Türk toplumunda ve birçok Türk devletinde, kendiliğinden ve yavaş yavaş ortaya çıkan gelenek görenek ve kuralların töre haline gelebilmesi için, öncelikle kağan tarafından benimsenmesi gerekiyor. Kağanın benimsemesiyle

kabul ettiği bu kurallara hakanın kendi emirleri ve kurultayca alınan kararlar da katılarak toplumun hukuk düzeni oluşturulmuş. Şu durumda töre'nin oluşumunda son sözü söyleyen kağandır. Böyle olunca süreçlerden birinde sorun yaşandığı durumda bütün sistem çökmektedir. Halbuki geçmişten gelen deneyimler, gücünü yasalara devretseydi ve yasalardan güç alsaydı, köklü bir yapı oluşacak ve bu köklü yapı ufak sarsıntılarla yıkılmayacaktı. Böylece işleyiş içinde karşılaşacak tıkanıklıklar büyük felaketler yaşanmadan aşılabilecekti.

İslamiyet'ten sonraki Türk toplumunda da benzer süreçler değişik zaman dilimlerinde yaşanmıştır. İdeal devlet arayışını aktarmak için Yusuf Has Hacip, "Kutadgu Bilig" adlı eserinde, yöneten, yönetilen ve yasalar arasında olması gereken uç noktayı şu sözlerle özetler: "Yasalara uyarım ama adil yasalar olmalı, vergileri zamanında veririm ama gümüşün ayarını bozmamalısın, dostunu dost, düşmanını düşman bilirim ama sen de bizim için güveni sağla"

Çözümlenmeyi bekleyen sorunlar her dönemde çeşitlilik gösterse de ideal arayışının iki ana değişkeni var; biri yönetenler diğeri de yasalar. İdeal devletin inşası sürecinde, İdeal yasalara ve erdemli yöneticilere ihtiyaç duyulacağı tartışma götürmez bir gerçektir. İnsanlık tarihi bize gösteriyor ki ideal yasaların ve erdemli yöneticilerin bir araya geldiği zaman dilimleri olmuştur ancak bunlardan biri olmadığı zaman, adaletli bir devlet yapısı oluşmamış.Bu düşünceden hareketle İnsanlar işlerini şansa bırakmak istememişler, bu iki güzelliğin birlikteliğini sağlamak için kolay değiştirilemeyen yasalar ve tek bir kişiye dayanmayan yönetim arayışının içinde olmuşlar.Bu arayışların sonucunda demokrasi diğer yönetim şekillerinin arasından sıyrılarak günümüzde en yaygın yönetim sistemi haline gelmiştir.

Bu aşamada, demokrasi kavramını modern toplum ölçeğinde yorumlayan Montesquieu, önemli düşünürlerdir. Montesquieu, "Kanunların Ruhu" adlı eserinde demokrasi ile diğer yönetimler arasındaki net ayrımı yapmıştır. Ona göre üç yönetim biçimi öngörür.Bunlar cumhuriyet, monarşi ve istibdat (dikta ve otorite) dir. Cumhuriyet yönetimi kendi içinde aristokrasi ve demokrasi olmak üzere ikiye ayrılır.Egemenlik soylu ve üstün bir azınlığın elinde ise aristokrasi, halkın tümünün eline geçtiğinde de demokrasi ortaya çıkar.Ona göre bu üç yönetim biçimine uygun düşen üç temel duygu vardır."Cumhuriyet siyasal erdeme, monarşi şan ve şerefe, istibdat korkuya dayanır.Siyasal erdem ülke ve toplum sevgisidir.Başka bir deyişle, siyasal erdem demokrasinin temel ilkesidir, onu ayakta tutan güçtür; yasalara saygıyı ve bağlılığı sağlar."Montesquieu, iktidarın kötüye kullanılmasını önlemek için de güçler ayrılığı ilkesinin olması gerekliliğini savunur.

Sonuç olarak: İnsanlığın geldiği bu aşama bize gösteriyor ki, yasalara saygının artması için devlet gibi büyük yapılar, fani kişiliklere bağlanmamalıdır. İlkeler, yasalar, kurallar gücünü gelip geçici kişilerden almadıkları zaman, kalıcı ve etkin bir biçimde yaşayabilirler.Hani hep söylenen bir söz vardır; "devlette devamlılık esastır" diye.İşte o devamlılığın şartları oluşturulmalı.Bu da kurum ve kuralların düzgün bir biçimde işletilmesiyle olur.

Kuşkusuz erdemli, bilge insanlar, düşünürler toplum için çok önemli değerlerdir, toplumun iyi niyetli insanlardan oluşması özlenen bir tablodur. Ancak bu değerleri bir araya getirecek, yetenekleri öne çıkaracak bir yapının kurulması hepsinden daha önemlidir. Bunun yolu da ideal devletin inşasında yasaların saygınlığı, yönetenlerin erdemli olmasından daha da önceliklidir.Tabiî ki de İdeal olan yasaların da yöneticinin de iyi olmasıdır.Ancak yasal alt yapı düzgün işlemiyorsa erdemli bir yönetici kaosun ve karmaşanın içerisinde çaresizce kıvranır kalır, adeta oksijensiz kalır.Toplumda yasalar sorunsuz işliyorsa, erdemsiz bir yönetici de o yapıda barınacak atmosfer bulamaz.Bu safrayı toplum çabuk atabilir.Sağlam işleyen bir yapıda bütün olumsuzluklar ön görüleceğine göre, bu tarz durumlarda otomatiğe bağlanmışçasına zarar çabuk atlatılabilir. Güçlü bir hukuk düzeninin oluşması için, geçmişten gelen deneyimler, gücünü yasalara devretmeli, yönetilenler de yasalara sığınabilmeli.

KAYNAKÇA

Alâeddin ŞENEL, Siyasal Düşünceler Tarihi.
Doğan ÖZLEM, Günümüzde Felsefe Disiplinleri.
Kütübü Sitte Hadisleri, İbrahim Canan.
İnsan; Erich Fromm.
Prof. Dr. Muharrem Ergin, Orhun Abideleri.
İbrahim Kafesoğlu, Kutadgu Bilig ve Kültür Tarihimizdeki Yeri.
Siyaset Felsefesi Sözlüğü, İletişim Yayınları.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР:

Б.Н. Ағабекова- ф.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ

Р.К. Әділбаева – магистр, аға оқытушы Яссауи атындағы Халықаралық қазақ- түрік университеті

Г.Д. Ажибекова- ф.ғ.к., доцент Қ. Сатпаев атындағы КазҰТУ

С. Айтқазы - PhD докторы Абай атындағы ҚазҰПУ

А. Әкімниязова - магистр Сүлеймен Демирель университеті

М.Г. Алдамжарова– к.ф.н.,доцент зав.кафедрой языков и социально-гуманитарных дисциплин Академии гражданской авиации

А. Алдаш - ф.ғ.д., профессор ҚР ҰҚК Шекара қызметі академиясы

Ali Ali Ahmad Shaban -Professor of LingAl-Azhar University – Egypt

Б. Әлкенова- магистр Сүлеймен Демирель университеті

С.А.-Асқарова - ф.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Ahmet SELEN- Erünal Sosyal Bilimler Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Görevlisi, ANTALYA

Т.Т. Аяпова -ф.ғ.д., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

З. Баданбекқызы.- ф.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Зиядаұлы Бақытжан -ф.ғ.к., доцент

С. Беккер- Алматыдағы Гете- Институты директорының орынбасары, тіл бөлімінің жетекшісі

Б. І. Бошманова– 4 курс студенті Абай атындағы ҚазҰПУ

Brent M. Davis- Ph.D. **Professor of Linguistics**-Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan

Б.Е. Букабаева -ф. ғ.к. Абай атындағы ҚазҰПУ

К.Т. Дуйсенова - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

А.Е. Ермаханова– 2 курс магистранты ?

З.Ш. Ерназарова- ф.ғ.д., профессор КИМЭП университеті

Қ.Ө. Есенова -ф.ғ.д., Магистратура және PhD докторантура институты

Абай атындағы ҚазҰПУ

С.С. Есимкулова – магистр, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

З.Б. Ешімбетова –п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ

Л.К. Жаналина – ф.ғ.д., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Ж.А. Жұмашова– PhD докторант әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,

Т.М. Затонская- 2 курс студенті, Абай атындағы ҚазҰПУ

Илхан Йылдырым -KATEV Халықаралық қоғамдық қор қызметкері

С.Е. Исабеков– ф.ғ.д., профессор Абылай атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және Әлем тілдері Университеті

Р. Искакова - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

З.А. Кемелбекова - ф.ғ.к. Абай атындағы ҚазҰПУ

Н.Ж. Кенжеғараев - ф.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

В.С. Козлов - ф.ғ.к., доцент АУЭС, зав. кафедрой инностранные языки АУЭС

Е. А. Кузнецов– тарих ғылымдарының докторы, профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

А.Т. Құлсариева– ф.ғ.д., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Ж.А. Манкеева - ф.ғ.д., профессор А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты

К.И. Мирзоев - ф.ғ.д., Жоғарғы мектеп Академиясының академигі, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

С.Ш. Мұсатаев- саяси ғылымдарының докторы , профессор әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

А.С. Мукашева- ф.ғ.к., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Мухаммад Ризқ – Мүбарак Университетінің докторы

М. Мухатова – Абай атындағы Қаз ҰПУ магистранты

А.Б. Мысекеева - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.Е. Нұртаева - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Р.К. Оразова - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.Х. Рамазанова - ф.ғ.к., доцент Абылай атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және Әлем тілдері Университеті

А.А. Сабитова- заң ғылымдарының докторы, ассоциацияланған профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Ш.А. Сабитова- ф.ғ.д., ассоциацияланған профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

М. Е. Сейтова – магистр, Яссауи атындағы Халықаралық қазақ- түрік университеті

Ж.К. Симтиков – саяси ғылымдарының докторы., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.В. Слонова– аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

С.С.Султанбекова - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

А.Т.Тохметов.- т.ғ.к., профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Р.С.Чойкиева - аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Хурам Рахимов – Ташкент мемлекеттік педагогикалық университетінің профессоры, Герман-өзбек ғылыми қоғамының президенті (DUWG)

Фатима Шнан-Давен – п.ғ.д., профессор Экс-Марсель Университеті, Франция

Ә. Шалқарбек- ҚазҰПУ Магистратура және PhDдокторантура институтының 2 курс магистранты

Н.Р. Шенгелбаева- ф.ғ.к. **,** аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.К. Шолпанқұлова -п.ғ.к.,профессор

М. Яуманн – Герман Академиялық Ұтқырлық қызметінің директоры

АВТОРЛАР НАЗАРЫНА!

Редакцияға түскен мақалаларға сала бойынша мамандардың пікірлері беріледі. Пікір негізінде редакция алқасы авторға мақаланы толықтыруға (түзетуге) ұсыныс жасауы, не мүлдем қайтарып беруі мүмкін.
Барлық мақалалар талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі, сонымен қатар мақала мазмұны журнал тарауына сәйкес болуы тиіс. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдап отырып шешеді.

Мақаланы қабылдау және мақаланы дайындау шарттары:

-қолжазба қабылданбайды және қайтарылмайды;
-редакция алқасы кейде автордың көзқарасымен келіспеуі мүмкін.
Журналға қабылданатын мақаланың көлемі 5-10 бет.

БАСЫЛАТЫН ҒЫЛЫМИ МАҚАЛАЛАРҒА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР:

І. Қажетті материалдар

1.1.Парақтары қарындашпен белгіленіп,төменгі жағында нөмірленген мақаланың көшірмесі (5-10 парақ) және оның электрондық нұсқасы;
1.2. Мақаланың бірінші бетінде міндетті түрде мақала қай тілде жазылса, сол тілде «Abstract (қысқаша мазмұны)» және тірек сөздер берілуі тиіс.
1.3. Мақаланың мазмұны: а) кіріспе бөлім; ә) талдау; б)тәжірибе (егер болса) ; в) қорытынды г) түйін сөз (екі тілде), әдебиеттер тізімі 10-нан аспауы керек

1.4. Аға оқытушылар,оқытушылар,магистранттар мен ізденушілер ғылыми лауазымы бар жетекшінің қолы қойылған пікірін берулері қажет.
1.5. Авторлар жайында берілген мәліметтердің көшірмесі (1 дана): тегі, аты-жөні, жұмыс орны (ұжым аты, жоғары оқу орнының толық аты және қысқартылған аты), атқаратын қызметі, жұмыс және үй телефоны, мекен-жайы, ғылыми дәрежесі мен атағы,электронды нұсқада толығымен жазылуы тиіс.
II. Мақаланы безендіру ережесі
2.1.Мақала мәтіні Word 2003-2007 редакторында бір интервал арқылы терілу керек;
2.2.Парақ пішімі : 210 x 297 mm (A4);
2.3. Парақтың жоғарғы және төменгі бос өрістері: – 2,5см;оң жақтағы-1,5 см; сол жақтағы – 3 см.
2.4. Times New Roman шрифті (қазақ,орыс,ағылшынт.с.с. тілдеріүшін);
IV. Мақаланы жазу түрі
4.1.Жартылай қарайтылған кіші әріптермен (кегль №13) ортада автордың (авторлардың) аты-жөні;
4.2.Бір бос жолдан кейін жартылай қарайтылған бас әріптермен (кегль №13) мақала аты;
4.3.Бір бос жолдан кейін жақшада автор (авторлар) жұмыс істейтін орны мен ұжымның аты (кегль №11);
4.4. Бір бос жолдан кейін мақалаға әрбір тілде 7- 10 сөйлемнен тұратын мақаланың қысқаша мазмұны (қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде) (кегль №12);
4.5. Бір бос жолдан кейін мақала мәтіні (кегль №14);
4.6..Әдебиеттерге сілтемелер тік жақшада беріледі, мысалы, [1], [2,3], [4-7].
V. Мақалаларды жариялау тілдері – қазақ, орыс, ағылшын, неміс, француз, түрік, қытай, араб, парсы тілдері.
Мақаланы баспаға жариялау ақысы банк арқылы төленеді. Мақаланың басылу бағасы- 3500 теңге.

Редакция алқасы

УСЛОВИЯ ПРИЕМА И ПРИГОТОВЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Рукопись не принимается и не возвращается.
Редколлегия может не согласится с мнениями авторов**.**

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ПУБЛИКУЕМЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК.Полиязычное образование и иностраннаяфилология»:

I. Представление необходимых материалов
1.1.Статья в твердой копии с пронумерованными, внизу по центру карандашом, страницами (5-7 страниц)
1.2.Краткие аннотации, к статье в твердой копии (1 экз.). Аннотация на английском языке составляется и приводится в обязательном порядке. Также указываются названия статьи, информация об авторе (-ах) на английском языке: Ф.И.О., места работы без аббревиатур (сокращений).
1.3 Статья и аннотации к статье в электронном виде.1.4.Авторам, не имеющим ученой степени, необходимо предоставить рецензию научного руководителя или рецензию за подписью рецензента, имеющего ученую степень.

1.5.Сведения об авторе (авторах) на твердой копии (1 экз.): Ф.И.О. полностью, место работы (название организации, вуза без сокращений и сокращенное название), должность, рабочий телефон, домашний адрес, домашний телефон, ученая степень, ученое звание, e-mail.

II. Правила оформления статей.

2.1.Текст статьи должен быть набран в Word, 2003-2007-2010XP через одинарный интервал;
2.2.Формат листа : 210 x 297 mm (A4);
2.3.Поля : верхнее, нижнее, правое, левое – 2,5 см;
2.4.Страницы статьи не нумеруются
2.5.Шрифт: Times New Roman (для каз., рус.,англ. и т.д.языков);

III.. Список литературы, использованной в статье приводится в конце статьи. Ссылки в тексте на литературу даются в квадратных скобках, например, [1], [2,3], [4-7].

IV. Вид статьи

4.1.УДК в левом верхнем углу прописными буквами (кегль №13);
4.2.Полужирным строчными буквами (кегль №13) по центру инициалы и фамилия автора (авторов);
4.3.Через пустую строку полужирным прописными буквами (кегль №13) название статьи;
4.4.Через пустую строку в круглых скобках, город и название организации, где работает автор (авторы) (кегль №11);
4.5. Через пустую строку аннотациив 5-7 предложениях на трех языках (казахском, русском, английском) (кегль №11);
4.6.Через пустую строку текст статьи (кегль №12);
4.7.Если есть ссылки на источники, то после текста статьи, через две пустые строки строчными буквами (кегль №11) – перечень используемой литературы. Интервал - одинарный

V.Языки издания статей – казахский, русский, английский,китайский,немецкий, персидский,турецкий, французский и.т.

Поступившие в редакцию статьи рецензируются ведущими специалистами и учеными по отраслям знаний. На основании рецензии редколлегия может рекомендовать автору доработать статью или отказать в публикации.

Оплата за публикацию производится по безналичному расчету. Стоимость статьи в журнал 3500 тенге.

Редакционный совет

ЖУРНАЛДЫҢ КЕЛЕСІ БАСЫЛЫМЫНДА ҒЫЛЫМИ МАҚАЛАЛАР МЫНА БАҒЫТТА ЖАРИЯЛАНАДЫ:

-ШЕТЕЛ ТІЛІНДЕ БІЛІМ БЕРУ/ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ /FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

-МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЖӘНЕ АУДАРМА /МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПЕРЕВОД /INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION

-КОГНИТИВТІК ЛИНГВИСТИКА/ КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА /COGNITIVE LINGUISTICS

-ЛИНГВИСТИКА ЖӘНЕ МӘТІН ЛИНГВИСТИКАСЫ /ЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА/LINGUISTICS AND TEXTLINGUISTICS

-ЛИНГВОМӘДЕНИЕТТАНУ/ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ/ CULTURAL LINGUISTICS

-ДИСКУРС ЖӘНЕ ОНЫҢ ТИПОЛОГИЯСЫ / ДИСКУРС И ЕГО ТИПОЛОГИЯ/DISCOURSE AND ITS TYPOLOGY

-ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚҰҚЫҚ МАМАНДЫҚТАРЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ/МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ /INTERNATIONAL RELATIONS AND INTERNATIONAL LAW IN ENGLISH

Мекен- жайы: Алматы қаласы, Төле би көшесі №86, Абай атындағы ҚазҰПУ, Шетел тілдері және халықаралық қатынастар факультеті
Адрес: г.**Алматы, ул.Толе би 86, КазНПУ им.Абая, факультет иностранных языков и Международных отношений**
рабочий телефон 87014526509, Зауре Баданбекқызы e-mail Vestnik_KazNPU@mail.ru__