

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

«Филология ғылымдары» сериясы
Серия «Филологические науки»
Series «Philological sciences»
№ 3(85), 2023

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ

ВЕСТНИК

«Филология ғылымдары» сериясы
Серия «Филологические науки»
Series «Philological sciences»
№ 3(85)

Алматы, 2023

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ
«Филология ғылымдары» сериясы
№3(85), 2023 ж.

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады.

Бас редактор:
филол.ғ.д., проф. С.Д. Абишева

Бас ред. орынбасары:
PhD, аға оқытушы А.А. Найманбаев

Ғылыми редактор:
PhD, қауымд. проф. м.а. Д.А. Сабирова

Редакция алқасы:
филол.ғ.д., проф. А.В. Танжарикова,
филол.ғ.д., проф. Б. Әбдіғазизұлы,
пед.ғ.д., профессор, ҚР ҰҒА корр.-мүшесі
Ф.Ш. Оразбаева,
филол.ғ.д., проф. Н.Ә. Ильясова,
филол.ғ.д., проф. М.Ш. Мусатаева,
филол.ғ.д., проф. Қ.Ө. Есенова,
филол.ғ.к., доц. А.Д. Маймакова,
PhD, аға оқытушы Н.Н. Конкабаева
филол.ғ.к., қауымд. проф. С.А. Жиренов,
филол.ғ.к., доц. М.Әуезов атындағы Әдебиет
және өнер институты С.В. Ананьева,
филол.ғ.д., проф., әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

Б.У. Джолдасбекова,
филол.ғ.к., доц., А. Байтұрсынов атындағы
Тіл білімі институты А.М. Фазылжанова,
PhD докторы, проф. И.З. Белобровцева
(Эстония),
филол.ғ.д., проф. Е.В. Казарцев (Ресей),
филол.ғ.д., проф. А.К. Киклевич (Польша),
филол.ғ.д., проф. Г.Л. Нефагина (Польша),
проф. Нонако Сусуму (Жапония),
PhD, проф. Роллберг Петер (АҚШ),
PhD, проф. О.М. Табачникова
(Ұлыбритания),
филол.ғ.д., проф. Түркмен Фикрет (Түркия),
филол.ғ.д., проф. Л.Л. Шестакова (Ресей).

Жауапты хатшы:
PhD, қауымд. проф. м.а. С.К. Серикова

Техникалық хатшы:
филол.ғ.к., аға оқытушы М.М. Хавайдарова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2023

Қазақстан Республикасының
Мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10109-Ж

Басуға 31.10.2023 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 15. е.б.т.
Таралымы 300 дана. Тапсырыс 51.
050010, Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13.

Абай атындағы ҚазҰПУ
Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ТІЛ БІЛІМІ ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS

Егизбаева Н.Ж., Тәубеева Ә.Т. Етістің функционалды
грамматика категорияларымен байланысы..... 5

Егизбаева Н.Ж., Тәубеева Ә.Т. Связь залога с
категориями функциональной грамматики

Yegizbayeva N.Zh., Taubeyeva A.T. Connection of voice
with functional grammar categories

Елмуратова С.А., Алламуратова Г.Ж. Проблемы
выделения основной единицы словообразовательной
системы и описания словообразовательного значения..... 12

Елмуратова С.А., Алламуратова Г.Ж. Сөз қабылдау
жүйесінің негізгі бірлігін анықтау мәселелері және сөз
қабылдау мәнін сипаттау мәселелері

Елмуратова С.А., Алламуратова Г.Ж. Challenges in
identifying the fundamental unit of word-formation system
and exploring word-formation meaning

Есенова Қ.Ө. Пандемия кезіндегі теле-радио дискурсы:
метафоралардың тілдік репрезентациясы..... 19

Есенова К.У. Теле-радио дискурс во время пандемии:
языковая репрезентация метафор

Yessenova K. Tv-radio discourse during the pandemic:
linguistic representation of metaphors

Муратбаева И.С. Реформы казахской письменности:
диахронический экскурс..... 27

Муратбаева И.С. Қазақ жазуының реформалары: диах-
рондық экскурсия

Muratbayeva I. Reforms of kazakh writing: a diachronic
digression

ӘДЕБИЕТТАНУ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ LITERARY STUDIES

Белобровцева И.З. Георгий Адамович – mortus и
vivus..... 36

Белобровцева И.З. Георгий Адамович – mortus және
vivus

Belobrovtsseva I. Georgy Adamovich – mortus and vivus

Костюхина М.С. Печатный календарь и литература: от
догмата к оксюморону..... 44

Костюхина М.С. Баспа күнтізбесі мен әдебиеті:
догмадан оксюморонға дейін

Kostyukhina M. Printed calendar and literature: from dogma
to oxymoron

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Филологические науки»
№3(85), 2023 г.

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2000 года.

Главный редактор:

д.филол.н., проф. Абишева С.Д.

Зам. гл. редактора:

PhD, ст.препод. Найманбаев А.А.

Научный редактор:

PhD, и.о.ассоц.проф. Сабирова Д.А.

Члены редколлегии:

д.филол.н., проф. Танжарикова А.В.,

д.филол.н., проф. Абдигазинулы Б.,

д.пед.н., проф., член-корр. НАН РК

Ф.Ш. Оразбаева,

д.филол.н., проф. Ильясова Н.А.,

д.филол.н., проф. Мусатаева М.Ш.,

PhD, ст.препод. Конкабаева Н.Н.,

к.филол.н., ассоц. проф. Жиренов С.А.,

к.филол.н., доц., Институт языкознания

имени А. Байтурсынова

Ананьева С.В.,

д.филол.н., проф., КазНУ имени аль-Фараби

Джолдасбекова Б.У.,

к.филол.н., доц., Институт литературы и

искусства имени М.О.Ауэзова

Фазылжанова А.М.,

PhD доктор, проф. Белобровцева И.З.

(Эстония),

д.филол.н., проф. Казарцев Е.В. (Россия),

д.филол.н., проф. Киклевич А.К. (Польша),

д.филол.н., проф. Нефагина Г.Л. (Польша),

проф. Нонако Сусуму (Япония),

PhD, проф. Роллберг Петер (США),

PhD, проф. Табачникова О.М.

(Великобритания),

д.филол.н., проф. Туркмен Фикрет

(Турция),

д.филол.н., проф. Шестакова Л.Л. (Россия),

Ответственный секретарь:

PhD, и.о.ассоц.проф. Серикова С.К.

Технический секретарь:

к.филол.н., ст.препод. Хавайдарова М.М.

© Казахский национальный педагогический университет им. Абая, 2023
Зарегистрировано

в Министерстве культуры и информации РК

8 мая 2009 г. №10109-Ж

Подписано в печать 31.10.2023.

Формат 60x84 1/8. Объем 15. уч-изд.л.

Тираж 300 экз. Заказ 51.

050010, г. Алматы,

пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»

Казахского национального педагогического университета имени Абая

Сатуова Ж.Т., Ибраева А.Д. Балалар әдебиеті: баспа ісіндегі қиындықтар мен жетістіктер..... 50

Сатуова Ж.Т., Ибраева А.Д. Детская литература: проблемы и успехи в издательстве

Saturova Zh., Ibraeva A. Children's literature: problems and successes in publishing

Табачникова О.М. Ахиллесова пята русской интеллигенции (Чеховские мотивы в фильме Георгия Данелия "Осенний марафон")..... 56

Табачникова О.М. Орыс зиялыларының ахиллес өкшесі (Георгий Данелияның «Күзгі марафон» фильміндегі Чехов мотивтері)

Tabachnikova O. The Achilles heel of the Russian intelligentsia (Chekhov's motifs in Georgy Danelia's film «Autumn Marathon»)

ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

Жаңабекова А.Ә., Пірманова К.Қ. Абай Құнанбайұлы тілінің жиілік сөздігі: әдістемені әзірлеу және негізгі нәтижелер..... 62

Жаңабекова А.Ә., Пірманова К.Қ. Частотный словарь языка Абая Кунанбайұлы: разработка методологии и ключевые результаты

Zhanabekova A.A., Pirmanova K.K. Frequency dictionary of the Abai Kunanbayuly language: methodology development and key results

Жәңгірова Н.Қ., Қалыбаева Қ.С. Жаңартылған білім мазмұны аясында оқшау сөздерді оқытуда Ғ.Бегалиевтің әдістемесі мен заманауи мультимедиялық құралдарды пайдалану (7-сынып)..... 70

Жәңгірова Н.Қ., Қалыбаева Қ.С. Использование методики Г. Бегалиева и современных мультимедийных средств в обучении обособленным словам в рамках обновленного содержания образования (7 класс)

Zhangirova N., Kalybayeva K. the use of g. begaliyev's methodology and modern multimedia tools in teaching individual words within the framework of the updated content of education (grade 7)

Omarova M., Nurzhanova Zh. Using digital resources effectively in teaching a foreign language..... 77

Омарова М.Д., Нұржанова Ж.Д. Шет тілін оқытуда цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану

Омарова М.Д., Нұржанова Ж.Д. Эффективное использование цифровых ресурсов при обучении иностранному языку

Abai Kazakh National Pedagogical University

BULLETIN

Chief Editor

Doctor of Philology, Professor **Abisheva S.**

Deputy Chief Editor

PhD, senior lecturer **Naimanbaev A.**

Scientific editor

PhD, Associate Prof. **Sabirova D.**

EDITORIAL TEAM:

Doctor of Philology, Assoc. Professor

Tanzharikova A.

Doctor of Philology, Professor – **Abdigaziuly B.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Corresponding Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan

Orazbayeva F.

Doctor of Philology, Professor **Pyasova N.**

Doctor of Philology, Professor

Mussatayeva M.

Doctor of Philology, Professor **Essenova K.**

Candidate of Philology Science, Associate Professor

Maimakova A.

PhD, Senior Lecturer **Konkabayeva N.**

Candidate of Philology Science, Assoc. Professor

Zhirenov S.

Ph.D. in Philology, Associate Professor,

M.O.Auezov Institute of Literature and Art

Ananyeva S.

Doctor of Philology, Professor, Al-Farabi KazNU

Dzholdasbekova B.

Candidate of Philology Science, Associate Professor,

A. Baitursynov Institute of Linguistics

Fazylzhanova A.

Doctor of Philology, Professor (Russia)

Bakhtikireeva U.

PhD, professor (Estonia)

Belobrovteva I.

Doctor of Philology, Professor (Russia)

Kazartsev E.

Doctor of Philology, Professor (Poland)

Kiklevich A.

Doctor of Philology, Professor (Poland)

Nefagina G.

Master, Professor (Japan) **Nonako Susumu**

PhD, Professor (the USA) **Rollberg Peter**

PhD, Professor (the UK) **Tabachnikova O.**

Doctor of Philology, Professor (Turkey)

Turkmen F.

Doctor of Philology, Associate Professor (Russia)

Shestakova L.

Executive Secretary

PhD, Associate Prof. **Serikova S.**

Technical Secretary

Candidate of Philology Science, Senior Lecturer

Khavaidarova M.

©Abai Kazakh National Pedagogical University,
2023

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic of Kazakhstan

8 May 2009 No10109-Zh/Ж

Signed in print 31.10. 2023.

Format 60x84 1/8. Volume 15.

teaching and publishing lists.

Number of copies 300. Order 51.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13, Abai KazNPU
Publishing House “Ulagat” of the Abai Kazakh
National Pedagogical University

Scliar-Cabral L. How to learn early literacy for reading and writing..... 86

Скляр-Кабрал Л. Оқу және жазу үшін сауаттылықты қалай ерте үйренуге болады

Скляр-Кабрал Л. Как рано научиться грамоте для чтения и письма

Суянова Г.С. Практикоориентированность как основной принцип педагогического инжиниринга (на примере разработки рабочих тетрадей для уроков русского языка)..... 96

Суянова Г.С. Педагогикалық инжинирингтің негізгі принципі ретінде тәжірибеге бағдарлану (орыс тілі сабақтарына арналған жұмыс дәптерлерін әзірлеу мысалында)

Suyunova G. Practice orientation as the basic principle of pedagogical engineering (using the example of developing workbooks for Russian language lessons)

Тряпельников А.В., Яхненко В.В. Русский язык как родной (РКР): предлоги (наглядная семантизация смыслов пространственных предложно-падежных сочетаний в обучении русскому языку иностранцев)..... 111

Тряпельников А.В., Яхненко В.В. Орыс тілі ана тілі ретінде (ОАТ): демеуліктер (шетелдіктердің орыс тілін оқытудағы кеңістіктік демеулік-септік тіркестердің мағыналарын визуалды семантизациялау)

Трыпельников А., Яхненко В. Russian as a native language (RNL): prepositions (visual semantics of the meanings of spatial prepositional-case combinations in teaching the Russian language to foreigners)

ТІЛ БІЛІМІ
ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

МРНТИ 16.21.39

10.51889/2959-5657.2023.85.3.001

Н.Ж. Егизбаева,¹ Ә.Т. Тәубеева²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

¹Филология ғыл. канд., nazyken@mail.ru;

²PhD докторант, nur-tuba19@mail.ru

ЕТІСТІҢ ФУНКЦИОНАЛДЫ ГРАММАТИКА
КАТЕГОРИЯЛАРЫМЕН БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада қазақ тіліндегі етіс категориясының қолданыстағы функционалдық ерекшеліктеріне көңіл бөліп, сөйлем ішіндегі қызметтерін ажыратып қарастыруға ұсыныс беріледі. Мақаланың әдістемелік бөлімінде отандық және ресейлік тіл зерттеуші ғалымдардың етіс және функционалды грамматика категориялары туралы айтылған ой-пікірлері мен пайымдаулары жазылады. Қазақ тілінің грамматика саласына үлкен үлес қосқан Ахмет Байтұрсынұлының етіс категориялары талданады және ұлы ғалым ұсынған етіс категорияларының функционалды қызметтері айқындалады. Етіс категориясының мәнін ашуда функционалды грамматиканың аспектуалды, темпоралды, каузалды және модальді өрістерінің маңыздылығы қарастырылады. Қазақ тіліндегі етіс категориясының сабақты етіс түрі орыс және ағылшын тілдеріндегі етіс түрлерімен салғастырылып, ұқсастықтары ұсынылады. Ахмет Байтұрсынұлы ұсынған сабақты етіс категориясының маңыздылығы мысалдар арқылы айқындалып, оны практикалық қазақ тілі оқулықтарына қайта енгізу қажеттілігі ұсынылады. Ахмет Байтұрсынұлы бекіткен алғашқы он етістердің мән-мағыналары толық ашылуларына мүмкіндік жасау үшін, оларды аспектуалды, темпоралды, каузалды және модальді функционалдық категориялар негізінде толық талдап, қазақ тілінің грамматикасының құрамына қайта енуіне себеп болатындай зерттеулер жүргізе отырып, дәлелді тұжырым беру көзделеді.

Түйін сөздер: аспектуалды, каузалды, темпоралды, функционалды, қазақ тілі, ағылшын тілі, етіс категориялары

Егизбаева Н.Ж.,¹ Тәубеева Ә.Т.²

¹Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

²Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

¹Канд. филолог. наук, nazyken@mail.ru;

²PhD докторант, nur-tuba19@mail.ru

СВЯЗЬ ЗАЛОГА С КАТЕГОРИЯМИ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ

Аннотация

В представленной статье предлагается обратить внимание на существующие функциональные особенности категории залога на казахском языке и рассмотреть их функции в предложениях. В методической части статьи излагаются мнения и рассуждения

отечественных и российских ученых-языковедов о категориях залога и функциональной грамматики. Анализируются категории залогов предложенные великим ученым Ахметом Байтурсынұлы внесший большой вклад в грамматику казахского языка и определяются их функциональные свойства. При раскрытии значения категории залога рассматривается важность аспектуального, темпорального, каузального и модального полей функциональной грамматики. Вид действительного залога в категории залогов казахского языка, будет сопоставлен с аналогичными залогом русского и английского языка. Предложенный Ахметом Байтурсынұлы действительный залог будет определен через примеры значимости категории залога, а также предлагается необходимость его повторного внедрения в практические учебники казахского языка. Для создания возможности полного раскрытия значений первых десяти залогов утвержденных Ахметом Байтурсынұлы требуется предусматривать их детальный анализ на основе аспектуальных, темпоральных, каузальных и модальных функциональных категорий, и с проведением исследований даются выводы, способствующих их повторному внедрению в состав грамматики казахского языка.

Ключевые слова: аспектуальные, каузальные, темпоральные, функциональные, казахский язык, английский язык, залоговые категории

Yegizbayeva N.Zh.,¹ Taubeyeva A.T.²

¹*Kazakh National University named after Al-Farabi,
Almaty, Kazakhstan*

²*Kazakh National University named after Al-Farabi,
Almaty, Kazakhstan*

¹*Cand.phil.sc., nazyken@mail.ru;*

²*PhD doctoral student, nur-muba19@mail.ru*

CONNECTION OF VOICE WITH FUNCTIONAL GRAMMAR CATEGORIES

Abstract

The presented article proposes to pay attention to the existing functional features of voice category in Kazakh language and consider their functions in sentences. The methodological part of the article sets out the opinions and reasoning of domestic and Russian linguistic scholars about the voice categories and functional grammar. The categories of voice proposed by the great scientist Akhmet Baytursynuly who made a great contribution to the grammar of Kazakh language. Those categories are analyzed and their functional properties are determined. When disclosing the value of the voice category the importance of the aspectual, temporal, causal and modal fields of functional grammar is considered. In Kazakh language active voice will be compared to the analogical types of voices in Russian and English languages. The importance of active voice that was proposed by Akhmet Baytursynuly will be determined through examples and the need for its re-introduction into the practical textbooks of Kazakh language is also offered. To create the possibility of full disclosure of values of the first ten voices approved by Akhmet Baytursynuly needed to be provided for their detailed analysis on the basis of aspectual, temporal, causal and modal functional categories. Also giving reliable research findings, the article recommends contributing them to be re-included into Kazakh language grammar.

Keywords: aspectual, causal, temporal, functional, Kazakh language, English language, voice categories

Кіріспе. Соңғы кезде технологияның даму қарқынымен бірге ілесіп күн санап дамып келе жатқан тіл білімі ғылымы да қазіргі таңда көптеген жаңалықтарға толы. Соның ішінде қазақ тіл білімі де өз кезегінде түрлі зерттемелерден өтіп, қыр-сырлары ашылуда. Оған себеп

А.Байтұрсынұлы қазақ тіліндегі барлық тіл бірліктерін саралап, функционалды жүйемен зерттеп сара жол салып кеткен. Бұл еңбекті ХХ ғасырдың басы және ортасынан бері дамыта түскен Қ.Кемеңгерұлы, Қ.Жұбанов т.б. ғалымдарымыз да бар. Әрі қарай ғылыми тұрғыда қаншама уақыттан бері қазақ тілі терең зерттеулерден өтуімен қатар, қазақ тілінің деңгейінің соңғы кезде белең алуына күш салып келе жатқан отандық тіл білімі саласындағы А.Салқынбай, Д.Әлкебаева, Р.Ниязова және басқа да майталман ғалымдарымыздың ерен еңбектері бар екенін де айта кеткен жөн.

Қазақ тілі құрылымдық грамматика тұрғысынан зерттелінген, әлі де зерттелуде. Себебі, қандайда бір тіл ешқашан зерттелініп болды, толды, бітті, шыңына жетті деп есептелінбейді. Тіл пайда болғаннан бері зерттелуде және ол дамыған сайын түрленеді, тілдік құбылыстар көбейеді, сондықтан тіл ғылымның зерттелуі бір объектісі болып қала береді. Соған байланысты, соңғы уақытта ғалымдар тілдің тек құрылымдылық жағын ғана емес, сонымен қатар функционалды деңгейде де қарастыруды қолға алған. Алайда, тілді функционалды тұрғыдан зерттеу термині жаңаша көзқарас болып көрінгенмен, оның бастауы сонау А.Байтұрсынұлының қазақ тілі грамматикасын жүргізген зерттемелерінде көрінетіндерін қазақ тіл ғалымдары сеніммен айта алады. Ғалымның зерттеу еңбектерінде функционалды деген сөз кездеспесе де, тіл бірліктерінен қазіргі логикалық тұрғыдан қарағанда олардан функционалды категориялардың атаулары айқын сезіледі. Функционалды категориялардың өрісін А.Байтұрсынұлының зерттемесіндегі етіс тақырыбынан байқауға болады. Алайда, етіс тақырыбы алғаш рет ғалым М.Қашқари еңбектерінде талқыланып орын алған.

Ғалымдардың негіздемелеріне сүйеніп функционалды грамматикадағы категориялардың мәніне зер салсақ, олар сөйлем ішінде атқаратын қызметтері түрлі болып келеді, сол аталмыш түрлі қызметтердің өзара бір-біріне ұқсастығында байқауға болады. Сонымен қатар функционалды грамматикадағы категориялары сөйлем ішінде бірін-бірі толықтырып, сөйлемдердің байланысуындағы логикасының да мәнін ашады. Бұл категориялардың түрлерін атап өтетін болсақ, олар: аспектуалдық, субъектілік, поессивтік, модальдық, каузалдық, таксистік, темпоралдық, локальдық [1,34]. Әрбір аталған категорияларды ауызша немесе жазбаша тілдесімдегі сөйлем ішінен кездестіріп, тану үшін ең алдымен олардың беретін мағыналарына талдау жасап алғанымыз жөн. Талдау осы мақаланың мазмұнында кездесетін қазақ тіліндегі етістердің сөйлем ішіндегі қызметтерін анықтау барысында ашылады.

Әдістемесі. Функционалды грамматиканың категориялар атаулары алғашқы уақытта философия ғылымында орын алған. Бұл категориялар философиялық көзқарас бойынша жаратылыстағы пайда болған құбылыстардың мәнін, мазмұнын, атрибуттары мен кезеңдерінің зерттелуі нысандарына қарай пайда болды деп айтсақ қателеспейміз. Тіл ғылымында қай тілді алсақ та грамматикалық етістің функционалды қасиеті зерттелген. Мәселен, ресей ғалымы М.А.Шелякин етіс категориясының жалпы функционалды ерекшеліктеріне анықтама берген, яғни «етіс категориясы сөйлемде іс-әрекеттің не субъективті, не объективтік байланыстарын өзектендіруші екі қарама-қарсы сөз формасынан тұрады»[2,127]. Етіс категориясының басты ерекшелігі сөйлем ішіндегі субъект пен объектінің бір-біріне қатынасы арқылы іс-әрекеттің мәнінің ашылатыны Н.Сауранбаев, А.Ысқақов, Ғ.Имамбаева еңбектерінде де кездеседі. Ал, етіс категориясы бар сөйлемдерде кездесетін таксис, персоналдық, темпоралдық, локальдық категорияларды зерттеген З.Ахметжанова, О.Жұбаева, А.Жанабекова, А.Солтанбекова ғалымдарының талдаулары бар екенін де атап көрсете аламыз.

Қазақ тіліндегі етіс категориясының теориялық мәселелерін отандық ғалым, профессор Ғ.Имамбаева ресейлік орыс ғалымдарының ой-пікірлеріне сілтеме жасай отырып, қазақ тіліндегі етіс категорияларын зерттеген. Етіс категориясының қолданысқа ұысынылған он түрі ұлы ғалым А.Байтұрсынұлының «Тіл құралы» еңбегінде жарық көргенін білеміз. Қазіргі кездегі етіс категориялары уақыт өте келе сан жағынан азайғанын да жоққа шығара

алмаймыз. Қазақ грамматикасындағы кейбір осындай өзгеріске түскен құбылыстар евроцентристік көзқарасқа ұшырағанын отандық ғалым О.Жұбаева баяндамасында атап өтті. Отандық ғалым Ғайша Имамбаева «Қазақ тіліндегі етіс категориясының лексика-грамматикалық табиғаты» монографиясында «тілші ғалымдар арасында етіс катнгориясы әр түрлі пікір тудыратын граммтиканың қиын да күрделі мәселелерінің бірі ретінде қаралып келеді. Мұндай пікір ала-құлалығының туындауы, біріншіден, етіс категориясы табиғатының ерекшелігіне, екіншіден, аралас лексика-грамматикалық категория болып есептелінуіне, үшіншіден, тарихи даму, өзгеру, жетілу прцестеріне байланысты болуы керек» [3,8] деп атап өткен. Шынтуайтында, қазіргі уақытта қазақ тіліндегі етіс категория болсын, түркі тілдеріне тән етіс дерлік сөз жасамдық немесе сөз тудырушы жұрнақ ретінде есептеліп, тіпті кейбір түркітанушы ғалымдар А.Н. Кононов, Ж.Дени т.б. етіс категориясының атауын қолданысқа түсіруден бас тартады. Ғалым Ғ.Имамбаева өзінің монографиясында В.В. Радлов бастаған бір топ тіл майталмандары етіс категориясын сөз тудырушы жұрнақ ретінде қарастырғанын жазған. А.Н. Кононов етістер мағынасына қарай сөйлем ішінде сөз түрлендіруші емес, сөз тудырушы қызметін атқарады деп көрсеткен [4,173]. Ал, біздің ұлы ғалым А.Байтұрсынұлы етіс категориясына грамматикалық сипат бере отырып, олардың әрқайсысының сөйлем ішінде функционалдылық қызметі бар екенін көрсеткен. Функционалдық қызметі бар дейтін себебіміз, әрбір орындалатын іс-әрекеттердің мағынасына қарай етіс категорияларының атаулары берілген. Олар төмендегідей:

Кесте 1. А. Байтұрсынұлы ұсынған етіс түрлері

Етіс түрлері	Етіс түрлеріне берілген мысалдар
1. Сабақты етіс	Еткен іске бір нәрсе сабақтаулы болса, мәселен: <i>хат жаздым, шөп шаптым, қармақ салдым</i> дегенде: <i>жаздым, шаптым, салдым</i> – істер. «Хат жаздым» дегенде «жазу» ісіне «хат» сабақталып тұр. «Шөп салдым» дегенде «шабу» ісіне «шөп» сабақталып тұр. «Қармақ салдым» дегенде «салу» ісіне «қармақ» сабақталып тұр. «Жаздым», «шаптым», «салдым» деген сияқты, нәрсе сабақталатын істі көрсететін сөздерді сабақты етіс дейміз[5,82].
2. Салт етіс	Еткен іске сабақталып, байланып тұрған ешнәрсе болмаса, мәселен: <i>мен жүрмін, сен тұрсың, ол отыр</i> . Менің <i>жүргеніме</i> , сенің <i>тұрғаныңа</i> , оның <i>отырғанына</i> сабақталып тұрған ешнәрсе жоқ. «Жүрмін», «тұрсың», «отыр» деген сияқты сабақсыз істі көрсететін сөздерді салт етіс дейміз[5,83].
3. Өздік етіс: -ын/-ін	істеуі басқаға істерлік ісін өзіне істесе, мәселен: <i>мен жуындым, сен тарандың, ол мақтанды</i> . «Жудым» десе басқаны жуған болар еді, «жуындым» дегенде өзін жуған болады, яғни істі басқаға емес, өзіне істеген болады[5,83].
4. Ортақ етіс: -ыс/-іс	іс жеке істелмесе, мәселен: <i>бала жарысты, жау соғысты, балуан күресті</i> . Бала жалғыз жарысуға болмайды, біреумен жарысады. Жау өзімен өзі соғыспайды, біреумен соғысады. Балуан өзімен күреспейді, біреумен күреседі. Осындай жеке істелмейтін, екі жақтап істейтін істерді көрсететін сөздерді ортақ етіс дейміз[5,83].
5. Ырықсыз етіс: -ыл/-іл	істелу ыркы істеушіден басқада болған істі айтқанда. Мәселен: <i>«ат жегілді», «қозы сойылды»</i> дегенде <i>ат ырықсыз жегіліп тұр, қой ырықсыз сойылып тұр</i> [5,84].
6. Өзгелік етіс: -ғыз, -гіз	біреудің ісіне себепкер болуды, мәселен: <i>атты жүргізді, қойды өргізді, түйені тұрғызды</i> дегенде <i>аттың жүруіне, қойдың өруіне, түйенің тұруына</i> себепкер болғаны көрсетеді. Олар өздігінен істесе «ат жүрді», «қой өрді», «түйе тұрды» болар еді. «Жүргіздім», «өргіздім», «тұрғыздым» деген сияқты біреудің ісіне себепкер істі көрсететін сөздерді өзгелік етіс дейміз[5,83].

7. Беделді: -дыр/-дір	істі біреу арқылы істеуі. Мәселен: « <i>хат жаздырды</i> », « <i>өлең айттырды</i> », « <i>балаларды күлдіртті</i> ». « <i>жаздырды</i> », « <i>айттырды</i> », « <i>күлдіртті</i> » дегенде бәрі біреу арқылы істеген іс болады[5,84].
8. Шағыс етіс: -стыр, -стір	ортақ істі істеуге себепкер болуды көрсетеді. Мәселен: « <i>балаларды күрестірдім</i> », « <i>елді табыстырдым</i> ». « <i>Күрестірдім</i> » дегенде күресулеріне мен себепкер болғанмын, « <i>табыстырдым</i> » дегенде табысуларына мен себепкер болғанмын[5,84].
9. Өсіңкі етіс: -іңкіре, -ыңқыра	күшейген істі білдіреді, мәселен: « <i>ат жүріңкіреді</i> », « <i>бала ұйықтаңқырады</i> ». « <i>Жүріңкіреді</i> » дегенде жүру күшейгені көрінеді, « <i>ұйықтаңқырады</i> » дегенде ұйқы күшейгені көрінеді. « <i>Жүріңкіреді</i> », « <i>ұйықтаңқырады</i> » өсіңкі етістер[5,85].
10. Дүркінді етіс: -қыла	қайта-қайта істелетін істі айтқанда, мәселен: « <i>мылтық атқылады</i> », « <i>қолынан жұлқылады</i> ». « <i>Атқылады</i> », « <i>жұлқылады</i> » деген сөздер істің бір рет емес, бірнеше рет істелгенін көрсетеді [5,85].

Кестеде аталған етіс түрлері іс-қимылдың өтуіне қарай дөп түсіп айқындап, сипаттамалары ретінде атаулары берілсе де, А.Байтұрсынұлының еңбегін әрі қарай зерттеген Қ.Кемеңгерұлы және Қ.Жұбанов етістердің өзіндік мағыналық ұқсастықтарына қарай кейбір етіс түрлерін біріктіріп, етіс санын он емес, алты немесе жеті түрге қысқартқан. Ал қазіргі қазақ тілі оқулықтарында етіс түрінің тек ғана төртеуін кездестіреміз де, *салт, сабақты, беделді, шағыс, өсіңкі және дүркінді етіс* атаулары аталмайды. Бұның өзі қазақ тілі грамматикасының өзгеріске ұшырағанын көрсетіп, етіс мәселесі орыс тілінің (действительный, страдательный, возвратный және взаимный) төрт етіс атауларымен пара-пар сәйкестендіріле зерттеліп қысқарғандығы көрінеді.

Нәтиже. Дегенмен, қазіргі заман ағымымен қазақ тілінде қолданыста жүрген етіс түрлерінің тұлғалық, мағыналық сипаттарын зерттеп, олардың функционалды қызметтерін анықтау ғылым жолындағы тіл зерттеуші ғалымдардың алға қойып отырған басты тақырыптарының бірі болып отыр. Жоғарыда атап өткен функционалды категориялардың түрлеріне сілтеме жасай отырып, төменде келтіретін мысалдардан етіс түрлерінің тұлғалық және функционалды сипатын анықтайтын боламыз. Мысалы, «Алғашында қуғыншы дүниені қомағай іштарлықпен қуып бара жатқан дүниеқоңыз бейнесінде *кескінделсе*, енді алтайы қызыл түлкіні сойылмен ұрып алған олжалы... түлкінің танауынан дірдектей аққан қанға сүйсіне, масаттана, қомағайлана қараған қансорғыш бейнесінде...[6,56]». Бұл сөйлемдегі *кескінделсе* етістігі синтаксистік көрсеткіші болып, ырықсыз етіс түрінде келген баяндауышы болса, функционалды қызметі ретінде каузалдық, аспектуалды, темпоралды категорияларға келеді. Каузалдық категория себеп-салдар арақатынасын білдіретін ұғым болғандықтан, *кескінделсе* етістігінің бұл сөйлемдегі атқарып тұрған қызметінің мағынасы яғни қуғыншының дүниеқоңыздылығын көрсету себебінде тұр. «*Кескінделсе*» етістігін аспектуалды категория деп көрсетуіміздің себебі «...дүниені қомағай іштарлықпен қуып бара жатқан...» деген істің жасалуы барысында аяқталу сипатын көрсетеді де, темпоралды деп атауымыздың себебі сөйлем басында берілген «Алғашында» деген уақытты білдіретін сөзге тікелей қатынасы бар екенін көреміз. Сөйлем ішінде етістік тек өз күйінде ғана қалмай, өзінен бұрынғы және кейінгі тұрған сөз бірліктерінің де оның мағынасының ашылуына көмектеседі. Сөйлемнің мағынасы толық ашылуы үшін бір сөйлемде бірнеше функционалды категориялар кездесетіні заңдылық. Сөйлемде автор «Алғашында...» деген сөзді уақыт кеңістігін көрсету себебінен, оқырманға одан кейін тағы да іс-қимылдың боларын хабарлайтынын меңзейді. Бұл тұрғыда істің уақытқа тікелей қатысты екенін және бірнеше оқиға бір мезгілде қатар өрбитінін, кеңістікте істің ақиқат түрде болып өткенін, белгілі бір уақытта іс әрекеттің жасалу ерекшеліктері мен сендіру амалдары қосылып сөйлемнің кең көлемде ашылатынын айтқымыз келеді.

Талқылау. А.Байтұрсынұлының бекітіп берген барша етіс түрлері қазақ жазбаларына еніп, жарыққа шығып жатса, функционалды категориялардың көмегімен сол етістердің мән-мағыналары толық ашылуларына мүмкіндік болады. Ал, кейінгі уақытта ескерілмей, қолданыстан шығып қалған *беделді, шағыс етістерді* Қ.Кемеңгерұлы мен Қ.Жұбанов өздерінің зерттемелерінде өз көзқарастары бойынша жинақтап, басқа етіс түрлерімен біріктіріп қолданысқа түсіруге болады деген пайымдауларын отандық ғалым Жұбанова О.С. «Етіс» грамматикалық концепті: когнитивті аспект мақаласында былай келтірген: *А.Байтұрсынұлы жіктеуіндегі беделді етіс, өзгелік етіс, шағыс етістерді Қ. Кемеңгерұлы мен Қ. Жұбанов жинақтап, өзгелік етіс (беделді етіс – Қ. Жұбанов) түрінде берген. Қ.Кемеңгерұлы -т, -р, -қыз, -тыр т.с.с. жұрнақтардың сөздің соңғы дыбысына қарай ауысып отыратынын, алайда олар сөзге бірдей мағына үстейтінін көрсетеді. Қ. Жұбанов беделді, өзгелік етістерді топтастырып беру себебін былайша түсіндіреді: «Бұрынғы өзгелік етіс пен беделді етісті екеуін бір қостық. Үйткені екеуі де – өзге біреу арқылы істелетін іс. Өзге біреуге беделдіні саласың ба, қорқытасың ба – бәрібір. Тіл мұнысын айырмайды». Сол сияқты өсіңкі, дүркінді етістерді етіс категориясына қоспаған[7,107].* Қазақ тіліндегі етістің орыс және ағылшын тілдеріндегі етістермен салғастырып қарайтын болсақ, аталмыш екі шетел тілдерінің етістеріне балама болатыны ол қазақ тіліндегі *сабақты етіс* болып табылады. Етіс мағынасының мәнінде субъект пен объектің өзара қатысы көрінуі керек. Ал ондай қатынас сабақты етісте айқын көрінеді. Мәселен үш тілдің етістерін салғастырып анықтайтын болсақ, сабақты етіс үш тілдің етіс категорияларында да кездеседі. Мысалы, орыс тілінде: *Мы уже рассматриваем этот вопрос*[8,31]. Бұл орыс грамматикасында *действительный залог* түрі. Субъект *Мы* болса, табыс септігінің нені? деген сұрағына жауап беретін сөйлем ішіндегі объект ол *этот вопрос*. Ағылшын тілінде сабақты етіске балама болатын етіс түрін *Active voice* (оқылуы актив войс, орыс тіліндегі аудармасы *действительный залог*) дейміз. Мысалы, келесі мына сөйлемдегі: *Sometimes the spiders lure their victims by vibrating the web to mimic the struggles of a trapped insect* [9,14] субъект қызметінде *the spiders*(*өрмекшілер*) деп белгіленсе, объекті *victims* (*құрбандарын*) сөзі болып табылады. Үш тілдің де етіс категориясы арқылы жасалған сөйлемдердің субъектілері мен объектілерінің бір-біріне қатынасы сөйлемдегі іс-қимылды білдіріп тұрған сөз бірлігінің көмегімен жүзеге асады. Қорыта айтсақ, қазақ, орыс және ағылшын тілдерінің грамматикалық ұқсастық жақтарының кейбір көріністері етісті категориялы сөйлемдерде байқалады. Себебі етісті сөйлемдер өз құрамына синтаксистік бірліктер бастауыш пен толықтауыштың бар болуының нәтижесінде ғана толық мағына береді.

Салыстырмалы-тарихи зерттеу өзара туыстас, төркіндес тілдерді зерттесе, дүниежүзі тілдердің жалпы адамдық сипаттарын, типтік белгілерін ашып, тіл атаулының барлығын типологиялық зерттеу қарастырады. Екеуінде де тіл фактілерін салыстыру болғанмен, екеуінің айырмашылығы бар. Типологиялық зерттеуде туыстас тілдер ғана емес, бір-бірімен ешқандай туыстық жақындығы жоқ тілдер фактілері де салыстырылады. Екіншіден, салыстырмалы-тарихи әдістегідей тілдік жүйедегі жеке элементтер емес жүйе құрылымы салыстырылады. Үшіншіден, мұнда тілдік тұлғалардың материалдық туыстығын ашу көзделмейді, салыстырылып отырған тілдердің ортақ белгілеріне қарай жіктеу көзделеді [10,21] делінген ғалымдардың көзқарастары, жоғарыда салғастырылған тілдердің мәнін ашады.

Қорытынды. Қазақ тілінің етіс категориялары бастапқы пайда болу кезеңінен бері ғалымдардың теориялық пайымдау, зерттеу нәтижелерінің әсерінен әлдеқайда өзгеріске ұшырағанын байқаймыз. Алайда, шағыс етіс түрін ортақ етіс түрімен біріктіріп бір етіс түрін жасау көзделсе де, шағыс етістің өзіндік функционалды қызметі бар екені, функционалды категорияға түскен кезде ерекше етіс екендігі айқындалады. Сабақты етіс категориясының қызметін тағы бір зерттеп, анықтап, оның басты етіс категорияларының бірі екендігін дәлелдеп, ол атауды қазіргі қазақ тілі оқулықтарына енгізсе, қазақ тілі грамматикасының

оңтайласқан бір тұсы болар еді. Сондықтан да әрбір ұсынылған бастапқы он етіс өз функционалдылығы төңірегінде талданатын болса, мүмкін барлық етіс төл қазақ тілінің грамматикасының құрамына қайта қалыпқа еніп, тіліміздің мәні одан сайын мағыналы болар еді. Бұл дегеніміз етістіктің етіс категориясы қайтадан қаралу керек екенін аңғартады. Заманның ағымына қарай қазақ тілінің лексика-грамматикасына өзгерістер енсе де, тілдік нормадан толық ауытқып кетуімізге болмайды. Яғни, өзге тілдің лексика-грамматикалық заңдылықтарына қарай бет бұрып, өзіміздің төл қазақ тілінің заңдылықтарынан асып, өзге менталитеттік сөйлеу ерекшелігі бар жақын немесе алыс туысқандығы бар тілдік ережелерге сүйеніп, еріп кетпегеніміз жөн. Орыс (шетел) тілді аудиторияларда етіс категориясын түсіндіру барысында қазақ тілінің етіс тақырыбын үйренушілерде түсінбестік танылып «неге?» деген сұрақтар мынадай мәселелерде кездеседі. Мысалы, қазақ тілін үйренушілер *Май жақ* деген сөйлемдегі *май* сөзін – зат есім, *жақ* – етістік деп айқындайды. Бұны етіс категориясындағы сөйлем деп қабылдамау себебі – сөйлем ішінде табыс септігіне (кімді? нені?) жауап беріп тұрған сөздің жоқтығын алға тартады. Алайда, бұл сөйлемнің сыры – табыс септігіне жауап беруші сөздің мағынасы сөйлем ішінде жасырын жатқандығында. Бұндай жасырын мағыналы сөйлемдер ауыз-екі сөйлеуде кездесіп тұратыны әбден мүмкін. Егер орыс (шетел) тілді аудиториядағы қазақ тілін үйренушілерге *Майды нанға жақ* деген сөйлем ретінде анығырақ берер болсақ, олар *нені* деген сұрақты қою арқылы сөйлемді етіс категориясына жататынын түсінген болар еді. Дегенмен, орыс аудиторияларында табыс септікте тұрған сөзді таба алмай шатасуларының тағы да бір себебі, орыс тіліндегі *винительный падеж*-дің сұрақтары *кого? что?* болып келгендіктен, көбіне *что?* сұрағына мән беріп, *иминительный падеж кто? что?* сұрақтарындағы *что?* сұрағымен шатастыратындықтарында. Қандай аудиторияда болмасын қазақ тілін үйрету, оқыту, тілге қызықтыру барысында тілге қатысты күрделі мәселелерді жеңілдетуге тырыссақ, өмір сүру барысында айналамызда болып жатқан шынайы құбылыстар мен әрекеттерді мысалға ала отырып түсіндірегіні болсақ, қазақ тілінің қиындығын емес, әдемілігін алға тарта отырып үйретсек және қазақ тілін қолданысқа түсірген кезде сондай көркем түрде өзіміз қатысымда (коммуникация) пайдалансақ, қазақ тілін үйренушілердің саны да артады, тіл үйренуге талаптары да күшейер еді. Бұл мәселелердің бәрі мектеп табалдырығынан басталған практикалық қазақ тілі оқулықтарында егжей-тегжей күйде грамматикалық ережелер тарқатылып жазылып білім берілсе, М.Қашқари және А.Байтұрсынұлы бекіткен етістік категорияларының өміршеңдігі әрі қарай жалғасқан болар еді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі:

1. Әлкебаева Д. А. *Қазақ тілінің функционалды грамматикасы*. – Алматы: Оқулық, 2019. – 191 б.
2. Шелякин М.А. *Функциональная грамматика русского языка*. – Москва, 2001. – 288 с.
3. Имамбаева Ф.Е. *Қазақ тіліндегі етіс категориясының лексика-грамматикалық табиғаты*. Монография. – Павлодар: ЭКО, 2014. – 352 б.
4. Кононов А.Н. *Грамматика современно-турецкого литературного языка*. – М. – Л., 1956. – 189 с.
5. Байтұрсынұлы А. *Тіл құралы*. – Алматы: Сардар, 2009. – 348 б.
6. Жұбаева О.С. «Етіс» грамматикалық концепті: когнитивті аспект // *Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің хабаршысы*. «Филология» сериясы. – 2017.– №3 (167). – 198 б.
7. Ахметжан Т. *Сұлу мен суретші*. – Алматы: Білім, 1998. – 240 б.
8. *Труды института лингвистических исследований, Том XI, часть I*. – Санкт-Петербург: Наука, 2015. 901 с.
9. Hopkins Diana, Cullen Pauline. *Grammar for IELTS. Self-study grammar reference and practice*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 258 p.

10. Жұмсалымды грамматика. Монография-оқулық. – Алматы, «Мемлекеттік тілді дамыту институты», 2016. – 508 б.

References:

1. Alkebaeva D. A. *Qazaq nilinin funksionaldyk grammatikasy*. – Алматы: Okulyk, 2019. – 191 b.
2. Shelyakin M.A. *Funksionalnaya grammatika russkogo yazyka*. – Moskva, 2001. – 288s.
3. Imambaeva G.E. *Qazaq tilindegi etis kategoriyasynyn leksika-grammatikalyk tabigaty. Monografiya*. – Pavlodar: EKO, 2014. – 352 b.
4. Kononov A.N. *Grammatika sovremenno-turetskogo literaturnogo yazyka*. –M. –L., 1956. – 189 s.
5. Baitursynov A. *Til kuraly*. – Алматы: Sardar, 2009. – 348 b.
6. Zhubaeva O.S. “Etis” grammatikalyk kontsepti: kognitivti aspect // *Al-Farabi atyndagy Qazaq Ultyk Universitetinin xabarshysy. “Filologiya” seriyasy*. – 2017. – №3 (167). – 198 b.
7. Akhmetzhan T. *Sulu men suretshi*. – Алматы: Bilim, 1998. – 240 b.
8. *Trudy instituta lingvisticheskix issledovaniy, Tom XI, chast 1*. – sankt-Peterburg: Nauka, 2015. – 901 s.
9. Hopkins Diana, Cullen Pauline. *Grammar for IELTS. Self-study grammar reference and practice*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 258 p.
10. *Zhumsalymdy grammatika. Monografiya-okulyk*. –Almaty, “Memlekettik tilde damytu instituty”, 2016. – 508 b.

МРНТИ 16.21.45

10.51889/2959-5657.2023.85.3.002

Елмуратова С.А.¹, Алламуратова Г.Ж.¹

¹Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,
Нукус, Узбекистан

ПРОБЛЕМЫ ВЫДЕЛЕНИЯ ОСНОВНОЙ ЕДИНИЦЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ОПИСАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

Аннотация

В работе рассматривается наиболее изученная единица классификации производных слов- словообразовательный тип. Разбираются определения словообразовательного типа у разных авторов. Также подробно описывается выделение некоторыми дериватологами словообразовательного значения. Выделение общих и частных словообразовательных значений, характерное для ряда дериватологических исследований последних десятилетий XX века, ставит вопрос об иерархии словообразовательного значения, о наличии в словообразовательной системе русского языка словообразовательного значения большей или меньшей степени абстрактности, большей или меньшей степени обобщенности. Этот вопрос связан с наметившимся в русской дериватологии “суммарным” и “разностным” подходами к словообразовательному значению: первый подход включает в определение словообразовательного значения семантику производящей основы, т.е. словообразовательное значение понимается как повторяющаяся семантическая сумма семантики производящих и производных; при втором подходе словообразовательное значение рассматривается как повторяющаяся семантическая разность производящих и производных.

Ключевые слова. Словообразование, словообразовательный тип, словообразовательное значение, дериватология, словообразовательная категория, производное слово, единица

С.А. Елмуратова¹, Г.Ж. Алламуратова¹

¹Ажинияз атындағы Нүкіс мемлекеттік педагогикалық институты,
Нүкіс, Өзбекстан

СӨЗ ҚАБЫЛДАУ ЖҮЙЕСІНІҢ НЕГІЗГІ БІРЛІГІН АНЫҚТАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ СӨЗ ҚАБЫЛДАУ МӘНІН СИПАТТАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Жұмыста туынды сөздерді жіктеудің ең көп зерттелген бірлігі – туынды түрі қарастырылған. Сөзжасам түріне әртүрлі авторлардың берген анықтамалары талданады. Кейбір дериватологтардың сөзжасамдық мағынаны анықтауы да жан-жақты сипатталған. XX ғасырдың соңғы онжылдықтарындағы бірқатар дериватологиялық зерттеулерге тән жалпы және жеке сөзжасамдық мағыналарды анықтау сөзжасамдық мағынаның иерархиясы, орыс тілінің сөзжасам жүйесінде болуы туралы мәселені көтереді. сөзжасамдық тілдің үлкенді-кішілі дәрежедегі абстракциялық, көп немесе аз дәрежедегі жалпылық мағынасы. Бұл сұрақ орыс дериватологиясында пайда болған сөзжасамдық мағынаға қатысты «жалпы» және «айырмашылық» тәсілдермен байланысты: бірінші тәсіл сөзжасамдық мағынаны анықтауда тудырушы базаның семантикасын, т.б. сөзжасамдық мағына тудырушы және туынды сөздер семантикасының қайталанатын семантикалық қосындысы деп түсініледі; екінші тәсілде сөзжасамдық мағына генераторлар мен туынды сөздердің қайталанатын семантикалық айырмашылығы ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: Сөзжасам, сөзжасам түрі, сөзжасамдық мағына, туынды сөз, сөзжасам категориясы, туынды сөз, бірлік

Elmuratova S.A.¹, Allamuratova G.Zh.¹

¹*Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz,
Nukus, Uzbekistan*

CHALLENGES IN IDENTIFYING THE FUNDAMENTAL UNIT OF WORD- FORMATION SYSTEM AND EXPLORING WORD-FORMATION MEANING

Abstract

The work explores the extensively studied unit of classification in derived words - the derivational type. Various definitions of word-formation types by different authors are provided. Detailed descriptions are given regarding the identification of word-formation meaning by certain derivatologists. The identification of both general and specific word-formation meanings, characteristic of numerous derivatological studies during the last decades of the twentieth century, raises questions about the hierarchy of word-formation meaning. It prompts inquiries into the presence of word-formation meanings of varying degrees of abstraction and generality within the Russian language's word-formation system. This inquiry is interconnected with the "total" and "difference" approaches to word-formation meaning that have emerged in Russian derivatology. The first approach encompasses the semantics of the generating base in the definition of DM, wherein word-formation meaning is construed as a cumulative semantic sum of the generating base and its derivatives. Conversely, the second approach regards word-formation meaning as a recurring semantic distinction between generators and derivatives.

Keywords: Word formation, word-formation type, word-formation meaning, derivatology, word-formation category, derived word, unit

Введение. В современном русском языке самостоятельность словообразовательного яруса наряду с фонологическим, лексическим, морфологическим и синтаксическим является

практически общепризнанной. Тем не менее, можно согласиться с Ш.Абдуллаевой в том, что “позднее” выделение словообразования как языкового уровня, равноправного с морфологией и лексикой, все же сказалось на разработке специфики этого уровня, его строения, соотношения его основных единиц. Проблематика словообразования как языкового уровня разрабатывалась по преимуществу в аспекте инвентаризации словообразовательных типов, подробное описание которых содержится в “Грамматике современного русского литературного языка”. [1, 15-16].

Вследствие господства в дериватологии второй половины XX века аналитического подхода (“от формы аффикса к его значению”) оказались недостаточно изученными многие аспекты порождения производного слова, влияния грамматических категорий на формирование производных слов, и, самое главное, осталась недостаточно эксплицированной суть словообразовательного значения (СЗ), а также системы организации словообразовательных значений – словообразовательные категории (СК)” [1, 15-16].

Вопрос об основной единице словообразовательной системы является сложным и продолжает оставаться дискуссионным. Основной единицей словообразования большинством дериватологов признается либо производное слово (Е.А. Земская), либо слово-образовательный тип (А.Н. Тихонов). Признание ПС основной единицей словообразования, как мы считаем, не отражает такие свойства словообразовательного яруса, как большая абстрактность по сравнению с лексическим ярусом, порождающая направленность словообразования, поэтому более обоснованным подходом к основной единице системы словообразования нам представляется подход А.Н. Тихонова, согласно которому основной объект словообразования – производное слово, а основная единица системы словообразования, выступающая в систематизирующей функции, – словообразовательный тип (СТ) [2, 3]. В “Грамматике современного литературного русского языка” с полной определенностью говорится, что “основной единицей классификации словообразовательной системы является словообразовательный тип. Это формально-семантическая схема построения слов, абстрагированных от конкретных лексических единиц, характеризующихся общностью: а) формального показателя, отличающего мотивированные слова от их мотивирующих: б) части речи мотивирующих слов; в) семантического отношения мотивированного слова к мотивирующему (словообразовательное значение).

Например, глаголы *прыгнуть, свистнуть, толкнуть, чихнуть* и т.д. принадлежат к одному и тому же словообразовательному типу, так как они: а) имеют общий формальный показатель – суффикс *-ну(ть)*, б) мотивируются глаголами (*прыгать, свистеть, толкать, чихать*), в) имеют значение «однократно совершить действие, названное мотивирующим глаголом» [3, 39].

Словообразовательный тип в настоящее время является наиболее изученной единицей классификации производных слов. В определениях СТ у разных авторов расхождения незначительны, ср.:

1. “Словообразовательный тип – это схема (формула) строения производных слов, характеризуемых общностью трех элементов: 1) части речи производящей основы; 2) семантического соотношения между производными и производящими; 3) формального соотношения между производными и производящими, а именно общностью способа словообразования и словообразовательного средства (форманта), т.е. для аффиксальных производных тождественностью аффикса” [4, 292].

2. “Это схема построения слов определенной части речи, абстрагированная от конкретных лексических единиц, характеризующихся: а) общностью части речи непосредственно мотивирующих слов и б) формантом, тождественным в материальном и семантическом отношении” [5, 135].

Описание СТ близок с пониманием сущности СЗ, которое у ряда дериватологов весьма существенно различается, что сказывается в формулировках словообразовательного типа.

Примечательно, что в описании СТ в “Грамматике-70” признак общности СЗ (терминологически точно не названного) вынесен на третью позицию. Приведенное выше определение в полной мере отражает аналитический подход к описанию словообразования, а также морфологии, принятый в “Грамматике-70” и “Грамматике-80”, т.е. подход «от формы выражения к значению», в данном случае от форманта, суффикса *-ну(ть)*: СТ отождествляется и дифференцируется от других типов прежде всего по форманту, в данном случае по суффиксу, а СЗ оказывается только третьим компонентом определения СТ.

Однако СЗ “однократность” может быть выражено не только разными формантами, но и разными способами: ср. *толкнуть, пихнуть, свистнуть / схамить, съязвить, сжультничать* (суффиксальный и префиксальный способы). Подобных примеров немало и в именном словообразовании, например, СЗ “совместность” (комитативность) в русском языке выражается тремя формантами и тремя способами: префиксальным, префиксально-суффиксальным и сложно-суффиксальным (*соавтор, сокурсник, сопалатник; однополчанин, одноклассник*) [6, 20]. Вопрос о возможности выражения одного и того же СЗ разными способами или в пределах разных частей речи в “Грамматике-70” и “Грамматике-80” не ставится.

Методика. Разграничение словообразовательного и лексического ярусов следует проводить первоначально в следующем аспекте: словообразовательный ярус – это прежде всего порождающий лексические единицы механизм языка, ср. известное высказывание Л.В. Щербы, которые рассматривал словообразование как часть грамматики: “Одним из основных отделов грамматики являются правила словообразования, т.е. вопрос о том, как можно делать новые слова. Вопрос же о том, как сделаны готовые слова, – дело словаря, где должна быть дана и делимость слова, если его состав еще ощущается и может быть действительным фактором речи” [7, 51].

Весьма существенным представляется указание Л.В. Щербы на то, что производное слово (ПС) “может быть действительным фактором речи”: это предполагает и обыгрывание ПС в речи и тексте, языковую игру, тесно связанную с прагматикой словообразования, и создание новых слов по существующим образцам.

Однако позднее эти две задачи, сформулированные Л.В. Щербой, были интерпретированы как первая и вторая задача дериватологии. Задачу же отражения членности слов выполнили специальные морфемные и словообразовательные словари.

В “Грамматике-70” словообразовательное значение описывается во вводной части к разделу “Словообразование”: “Словообразовательное значение – это значение, присущее слову в целом (а не отдельной словоформе или нескольким словоформам), и формально выраженное внутрисловными средствами у части слов, относящихся к данной части речи. Оно занимает промежуточное положение между лексическим значением, которое свойственно отдельному слову или группе слов (но не имеет общего для этой группы внутрисловного формального выражения), и грамматическим категориальным значением, выраженным у всех слов данной части речи” [3, 7].

Несмотря на подробность данной дефиниции, существенные признаки СЗ в ней, на наш взгляд, размыты, его суть и назначение не выявлены. Под данное определение подходит и грамматическое значение рода имен существительных, т.к. у существительных оно присуще не отдельным словоформам, а слову в целом, поэтому авторам “Грамматики-70” приходится делать оговорку: “Словообразовательные значения одной части речи, в отличие от частных грамматических, не группируются в такие ряды значений, которые находятся в отношении противопоставления в рамках единой категории, охватывающей все слова одной части речи (ср., например, грамматические значения мужского и других родов, охватывающие весь класс существительных и составляющие грамматическую категорию рода, или значения совершенного и несовершенного вида, составляющие грамматическую категорию глагольного вида)” [3, 37].

В “Русской грамматике” СЗ рассматривается в разделе «Основные понятия словообразования», оно представляется в связи с определением СТ и квалифицируется как “общее значение, которое отличает все мотивированные слова данного типа от их мотивирующих” [5, 135], т.е. опять-таки привязывается к понятию СТ. Разграничение СЗ и морфологических категориальных значений проводится по тем же критериям, которые приводились и в “Грамматике - 70”.

При рассмотрении словообразовательного значения Е.А.Земской (в ранних работах) и некоторыми другими дериватологами процедуры выделения СЗ возникает впечатление, что СЗ “вытекает” из соотношения производящих и производных: «Установив семантическое соотношение между производящими и производными, мы тем самым определяем словообразовательное значение данного типа. Таким образом, словообразовательное (деривационное) значение является общим для производных данного типа.

Выявляя словообразовательное значение, следует отвлекаться от конкретного лексического значения определенного слова и стремиться установить то общее, что свойственно ряду слов и что отражено в их структуре, т.е. связано с семантикой производящей базы и форманта» [4, 293-294]. Однако при таком подходе остается неясным, по каким критериям составляются “эмпирические” словообразовательные пары и ряды с омонимичными формантами, например, *лёд – льдина, макароны – макаронина, железо – железина* (СЗ “единичность”), *дом – домина, кусок – кусина, собаки – собачина* (СЗ “увеличительность”), *рыжий – рыжина, глубокий – глубина, широкий – ширина* (СЗ “отвлеченный непроцессуальный признак”).

Кроме того, при таком подходе СЗ прочно “привязывается” к определенному словообразовательному типу (СТ) и таким образом – к способу словообразования, что не соответствует сложным асимметричным отношениям между формой и значением аффикса в русском языке.

Результаты. Таким образом, описание сути словообразовательного значения подменяется, как мы считаем, процедурой описания словообразовательных типов, само СЗ остается чем-то загадочным, по неизвестной причине объединяющим ряды производящих и производных, или, в терминологии “Грамматики-70” и “Грамматики-80”, мотивирующих и мотивированных.

В словаре-справочнике В.Н. Немченко “Основные понятия словообразования в терминах” словообразовательное значение определяется автором как «обобщенное значение производных слов, устанавливаемое на основании семантического соотношения данных производных слов с их производящими и выражаемое при помощи словообразовательного форманта», т.е. вновь дается “процедурное” определение СЗ; все остальные приводимые автором определения (Е.А. Земской, В.В. Лопатина, Б.Н. Головина и др.) представляют собой модификации данного определения [8, 150-151].

Далее в указанном словаре-справочнике рассматриваются разновидности СЗ (внутрикатегориальное, внутритиповое, модификационное, мутационное, нетранспозиционное, общее, частное, транспозиционное, синтагматическое, соединительное) [8, 150-151].

Множество терминов для разновидностей СЗ отчасти объясняется синонимичностью некоторых из них, например, “Словообразовательное значение - нетранспозиционное. То же, что словообразовательное значение производных слов – общее”; “Словообразовательное значение - синтагматическое. То же, что словообразовательное значение производных слов – соединительное” [8, 150-152].

Некоторые дефиниции не могут быть признаны удовлетворительными, т.к. они даются как определения по кругу: “Словообразовательное значение модификационное. Словообразовательное значение производных слов, относящихся к модификационным словообразовательным типам, т.е. содержащих модификационные аффиксы” [8, 152]. В данной дефиниции никак не отмечено отличие модификационного значения от других типов СЗ

(мутационного, транспозиционного); СЗ и здесь “привязывается” к определенным СТ и ставится в зависимость от определенных аффиксов, тогда как реально, напротив, определенные СТ и аффиксы (форманты) служат целевыми средствами выражения тех или иных СЗ.

Обсуждение. Ценным для нас представляется выделение Р.С. Манучаряном меж-типологического словообразовательного значения: оно определяется как словообразовательное значение, свойственное производным словам, относящимся к разным словообразовательным типам, моделям [9, 186]. Только в данном определении фактически поставлен вопрос об относительной независимости СЗ от средства реализации; может быть также поставлен вопрос о возможности реализации однотипных СЗ в разных частях речи.

Выделение общих и частных словообразовательных значений, характерное для ряда дериватологических исследований последних десятилетий XX века, ставит вопрос об иерархии СЗ, о наличии в словообразовательной системе русского языка СЗ большей или меньшей степени абстрактности, большей или меньшей степени обобщенности. Этот вопрос связан с наметившимся в русской дериватологии “суммарным” и “разностным” подходами к словообразовательному значению: первый подход включает в определение СЗ семантику производящей основы (шире – производящей базы), т.е. СЗ понимается как повторяющаяся семантическая сумма семантики производящих и производных; при втором подходе СЗ рассматривается как повторяющаяся семантическая разность производящих и производных [10, 279-280].

Прежде всего, суммарный подход представляется совершенно неприемлемым для выявления сути СЗ. Например, предположение о наличии в рядах относительных прилагательных: *сосновый, липовый, дубовый, березовый / тигровый, слоновый, моржовый, китовый* частных СЗ в зависимости от семантики производящей базы (фитонимы и зоонимы) и последующее сведение их в общее СЗ “отношение к предмету”, как предлагают некоторые исследователи, с нашей точки зрения не соответствует природе СЗ, которое нередко не разграничивает лексико-грамматических разрядов, а, напротив, “поднимается” над ними.

Заключение. Разностная трактовка СЗ больше соответствует его абстрактному обобщенному характеру, что отличает словообразовательное значение от лексического. Однако и при такой трактовке СЗ как бы ставится в зависимость от лексической семантики производного слова, прикрепляется к определенным морфемным структурам и словообразовательным типам.

К сожалению, в большинстве определений СЗ никак не отражена его природа, черты его принципиального сходства и отличий от лексических и грамматических значений, а бытует в основном указание на промежуточность СЗ по отношению к лексическому значению и грамматическому значению по степени абстрактности, обобщенности, что само по себе может быть подвергнуто сомнению.

По нашему мнению, для того, чтобы понять и адекватно описать сущность СЗ и описать их разновидности, необходимо выйти за пределы словообразовательной системы и обратиться к общей типологии значений. Такой подход осуществлен в работах Е.С. Кубряковой; именно в ее работах выявлена концептуальная природа словообразовательного значения.

Итак, недостаточное внимание к сути словообразовательного значения и специфике словообразовательного яруса имело своим следствием поверхностное описание словообразовательных категорий.

Список использованной литературы:

1. Абдуллаева Ш. Д. Словообразовательные категории как фактор системности глагольной лексики в современном русском языке: Дисс. канд. филолог. наук. – Ташкент, 2011. – С. 138.

2. Тихонов А.Н. Системное устройство русского словообразования // Современный русский язык. Словообразование: проблемы и методы исследования. – М.: Академия наук, 1988. – С. 71 – 75.
3. Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970. – С. 767.
4. Земская Е. А. Словообразование // Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 237-339.
5. Русская грамматика Т. I. – М.: Наука, 1980. – С. 783.
6. Абдурахманова А.К. Способы номинации лиц как отражение языковой картины мира в узбекском и русском языках. – Автореф. дисс... канд. филолог.наук. – Ташкент, 2007. – С. 24.
7. Щерба Л.В. Избранные труды по языкознанию и фонетике, Т. I, Л., 1958
8. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах. Словарь - справочник. – Красноярск: КГУ, 1985. – 204 с.
9. Манучарян Р.С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках. – Ереван: Луйс, 1981. – С. 312.
10. Ким Л.Л. Словообразование и номинация // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент: Укитувчи, 1980. – С. 279-280.

References:

1. Abdullaeva Sh.D. Slovoobrazovatel'nye kategorii kak faktor sistemnosti glagol'noj leksiki v sovremennom rusском jazyke: Diss... kand. filolog. nauk. – Tashkent, 2011. – 138 p. (In Russian).
2. Tihonov A.N. Sistemnoe ustrojstvo russkogo slovoobrazovanija [Sovremennyj russkij jazyk. Slovoobrazovanie: problem i metody issledovanija]. – Moscow: Akademija nauk, 1988. pp. 71 – 75. (In Russian).
3. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka. – Moscow, Nauka Publ., 1970. – 767 p. (In Russian).
4. Zemskaja E. A. Slovoobrazovanie. Sovremennyj russkij jazyk. Pod red. V.A. Beloshapkovoj. – Moscow, Publ., Vysshajashkola, 1989. – pp. 237-339. (In Russian).
5. Russkajagrammatika T. I. – Moscow, Nauka Publ., 1980. – 783 p. (In Russian).
6. Abdurahmanova A.K. Sposobynominacii i licakotrazheniejazykovojkartiny mira v uzbeckom i rusском jazykah. – Avtoref. diss... kand. filolog. nauk. – Tashkent, 2007. – 24 p. (In Russian).
7. Shherba L.V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju i fonetike, T. I, Leningrad., 1958 (In Russian).
8. Nemchenko V.N. Osnovnye ponjatija slovoobrazovanija v terminah. Slovar' - spravocchnik. – Krasnojarsk., KGUPubl., 1985. – 204 p. (In Russian).
9. Manucharjan R.S. Slovoobrazovatel'nye znachenija i formy v rusском i armjanskom jazykah. – Erevan., LujsPubl., 1981. – 312 p. (In Russian).
10. Kim L.L. Slovoobrazovanie i nominacija. Aktual'nye problem russkogo slovoobrazovanija. – Tashkent. Ukituvchi Publ., 1980. – 279-280 pp. (In Russian).

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры,
филология ғылымдарының докторы,
Алматы, Қазақстан, e-mail: kalbike_65@mail.ru

ПАНДЕМИЯ КЕЗІНДЕГІ ТЕЛЕ-РАДИО ДИСКУРСЫ: МЕТАФОРЛАРДЫҢ ТІЛДІК РЕПРЕЗЕНТАЦИЯСЫ

Аңдатпа

Мақала пандемия кезіндегі Қазақстанның теле-радио тілінде орын алған өзгерістер, тілдегі жаңа қолданыстар, олардың жиілігі және тіл ұстанушы санасына тигізген әсерін анықтауға арналған және ИРН АР14870178 (Мемлекеттік тіркелу номері 0122РК00597) «Қазақ қоғамының тілдік контенті: өзгерістер мен жаңарулар (пандемия кезі; 2020-2022 жж.)» тақырыбындағы ғылыми жоба шеңберінде жазылды. Жазбаша мәтінмен салыстырғанда аудио-визуалды құралдарға негізделген электронды БАҚ тіліндегі сөзжұмсамның стильдік ерекшеліктерін, қоғамдағы өзгерістердің ғаламтордағы көрінісін, оның теле-радио дискурста метафора түрінде бейнеленуін зерделеп, соңғы жылдары асаөзекті болған мәселелердің себептерін анықтаудың маңызы зор.

Халықтың мәдени өмірінде бұрын да белгілі дәрежеде орын алып келген радио мен теледидардың пандемия кезінде рөлі тіпті күшейгені мәлім. Сыртқы дүниеден қол үзгендей «жабық күйге түскен» көпшіліктің ақпарат алатын негізгі ресми дереккөзіне айналған радио мен теледидар арқылы таралған кез келген ақпарат, онда аталатын жаңа ұғымдар, терминдер күн сайын қайталана отырып, тілдік санада берік орнықты. Сөйтіп ковидке, карантин режиміне қатысты пайда болған жаңа атаулар пандемия кезеңіндегі тіл қолданысын сипаттайтын ерекше тілдік бірліктер ретінде сөздік қорымыздан орын алды. Осымен байланысты, пандемия кезеңіндегі теле-радио дискурста пайда болып, қалыптасқан метафоралардың электронды БАҚ-тағы репрезентациясын прагматикалық аспектіде қарастыру қажеттілігі туындайды.

Түйін сөздер: медиамәтін, теле, радио тілі, электронды БАҚ, теле-радиодискурс, ассоциация, пандемия, прагматика, медиасөзжұмсам, медиадискурс, тілдік метафора, репрезентация, стильдік өзгеріс.

Есенова К.У.¹

¹доктор филологических наук, профессор

Казахского национального педагогического университета имени Абая,

Алматы, Казахстан,

e-mail: kalbike_65@mail.ru

ТЕЛЕ-РАДИО ДИСКУРС ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕТАФОР

Аннотация

Статья написана в рамках научного проекта ИРН АР14870178 (государственный регистрационный номер 0122РК00597) на тему «Языковой контент казахского общества: Изменения и нововведения (период пандемии; 2020-2022 гг.) и посвящена выявлению изменений, произошедших в языке телевидения и радио Казахстана во время пандемии, новых слов, частоты их употребления и влияния на сознание носителей языка. В последние годы по сравнению с письменным текстом огромное внимание уделяется изучению сти-

листических особенностей речи языка электронных СМИ, основанного на аудиовизуальных средствах, изменениям, происходящим в обществе, отраженных в интернете, метафорической репрезентации их в теле- и радиодискурсе, а также определению причин наиболее актуальных проблем языка.

Известно, что во время пандемии усилилась роль радио и телевидения, и без того ранее занимавших значительное место в культурной жизни народа. Новые понятия, термины, которые повторялись в информационных новостях, распространяемых по радио и телевидению, являвшихся основными официальными источниками информации для многих «попавших в замкнутое пространство», оторванных от внешнего мира людей, прочно закрепились в языковом сознании народа. Таким образом, новые названия, появившиеся в период карантина, заняли место в нашем словарном фонде как особые языковые единицы, характеризующие язык периода пандемии. В связи с этим возникла необходимость рассмотрения в прагмалингвистическом аспекте репрезентации образовавшихся метафор в языке электронных СМИ, появившихся в теле-радио дискурсе в период пандемии.

Ключевые слова: медиатекст, электронное СМИ, теле-радиодискурс, ассоциация, пандемия, прагматика, медиа словообразование, медиадискурс, языковая метафора, репрезентация, стилистическая особенность

Yessenova K.¹

¹Doctor of Philology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstane-mail: kalbike_65@mail.ru

TV-RADIO DISCOURSE DURING THE PANDEMIC: LINGUISTIC REPRESENTATION OF METAPHORS

Abstract

The article is intended to identify changes in the TV and radio language of Kazakhstan during the pandemic, new uses in the language, their frequency, and their impact on the consciousness of the language speaker and it was written within the framework of a scientific project on the topic IRN AP14870178 (State Registration number 0122RK00597) “Language content of the Kazakh society: Changes and innovations (pandemic period; 2020-2022)”. In comparison with the written text, it is important to study the stylistic features of speech in the language of electronic media based on audio-visual means, the reflection of changes in society on the internet, its reflection in the form of metaphors in television and radio discourse, and identify the causes of the problems that have become most relevant in recent years.

It is known that during the pandemic, the role of radio and television, which have already played a certain role in the cultural life of the people, has increased. Any information disseminated through radio and television, which has become the official source of information for the “closed” public, as if cut off from the outside world, the new concepts and terms mentioned are repeated daily and firmly established in the linguistic consciousness. Thus, the new names related to COVID-19 and the quarantine regime entered our vocabulary as special language units describing the use of language during the pandemic period. In connection with this, there is a need to consider the representation of metaphors in the electronic media that appeared and formed in the TV and radio discourse during the pandemic from a pragmalinguistic aspect.

Keywords: media text, electronic media, television and radio discourse, association, pandemic, pragmatics, media speech, media discourse, linguistic metaphor, representation, stylistic feature.

Кіріспе. Елде қалыптасқан пандемиялық ахуалға сай жаңаша сипат алған теле-радио дискурстағы метафора құбылысын коронавирустық пандемияны көрсетудің лингвистикалық

құралы ретінде талдаудың берері мол. Осыған орай, зерттеу барысында қоғамдық өмірдің жаңа және маңызды құбылысына қатысты ұғымдардың метафоралану үдерісінің ерекшеліктерін анықтау мақсаты қойылды. Сондықтан пандемия тақырыбына арналған электронды БАҚ-тағы жаңалықтар мен талдамалық шолулар мәтіндерінде қолданылған метафораларға назар аударып, оларды жасалу тәсілдеріне сәйкес топтастыру және олардың тіл ұстанушыға әсер ету деңгейін көрсету міндеттері анықталды. Жалпы зерттеу жұмысында метафоралық модельдеу теориясы басшылыққа алынды.

Пандемия тақырыбы қазіргі қазақтеле-радио тілінде белсенді түрде метафораланады. Себебі, жаңа ұғымдарды халыққа бұрыннан таныс құбылыстармен салыстыра отырып түсіндіру қабылдауды жеңілдетеді.

Қазақ медиа дискурсынан жиналған мысалдарда коронавирус адамдармен өзара әрекеттесетін, қарым-қатынас жасайтын және аталған өзара әрекеттестік барысында бастамашы ретінде дербес әрекет ететін күш ретінде метафора моделінде ұсынылады. Мәселен, ауру әртүрлі әлеуметтік процестерде белсенді рөл атқарады. Бұл метафора үлгісінде індеттің жау ретіндегі бейнесін жасайды. Сәйкесінше, COVID-19 бен адамзат арасындағы текетірес күрес пен майдан тұрғысынан сипатталады.

Өз кезегінде, аурудың концептуалды шеңбері қазіргі өмірдің маңызды құбылыстарын бейнелейтін метафораларды жасаудың бастапқы аймағы ретінде қызмет етеді. Пандемиялық жағдайдың метафоралық көрінісін зерттеу шынайы болмысты концептуалдау құралдарының бірі ретінде тілдің коммуникативтік рөлін түсінуге белгілі бір дәрежеде үлес қоса алады.

Шындықты метафоралық тұрғыдан бейнелеуді зерттеу қазіргі тіл білімінде үлкен сұранысқа ие, өйткені метафора таным құралы ретінде түсініледі. Ғалым Г.Виконның сөзімен айтқанда, метафора – «тілді ойлау мен мәдениетпен байланыстыратын түйін» [1, б. 248]. Осылайша, метафораларды қарастыру зерттеушіге қоршаған орта туралы білімнің тілде қалай көрініс табатынын түсінуге, оның ішінде түсінілім саласындағы ұлттық және мәдени ерекшеліктерді түсінуге мүмкіндік береді. Метафоралау арқылы күрделі және құрылымсыз, бейнелі тұлғалар неғұрлым нақты формада түсініледі [2, б.10]. Түсіну процесі метафораның көрнекі табиғатына сай едәуір жеңілдетіледі. Ғалым В.Н. Телия атап өткендей, ол «әлем туралы білімді динамикалық күйге келтіретін ұқсастық болжамына, осы білім тудыратын бейнелі-ассоциативті бейнеге және метафоралау процесінде өзара әрекеттесетін дайын мағынаға негізделеді» [1, б.15]. Тиісінше, метафоралық бейне өзінің нақтылығы арқасында ақпаратты өңдеуге және ұсынуға ыңғайлы. Бұл аспектіде метафораларды зерттеудің өзектілігі әлем туралы жаңа білім өзін тілде көрсету жолдарын іздейтін әлеуметтік сілкініс кезеңдерінде арта түседі. Зерттеуші А.Н. Баранов метафора мен «дағдарыс» ойлауының байланысы туралы былай дейді: зерттелетін мәтін шеңберіндегі метафоралар саны тарихтың бетбұрыс кезеңдерінде көбейеді [3]. Метафоралық шығармашылыққа бұл тұрғыдан қызығушылық нәтижесінде соңғы жылдары бірқатар жұмыстар жарық көрді. Осылайша, әскери қақтығыстарды [4], экономикадағы дағдарысты [5], Еуропадағы көші-қон дағдарысын [6] сипаттау үшін қолданылатын метафоралар арнайы зерттелді.

Ал 2020 жылы коронавирус инфекциясының таралуы бүкіл әлемдегі әлеуметтік-экономикалық жағдайға түбегейлі әсер етіп, көптеген елдерде экономикалық дағдарыс тудырды және адамдардың күнделікті өміріне айтарлықтай әсер етті. Осы оқиғаларды дұрыс түсінуді көрсетуге арналған еңбектер көптеп жарық көрді [7, б.8]. Сондай-ақ, лингвист ғалымдар электронды БАҚ-ты ақиқат болмыстың бір үзігі ретінде қоғам өмірін айшықтайтын құрал ретінде қарастырады. Радиокommunikация өтетін экстралингвистикалық жағдайлар, контекст, коммуникативтік мақсаттарды бір сөзбен, радиодискурс деп атауға болады. Радио-

коммуникация қоғамда қалыптасқан социо-мәдени басымдылықтарды және нақты коммуникативтік жағдаяттардың ерекшеліктерін бейнелейді [9].

Бұл мақаламызда қазақ тіліндегі радио-теледидар хабарларында көрініс тапқан коронавирус инфекциясы тақырыбының метафоралық көрінісіне, теле, радио тілінің стильдік өзгерістеріне назар аударамыз.

Зерттеу әдістері. Жаңа ұғымдарды метафора арқылы жеткізу кезінде санада жалған денотат туралы білімдер мен идеялар кешені жаңартылып, нақты денотатқа назар аударылады және оны сипаттауға немесе бағалауға қызмет етеді. Виртуалды нысандар ретіндегі метафоралық модельдер лингвистикалық талдау жасауға болатын метафоралар ретінде тілде көрініс табады. Қарастырылып отырған мәтіндердегі пандемия тақырыбының метафоралық бейнелену ерекшеліктерін анықтау үшін мақаламызда лингвомәдени талдау әдісі, компоненттік талдау әдісі, контекстік және стилистикалық талдау әдістері қолданылады.

Зерттеу нәтижелері. Бұл жұмыста қазақ теле-радио дискурсында метафора үлгісі ретінде қолданылған жүзге жуық мысал қарастырылды. Ауруды таңбалау үшін негізінен оның қоздырғышы – вирус атауы кеңінен қолданылғанын көреміз. Сондай-ақ анықталды, дертке шалдықты, емделіп жатыр, ... *пайызға азайды, өрши түсті, пневмония табылды, жұқтырғаны анықталды, жұқтырғандар саны ... жетті т.б.* сөздері жиі жұмсалған. Пандемия кезінде аталмыш сөздердің жиі жұмсалғаны соншалық, оларға адамдардың құлағы үйреніп кетті. Ал цифрлармен тіркесе қолданылғанда аталмыш сөздер ерекше белсенді лексикалық қабатқа еніп, жалпы сөздік қордан карантиннің жаршысы сияқты ерекше сипатқа ие болған тілдік бірлікке айналды. Жинақтай айтқанда, цифр атауларының күнделікті өмірдегі маңызы артып, олар қоғамда **ақпараттық, реттеуіштік, әсер етушілік** сияқты прагматикалық қызметтер атқарды. Таратып айтар болсақ, теле-радио арқылы күнделікті таралатын ақпарат аурудың күшеюі мен бәсеңдеуі жайында мәлімет беретін негізгі сигнал рөлін атқарды, яғни бұл – цифрлардың **ақпараттық қызметі**.

Осындай нақты цифрларға қарай қоғам өмірін белгілі бір дәрежеде реттеуге қол жеткізілді, мысалы, ауру жұқтырғандар санына қарай карантин шаралары қатаңдатылып немесе босанданып отырды. Маска режимі де күшейтіліп немесе алынып тасталатын деңгейде өзгермелі сипатта болды. Мұны жоғарыда аталған цифрлардың **реттеуіштік қызметінің** бір көрінісі ретінде санауға болады.

Ал ауру жұқтырғандар санының артуына байланысты қоғам мүшелерінің санасында туындайтын үрей мен қорқынышты цифрлардың **әсер етушілік** қызметі ретінде тануға болады.

Жиналған тілдік материалға жасалған талдау көрсеткендей, коронавирус инфекциясының таралуына арналған хабарламаларда бұл құбылысты қабылдаудың әртүрлі аспектілеріне баса назар аударылады. Осылайша, тыңдарманды жаңа ауру туралы хабардар ететін және оның белгілерін сипаттайтын мәтіндерде вирус күрес ретінде көрсетіледі. Адам ағзасына енген ауру қоздырғышы сыртқы жаумен ассоциацияланады. Сөйтіп адам мен ауру арасындағы қарсылық **ковид - күрес** үлгісінде метафораланады. Вирус бұл модельде зұлымдық символы болады. Яғни індеттің жағымсыз әсері артып, одан қорқу күшейеді. *Мысалы: СҚО-да Коронавируспен күрес кезінде бірнеше азаматқа заңсыз үстемақы төленген* <https://24.kz/kz/zha-aly-tar/o-am/item/463421-s-o-da-koronaviruspen-k-res-kezinde-birneshe-azamat-a-za-syz-stema-y-t-lengen> *Коронавируспен күрес адам құқықтары ахуалына кері әсерін тигізуі мүмкін (Азаттық радиосы)* <https://www.azattyq.org/a/kazakhstan-coronavirus-riths/30513221>.

Теле-радио дискурста коронавирус инфекциясы тақырыбына арналған хабарламалардағы атап өту қажет тағы бір маңызды жайт – оның қоғамға тигізген әсері. Коронавирус адамның күнкөрісіне, оның әлеуметтік жағдайына қауіп төндіретін жау ретінде ұсынылғандықтан, оның таралу салдары қоғамдағы күрделі жағдайды сипаттайтын сөйлемдерде субъект

ретінде «вирус» және «пандемия» сөздерін қолдану арқылы ерекшеленетін белгілі бір «әрекеттер» ретінде көрсетілді. Осылайша, пандемия «өзін-өзі жұмыспен қамтығандардың кірісіне, табысына қауіп төндіреді», яғни онлайн режимде жұмыс істемейтін адамдар үшін сырттан келетін табыс тоқтатылып, соның салдарынан адамдар жоқшылық зардабын тартып, тұрмыстағы күйзеліске ұшырағандар саны көбейді.

Бұл жерде әлеуметтік аз қамтылғандар категориясына жататын азаматтарға үкімет тарапынан берілген бір реттік қаржылай көмек туралы ақпарат теле-радиодискурста көптеген нұсқадағы тілдік қолданыстардың жасалуына, туындауына негіз болғанын да айта кету керек.

Осындай мысалдарға жасалған талдау нәтижесінде қоғамдық санада **ковид - күнкөріс** үлгісіндегі метафораның қалыптасқанын көреміз. Вирус бұл модельде таршылық символы болады. Яғни індеттің тағы бір жағымсыз әсері кедейленуден, тұрмыстың ауыртпашылығынан қорқу күшейеді. Мысалы: «*Жәрдем жұғын болмады*». 42500 теңге күнкөріс жете ме? <https://www.azattyq.org/a/kazakhstan-coronavirus-social-payment-during-quarantine/30749420.html>; *Коронавируспен күреске бір күндік жалақы аударуға ешкім міндеттелмеуі тиіс - «Nur Otan»* <https://azattyq-ruhy.kz/society/5899-koronaviruspen-kureske-bir-kundik-zhalaky-audaruga-eskim-mindettelmeui-tiis-nur-otan-partiiasy>

Пандемия кезінде COVID-19-дың зиянды әсері әртүрлі салаларға тигені белгілі. Инфекция адамды өлімге әкеледі және бұл қайғылы жайттан құтқаратын адам біреу, ол – дәрігер. Яғни ажалға араша түскен ақ халатты абзал жандар образы пандемия кезіндегі теле-радио дискурста **дәрігер - жауынгер** үлгісіндегі метафораның қалыптасуына негіз болды. Бұл модельде дәрігер күрескер, құтқарушы символы ретінде танылды: *Пандемия кезінде халық алғысын алған жас дәрігер* <https://www.gov.kz/memleket/entities/shymkent/press/news/details/163298?lang=kk>; «*Науқас көп, тізе бүгетін уақыт жоқ*». *Вируспен күрестің алғы шебіндегі студент дәрігер* <https://www.azattyq.org/a/young-doctors-against-covid-19-kazakhstan/30721974.html>

Ковид-19 арқылы адамзат өміріне төнген қауіптен сақтандыратын бірден-бір тиімді шара ретінде ұсынылған екпе жасау мәселесі теле-радио дискурста ерекше «жарнамаланып», кеңінен насихатталды. Нәтижесінде қоғамдық санада **екпе - қорғаныс** үлгісіндегі метафора қалыптасты. Екпе бұл модельде вирустан қорғайтын қалқан символы болады. Яғни індеттің жағымсыз әсерін бәсеңдетіп, одан қорғанатын күштің бар екендігіне деген сенім ұялатып, жақсылыққа деген үмітті күшейтеді. Мысалы: *Екпе алмаса, қауіп көп екенін көп адам түсінді-дәрігер* <https://www.azattyq.org/a/young-doctors-against-covid-19-kazakhstan/30721974.htm>; *Қазақстанда жаппай вакцинация басталды. Екпе салдыру кімдерге қауіпті* <https://informburo.kz/kaz/qazaqstanda-zappai-vakcinaciya-bastaldy-ekpe-saldyru-kimderge-qauipti>

Пандемия кезінде теле-радио дискурста ерекше орын алған тағы бір мәселе – әлеуметтік алшақтау және өзін-өзі оқшаулау туралы ережелерге сәйкес үкімет енгізген карантинге қатысты **ковид - шектеу** үлгісіндегі метафораның қалыптасуы болды. Бұл модельде вирус адамды еркіндігінен айыратын қапас символы болады: *Алматы облысында карантин шектеулері күшейтіледі* https://baq.kz/almaty-oblysynda-karantin-shekteuleri-kusheytile-di_238067/; *Қазақстанда карантин шектеулері 2 тамызға дейін ұзарды* https://baq.kz/almaty-oblysynda-karantin-shekteuleri-kusheytile-di_238067/

Мұнда адамның қоғамдық қатынастарға негізделген қалыпты өмірін күрт өзгерткен дерттің оның психикасына да теріс ықпал еткенін көреміз. Осылайша, аурудың таралуын тоқтатуға бағытталған шектеу шаралары әлеуметтік дағдарыстың бастамасы ретінде ұсынылған. Бір сөзбен айтқанда, пандемия кезінде адамдарға әдеттегі өмір салтын өзгертуге және өзгерген жағдайға бейімделуге тура келді.

Пандемия кезінде COVID-19-дың адам өмірінің әртүрлі салаларына теріс әсерін тигізгені аян. Инфекция салдарынан болған мезгілсіз өлім, бұл қайғылы жайттың отбасы мүшелеріне ауыр соққы ретінде тиюі, жұмыссыздық, кірістің азаюы, адамдардың бір-бірін көруіне,

араласуына салынған тыйым т.б. жағдайлар қоғам өміріне ерекше күйзелістік сипат берді. Осындай ауыртпалықтарды сипаттау пандемия кезіндегі теле-радио дискурста **ковид - сынақ** үлгісіндегі метафораның қалыптасуына әкелді. Бұл модельде ауру адамды шыңдаушы, ширатушы, тәубеге келтіруші күш символы ретінде танылды: «Туберкулез және ковид: адамзат үшін жаңа сынақ» <https://www.youtube.com/watch?v=D2vmQcb8GZ0>; *COVID-19-Қазақстанға жаңа сынақ* <https://egemen.kz/article/227522-covid-19---qazaqstanghadganha-synaq>

Екі жылға созылған пандемия жағдайында ауру өршуінің алдын алу және оны тоқтату шараларының нәтижесінде вирустың бетін қайтару теле-радио дискурста кеңінен талқыланған тақырып болды. Осы қалыпты жағдайға көшу, әлеуметтік шектеулерді алып тастау, қызыл аймақтан сарыға, одан жасыл аймаққа көшу, маска режимін алып тастау, «ашық» жүйесін тоқтату сияқты шаралар халық санасында **ковид - жеңіліс** үлгісіндегі метафораның қалыптасуына негіз болды. Бұл модельде адамның өміршеңдігі жеңімпаздық символы ретінде репрезенттеледі. Мысалы: *COVID-19 пандемиясы ресми түрде аяқталды* <https://inbusiness.kz/kz/last/covid-19-pandemiyasy-resmi-turde-ayaktaldy>; *Әлемді жайлаған COVID-19 пандемиясы толығымен аяқталды* https://el.kz/alemdi-zhaylagan-covid-19-pandemiyasy-tolygyumen-ayaqtaldy_73667/

Талқылау. Жоғарыда айтылған жайттарды таратар болсақ, коронавирустың қоғамға әсері туралы теле-радио дискурстағы хабарламалар, талдамалық шолулар аурудың адам өмірінің негізгі салаларына: еңбек қатынастары, білім беру, экономика, әлеуметтік байланыстарғатеріс ықпал еткенін көрсетеді.

Біріншіден, бұл індеттің әлеуметтік құрылымға және адамдар арасындағы қарым-қатынасқа тигізетін әсеріне теріс баға берілуі әбден заңды. Екіншіден, жаһандық деңгейдегі қауіп қоғамды біріктіру факторы ретінде әрекет етеді. Үшіншіден, аурудың концептуалды аймағы медициналық метафораның бастапқы аймағы ретінде қызмет етеді.

Ауру, денсаулық және емдеу тақырыбының өзектілігі теле-радио дискурстағы метафоралық шығармашылық үшін қолайлы орта жасады. Ең алдымен, бұл пандемиямен тікелей байланысты құбылыстарды көрсетуге қатысты. Яғни, қоғамның ауруды қабылдауы мәтіндерде метафора түрінде беріледі.

Ковид, штамм, карантин, пандемия, екпе, вакцина, бетперде, қызыл/сары/жасыл аймақ, ашық, онлайн, зум, тимс, ИВЛ, ПЦР, өкпенің зақымдануы, пневмониялексемалары коронавирус туралы жаналықтарға қоғамның реакциясын сипаттау үшін қолданылды, сондай-ақ қалың бұқараның эмоцияларын сипаттауға, қоғамда дүрбелең туғызуға (паника) қызмет етті. Бұл контексте медициналық метафораны құру үшін жиі қолданылған етістік ретінде «жұқтыру» семасы бар етістіктерді атауға болады: *Ковид-19 жұқтырғандарға: Күтіну. Иммунитет. Қауіпті дерт. Қосымша ауру.* https://el.kz/alemdi-zhaylagan-covid-19-pandemiyasy-tolygyumen-ayaqtaldy_73667/; *Елдегі эпидемиалар: Бір тәулікте 1173 адам ковид жұқтырған* <https://qazaqstan.tv/news/153058/>

Осылайша, қорқыныштың өзі аурудың таралуына ұқсайды. Келтірілген мысалдар негізінде, медициналық метафора телебағдарламалардың өзіндік стилінің қалыптасуына тірек болды десек, қателеспейміз.

Сондай-ақ коронавирус қорқынышының бұқаралық санаға ғана емес, экономикаға да теріс әсер тигізгені туралы айту қажет. Экономика, бұқаралық санамен қатар, медициналық метафораның тағы бір мақсатты саласы болып табылады: *Коронавирус пандемиясының Қазақстан экономикасына әсері қандай? Сараптама* <https://informburo.kz/kaz/koronavirus-pandemiyasyny-azastan-ekonomikasyna-ser-anday-saraptama.html>; *COVID-19 Қазақстан экономикасына соққы болып тиді* <https://www.azattyq.org/a/kazakhstan-takes-another-economic-hit-as-covid-19-country-s-oil-fields-copper-mines/30649890.html>

Пандемия кезіндегі теле-радио дискурсты сипаттайтын тағы бір стильдік ерекшелік теріс қоғамдық көңіл-күйді сипаттау үшін белсенді түрде қолданылған лексемалар. Мысалы:

Тойды тоқтатсақ, түбі не болады? https://baq.kz/toydy-to-tatsa-t-bi-ne-bolady-_227538/
Қазақтың тойы бренд пе, понт па? Пандемия тойды өзгертті ме? <https://yandex.kz/video/preview/18437913373593813019>

Келтірілген үзінділер пандемия кезінде теле-радио дискурста кеңінен қолданылған тілдік бірліктердің стильдік ерекшеліктерін көрсететін метафораларға нақты мысал бола алады.

Осылайша, медицинадағы, экономикадағы және қоғамдық санадағы келеңсіз құбылыстар коронавирустың жойқын күш ретіндегі жағымсыз сипатын көрсететін факторлар ретінде шешуші рөл атқарды. Бұл жағынан алғанда, метафоралар мәтін авторының өзіне ерекше әсер еткен құбылыстарға оң немесе теріс баға беруіне мүмкіндік беретін стильдік тәсіл ретінде кеңінен қолданылды.

Қорытынды. Зерттеу материалдарына жасалған талдау қазақ теле-радио дискурсында коронавирустық пандемия тақырыбы белсенді түрде метафораланғанын көрсетті. Әлбетте, метафора жаңа әлеуметтік маңызды құбылыс туралы ақпаратты таратудың маңызды құралы болып табылады, өйткені ол тыңдарманға және көрерменге бұрыннан бар концептуалды салалар тұрғысынан жаңа білімді түсінуге мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, метафора өмірдегі нақты зат немесе құбылыс туралы эмоционалды-бағалаушы пікірді қалыптастыруға көмектеседі, бұл әлеуметтік өмірдің барлық аспектілеріне әсер ететін факторларға келгенде ерекше маңызды. Халықты инфекцияның таралуы туралы хабардар ету және сол кезде жаңадан пайда болған ауруды сипаттауды мақсат еткен мақалаларда «**ковид – күрес**» метафорасы жаңартылған.

Зерттеу барысында қарастырылған мысалдар коронавирус инфекциясының бейнесін сырттан келетін жау ретінде қабылдауға болатынын көрсетеді. Аталмыш дерттің адамдарға (жеке тұлғаларға, тұтастай алғанда қоғамға) және мәдениет пен экономикаға бағытталған агрессиясын бейнелейді. Мәтіндерде бұл метафора мағынасы дертті білдіретін лексемалар арқылы жүзеге асады. Аурудың адам өліміне әкелетін күші метафора түрінде әртүрлі салаларда беріледі. Пандемияның әлеуметтік-экономикалық жағдайға тигізген әсерін қамтитын аналитикалық шолуларда COVID-19 адамдарға қарсы тұру бастамасын көтерді, ал инфекция таралуының жағымсыз нәтижелері жаудың белсенді әрекеттерінің нәтижесінде көрсетіледі. Бұл әсер жұқтырды, өршіді, жалмады, жайлады, анықталды сияқты етістіктерді қолдану арқылы жүзеге асады.

Теле-радио дискурста үкіметтің инфекцияны шектеу үшін қабылдаған шаралары мен ауруды жұқтырған адамдарды сауықтыру әрекеттері әр түрлі метафоралар үлгісінде кеңінен қолданылды.

Науқастардың, дәрігерлердің және билік органдарының ауруға қарсы әрекет ету тәсілдері карантин, пандемия, екпе, вакцина, бетперде, қызыл/сары/жасыл аймақ, ашық, онлайн, зум, тимс, ИВЛ, ПЦР сияқты лексемалар арқылы берілген. Бір айта кетерлік жайт, коронавирус әртүрлі әлеуметтік процестердің бастамашысы болды, мысалы, қоғам өмірінде цифрлық технологиялар кеңінен таралды, сондай-ақ қоғам мүшелерінің ұйымдасуы, шоғырлануы көбірек байқалды. Осылайша, «ковид – сынақ» метафорасын жүзеге асыру кезінде қайырымдылық, жанашырлық сияқты лексемалар қолданылады. Сонымен қатар, медициналық тақырыптардың өзектілігі пандемияға (қоғамда инфекция қаупінің таралуы немесе пандемиядан туындаған экономикалық құлдырау) байланысты медициналық метафораларды әртүрлі контексте қолдануға себеп болды.

Қорытындылай келгенде, пандемиямен байланысты құбылыстарды метафоралау процесі белсенді сипатта болды және болашақта бұрыннан қалыптасқан метафоралық модельдердің жаңа лингвистикалық материалмен толықтырылуын, жаңаша үлгілердің жасалуын күтуге болады деген тұжырым жасаймыз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
3. Баранов А.Н. Дескрипторная теория метафоры. – М.: Языки славянской культуры, 2014. 632 с.
4. Шарманова О.С. Метафора, метонимия, метаф-тонимия. Способы концептуализации грузино-российского конфликта (на примере немецкоязычных СМИ): дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2012. 202 с.
5. Бадаева Н.В. Механистическая метафора в экономическом дискурсе немецкоязычных масс-медиа в период кризиса 2008-2011 гг. // Филологические науки в МГИМО. 2018. № 1 (13). С. 5-11.
6. Розе Е.Е., Емельянов А.В. Метафоры в миграционном дискурсе англоязычных газетных статей // Ученые записки Новгород. гос. ун-та. 2018. № 4 (16). С. 9-12.
7. Темиргазина З.К. Вспышка, всплеск или волна: как и что мы говорим о коронавирусе // Неофилология. 2020. Т. 6, № 24. С. 645-652.
8. Wicke P., Bolognesi M. M. Flaming COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter // PLoS ONE. 2020. № 15 (9).
9. Радио тілінің айырым белгілері // Қазақстанның ғылымы мен өнері. Халықаралық ғылыми-көпшілік журналы. Педагогика сериясы. – Астана, 2016. -№3(38).-103-1

References:

1. Telia V.N. Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects. – M.: School “Languages of Russian culture”, 1996. - 288 p.
2. Lakoff J., Johnson M. Metaphors by which we live/ edited and with a preface by A.N. Baranov. M.: Editorial URSS, 2004. - 256 p.
3. Baranov A. N. Descriptive theory of metaphor. – M.: Languages of Slavic culture, 2014. - 632 p.
4. Sharmanova O.S. Metaphor, metonymy, metaphonymy. Ways of conceptualizing the Georgian-Russian conflict (on the example of German-language media): dis. ... Candidate of Philological sciences. Irkutsk, 2012. – 202 p.
5. Badaeva N.V. Mechanistic metaphor in the economic discourse of the German-language mass media during the crisis of 2008-2011 // Philological Sciences in MGIMO. 2018. No. 1 (13). – P. 5-11.
6. Rose E.E., Emelyanov A.V. Metaphors in the migration discourse of English-language newspaper articles // Scientific notes of the Novgorod State University. 2018. No. 4 (16). - P. 9-12.
7. Temirgazina Z.K. Flash, surge or wave: how and what we say about coronavirus // Neophilology. 2020. T. 6, No. 24. -P. 645-652.
8. Wicke P., Bolognesi M. M. Flaming COVID-19: How we conceptualize and discuss the pandemic on Twitter // PLoS ONE. 2020. № 15 (9).
9. Distinctive signs of radio language // Science and art of Kazakhstan. International scientific-public journal. Pedagogical series. Astana, 2016. No. 3(38).- P. 103-106.

Муратбаева И.С.¹

¹к.ф.н., доцент, Алматинский филиал
Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов,
Алматы, Казахстан, Lashin2030@mail.ru

РЕФОРМЫ КАЗАХСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Аннотация

Внедрение нового алфавита на основе латинской графики на текущее время сопряжено со множеством социологических, экономических, лингвистических и других сопутствующих проблем. При этом необходимо учесть опыт прошлого, т.к. внедрение латинской графики в 1929 г. также было насыщено различными предшествующими событиями, в которых отражались множество противоречивых мнений и взглядов. Диахронический анализ реформ казахской письменности в период внедрения латиницы в предвоенные годы дает понять и выявить сильные и слабые стороны оппонентов, которые в своих выступлениях аргументированно выражали свои убеждения и взгляды. Их доводы в пользу того или иного мнения дает возможность более глубоко осознать их точку зрения, причину их выбора той или иной позиций, уровень языковой компетенции.

Ключевые слова: диахронический экскурс, латинский алфавит, арабская графика, звуковой строй, общее языкознание, казахское языкознание.

И.С. Муратбаева¹

¹ф.э. к., доцент, Санкт-Петербург Гуманитарлық кәсіподақтар университеті,
Алматы филиалы
Алматы, Қазақстан, Lashin2030@mail.ru

ҚАЗАҚ ЖАЗУЫНЫҢ РЕФОРМАЛАРЫ: ДИАХРОНДЫҚ ЭКСКУРСИЯ

Аңдатпа

Латын графикасына негізделген жаңа алфавитті енгізу қазіргі уақытта көптеген социологиялық, экономикалық, лингвистикалық және басқа да мәселелермен байланысты. 1929 жылы латын графикасын енгізу үдерісі бастапқыда көптеген қарама-қайшы пікірлер мен көзқарастарды көрсететін әртүрлі оқиғаларға толы болды. Ұлы Отан соғысына дейінгі жылдары латын әліпбиін енгізу кезеңіндегі қазақ жазуы реформаларының диахрондық талдауы қарсыластардың өз сөздерінде сенімдері мен көзқарастарын дәлелді түрде білдіру барысында мықты және әлсіз жақтарын түсінуге және анықтауға мүмкіндік берді. Олардың бір немесе басқа пікірге қатысты дәлелдері олардың көзқарасын, белгілі бір позицияны таңдау себебін, тілдік құзыреттілік деңгейін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: диахрондық экскурсия, латын әліпбиі, араб графикасы, дыбыстық жүйе, жалпы тіл білімі, Қазақ тіл білімі.

Muratbayeva I.S.¹

¹candidate of Philological sciences, Associate Professor, Almaty branch of St. Petersburg
Humanitarian University of Trade Unions,
Almaty, Kazakhstan, Lashin2030@mail.ru

REFORMS OF KAZAKH WRITING: A DIACHRONIC DIGRESSION

Abstract

The introduction of a new alphabet based on Latin graphics for the current time is associated with many sociological, economic, linguistic and other related problems. At the same time, it is necessary to take into account the experience of the past, since the introduction of Latin graphics in

1929 was also saturated with various previous events, which reflected many contradictory opinions and views. The diachronic analysis of the reforms of the Kazakh script during the introduction of the Latin alphabet in the pre-war years makes it possible to understand and identify the strengths and weaknesses of opponents who in their speeches argumentatively expressed their beliefs and views. Their arguments in favor of one or another opinion makes it possible to more deeply understand their point of view, the reason for their choice of one or another position, the level of language competence.

Keywords: diachronic excursion, Latin alphabet, Arabic graphics, sound system, general linguistics, Kazakh language knowledge.

Введение. На современном этапе, в связи с внедрением нового алфавита на базе латинской графики, задача изучения казахской письменности в период с 1929 по 1940 годы является особенно актуальной, так как именно в этот период латинский алфавит существовал как основная форма письма и чтения казахского народа. Кроме этого, с приобретением казахского языка статуса государственного вопросы письма и орфографии, изучения лингвистических и экстралингвистических факторов развития казахского языка, исследования теоретических и практических аспектов и перспектив выносятся в современном языкознании на повестку дня и становятся первостепенными задачами, требующими незамедлительных решений.

Целью данной работы является изучение истории казахской письменности в период с 1920 по 1929 годы, анализ точек зрения как сторонников, так и противников внедрения нового алфавита на основе латинской графики, обобщение опыта введения латиницы в Казахстане.

Методика. В статье используются различные научные методы, как сбор, систематизация материала, обзор исследуемых исторических событий, а также лингвистический, сравнительно-сопоставительный анализы языковых фактов.

Результаты. Казахский язык в статусе государственного как консолидирующий, объединяющий фактор должен соответствовать требованиям и запросам современного общества и стать одним из элементов государственности. И по этой причине решение вопроса о письменности как средстве отражения системы языка является проблемой государственной важности и на фоне преобразования существующей системы письменности и перехода на новый алфавит приобретает особую актуальность. Этот вопрос требует всестороннего исследования, глубокого анализа и правильных выводов для дальнейшего конструктивного решения проблем казахского языкознания. Изучение истории казахского алфавита в период с 1929 по 1940 годы вызывает неподдельный интерес, так как изучение опыта прошлых лет, на наш взгляд, может поспособствовать всестороннему исследованию проблем, возникающих сегодня, содействовать в их решении, а также в избегании ошибок, которые имели место в прошлом.

Обсуждение. Анализ литературы по теме исследования показал, что пропаганда и агитация внедрения латинского алфавита в начале 1920-х годов проходила с особым накалом. Как известно из истории, до Октябрьской революции 1917 года переход на латинскую графику был осуществлен в якутском языке. Одним из первых, кто переводил якутский алфавит на латинскую графику, был С.А. Новгородов, который в 1917 году представил свой проект алфавита. Однако, хотя его проект был реализован и проработал некоторое время, якутский алфавит в последующие годы претерпел ряд изменений. По словам Н.Нурмакова, алфавит, выработанный еще тогда до 1917 года, официально был принят только в 1920 году [1, с.63].

По мнению сторонников латинского алфавита, переход на латинскую графику берет свое начало с подачи азербайджанского драматурга Мырза Фатали Ахундова, который первым внес свое предложение по данному вопросу. Действительно, если не считать опыт внедрения

латинского алфавита в якутский язык, то политика внедрения нового алфавита впервые была осуществлена именно в Азербайджане. По мнению Б. Абиьлкасымова, Мырза Фатали Ахундов был первым, кто поддержал идею перехода с арабской вязи на латинскую графику [2].

В 1922 году азербайджанский просветитель Агималы Оглы при встрече с В.И. Лениным поднимает вопрос о переходе на латинский алфавит, что дает импульс проведению различных дебатов и прений во многих республиках, таких как Казахстан, Башкирия, Татарстан и т.д. Этот период Н.Нурмаков называет временем «раздробленного алфавита», так как латинизация рассматривалась и велась не централизованно, а самостоятельно в каждом регионе.

В 1924 году на Всероссийском съезде, проходившем 11-17 февраля, татарские и башкирские ученые на повестку дня выносят вопрос о смене алфавита и переходе письменности на новую латинскую графику, в связи с чем, начиная с этого года, в журнале «Жизнь национальностей» выходят статьи Н. Торекулова «К вопросу о латинском алфавите среди тюрков СССР», Х. Навширванова «Почему мы стремимся перейти к латинскому алфавиту?», Г. Бройдо «К замене арабского алфавита латинским», где авторами выражаются противоположные и противоречивые точки зрения на необходимость проведения реформ по латинизации [3]. А также на этом съезде планируется проведение I Тюркологического съезда, где обсуждение алфавита выходит на первый план.

В том же 1924 году 11, 18, 26 апреля проводятся предварительные сборы по подготовке к I Тюркологическому съезду. В связи с данным событием в городе Ленинграде проводится собрание, где принимают участие видные ученые А.Н. Самойлович, Е.Д. Поливанов, Н.Ф. Яковлев, Л.И. Жирков, а также представители ойратского, азербайджанского, якутского народов. Председателем собрания, проведенного в эти дни, был избран В.А. Гурко-Кряжин. На собрании представители различных этносов выступали с докладами об алфавите, используемом у них в регионах, в которых указывались как позитивные, положительные стороны, так и недостатки и недочеты, рассматривались также вопросы терминологии. Участниками съезда было предложено обратить особое внимание на организацию агитационно-пропагандистской деятельности по внедрению нового алфавита. На повестке дня I Тюркологического съезда планировалось обсуждение следующих вопросов: 1) проблема алфавита; проблема художественного языка; 3) научная терминология. Было также предложено составить общую программу съезда и утвердить ее в течение 14 рабочих дней. Профессору Л.И. Жиркову было дано отдельное задание написать доклад на тему «Арабский шрифт в сравнении с европейскими шрифтами». На собрании, прошедшем 11 апреля, профессор А.Н. Самойлович в своем выступлении выдвинул требование привлечь к участию представителей науки и просвещения республик и автономных областей, а также в обязательном порядке ленинградских тюркологов и востоковедов, в том числе Э.Пекарского, В.Бартольда, Г.Ольденберга и Н.Марра, представителей из Москвы Н.Торекулова, Х.Навширманова, Е.Поливанова, Н.Яковлева, Л.Жиркова и многих других тюркологов-лингвистов [4, с. 19-36].

Как известно, I Тюркологический съезд, объединивший ученых и представителей тюркского мира, дал толчок более глубокому изучению вопросов графики и орфографии и поиску решений проблемы алфавита в Казахстане. По первоначальному замыслу съезд должен был проходить в городе Москве, однако было решено поменять его место проведения на город Баку. Эти данные можно подтвердить следующими историческими источниками. В апреле 1924 года Всесоюзная научная ассоциация Востоковедения назначает членов комиссии, которые в июне 1925 года направляют письмо в Президиум ЦИК с просьбой созвать Всесоюзный тюркологический съезд и «разрешить таковой в городе Баку с широким представительством от тюркских народов нашего Союза» [4, с.9-14].

Подготовка к съезду начинается с проведения ряда собраний на республиканском уровне. Азербайджанская Республика наилучшим образом проводит всестороннюю подготовку, выпустив к этому знаменательному событию несколько новых учебников на базе нового алфавита. Таким образом, первый Тюркологический съезд проводится с 26 февраля по 6 марта 1926 года в городе Баку Республики Азербайджан. Работа съезда длится 9 дней, в нем принимают участие делегаты в количестве 131 человека, среди которых представителей тюркских народов - 70%, остальные 30% - представители других народов. Главными вопросами обсуждения на этом съезде, который проводился под руководством Агымалы Оглы, были вопросы алфавита, письма тюркских народов, основные принципы орфографии, терминологии, а также проблемы этнографии, истории тюркских народов.

Все участники съезда также разделились на два лагеря, где одна сторона приветствовала введение нового алфавита, считая, что арабская графика не может обеспечить полностью графемами звуковой строй тюркских языков, а также латиница может поспособствовать сближению тюркских народов с европейской культурой, имеет социально-идеологические, экономические, общественно-политические преимущества. Оппоненты выступили с критикой в адрес латинистов, мотивируя свои выступления тем, что арабская графика способствует сохранению этнокультурных связей между тюркскими народами, а также она выступает как объединяющий, консолидирующий фактор исторически родственных этносов. Латиница же может привести к разрыву этих исторически сложенных отношений, к тому же есть вероятность потери многовековых традиций письма [5].

На этом съезде принимали участие видные ученые, занимающиеся проблемами общего языкознания, в том числе Л. Щерба, Н. Яковлев, А. Самойлович, В. Бартольд, Н. Ашмарин и др., а также представители интеллигенции всех тюркских народов, в частности, казахские просветители Е. Омарулы, А. Байсейтулы, Б. Сулейулы и др.

Как известно из истории, одними из самых ярких противников внедрения латинской графики были представители Республики Татарстан. Так, представитель татарской интеллигенции Алимджан Шарафов приводил свои доводы против латинизации, в частности: большинство трудов изданы на шрифте арабской графики и они общедоступны. Единодушие татарской делегации проявилось и при голосовании: вся делегация выступила против замены алфавита новой латинской графикой.

Представители же из Казахстана поддержали эту версию только отчасти. Другая половина во главе с Н.Торекуловым, поддерживая внедрение нового алфавита, обосновывала необходимость замены письма следующими причинами:

- 1) арабское письмо по своей сути сложно, каждая буква может иметь по несколько разновидностей графем, что усложняет его усвоение и обучение;
- 2) наличие множества дополнительных знаков в виде тире, апострофов, точек;
- 3) сложность в написании медицинских терминов;
- 4) неудобство в написании чисел;
- 5) сложность в написании терминов естественнонаучных отраслей;
- 6) сложность в написании музыкальных нот;
- 7) сложности относительно полиграфии;
- 8) проблемы машинописи.

Один из активных сторонников латинского алфавита А.Байдилдаулы, представляя доклад по истории латинской графики в диахроническом аспекте, оценивает латинский алфавит как интернациональный.

После бурных обсуждений на съезде вопрос о внедрении латинского алфавита выносится на голосование, где за латинский алфавит проголосовал 101 представитель, за арабский алфавит свои голоса отдали 7 участников, 9 - воздержавшихся. Таким образом, с явным преимуществом латинская графика была принята как основной алфавит тюркских народов.

На съезде был принят также ряд рекомендаций по созданию нового алфавита на основе латиницы:

- 1) новый алфавит должен быть приспособлен к закону сингармонизма;
- 2) одна буква должна соответствовать одному звуку;
- 3) следует ограничить запятые, апострофы;
- 4) нужна унификация всех одинаково произносимых звуков тюркских народов в одну букву;
- 5) должны быть унифицированы знаки заглавных букв;
- 6) нужно отказаться от буквенного обозначения для одинаковых звуков;
- 7) не должно быть двойных букв;
- 8) следует отказаться от буквенных обозначений для мягких гласных;
- 9) необходимо подчинить написание иностранных слов закону сингармонизма.

После принятия нового алфавита арабская графика, которая была признана после реформирования А.Байтурсыновым национальной системой казахского письма, сдает свои позиции. Противникам латинского алфавита предъявляются политические обвинения, и со стороны правительственных органов за ними ведется постоянное наблюдение как за неблагонадежными лицами. Также вводится ограничение, а позднее и запрет на использование арабского алфавита, тем самым искусственно создаются условия для вытеснения арабской графики из всех сфер жизнедеятельности.

В последующие годы после окончания съезда в Казахстане активно проводятся агитационно-пропагандистские работы по представлению и распространению нового алфавита, в особенности среди молодежи, которую активно привлекают к обучению новому алфавиту. Молодым людям в основном представляют только положительные стороны нового алфавита, умалчивая о проблемах и недочетах. В печатных СМИ появляется много специально заказных статей, в которых широко освещаются все недостатки арабской вязи и преимущества нового алфавита на основе латинской графики. В то время пропаганда нового алфавита поручается редактору газеты «Лениншіл жас» [6].

В 1927 году в городе Кызылорда было образовано новое сообщество «ЖАК» (Жаңа әліпби қоғамы – Сообщество нового алфавита). В состав нового сообщества вошли Н.Нурмаков, К.Тактабаев, О.Жандосов, А.Байдилдин, А.Ермеков, А.Тогжанов, Т.Шонанулы, кандидатами в члены сообщества являлись А. Орманбаев и Б. Малдыбаев. Позднее членами сообщества стали Ж.Чомбалов, А.Сейдалин, Т.Рыскулов, А.Байсеитов, С.Муканов, Б.Майлин и многие другие представители науки и просвещения.

Сообщество нового алфавита ставило задачи и работало согласно следующему плану:

1. выпуск нового школьного букваря, основанного на латинской графике;
2. выпуск букваря для взрослых, основанного на латинской графике;
3. организация унифицированной системы алфавита для народов, проживающих в Казахстане;
4. открытие отделений для изучения нового алфавита;
5. выпуск двух сборников: 1 - со статьями, выявляющими спорные моменты; 2 - со статьями, пропагандирующими новый алфавит;
6. обмен опытом с международными комитетами других тюркоязычных народов;
7. планирование и организация командировок в города КазССР членов комитета;
8. обучение учителей и преподавателей новому алфавиту;
9. ознакомление вышестоящих органов с положительными сторонами нового алфавита;
10. организация предварительных подготовительных работ по проведению съезда казахстанских латинистов;
11. подготовка наборщиков текста на новом алфавите;
12. обеспечение типографий шрифтом нового алфавита [7; 8].

Как указано в документах, 1 января 1928 года на II Пленуме, проведенном в городе Ташкенте, всеми республиками было принято решение подготовить пятилетний план по внедрению нового алфавита [8, с.29].

На III Пленуме, проведенном 18-23 декабря 1928 года, это решение было пересмотрено и принято решение сократить сроки внедрения нового алфавита до двух с половиной лет, так как на тот момент большинство республик перешло на новый алфавит. По этой причине было принято постановление до 1931 года полностью закончить внедрение нового алфавита. На Пленуме также рассматривались вопросы унификации нового алфавита тюркских народов, созданного на базе азербайджанского письма, вопросы заглавной буквы, принципов орфографии, соблюдения фонетических и морфологических принципов и т.д. [9].

В январе 1929 года руководители IV сессии Комитета Центрального Совета Е.Ерназарулы и А.Асылбекулы принимают постановление о внедрении латинского алфавита в Казахстане. В данном документе сообщается, что до января 1930 года система латинского алфавита и арабской вязи могут быть в использовании параллельно, отмечается также необходимость перехода государственных органов на новый алфавит в самое ближайшее время.

Как видим, вопрос о переходе на новый алфавит, который начал свой путь с Республики Азербайджан, в дальнейшем получил свое резонансное продолжение в виде обсуждений среди широких слоев населения в Казахстане. Было проведено множество различных мероприятий, в том числе были созданы различные сообщества, в которых проводились обсуждения, выявлялись как положительные стороны, так и недостатки нового алфавита, итоги этих обсуждений публиковались в средствах массовой информации. Следует обратить особое внимание на процесс самих дискуссий, в ходе которых как противники, так и сторонники нового алфавита свободно выражали свое мнение, приводя различные доводы в защиту своих взглядов. Результаты диспутов, связанных с внедрением нового алфавита, реформированием старых правил, с 1920-х годов стали публиковаться в газетах и журналах, таких как «Айкап», «Қазақ», «Еңбекші қазақ», «Жаршы», «Жаңа мектеп» и т.д.

Как было указано выше, проблема перехода на латинский алфавит среди казахских просветителей стала обсуждаться в 20-х годах XX века. Они свои суждения и взгляды на сложившуюся проблему стали выражать в статьях, специальных репортажах, диспутах и прениях. В этом отношении особого внимания заслуживает деятельность газеты «Еңбекші қазақ», которая стала стартовой площадкой, яркой сценой общения и дискутирования. На страницах указанной газеты можно было знакомиться со статьями всех участников диспута, чьи взгляды и мнения диаметрально отличались друг от друга. Ярким примером могут быть статьи Н. Торекулова «Бізге қандай әліппе керек?», А.Байдильдина «Жаңа әліппе тарихынан», Т. Шонаулы «Бізге жаңа әліппе не үшін керек?» и многие другие публикации представителей казахской интеллигенции: К.Жубанова, Е.Омарова, М.Дулати, Б.Байтоғайулы, Н.Каймекенулы, М.Мухтарулы, К.Касымова, Ж.Аймауытова и т.д. [10].

Эти прения, возникшие в 20-х годах XX века перед принятием нового алфавита, основанного на латинской графике, привели к расколу среди казахских просветителей, которые разделились на приверженцев нового алфавита – латинистов и противников, которых называли арабистами. Из истории известно, что переход на латинскую графику не у всех нашел одобрение, и противостояние было особенно сильным именно в Казахстане. Одним из первых, кто выступил против внедрения латинской графики, был А. Байтурсынов, который видел во всей этой ситуации социально-идеологическую подоплеку. Он и его сторонники считали, что внедрение латинской графики является лишь временным явлением, которое может привести к потере культурного и исторического наследия. При этом он полагал, что конечной целью должно стать введение кириллицы и постепенная полная русификация казахского письма. На первом съезде казахских просветителей, который прошел в Оренбурге в 1924 году с 12 по 18 июня, А.Байтурсынов ярко и наглядно изложил

свою позицию относительно нового алфавита, указывая необоснованность замены старого алфавита. Противоборствующая группа латинистов во главе с Н. Торекуловым обвиняла его в буржуазности и национализме, публикуя в СМИ различные порочащие статьи. Латинисты выступали за смену алфавита, мотивируя свои взгляды тем, что одним из достоинств новой графики является ее удобство в книгопечатании и типографии.

А. Байтурсынов в своем докладе предложил всем неравнодушным обратить внимание на следующие вопросы, которые могут быть важными при выборе алфавита:

1. Насколько алфавит (графема) может соответствовать звуковому сочетанию?
2. На основе какого алфавита легко читается написанное слово?
3. На базе какого алфавита легче писать, легче усваивать написанное?
4. Какая из этих форм более удобная для типографии и книгопечатания?
5. Какая из этих форм алфавита более удобная для обучения?
6. Какая из данных форм алфавита более удобная для восприятия? [11, с.399].

А. Байтурсынов в своем докладе, отвечая на поставленные вопросы и рассматривая эту проблему со своей точки зрения, доказывал преимущества арабской вязи при чтении и обучении, указывая на следующие факторы:

- 1) арабский алфавит также удобен для чтения и письма и ничем не уступает латинской графике;
- 2) обучение на основе арабского алфавита более удобно, чем на латинском;
- 3) в книгопечатании новая версия арабского алфавита имеет преимущества перед латинской графикой;
- 4) в машинописи арабский алфавит имеет намного больше графических обозначений;
- 5) буквы арабского алфавита больше соответствуют звуковому строю казахского языка, их количество достаточно для создания правил правописания, казахская система правописания одна из наиболее удобных правил орфографии, предназначенных для большой массы людей [11, с.416].

Одним из соратников А. Байтурсынова, который также отмечал эффективность применения и использования арабской вязи, ее преимущество перед латинской графикой, легкость и удобство применения орфографических правил, был Е. Омарулы. Он в своих речах призывал не увлекаться новшеством, которое не приносит удобств, а наоборот, затрудняет жизнь, не содействует позитивным изменениям, приводит лишь к лишним затратам [12, с.14].

Диспут-обсуждение на тему сопоставления арабской вязи и латинской графики был проведен также в ГорКИНО 10 декабря 1926 года, где со своими докладами выступили О. Жандосов, А. Байдильдин, А. Байтурсынов и другие представители казахской интеллигенции. О. Жандосов проводил обзор по истории латинского алфавита, отмечая его положительные стороны и указывая на явные, на его взгляд, недостатки арабской вязи, в том числе на то, что соответствие арабского алфавита звуковому строю казахского языка является ошибочным, не соответствующим действительности. Также он отмечал сложности применения арабской вязи в научной сфере, в том числе в области физики, алгебры, геометрии, химии, медицины, фармацевтики, музыки и т.д.

Выступивший на этом заседании А. Байтурсынов частично согласился с О. Жандосовым, признавая наличие некоторого преимущества латиницы по отдельным вопросам, но, рассматривая латинскую и арабскую графику в научном аспекте, своими яркими примерами доказал, что арабская графика наиболее удобна в применении на практике для чтения и письма, указал на превосходство арабской графики в практическом применении по сравнению с латинским письмом.

В 20-х годах XX века переход на новую латинскую графику рассматривался также в экономическом аспекте, так как нововведение требовало значительных финансовых расходов. Группа ученых, в составе которой были А. Байтасулы, М. Буралкыулы,

Н.Галымжанулы и многие другие представители казахской интеллигенции, выражали протест против латинизации, акцентируя внимание на том, что переход на новый латинский алфавит приведет к немалым экономическим затратам, и поддерживали мнение, что необходимо эти финансовые средства направить на доработку ныне существующего алфавита, на выпуск новых школьных учебников и пособий. Другая же группа ученых, в состав которой вошли А.Байдильдаулы, Т.Шонанулы, О. Жандосов и др., выступила против, считая, что латинский алфавит с точки зрения полиграфии более удобен. Все доклады были опубликованы в материалах конференций, пленумов, сессий, посвященных проблемам письма и алфавита, которые проходили в Ташкенте и Кызыл орде в течение 1927 года.

Заключение. Подводя итоги проведенного диахронического экскурса, следует отметить, что все участники вышеуказанных прений и дискуссий имели общую цель реформирования казахской письменности, внедрения новых идей в массы, поднятия уровня общей грамотности населения, улучшения культуры, самосознания и саморазвития народа. Внедрение нового алфавита имело огромное значение для дальнейшей судьбы казахского народа, оно стало знаменательным событием, которое изменило вектор направления дальнейшего развития страны, ход истории. Анализ научных источников показал, что каждому участнику была небезразлична судьба народа; своими идеями, трудами эти ученые внесли огромный вклад в сохранение культурного наследия народа. Общей идеей каждого представителя было не только изменение существующей системы письма, но и сохранение для потомков предыдущего исторического наследия, донесение его до следующего поколения без потерь.

Список использованной литературы:

1. Әбілқасымов Б. Тарих тағылымын ескерсек //Ақиқат. 1995, № 3. – 69 б.
2. Сыздық Р. Тіл және ұлттық мәдениет. Ғылыми мақалалар жинағы. –Түркістан, Тұран, 2005. – 221 б.
3. Тоқтарұлы Ө. Латын әліпбиі адам үркетін дүние емес //Айқын, 2006.
4. Хасанова С. Қазақ жазуы мен оқуының бастаулары (көне түркі, араб, латын жазбалары). Оқу құралы. – Алматы, Арда, 2007.
5. Қазақ тілі жөніндегі революциядан бұрыңғы зерттеулер. – Алматы, Ғылым, 1993. – 224 б.
6. Әміржанова Н.С. Латын әліпбиі негізіндегі қазақ жазуының графикасы мен орфографиясы (1929-1940 жж.): фил.ғыл.канд. ... диссертация. – Алматы, 2009. – 165 б.
7. Оралбаева Н. Ұлы Октябрь революциясынан кейінгі қазақ жазуының тарихы: фил.ғыл.канд. ... диссертация. – Алматы, 1955. – 211б.
8. Уәли Н.А. А.Байтұрсынұлы және қазақ жазуының онтогенездік дамуы // Ұлттық рухтың ұлы тіні. – Алматы, Ғылым, 1999. – 566 б.
9. Құлманов С.Қ., Тыныбеков Ж.Т., Талғат Т. «Жаңа әліппе жолында» жинағы туралы // «Тілтаным» журналы, 2015, №2. 81-87 бб.
10. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы, Ана тілі, 1992. – 414 б.
11. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы, Ғылым, 1966. – 362 б.
12. Мәжітаева Ш. 1920-30 жылдардағы қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Қарағанды, 1963. – 240 б.

References

1. Äbilqasymov B. (1995). Tarih tağylymyn eskersek [Considering the lessons of history // The truth]. Almaty: [in Kazakh].
2. Syzdyq R. (2005). Til jáne ulttyq mádeniet [Language and national culture]. Turkestan: [in Kazakh].
3. Toqtaruly Ó. (2006). Latyn álipbiı adam úrketin dúnie emes// Aikyn [The Latin alphabet is not a world that scares people // Aikyn]. Almaty: [in Kazakh].

4. Hasanova S. (2007). *Qazaq jazýy men oqýynyń bastaylary (kóne túrki, arab, latyn jazbalary)* [The origins of Kazakh writing and reading (ancient Turkic, Arabic, Latin)] Almaty: [in Kazakh]. (1993).

5. *Qazaq tili jónindegi revolyýtsuadan buryńғы zertteýler* [Pre-revolutionary research on the Kazakh language]. Almaty: [in Kazakh].

6. Ámirjanova N.S. (2009). *Latyn álipbi negizindegi qazaq jazýynyń grafikasy men orfografuasy (1929-1940 jj.): fil.ğyl.kand. ... dissertatsua.* [Graphics and spelling of the Kazakh script based on the Latin alphabet (1929-1940.): Phil.science.Kand. ... thesis.]. Almaty: [in Kazakh].

7. Oralbaeva N. (1955). *Uly Oktiabr revolyýtsuasynan keiingi qazaq jazýynyń tarıhy: fil.ğyl.kand. ... dissertatsua* [History of Kazakh writing after the Great October Revolution: Phil.science.Kand. ... thesis.]. Almaty: [in Kazakh].

8. Ýalı N.A. (1999). *A. Baitursynuly jáne qazaq jazýynyń ontogenezdik damýy // Ulıtyq rýhtyń uly tini* [A. Baitursynuly and the ontogenetic development of Kazakh writing // The great fabric of the national spirit]. Almaty: [in Kazakh].

9. Qulmanov S.Q., Tynybekov J.T., Talgat T. (2015). «Jańa álippe jolynda» jınaғы týraly. [Kulmanov S. K., Tynybekov zh.t., Talgat T. About the collection «On the way to the new alphabet»]. Almaty: [in Kazakh].

10. Baitursynov A. (1992). *Til taғыlymy* [Language lessons]. Almaty: [in Kazakh].

11. Jubanov Q. (1966). *Qazaq tili jónindegi zertteýler* [Research on the Kazakh language]. Almaty: [in Kazakh].

12. Májitaeva Sh. (1963). *1920-30 jyldardaғы qazaq tili jónindegi zertteýler* [Research on the Kazakh language in the 1920s and 30s.]. Karaganda: [in Kazakh].

ӘДЕБИЕТТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES

МРНТИ 17.09.91

10.51889/2959-5657.2023.85.3.005

Белобровцева И.З.¹

¹Таллинский университет,
Эстония

ГЕОРГИЙ АДАМОВИЧ – MORTUS И VIVUS

Аннотация

На современном этапе литературоведения изучение Русского зарубежья первой волны достигло значительных результатов, однако все ещё остается много белых пятен. С этой точки зрения огромный интерес представляет творчество Леонида Федоровича Зурова, личность которого эмигрантским сообществом воспринималась только в тени И.А. Бунина («Ученик Бунина», «последователь Бунина», даже «эпигон Бунина»). Долгое время литературное сообщество негативно относилось к Зурову, что способствовало формированию негативного образа писателя как бесталанного, неблагодарного. Немалую роль в этом сыграло его психологическое состояние, что подкрепило его славу как психически неуравновешенного человека, проживавшего в семье Бунина в качестве нахлебника. Этот образ укоренился не только в беллетристике, но и в кино. Г.В. Адамович не раз обращался к творчеству Леонида Федоровича Зурова, однако критика была неоднозначна.

Ключевые слова: Георгий Адамович, «мортус» = «мертвый», «мортус» = «служитель при чумных», Леонид Зуров, эмпатия

И.З. Белобровцева¹

¹Таллин университеті,
Эстония

ГЕОРГИЙ АДАМОВИЧ – MORTUS И VIVUS

Аңдатпа

Әдебиеттанудың қазіргі кезеңінде бірінші толқынның орыс шетел әдебиетін зерттеу айтарлықтай нәтижелерге қол жеткізді, бірақ әлі де көптеген зерттелмеген шығармалар бар. Осы тұрғыдан алғанда, Леонид Федорович Зуровтың жұмысы үлкен қызығушылық тудырады, оның жеке басын эмигранттар қауымдастығы тек И.А. Буниннің көлеңкесінде қабылдады («Буниннің шәкірті», «Буниннің ізбасары», тіпті "Буниннің эпигоны»). Ұзақ уақыт бойы әдеби қоғамдастық Зуровқа теріс көзқараспен қарады, бұл жазушының бейнесін әділетсіз дарынсыз, жақсылықты білмейтін адам ретінде қалыптастыруға ықпал етті. Бұл жерде оның психологиялық жағдайы маңызды рөл атқарды, бұл оның Буниннің отбасында жатып-ішер ретінде өмір сүрген ақыл-ойы тең емес адам ретіндегі даңқын арттырды. Бұл сурет тек көркем әдебиетте ғана емес, кинода да тамыр жайған. Г.В. Адамович Леонид Федорович Зуровтың шығармашылығына бірнеше рет қарастырды, бірақ сын екіұшты болды.

Түйін сөздер: Георгий Адамович, «мортус» = «өлі», «мортус» = «оба кезіндегі қызметші», Леонид Зуров, эмпатия.

I. Belobrovtseva¹

¹Tallinn University, Estonia

GEORGY ADAMOVICH – MORTUS AND VIVUS

Abstract

At the present stage of literary studies, the study of the Russian diaspora of the first wave has achieved significant results, but there are still many white spots. The most interesting is the work of Leonid Fedorovich Zurov. Leonid Zurov appeared to members of the emigrant community in the shadow of I.A. Bunin ("Bunin's Disciple", "Bunin's follower", even "Bunin's epigone") For a long time, the literary community had a negative attitude to the fact that an unfair image of the writer as untalented, ungrateful was cultivated. His psychological state played a significant role in this, which reinforced the fame of a mentally unstable person who lived in Bunin's family as a freeloader. This image took root not only in fiction, but also in cinema. G.V. Adamovich repeatedly turned to the work of Leonid Fedorovich Zurov, but the criticism was ambiguous.

Key words: Georgy Adamovich, «mortus» = «dead», «mortus» = «servant of the plague», Leonid Zurov, empathy

Введение. Один из самых ярких и влиятельнейших критиков парижской эмиграции Георгий Адамович вошел в поговорку предельной субъективностью своих суждений о литературе и готовностью делить литераторов на «своих» и «чужих». Это обусловило вполне правомерную литературную реакцию: он стал прототипом персонажа романа Владимира Набокова «Дар». На основе каскада общеизвестных в литературных кругах качеств Адамовича у Набокова была сконструирована «<C>амая, пожалуй, любопытная фигура в паноптикуме эмигрантской словесности, представленном на страницах „Дара“, – это влиятельный парижский критик Христофор Мортус. <...> многие из первых читателей „Дара“ в „Современных записках“, достаточно искушенные зрители литературных баталий, безошибочно распознали в Мортусе обидную, ибо точную, карикатуру на Г. В. Адамовича, постоянного литературного обозревателя парижской газеты «Последние новости». <...> Манерный, аффектированно уклончивый стиль статей Мортуса, избыточные восклицаниями, риторическими вопросами, ненужными оговорками и отступлениями, избыточными кавычками; его пристрастие к неточным и непроверенным цитатам по памяти, <...> намеренное пренебрежение тем, что он называет „художественным“ качеством рецензируемых текстов, и разделение литераторов на „своих“ и „чужих“ в соответствии с личными симпатиями и антипатиями <...> все это прямо указывало на Адамовича как на главного адресата набоковских ядовитых пародий

Однако неожиданно Адамович продемонстрировал глубокую эмпатию в отношении прозаика молодого поколения русского зарубежья Леонида Зурова, хотя тот, без всякого сомнения, относился к категории «чужих» авторов. Впервые имя Зурова появилось у Г.В. Адамовича за полгода до приезда молодого писателя во Францию, в 1929 году; в последний раз он пишет о Зурове за три месяца до его смерти, в 1971-ом. Ни один критик не уделял Зурову столько внимания, что вызывает вопрос: почему же «чужой» автор постоянно находился в поле зрения Адамовича.

Как это случалось с Леонидом Зуровым постоянно, большинству критиков, да и многим другим членам эмигрантского сообщества он представал в тени И.А. Бунина и в связи с Буниным. «Ученик Бунина», «последователь Бунина», даже «эпигон Бунина» – эти клише в отношении его первой книги «Кадет» усматривали Вл.Ф. Ходасевич и А.В. Амфитеатов, К.И. Зайцев и рижанин Н.И. Мишеев, В.Н. Ладыженский и, в конце концов, Г.П. Струве в своей хрестоматийной книге «Русская литература в изгнании», воспринятой в момент выхода как единственно верный взгляд на всех эмигрантских литераторов. Кажется, только

двое – автор первой рецензии на повесть «Кадет» Юлий Айхенвальд и давний знакомец и друг Зурова Николай Андреев – не разделяли этой иллюзии. Хвалебная рецензия Бунина на дебют молодого провинциального автора из Риги и последовавшее бунинское приглашение Зурова во Францию только усугубили представление о нем как о бунинском ученике.

Методика. В статье о «Кадете» Адамович, по сути, закрепляет эти клише своим авторитетом – статья посвящена не самой повести, а ее оценке Буниным. Критик сводит здесь счеты с Буниным-критиком, хотя на открытую войну с живым классиком не идет, заранее обустроив свои тылы. В постскриптуме письма Бунину от 10 мая 1929 года он замечает: «Я написал статью о Зурове – и развел легкую полемику с Вами. Вы мне говорили в Париже, что любите это. Поэтому я буду находиться в ожидании печатных обличений и опровержений с Вашей стороны»¹. В самой же статье далеко не беспристрастный в своих суждениях о молодых литераторах Адамович приписывает это же качество Бунину: «Едва ли будет ошибкой сказать, что быстрюю популярность Зурову создал Бунин². Все знают, как строг Бунин в своих суждениях, как взыскателен в оценках, – и вот Бунин расхвалил Зурова, никому не ведомого юношу, напечатавшего 2 или 3 рассказа в каком-то русском журнальчике и недавно выпустившего отдельным изданием повесть „Кадет“. <...> Его наметили кандидатом в наши зарубежные „звезды“, – посмотрим, есть ли основания эту кандидатуру поддержать.

Скажу сразу: их, на мой взгляд, немного. Зуров – даровитый чел. Но он – как бы это вернее сказать? – не на уровне времени. <...> Предчувствую вопрос: а Бунин? Как решаются вы с легким сердцем противоречить такому судье?» – и Адамович «отвечает» на свой собственный вопрос: крупные писатели «всегда читали только самих себя, – а не родственного себе просто не вмещали. Вероятно, таков и Бунин. Поэтому за ним и невозможно в его суждениях следовать. <...> при малейшей близости он способен наделить читаемого автора воображаемыми богатствами и восхититься там, где мы, никаких миражей не видя, лишь недоумеваем»³.

Адамович заведомо не рассчитывает на вступление Бунина в полемику, поэтому закономерно, что единственным продолжением, которое имела эта статья, – стала посланная Зурову в Ригу газетная вырезка с пометами Бунина на полях. Кроме единственного замечания в положительном духе «Правильно», все остальные выдержаны в типично бунинском задиристо-ядовитом стиле: «Глупости!», «Очень глупо», «Вздор», ««Смерть князя Даниила» очень хороша», ««Отчину» <то есть вторую книгу Зурова – И.Б.>, очевидно, не читал». Свои замечания Бунин завершил своеобразной моралью: «В общем, не придавайте значения этой чепухе. „Собаки лают – значит, едем“ (татарская пословица)»⁴.

Результаты. В 1930-х гг. Адамович продолжает следить за творчеством Зурова. В рецензии на публикации молодых прозаиков в альманахе «Круг» (1936) он называет Юрия Фельзена, Василия Яновского, Сергея Шаршуна и Леонида Зурова «цветом» парижской молодой беллетристики, а их новые вещи считает не просто интересными, но и показательными. Здесь он впервые выделяет «обособленность» Зурова: «... „Новый ветер“ Зурова лишний раз доказывает медленный, верный, «крепкий» творческий рост автора. Это

¹ Письмо Г.В. Адамовича И.А. Бунину от 10 мая 1929 года. – И.А. Бунин. Новые материалы. Вып. 1. Москва: Русский путь, 2004. С. 15.

² Имеется в виду опубликованный за три месяца до этой статьи Адамовича отзыв Бунина на книгу Зурова «Кадет»: «... подлинный, настоящий художественный талант, – именно художественный, а не литературный только, как это чаще всего бывает, – много, по-моему, обещающий при всей своей молодости» (Бунин И. Леонид Зуров. – Россия и славянство. 1929. 12 января. №7. С.3).

³ Адамович Г. Литературные заметки: О Леониде Зурове, авторе повести «Кадет». – Последние новости. 1929. 9 мая. № 2969. С. 3. Цит. по: Переписка И.А. и В.Н. Буниных с Г.В. Адамовичем (1926 – 1961) / Публ. О. Коростелева и Р. Дэвиса. – И.А. Бунин. Новые материалы. Вып. 1. М.: Русский путь, 2004. С. 15-16.

⁴ Вырезка со статьей Г. Адамовича «О Леониде Зурове, авторе повести „Кадет“» с пометами И. Бунина. – Русский архив Лидского университета (далее РАЛ). MS. 1068/4974.

самый спокойный¹ из наших молодых писателей, едва ли не единственный среди них, каким-то чудом сохранивший во всех теперешних катастрофах, крушениях и передрыгах некую „классическую“ уравновешенность тона и естественное, ничуть не наигранное стремление без следа раствориться в своих героях. Два возможных предположения: или он мало впечатлителен и просто невнимателен к тому, что в наше время происходит с человеком и культурой, не слышит и не понимает взрывчатых, антицелостных мотивов эпохи, – или он очень силен и эпоху «преодолевают». По ранним зуровским опытам первая гипотеза казалась мне вероятнее, но сейчас больше оснований отнести к нему с доверием, – и остановиться на второй»².

Впрочем, отзывы Адамовича отражают его, прежде всего, двойственное отношение к творчеству Зурова. Чего-то он в опубликованных вещах не угадывает – так, о публикации в журнале «Современные записки» зуровской «Молодости», представлявшей собой фрагменты трех глав романа «Поле», целиком изданного позже, он пишет: «К сожалению только, читая „Молодость“, все время что-то вспоминаешь, отчетливее всего, пожалуй, Бориса Зайцева. Это зайцевский мир, зайцевский тон, к тому же и у самого Зайцева уже не вполне оригинальный, а им лишь очищенный и упорядоченный»³. Хотя, на наш взгляд, здесь уместнее было бы вспомнить не абстрактного Зайцева, но вполне конкретную переключку с романом Владимира Набокова «Дар», с тем же двойным самоубийством двоих влюбленных, в «Даре» не состоявшимся из-за передумавшей умирать девушки, а у Зурова – с тщательно продуманным и доведенным до конца.

На этот раз Адамович не заметил дискретности повествования, хотя в следующей рецензии, отзываясь на публикацию других глав того же романа в газете «Русские Записки», высказал это верное предположение: «„Дозор“» Зурова – по-видимому, глава из романа. Глава сама по себе прекрасная, очень типичная для Зурова, спокойная в основном ощущении бытия, вопреки тем страхам и тревогам, о которых рассказывает. Странное дело – творчество! Зуров пишет о бегстве помещиков из разоренного гнезда, о революционных бедствиях и невзгодах, о России, охваченной темными предчувствиями, но в противоречие дословному содержанию текста, повесть излучает тепло и мир, даже, пожалуй, какой-то уют. Над всем, что Зуров рассказывает, как бы стоит незримый эпитет:⁴ «да здравствует жизнь». <...> Зуров едва ли не самый „почвенный“ из наших молодых писателей, потому, вероятно, и душевно стойкий, что у него крепче, чем у кого бы то ни было скрытая, не идущая на убыль связь с родной землей. Он живет во Франции, как мог бы по прихоти судьбы жить на Антильских островах, – мало ли что в наши дни случается! Но сознанием и даже вниманием он в России, и оттого выносливее своих сверстников, что никакие сквозные ветры на него ниоткуда не дуют»⁵.

¹ Здесь и далее выделено мной – И.Б.

² Адамович Г. Литературные заметки: Альманах «Круг», книга I. – Последние новости. 1937. 25 ноября. №6088. С. 3.

³ Адамович Г. «Современные записки». Кн. 63. Часть литературная. – Последние новости. 1937. 6 мая. №5885. С. 3.

⁴ Против выделенного курсивом фрагмента Зуров отмечает на полях: «Смотри 1-ю рецензию Ю. Айхенвальда о книге „Кадет“ – Адамович здесь повторяет его слова. Л.З. 1953 г.» (Ср.: «Миниатюра войны и мира, т.е. сражений, истязаний, расстрелов – с одной стороны, и деревенского уюта, Волги, родины – с другой, эта частичная, в русской раме картина, уголок вечного мирового полотна в высокой мере удалась молодому перу Леонида Зурова. Ужасное изображает он, но так это переплетено с трогательным и нежным, и грустным, что не мрак идет от его очерков на душу читателя, а какое-то тихое волнение, недоумение, „светлая печаль“, лучи примирения») (Айхенвальд Ю. Литературные заметки. – Рубль. 1928. 10 окт. №2394. С. 3.

⁵ Вырезка со статьей Г. Адамовича «Русские записки <№ 2>» (Последние новости 1937. 16 дек. № 6109. С. 3) с пометами Л. Зурова (РАЛ. MS. 1068/4974).

Постепенно в рецензиях Г.В. Адамовича складывается четко очерченная модель творчества Зурова: «спокойный», «почвенный» писатель с «крепкой, как бы прирожденной „памятью“ о России»¹. Раньше многих других ценителей особого русского языка зуровских рассказов (множество подобных писем он получит значительно позже, после издания в 1958 году книги рассказов «Марьянка») Адамович отмечает: «“Ванюшины волосы“ Леонида Зурова, например, чудесный набросок <...>. Встретил автор древнюю старуху, помог ей добраться до дому, вошел в избу, поговорил с нею и с ее сыном, тоже стариком. Дословное содержание „Ванюшиных волос“ до крайности просто, даже убого. А рассказ всей сущностью своею уходит глубоко в землю, к матери-природе, и, ни о чем не споря, ни против чего не возражая, величаво оттеняет суетность нашего существования с его цивилизацией и прогрессом. В рассказе каждое слово пахнет Россией, и слишком мы здесь стали к этому особому, таинственному запаху чувствительны, чтобы сразу его не уловить»².

Обсуждение. Отдельного упоминания заслуживает оценка Адамовичем Леонида Зурова как «душевно стойкого» писателя. Однако именно здесь мнение критика не оправдалось, причем самым трагическим образом. Внимательный читатель мог заметить, что отношение Адамовича к Зурову переменилось, начиная со второй рецензии на книгу «Кадет». Само появление рецензии на книгу, вышедшую единожды четверть века назад, явление необычное, к тому же рецензия как бы перечеркивала уже упомянутое мнение Адамовича о дебютной повести Зурова и отзыве на нее Бунина. На этот раз критик говорит об особой теме писателя, начавшейся с первой книги и проявившейся во всем его творчестве: «На провинцию <Рига> в русском литературном Париже посматривали с поощрительной снисходительностью, в сущности ничего оттуда не ожидая, – и, вероятно, так же была бы встречена и повесть Зурова, если бы не обратил на нее внимания Бунин. В оценках и суждениях своих Бунин был строг, о произведениях молодого автора отзывался скупой и неохотный. У Зурова он без колебаний признал настоящий живой талант и сразу создал ему имя. <...> Зуров – один из немногих, кто надежды оправдал <...> не только настоящий писатель, но и писатель типично русский, которого естественно связать с былой нашей литературой и отвести ему в литературе новой отдельное, заметное место»³. На первый взгляд, рецензент описывает все ту же сконструированную им модель творчества Зурова, не находя ничего принципиально нового, – все то же «вечное спокойствие природы», так же Зуров «только и дышит свободно, оставаясь наедине с лесами, озерами, степями»⁴. Что же заставило критика совсем по-иному взглянуть на писателя и коренным образом изменить свою, однажды уже высказанную, оценку его книги?

Предысторией здесь служит открывшаяся в 1953 году душевная болезнь Зурова, о которой Адамович писал В.Н. Буниной, отзываясь на ее сообщение и просьбу: «Очень рад был получить Ваше письмо, хотя и с печальными известиями. О болезни Л<еонида> Ф<едоровича> я знал. Знал и то, что он в клинике. Есть ли надежда, что он поправится? Электрошоки – модная сейчас вещь, но бывает, что организм их плохо выдерживает, и, по моему, с ними надо быть очень осторожными. Я бы попробовал лечение во всяком случае безопасное – Christian Science⁵. Не знаю, верить ли в это или не верить. Я если и верю, то с оттенком «помоги моему неверию». Но я видел случаи – притом именно психические – когда медицина ничего не могла сделать, а они что-то все-таки сделали. Конечно, я с большой охотой напишу о Л<еониде> Ф<едоровиче> статью. Но будет это не раньше второй ½

¹ Адамович Г. Литературные заметки (о Новоселье). – Русские новости. 1948, 23.04. С.4.

² Адамович Г. Литературные заметки (о Новоселье). – Русские новости. 1948, 23.04. С.4.

³ Адамович Г. Леонид Зуров. – Новое русское слово. 1953. 29 ноября. №15191. С. 8.

⁴ Там же.

⁵ Странники упоминаемой им доктрины Christian Science, предложенной в 1879 году Мэри Бейкер Эдди, всем методам лечения (медикаментозным, хирургическим и т. д.) предпочитают исцеление через особые молитвы, направленные на пробуждение духовности в мышлении.

сентября, а я вернусь только к 10-12-му. Мне надо будет перечесть некоторые его повести и рассказы. <...> Если это можно, передайте Л<еониду> Ф<едоровичу> самые дружеские привет и поклон»¹. Обещанную статью Адамович написал².

Тем не менее, Зурова лечили электрошоком. Электрошоковая терапия используется и в наши дни, но вот как описывает ее в книге об отце сын первого и единственного лауреата литературной премии знаменитой американской кинокомпании Метро Голдвин Мейер, проходившего курс лечения всего за шесть лет до Зурова: «Пациент находится в полном сознании, когда с обеих сторон лба пристегивают электроды. Электрический ток посылается в мозг <...>, все тело сотрясают судороги. <...> Под спину кладется клин, так что она выгибается. Виски намазывают какой-то дурно пахнущей мазью. На голову прикрепляют какую-то упряжь. <...> Ваши руки связаны, ваши ноги держат. Вам в рот втыкают кляп и говорят: „Спасибо, милый“. Скоро все кончится. И вам будет хорошо»³.

Что-то из всего этого Адамович явно знает, он догадывается о неизлечимости болезни Зурова и нисколько не верит в его исцеление: «Зурову будто бы лучше. Мне плохо верится, чтобы он мог поправиться совсем»⁴. Он оказался прав: у Зурова был серьезный рецидив в 1964 году. Однако страшных последствий этого лечения Адамович знать не мог.

Споры об электрошоковой терапии продолжаются до сих пор. Уже в 2000-х гг. американский психиатр Джон Фридберг утверждал: «Я считаю, что потеря памяти от электрошоковой терапии (ЭШТ) это не „побочный эффект“, это главный эффект, и лучшие исследования обнаруживают ее у 100% субъектов». В русском языке нет множественного числа у слова «ложь», а в английском есть, и Дж. Фридберг находит пять проявлений «большой лжи» в рассуждениях об электрошоковой терапии. «Большая ложь №4» состоит в утверждении, что ЭШТ – счастливое открытие психиатрии. В действительности опубликованная доктором Саккеймом работа демонстрирует рецидивы болезни у 84% пациентов в течение 6 месяцев после прекращения ЭШТ. А «Большая ложь №5» объявляет, что никто не знает механизма действия электрошока. Наоборот, возражает Дж. Фридберг, все знают, как работает ЭШТ: «Она работает, стирая память и ужасая людей»⁵.

В случае с Зуровым этот вывод полностью оправдывается: он работает, особенно после лечения, во второй половине 1950-х гг., неплодотворно, явно преодолевая некоторую заторможенность, бесконечно перерабатывая уже написанные эпизоды, главы, даже целые произведения. В его библиографии 1950-е годы представлены крайне скупо. Близко осведомленный о трагедии Зурова, Адамович преисполнен эмпатии к постигнутому душевной болезнью товарищу по цеху. Теперь он, для карикатурного образа которого Набоков в «Даре» выбрал в словаре Даля первое значение слова «мортус» – «мертвый»), в своих откликах на творчество Зурова превращается в рецензента с «человеческим лицом», выполняющего функцию «мортуса» – «служителя при чумных», облегчающего болезнь (второе словарное значение слова).

Эта осознанно взятая Адамовичем на себя роль проясняется при сопоставлении его оценок творчества Зурова в печати и в личной переписке. В качестве примера приведем краткий обмен мнениями М.А. Алданова и Г.В. Адамовича о двух маленьких рассказах Зурова, опубликованных в «Новом журнале» в 1955 году. Вопрос Адамовича, знающего о недружелюбном отношении Алданова к Зурову, воспринимается как отчасти

¹ Письмо Г.В. Адамовича В.Н. Буниной от 23 авг. 1953 г. – Переписка И.А. и В.Н. Буниных с Г.В. Адамовичем (1926 – 1961). – И.А. Бунин. Новые материалы. Вып. I. М.: Русский путь, 2004. С. 109.

² Адамович Г. Леонид Зуров. – Новое русское слово. 1953. 29 нояб. №15191. С.8.

³ Shade of the Raintree: The Life and Death of Ross Lockridge, Jr, by Larry Lockridge, NY: Penguin Books, 1994. С.197-198 <перевод мой. – И.Б.>.

⁴ Письмо Г.В. Адамовича И.В. Чиннову от 28 окт. 1953. – Из писем Георгия Адамовича Игорю Чиннову/ Публ. М. Миллер. – Новый журнал. 1989. №175. С. 247.

⁵ Testimony of John M. Friedberg, M.D., neurologist, before the mental Health Committee of the New York state assembly Martin Luster presiding, NYC, May 18, 2001 – <http://www.ect.org/?p=259> <перевод мой. – И.Б.>.

провокационный: «По поводу „Нов<ого> журн<ала>“ Вера Николаевна мне пишет, что „все“, весь Париж, восхищены рассказами Лени и что это действительно «необыкновенная вещь». *Quen pensez vous?* Леня гораздо способнее, чем обычно о нем думают, и даже не так глуп, как иногда кажется. Но действительно ли это бессмертные шедевры?»¹.

Ответ Алданова свидетельствует, что он либо не в курсе состояния здоровья Зурова, либо не принимает его во внимание: «О Зурове с Вами согласен. Его два рассказа² недурно написаны, но оба крошечные. Второй все же слишком длинен (страниц семь), чтобы быть стихотворением в прозе, – хотя по стилю это как будто так, даже слова, особенно глаголы, расставлены так, как их обычно в прозе не расставляют. (Сколько покойный Иван Алексеевич издевался над тем, что Зайцев ставит прилагательное после существительного!) Сюжета же нет ни в первом, ни во втором рассказе „Лени“. Не знаю, очень ли восторгаются читатели, — мне никто, естественно, не говорил, да никто и не писал, – но, по-моему, в его интересах было для первого появления в «Новом журнале» дать что-либо более значительное. А описания хороши. Вера Николаевна и мне написала о колоссальном успехе этих двух рассказов! Я ей отвечаю, что и мне они понравились, – в этом неискренности не будет»³.

Обмен мнениями продолжается вопросом Алданова о В.Н. Буниной: «Говорила ли она с Вами о „Лене“ и его рассказах? Кстати, что же ВЫ о них думаете? Вы меня спрашивали»⁴. В ответном письме Адамович высказывает свои претензии и к опубликованному в следующем номере «Нового журнала» рассказу Михаила Иванникова,⁵ и к уже обсуждавшимся корреспондентами рассказам Зурова, причем ясно, что тот по-прежнему остается для критика «чужим» автором: «Читали ли Вы в «Н<овом> журнале» М. Иванникова (кто это?) – „Правила игры“. По-моему, очень талантливо, но до невозможности «воняет литературой» и похоже на Андрея Белого. А о Зурове – отвечаю на Ваш вопрос – я думаю, что его рассказы тоже талантливы и со всякими живописными достоинствами, но приторны в своей „русскости“: наше русское небо, русские птицы — *et ainsi de suite* <и так далее>. Сами знаем, что русские, незачем напоминать. И наши птицы ничем не лучше других»⁶.

В 1958 году Зуров издает сборник рассказов «Марьянка», вызвавший множество одобрительных и благодарных откликов в виде рецензий и писем автору. Адамович также выступает в качестве рецензента, причем, судя по статье, он «Марьянке» обрадовался: «Глубокая, неподдельная ее „русскость“ <...> это обрывки и осколки огромного исторического действия, всколыхнувшего Россию в наш век, и писатель с чудесной непосредственностью дает эту связь почувствовать»⁷. Как видим, критик хвалит писателя именно за то, о чем он не так давно с неприязнью писал Алданову, – за «русскость».

Впрочем, нужно помнить, что новый отзыв, который иначе как восторженным не назовешь, свидетельствует не только и не столько о таланте Зурова, сколько, прежде всего, о сердечности Адамовича и его неуклонном следовании своей роли Мортуса. С присущим ему удивительным критическим охватом всего создаваемого в литературе на русском языке, он не мог не знать, что в сборник «Марьянка» вошли всего два относительно новых рассказа, те

¹ Письмо Г.В. Адамовича М.А. Алданову от 3 марта 1956. – «. Не скрывайте от меня Вашего настоящего мнения»: Переписка Г.В. Адамовича с М.А. Алдановым (1944-1957). Предисл., подготовка текста и комментарии О.А. Коростелева. М.: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына, 2011. С. 453.

² В «Новом журнале» были опубликованы рассказы Л.Ф. Зурова «Ксана» и «Гуси-лебеди» (Новый журнал. 1955. № 43. С. 20–32).

³ Письмо М.А. Алданова Г.В. Адамовичу от 10 марта 1956. – «. Не скрывайте от меня Вашего настоящего мнения»: Переписка Г.В. Адамовича с М.А. Алдановым (1944-1957). С. 454.

⁴ Письмо М.А. Алданова Г.В. Адамовичу от 10 мая 1956. – Там же. С. 462.

⁵ Иванников М. Правила игры. – Новый журнал. 1956. № 44. С. 5 – 21.

⁶ Письмо Г.В. Адамовича М.А. Алданову от 22 мая 1956. – «Не скрывайте от меня Вашего настоящего мнения»: Переписка Г.В. Адамовича с М.А. Алдановым (1944-1957). С.462.

⁷ Адамович Г. «Марьянка». Рассказы Леонида Зурова. – Русская мысль. 1958. 11 авг. С. 8.

самые, о которых шла речь в его переписке с Алдановым. Остальные были написаны значительно раньше – одни более десяти лет назад, а некоторые даже в начале 1930-х гг.

Заключение. Адамович отчетливо понимал драматизм положения писателя, почти утратившего способность писать. Именно этим продиктована опубликованная похвала «Марьянке», в которой не нашлось места ни одному указанию на какие бы то ни было слабину автора. О недостатках говорилось только в письмах. В одном из них, А.А. Полякову, Адамович отзывается о той же «Марьянке» с похвалой, но все же и вполне критически: «Очень талантливо, но ужасно много слов, притом слишком красивых. Бунин прошелся бы по рукописи красным карандашом и половину вычеркнул бы»¹. Правда Г.В. Адамовича несомненна: в архиве Зурова сохранился экземпляр повести «Кадет» с бунинской правкой², основным направлением которой была редукция текста почти на треть³.

Тогда же, в 1958-ом, и так же, в личном письме, Адамович признается в том, что Зуров – не «его» автор: «... Читаю „Встречу“ со смутными и глубокими (это не ко мне относится!) откликами. <...> А еще читаю Зурова: мне он совершенно не интересен, но я не могу не видеть, что это талантливый и настоящий писатель. Вина, значит, во мне»⁴.

Понимал ли Л.Ф. Зуров двойственность оценок Адамовича? По-видимому, понимал, хотя едва ли мог разобраться в ее причинах. Прочитав рецензию критика на «Марьянку», он пишет Милице Грин, с которой привык общаться без обиняков: «Адамович напечатал фельетон в „Н<овом> Р<усском> С<лове>“. <...> Фельетон приятный, но и лукавый. На этот счет Г<еоргий> В<икторович> большой мастер»⁵.

Последний подарок от Г.В. Адамовича Зуров получил за три с половиной месяца до своей внезапной смерти – в мае 1971 года он успел прочесть благодарный отзыв критика на новое, второе, издание его давней повести «Отчина»: «... все так изменилось, что „Отчину“ читаешь как нечто новое. <...> „Отчина“ скорее похожа на протяжное песнопение, чем на повесть, и тема не столько повествовательна, сколько лирична»⁶. Есть в этой статье, особенно в этом удивленном «все так изменилось», та глубокая искренность, в которой уже никак не заподозрить ни снисходительности, ни двойной оптики взгляда, ни очередного желания поддержать «чумного» только за то, что он «чумной». И это, на мой взгляд, была лучшая из всех рецензий, написанных Г.В. Адамовичем на произведения Леонида Зурова.

¹ Письмо Г.В.Адамовича А.А. Полякову от 4 сент.1958; цит. по: Демидова О.Р. Еще раз о маске образ автора в письмах Георгия Адамовича. – Потаенная литература. Исследования и материалы. Вып. 2. Иваново, 2000. С. 156.

² См.: Anthony J Heywood. Catalogue of the I A Bunin, V N Bunina, L F Zurov and E M Lopatina Collections / ed Richard D Davies, Leeds: Leeds University Press, 2000. Кадет (1928 и б.д.) (отредактированные страницы книги, отчасти И. Буниным, для предполагаемой публикации [вместе с *Отчиной?*] под названием *Две повести*. РАЛ MS. 1068/274.

³ Более подробно см.: Белобровцева И. И.А. Бунин-редактор: об окончательном (каноническом) тексте повести Л.Ф. Зурова «Кадет». – Slavica Revalensia. 2014. №1. С.44-63.

⁴ Письмо Г.В. Адамовича С.Ю. Прегель от 17 июля 1958. – Адамович Г. Одиночество и свобода. М.: Республика, 1996 – <https://e-libra.ru/read/445761-izbrannye-pis-ma-raznyh-let.html>.

⁵ Письмо Л.Ф. Зурова М.Э. Грин от 21 нояб. 1958. – РАЛ MS. 1068/2733/

⁶ Адамович Г. «Отчина», повесть Зурова. – Новое русское слово. 1971. 23 мая. С. 8.

Костюхина М.С.¹

¹Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация,
к.ф.н., доцент, eakost@yandex.ru

ПЕЧАТНЫЙ КАЛЕНДАРЬ И ЛИТЕРАТУРА: ОТ ДОГМАТА К ОКСЮМОРОНУ

Аннотация

Печатный календарь сообщает не только информацию о времени и хронологии, но также транслирует идеологические догматы и политические доктрины. Этим отличались как календари царского времени, так и календарные издания советской эпохи. Даты календаря обслуживала календарная литература, говорившая с читателем на языке газетных клише и политических шаблонов. Несмотря на то, что календарь служил рупором государственной власти, он воспринимался как гарант естественного хода жизни, не подвластного произволу и диктатуре. Современные российские писатели и публицисты (Л.С. Рубинштейн, Д.Л. Быков), обращаются к формату календаря, чтобы выразить личный взгляд на историю страны. В результате происходит деконструкция официального календаря и связанной с ним идеологической картины мира.

Ключевые слова: история календаря, время и идеология, советские календарные издания, российские писатели и публицисты (Л.С. Рубинштейн, Д.Л. Быков), деконструкция официального календаря.

М.С. Костюхина¹

¹А.И. Герцен атындағы Ресей мемлекеттік педагогикалық университеті,
Санкт-Петербург, Ресей Федерациясы,
ф.ғ.к., доцент, eakost@yandex.ru

БАСПА КҮНТІЗБЕСІ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТ: ДОГМАТТАН ОКСИМОРОНҒА ДЕЙІН

Аңдатпа

Басып шығарылған күнтізбе уақыт пен хронология туралы ақпаратты ғана емес, сонымен қатар идеологиялық догмалар мен саяси ілімдерді де таратады. Бұл патша дәуірінің күнтізбелерімен де, кеңес дәуірінің күнтізбелік басылымдарымен де ерекшеленді. Күнтізбелік күндер оқырманмен газет клишелері мен саяси шаблондар тілінде сөйлейтін күнтізбелік әдебиеттер болды. Күнтізбе мемлекеттік биліктің таратушысы болғанына қарамастан, ол озбырлық пен диктатураға бағынбайтын өмірдің табиғи барысының кепілі ретінде қабылданды. Қазіргі орыс жазушылары мен публицистері (Л.С. Рубинштейн, Д.Л. Быков), ел тарихына жеке көзқарасын білдіру үшін күнтізбе форматына жүгінеді. Нәтижесінде ресми күнтізбе мен онымен байланысты әлемнің идеологиялық көрінісінің құрылымы бұзылады.

Түйінді сөздер: күнтізбе тарихы, уақыты мен идеологиясы, кеңестік күнтізбелік басылымдар, орыс жазушылары мен публицистері (Л.С. Рубинштейн, Д.Л. Быков), ресми күнтізбенің құрылымын бұзу.

Kostyukhina M.¹

*¹The Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, Russian Federation,
Ph.D., Associate Professor, eakost@yandex.ru*

PRINTED CALENDAR AND LITERATURE: FROM DOGMA TO OXYMORON

Abstract

The printed calendar communicates not only information about time and chronology, but also broadcasts ideological dogmas and political doctrines. This distinguished both the calendars of the tsarist period and the calendar publications of the Soviet era. Calendar dates were served by calendar literature, which spoke to the reader in the language of newspaper clichés and political templates. Despite the fact that the calendar served as a mouthpiece of state power, it was perceived as a guarantor of the natural course of life, not subject to arbitrariness and dictatorship. Contemporary Russian writers and publicists (L.S. Rubinstein, D.L. Bykov), turn to the format of the calendar to express their personal view of the country's history. As a result, the official calendar and the ideological picture of the world associated with it are deconstructed.

Keywords: history of the calendar, time and ideology, Soviet calendar publications, Russian writers and publicists (L.S. Rubinstein, D.L. Bykov), deconstruction of the official calendar.

Введение. Новым жанром в художественной литературе и публицистике последних лет стали издания под условным названием “мой календарь”. Современные российские авторы заполняют матрицу официального календаря (советского и постсоветского) событиями и комментариями из собственной жизни. По такому принципу написаны «Целый год. Мой календарь» (2018) Л.С. Рубинштейна, «Мой исторический календарь» (2006) Д.Л. Быкова и др. Выбор календарного формата в качестве жанра произведения не является случайным. Печатный календарь сообщает не только информацию о времени и хронологии, но также транслирует идеологические догматы и социальные доктрины. Ничего личного календарь, в отличие от других публицистических жанров, не допускает. Современные писатели, обращаясь к официальному календарю, стремятся выразить личный взгляд на историю страны и своего поколения. Проблеме соотношения календарного формата и дискурса личного участия посвящена эта статья.

Методика. Официальным изданием печатный календарь стал в эпоху Петра Первого, когда впервые вышел в свет “Брюсов календарь”, названный так по имени Якова Брюса, сподвижника Петра, военачальника и ученого, возглавлявшего московскую гражданскую типографию. Помимо численника “Брюсов календарь” включал в себя справочный материал по астрономии, географии, церковной и гражданской истории. Календарь Брюса позиционировался как издание гражданское и научное, в отличие от церковного “Месяцеслова” (годовая роспись дней поминовения святых и церковных праздников) и устного народного календаря (сезонные изменения в природе, основанные на приметах и суевериях, были привязаны к святым дням).

Результаты. До 1860-х г.г. печатные календари находились в ведомстве Академии наук, а затем право издавать их получили частные издательства. К концу XIX века выпуском печатных календарей в России занимались сотни частных типографий. Самыми известными были календари И.Д. Сытина и календарные издания А.С. Суворина. Выпуск календарной продукции рассматривался в российском государстве как общепольное дело. Государственные символы и святые, популярные достопримечательности и почитаемые личности, напечатанные на страницах календарей, подчеркивали социальную значимость этих изданий.

В советское время выпуски календарей, как и вся остальная печать, перешли под полный контроль государства. По объему выпусков календарная продукция равнялась многомиллионным тиражам советских газет. Назначение советского календаря выходило далеко за пределы утилитарной прагматики (указание числа, дня недели и астрономии) в область идеологии и просвещения. Ограниченный объем календарного листа требовал короткого, хорошо структурированного текста, доходчиво объяснявшего азы политграмоты, ценности культуры, преимущества социалистического строя и советского образа жизни. Время, представленное в календаре праздниками, памятными датами и буднями, всегда идеологизировано, а историческая хронология политизирована. Это общее свойство печатных календарей дает о себе знать не только в календарях советской эпохи, но и в календарных изданиях многих зарубежных стран, в том числе современных. [1], [2]

Информация в календаре, будь то долгота дня, государственный праздник или сроки посадки растений, носит директивный и обязательный характер. Календарный текст воспринимается как послание, освященное небесными и божественными силами (луной, солнцем, Робеспьером или Лениным). Не случаен тот факт, что в европейских названиях месяцев закрепились имена “солнцеликих” римских императоров. “Солнцеликими” представлялись святые и служители церкви, а также многочисленные члены императорской семьи, с перечня которых открывались все издания отечественных календарей до 1917 года. В месяцесловах указывались дни поминовения святых и мучеников, связанные с их смертями, а в тезоименитствах дни рождения высокопоставленных особ. Месяцесловы составлялись Святейшим Синодом, а списки тезоименитств утверждались Сенатом, так что никаких изменений вносить в этот список было нельзя.

Столь же канонизированным был календарный пантеон вождей мировой революции и членов советского правительства, пришедший на смену святым и членам царского дома. Революционный и советский пантеон рухнул в 1991 году одновременно с отказом от необходимости указывать в календарях порядковый год от Октябрьской революции 1917 года (в течение всей советской эпохи это было обязательно).

Обсуждение. Изменения в календарях, происходившие в результате календарных реформ (перенос дат, смена рабочих недель и выходных дней), – это всегда прерогатива высшей власти, и таких реформ в отечественной истории было несколько (календарная реформа Петра I, ленинская реформа календаря 1918 года, непрерывная рабочая неделя 1930-х г.г.). Календарь, подобно партийному уставу или государственному декрету, кодифицировал царские указы и правительственные приказы. Проявление какой-либо оппозиционности на страницах календарей или намек на инакомыслие всегда пресекались как недопустимая вольность (издатель «Русского календаря» А.С. Суворин в 1872 году рискнул указать в разделе статистики сведения о доходах крупных российских чиновников и чуть не поплатился за это уничтожением всего тиража календаря). Причиной особого внимания цензуры к календарям была массовость календарных изданий, которые распространялись во всех слоях русского общества. Неудивительно, что печатные календари пытались использовать в качестве прокламаций участники народнического движения и марксистских кружков: одни – в целях просвещения народных масс, другие – в целях подготовки революционного переворота (известен опыт использования календарей радикально настроенными членами РСДРП и участие В.И. Ленина в издании одного из таких календарей). В противовес им официальные календари транслировали имперскую символику, православную тематику и верноподданический пафос.

Триада православие-самодержавие-народность, царившая в дореволюционных календарях, в 1930-1950-х г.г. сменилась триединством сталинизма, ленинизма и коммунизма, когда на смену церковным праздникам и царским дням пришли революционные даты и советские праздники. Значительную часть дат в календарях этого времени составляли не юбилеи почитаемых личностей, а годовщины их смертей и трагических событий. Отмечая

годовщины смертей и расстрелов, идеологи советского календаря опирались на традиции месяцеслова с перечнем великомучеников и святых русской православной церкви, память о которых продолжала жить в сознании граждан раннего советского времени. Поэтому торжественно отмечалось столетие со дня гибели А.С. Пушкина в 1937 году (проводились траурные мероприятия, митинги, заседания) и незаметно прошло 150-летие со дня рождения великого поэта в 1949 году. Как государственный праздник отмечался день смерти Ленина (а не день его рождения), память расстрела рабочих 9 января, гибель коммунаров Парижской коммуны (18 марта), зато день Победы 9 мая до 1964 года оставался рабочим днем.

Календарная традиция тезоименитств представителей царского дома сменилась годовщинами дней рождений Сталин и его ближайшего окружение (Молотов, Ворошилов, Каганович). Вождю были посвящены десятки страниц календаря, в то время как у российских самодержцев отмечались всего три даты (день рождения, именины и дата вступления на престол). Советские календари открывались 1 января текстом “Песни о Сталине”, 2 января “Песней о родине”, 3 января текстом о победе Красной армии под Царицыным, в которой принимал участие в 1920 году Сталин (в связи с чем город был переименован в Сталинград). Затем следовали даты публикаций сталинских работ, его выступлений и наград. Особенно много материала было в декабре, когда отмечалась сталинская конституция и день рождения вождя. Календарный год 31 декабря завершался годовщиной награждения Сталина Орденом Красного знамени в 1919 году. В этой связи печатать поздравления с наступающим новым годом было неуместно, поэтому их в календаре не было.

Календарный год советского человека был окольцован повторяющимися событиями и одинаковыми календарными текстами. Правы исследователи, определившие сталинское время как круговое, а не линейное (таким же является время в месяцесловах). По словам исследователя культуры сталинизма Е.Добренко, “сила циклического импульса в сталинской культуре такова, что календарь уже в начале 1930-х годов вливается в наиболее естественные для себя формы литургического времени” [3, 99]. Круговое время указывало на вечную повторяемость государственного устройства, а, главное, несменяемость его вождей.

Идеологическая (религиозная или политическая) ангажированность печатного календаря, несмотря на его демонстративную приверженность к объективной хронологии (числа, дни недели) и обилие исторических дат, не позволяет использовать календарь как пособие по истории. Историческое прошлое на страницах календаря выполняет роль злободневной “политинфомации”, даже если речь идет о датах из глубокого прошлого, а тем более из недавней истории. В этой связи понятна антитеза в поэме А.А. Ахматовой “Без героя”: “Приближался не календарный – / Настоящий Двадцатый век”. Противопоставление календарного и настоящего имеет как темпоральный характер (начало эпохи или исторического периода не совпадает со страницей календаря), так и оценочный (календарный – в значении ненастоящий). С утверждения факта такого несовпадения начинается повесть Е.С. Гинзбург “Крутой маршрут” (1967). «Тридцать седьмой год начался, по сути дела, с конца 1934-го. Точнее, с первого декабря 1934-го» (речь идет о дне убийства С.М. Кирова, запустившего механизм политических репрессий). Принцип такой антитезы часто используют авторы мемуарной литературы, противопоставляя дни личных трагедий календарным датам: арест близких, а вовсе не праздники 7 ноября или 1 мая, являются для мемуариста эпохальным событием.

Официальный календарь обслуживала подходящая по случаю календарная литература. Иногда это целые произведения (короткие стихи или прозаические миниатюры), но чаще отрывки, приуроченные к юбилеям известных писателей и политических деятелей, историческим датам, временам года. Для календаря использовалась как русская классика, так и произведения советских авторов. Искусство слова должно было донести до читателей значение календарных дат, формируя определенные эмоции по этому поводу. Хотя эмоции

предполагались разные: от скорби (по поводу смерти Ленина или в память 9 января) до радости (в честь Великой Октябрьской Социалистической революции 7 ноября или в День труда 1 мая), основной праздничный настрой предполагал гордость за свою страну и выражение благодарности к тем, кто ее возглавляет (оба чувства описывались в единой связке).

Однако далеко не все в календаре было искусством слова. Поскольку даты календаря повторялись, чувства диктовались, а образы тиражировались, то трафаретов в календарном творчестве было не избежать. Авторы говорили с читателями языком политических клише, а в качестве жанров использовали шаблоны из газет: приветствие, лозунг, передовица, песня, речь в стихах и т.д. Газетными клише не брезговали даже известные писатели (например, В.В. Маяковский), рассматривая публикацию в календарях как способ участия в общественной жизни (призывы к этому звучали на всех писательских съездах). Краткосрочность календаря (год прошел – и выкинули) служила внутренним оправданием для тех, кто тяготился написанием текстов по случаю. Неудивительно, что некоторые авторы никогда не перепечатавали свои календарные «шедевры». Но были и те, кто прославились как певцы календарной поэзии и кичились подобной славой. Они с готовностью брались воспевать не только праздники и юбилеи, но и годовщины. В.В. Лебедев-Кумач, известный своими газетными виршами (печатались к датам красного календаря), издал их отдельной книгой под названием «Мой календарь» (1938). Рекламируя работу в газетах и календарях, стихотворец злобно пнул тех, кто считал подобную деятельность, по его словам, «плебейской». Сам Лебедев-Кумач не брезговал никакой датой, находя ее достойной стихотворства (в том числе, воспевал судебные процессы в эпоху сталинизма).

Изменения в советском обществе конца 1950-х г.г. сказались на календарных датах и текстах. “Оттепель” уменьшила количество годовщин смертей, на смену которым пришли жизнерадостные юбилеи. Ленина стали праздновать 22 апреля в день его рождения (и без выходного дня), а отмечать в календаре дни рождения здравствующих членов правительства стало неприлично. Хотя календарное время по-прежнему отсчитывалось от Октябрьской революции, начало и конец года в печатном календаре не замыкались на кремлевских небожителях, а поздравления граждан с новыми годами в календаре стали обязательными. Красные даты в календаре перестали пламенеть кровью бойцов за революцию, оставив место другим героям и другим событиям. В этой связи закономерно превращение Дня победы в государственный и личный праздник одновременно (для большинства советских семей он был именно таким).

Несмотря на то, что календарь служил рупором государственной власти, в сознании людей он оставался оплотом неподкупной истины, посягать на которую грешно даже великим и всемогущим (египетские фараоны перед вступлением на царство давали клятву не менять календарь). Исторический опыт показывает, что попытки власть имущих объявить себя хозяевами времени и вечности оказываются, в итоге, тщетными. Так, не оправдались надежды советских атеистов на изменение начала летоисчисления (такое событие, как Рождество Христово, не внушало им доверия).

Общественное сознание дает негативную оценку попыткам календарного самоуправства (об этом ироничная шутка советского времени: “прошла весна, настало лето, / спасибо партии за это”). В разгар сталинизма была написана пьеса С.Я. Маршака “Двенадцать месяцев”, героиня которой требует отменить календарь с его упорядоченным расположением месяцев. Маршак толкует подобное требование не как каприз избалованной девочки, а как жалкую попытку неограниченной власти изменить ход времени. Поставленная в 1948 году на сцене МХАТа детская пьеса Маршака воспринималась по-взрослому и о многом говорила зрителям позднего сталинизма.

Сошлемся на слова современного российского публициста: “Все меняется. Другое на дворе время – другие и календари. Одна лишь долгота дня продолжает незыблемо меняться в

соответствии со своими незыблемыми принципами. И четверг, невзирая ни на какие тектонические сдвиги истории, все еще следует после среды”. [3, 9] В драматические периоды российской истории немудреная календарная истина о том, что за средой обязательно последует четверг, служила для современников лучом надежды во мраке беззакония.

Заключение. Российские писатели, обратившиеся к формату календаря, контрастно сочетают догмат и творчество, идеологическое и личное. В книге Л.С. Рубинштейна «Мой календарь» каждая страничка сопровождается личными комментариями. 6 января 1943 “В СССР введены погоны для личного состава Советской армии. У меня есть фотография отца именно с такими погонями. Она была прислана с фронта в 1943-м году. Мой старший пятилетний брат страшно гордился этой фотографией. Однажды, когда он вместе с мамой стоял в очереди за хлебом, он громко спросил: “Мама, а кто главнее – папа или Сталин?”. Мама сделала вид, что не услышала. Те, кто стоял рядом, тоже”. [4, 18] Эпизод из детства, проходившего в годы культа личности, разрушает иерархию ценностей, догматично транслируемую официальным календарем.

Своеобразной деконструкцией официального календаря является книга А.Гениса «Люди и праздники: святцы культуры» (2022). Хотя даты, в ней представленные, относятся к реальным праздникам международного календаря, их отбор выстраивает мировую историю как субъективно-личную. Рядом оказываются дни рождения почитаемых автором писателей и деятелей науки, даты, связанные с техническими изобретениями и событиями из сферы массовой культуры: Анатолий Алексин сменяет Стивена Хокинга, а создание айфона чередуется с днем кока-колы. В результате “из календарной мозаики сложилось панно, на котором без воли автора отразились его черты”. [5,8] В этих словах звучит лукавство: чтобы нарушить догматы и шаблоны официального календаря, нужны творческая воля и активная позиция писателя.

Личностный подход отражен в названии книги Д.Л. Быкова “Мой исторический календарь”. “11 января 1833 года Пушкина сделали камерюнкером. Это вызвало у него такой припадок ярости, что поэта отливали водой. Спустя ровно сто лет в этот же день Сталин встретился у Горького, в его особняке, с несколькими советскими писателями и напомнил им, что литература должна прежде всего служить государству. Все согласились, водой никого не отливали” [6, 409]. Соединение по принципу оксюморона событий, разделенных веками, дает новый взгляд на советскую историю. Происходит своеобразная деконструкция прошлого: сопоставимыми оказываются разновеликие в масштабе истории величины. За этим стоит позиция современных российских авторов, которые с беспощадной иронией относятся к претензиям идеологического календаря на “вечное” и “главное” в жизни человека.

Список использованной литературы:

1. *Ideologisierte Zeit: Kalender und Zeitvorstellungen im Abendland von der Antike bis zur Neuzeit / Wolfgang Hameter (Hg.). Innsbruck: Studien, cop. 2005.*
2. *Beckwith R.T. Calendar and chronology, Jewish and Christian: biblical, intertestamental and patristic studies / Roger T. Beckwith. Boston; Leiden: Brill acad., 2001*
3. *Добренко Е. Красный день календаря: советский человек между временем и историей // Советское богатство: Ст. о культуре, литературе и кино. К 60-летию Х. Гюнтера. – СПб.: 2002.*
4. *Рубинштейн Л.С. Целый год. Мой календарь. – М.: 2018.*
5. *Генис А. Люди и праздники. – М.: 2022.*
6. *Быков Д.Л. Вместо жизни: очерки, заметки, эссе. – М.: 2006.*

References:

1. *Ideologisierte Zeit: Kalender und Zeitvorstellungen im Abendland von der Antike bis zur Neuzeit* / Wolfgang Hameter (Hg.). Innsbruck: Studien, cop. 2005.
2. *Beckwith R.T. Calendar and chronology, Jewish and Christian: biblical, intertestamental and patristic studies* / Roger T. Beckwith. Boston; Leiden: Brill acad., 2001
3. *Dobrenko Ye. Krasnyy den' kalendarya: sovetskiy chelovek mezhdru vremenem i istoriyey // Советское богатство: Ст. о культуре, литературе и кино: К 60-летию Х. Гюнтера. – СПб.: 2002.*
4. *Rubinshteyn L.S. Tselyy god. Moy kalendar'*. М.: 2018.
5. *Genis A. Lyudi i prazdniki*. М.: 2022.
6. *Bykov D.L. Vmesto zhizni: ocherki, zametki, esse*. М.: 2006.

МРНТИ 11.25.41

10.51889/2959-5657.2023.85.3.007

Ж.Т. Сатуова¹, А.Д. Ибраева¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан, zhazirasatuova@gmail.com;
¹филология ғылымдарының кандидаты, қауымд. профессор м.а.,
ibraevaizat@mail.ru

БАЛАЛАР ӘДЕБИЕТІ: БАСПА ІСІНДЕГІ ҚИЫНДЫҚТАР МЕН ЖЕТІСТІКТЕР

Аңдатпа

Мақалада қазақ әдебиетінің маңызды бөлігі – балалар әдебиеті жайлы сөз қозғалады. Балалар әдебиетінің дамып жатқандығын, арнайы баспалардың бой көтеріп жатқандығын көрсету мақсатында мемлекет тарапынан жасалған шаралар атап өтіліп, тәуелсіз «Тентек», «Steppe World & Publishing», «Фолиант», «Мазмұндама» сынды баспалардың жұмысы таныстырылады. Ш.Ахметовтың «Қазақ балалар әдебиеті тарихының очеркі» еңбегінде көрсетілген балалар әдебиетіне қойылатын талаптар басты назарға алынып, баспагерлердің ойларымен, баспалардың жұмыстарымен байланыста қарастырылады.

Жалпы Қазақстандағы баспа ісі, оның ішінде балалар әдебиетін жарыққа шығаратын баспалардың дамуына кедергі келтіретін бірнеше факторлар баспагерлердің көзқарасы тұрғысында талданады. Кітап сөрелеріндегі балалар әдебиетін көбейту жолдары, баспагерлік орта мен бәсекеге қабілетті жас редакторлар мен корректорлардың біліктілігін арттыру, қоғамның оқу мәдениетін қалыптастыру сынды тұстар қарастырылады.

Түйін сөздер: баспа үйі, тәуелсіз баспалар, балалар әдебиеті, эстетикалық тәрбие, бюджет

Сатуова Ж.Т.¹, Ибраева А.Д.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан, zhazirasatuova@gmail.com,
¹кандидат фил.наук, ассоциированный профессор,
Алматы, Казахстан, ibraevaizat@mail.ru

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА: ПРОБЛЕМЫ И УСПЕХИ В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ

Аннотация

В статье рассматривается детская литература, которая является важной частью казахской литературы. В целях показа развития детской литературы и возникновения специальных издательств отмечены меры, принимаемые государством, представлена работа независимых издательств, таких как «Тентек», Steppe World & Publishing, «Фолиант», «Мазмұндама».

Требования к детской литературе, указанные в работе Ш. Ахметова «Очерк истории казахской детской литературы» учтены и рассмотрены в связи с идеями издательств и произведениями издателей.

С точки зрения издателей анализируются некоторые факторы, сдерживающие развитие издательской отрасли Казахстана, в том числе издательств, выпускающих детскую литературу. Рассмотрены пути увеличения количества детской литературы на книжных полках, повышения качества издательской среды и конкурентоспособности молодых редакторов и корректоров, формирования читательской культуры общества.

Ключевые слова: издательство, независимые издательства, детская литература, эстетическое воспитание, бюджет

Satuova Zh.¹, Duisenova A.²

*¹Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan, zhazirasatuova@gmail.com;*

*²candidate of philological sciences, associate professor,
Almaty, Kazakhstan, ibraevaizat@mail.ru*

CHILDREN'S LITERATURE: PROBLEMS AND SUCCESSSES IN PUBLISHING

Abstract

The article discusses children's literature, which is an important part of Kazakh literature. In order to show the development of children's literature and the emergence of special publishing houses, measures taken by the state are noted, the work of independent publishing houses such as «Tentek», «Steppe World & Publishing», «Foliant», «Mazmundama» is presented. The requirements for children's literature specified in the work of Sh. Akhmetov «Essay on the history of Kazakh children's literature» are taken into account and considered in connection with the ideas of publishing houses and the works of publishers.

From the point of view of publishers, some factors hindering the development of the publishing industry in Kazakhstan, including publishing houses producing children's literature, are analyzed. Ways to increase the amount of children's literature on bookshelves, improve the quality of the publishing environment and the competitiveness of young editors and proofreaders, and create a reading culture in society are considered.

Keywords: publishing house, independent publishing houses, children's literature, aesthetic education, budget

Кіріспе. Адамның балалық шағы оның бүкіл саналы ғұмырына негіз болып, таным-түсінігін, тұлғалығын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Ақпарат пен технология заманында қазіргі жас өскіннің таным-түсінігі смартфонның тетіктеріне байлаулы. Көңілі далада емес, смартфонда жүрген балаларды кітап оқуға баулу күннен күнге өзекті боп барады. Тұлғаны тәрбиелейтін ең керемет құрал кітап болса, осы орайда бүлдіршінге әлеуметтік өмір мен рухани әлемді танытатын, сана-сезімін оятып, когнитивті дамуын қамтамасыз ететін, гуманизмге тәрбиелейтін сала – балалар әдебиеті. Балалар әдебиеті көркем образдардың нақтылығымен, шынайы өмірден алынғандығымен, айтылып отырған оқиғадағы лиризммен, адам характерін суреттеу өзгешеліктерімен, тілінің жеңіл, көркем әрі нақты болуымен, баланың бойындағы талғампаздық, байқағыштық, эстетикалық қабілеттерін арттыра түсуімен, мазмұны мен идеясы балалардың белсенділігін арттырып, өз өмірінің жарқын болашағын тануға, толықтай тұлға болып қалыптасуына себепкер болуымен ерекшеленеді. Қоғамда балалар кітабы нарықта жоқтың қасы деген пікір қалыптасқан. Шындығында, соңғы жылдары баспагерлік әдеп пен талап елімізде жолға қойылып, балалар

әдебиетіне мемлекет тарапынан қолдау көрсетіліп, өз алдына тәуелсіз жас баспалар да құрылып, үздіксіз жұмыстар атқарылуда.

Әдістеме. Мемлекет тарапынан балалар әдебиетіне арнайы көңіл бөлініп, 2021 жылды «Балалар әдебиеті жылы», 2022 жылды «Балалар жылы» деп атаған болатын. Осындай мемлекеттік бағдарламалар арқылы баспалардан бірнеше кітаптар басылып шыққан. Атамұра баспасынан «Қазіргі қазақ балалар поэзиясының антологиясы», «Қазіргі қазақ балалар әңгімелерінің антологиясы» атты тәуелсіздік кезеңінен жинақталған поэзиялық, прозалық антология жарыққа шықты. Сонымен қатар Байбота Қошым-Ноғайдың құрастыруымен 10 томдық балалар әдебиетінің антологиясы және «Жаңа заман ертегілері», «Қазақ балалар поэмасының антологиясы» шықты. «Таймас» баспасынан 2021 жылы «Жаңылтпаштар», «Алдар көсе», «Алпамыс батыр», Н.Ақыштың «Тау ішіндегі тауқымет», Сейфолла Оспанның «Қоңырау», Әлия Беркімбаеваның «Дәуіт атайдың ертегілері» т.б. кітаптар жарық көрді [1].

2023 жылдың күзінде Алматы қаласында өткен Kitap Fest фестивалінде «Атамұра» баспасы кітаптардың тұсауын кесті. Балалардың рухани тәрбиеленуіне үлес қосып жүрген Серік Қалиев құрастырған «Қазақ балалар поэзиясының антологиясы», «Қазақ балалар прозасының антологиясы» атты кітаптар оқырманға жол тартты. Автордың қазақы болмысты танытатын «Ұқыпты бала» кітабы да жарыққа шыққан [2].

Тәуелсіз баспаларға келер болсақ, қазақ баласының көзін ашып, санаға сәуле сыйлау ниетімен бас көтеріп, игі мақсатта жұмыс істеп жатқан «Steppe&World» баспа үйі, Tentek Publishing House, Фолиант, Мазмұндама баспалары бар. «Steppe&World» баспа үйі әлемнің үздік деген шығармаларын қазақ тіліне аударса, «QASYM» баспа үйі әлем және қазақ әдебиетінен классикалық шығармаларды сапалы, көз қызықтыратындай деңгейде басып шығарып, кітап нарығынан орын алып отыр. «Мазмұндама» баспасы әртүрлі жанрдағы кітаптарды шығаруды қолға алған. Оның ішінде көркем әдебиет те бар. Бұл баспалардан шығып жатқан кітаптардың жартысына жуығы – балаларға арналған кітаптар. Сол себепті балалар кітабы нарықта кездеспейді деген пікірден аулақ болу керек. Бұл әдеби қорымызда бар кітаптарды қайта шығарумен байланысты. Ал қазір балаларға арнап жаңадан шығарма жазып, оны баспаға берумен айналысып жатқан авторлардың саны азайғаны рас. Оған бірнеше себеп бар.

Нәтижелер. Балалар жаратылыстың көркем көріністерін, пейзажды шебер зерттеуді ұнатады, оған сүйсіне қарайды, оны өз айналасынан іздейді. Көркем әдебиеттегі жаратылыс суреттері олардың байқағыштық, талғампаздық қабілетін арттыра түседі. Пейзаждық сурет – эстетикалық тәрбиенің бір көрінісі. Эстетикалық тәрбие ақыл тәрбиесімен тығыз байланысты. Эстетикалық тәрбие адамгершілік тәрбиенің негізі. Баланың бойындағы талғампаздық, байқағыштық, қағілездік сынды қасиеттер эстетикалық мәнерден туындап отырады [3, 10].

Кітап мазмұнының арасына суреттерді қосу жас ерекшелігіне де байланысты. Мысалы, кішкентай балалар иллюстрациялары көп суреттерге қызығады. Халық ауыз әдебиетінің мысалы – ертегілерді баспаға шығарар болса, оның ішіне суреттерді, иллюстрацияларды міндетті түрде қосқан жөн. Мәселенің екінші жағы бар. Балалар кітабының эстетикалық талаптарға сай суреттерге толы болуы, мұқабасы қатты болуы тәуелсіз баспалар үшін тым қымбатқа түседі. Елімізде кітапты басып шығару қымбат. Басып шығаруға қажетті материалдар шетелден сатып алынады. Бюджеттің салмақты бөлігі кітап өнімдеріне жұмсалады. Қытай мен Ресейден қағаз алдырту, логистикалық, кедендік шығындар баспахана шығынын еселеп тұр. Баспагер Арман Әлменбеттің пікірінше, баспахана шығыны соңғы кезеңде үш есе көтерілген. Пандемия уақытында геосаяси факторлардың әсерінен баспаханалар шикізат табудан қиындыққа ұшыраған. Қағаз тапшылығы тек біздің елімізде емес, жалпы әлемде болған мәселе. Steppe and World баспа үйінің басшысы Раиса Қадыр Бразилияда ғана қағаз қымбаттамағанын айтады [4]. Жақсы кітап жақсы автордан ғана

шығады. Сондықтан авторға да қолдау көрсету өте маңызды. Балалар кітабының эстетикалық талаптарға сай безендірілген болуы үшін жақсы иллюстраторлардың да қызметі ауадай қажет. Балалар кітабында 20-30 сурет болса, оның құнына да әсер етпей қоймайды. Ал баспалардың қазіргі жағдайын ескерсек, олар авторларды қаржылық жағынан қолдай алмайды.

2000 жылдары балалар әдебиетіне келіп, «Кәусар», «Көбелек» секілді жинақтарын шығарған Серікбол Хасанның айтуынша, редактор таңдауға мүмкіндік жоқ, иллюстраторлардың еңбегі бағаланбайды, авторларға жоғары қаламақы берілмейді. Автордың мемлекеттік тапсырыспен «Фолиант» баспасынан 3000 таралыммен шыққан «Күшті бала» кітабын шығаруға 2 565 000 теңге бөлінген. Оның 10 пайызы ғана авторға қаламақы ретінде берілген [5]. Өзіндік қолтаңбасы бар, балалар әдебиетін дамытам деген авторларды мемлекет тарапынан қолдау қажет. Бүгінде қазақстандық баспагерлер үшін шикізат мәселесі өзекті болып отыр. Лайықты қолдау болмаса, баспа ісінің де алға жылжи қоюы екіталай. Автор, баспа, халық – барлығы бір-біріңсіз нәтиже көрсете алмайтын үлкен қоғам.

Талқылау. Балалар әдебиеті қамтитын тақырыбы, айтар ойы, сюжет желісі мен сөз қолданысы, көркем бейнені көрсетуі жағынан өзіндік ерекшеліктерге ие. Ш.Ахметовтың «Қазақ балалар әдебиеті тарихының очеркі» еңбегінде бала психологиясына зерттеу жасағанда, олардың ойлау, түсіну қабілеті әңгімеленіп отырған оқиғаның, көркем образдың нақтылығын, дәлдігін, әсіресе көрнектілігін, өз өмірінің айналасынан алынып отыруын қажет етеді деп көрсетеді [3, 10]. Tentek Publishing House баспасының негізін қалаушы және бас редакторы Малика Коханның да айтуынша, шынайы өмірге бағытталған шығармалар баспаның назарында. Жас ұрпақ өздері сияқты жастардың өмірімен, тыныс-тіршілігімен танысып, достасу, қиындықты жеңу, отбасында қарым-қатынас жасаудың жолдарын шығармалардан таба алулары керек [6]. Алайда бұл олардың қиял-ғажайып, фэнтэзи жанрынан біржолата бас тартып отырғанын білдірмейді. Редактор авторлардан келген қолжазбаның бәрін оқып көруге тырысатындарын айтады.

Баспаның негізін салған Малика Кохан баспаға ат қою үшін көп ойланған. Баспагердің айтуынша, бір қазақша өлең шумақтарынан «тентек жүрек, таза жүрек» деген сөздерді естіп, баланың бүкіл болмысын, тап-таза көңілін, аппақ ниетін, ой еркіндігін «тентек» деген сөзден артық басқа сөз жеткізе алмайтынын ұғынған.

«Тентек» баспа үйінің негізгі мақсаты – кітап сәресінде шетел әдебиетінің ғана емес, өз елімізде жазылып шығатын шығармалардың тұруына жағдай жасау. Тентек баспасының басты ерекшелігі – кітаптарды бірден екі тілде: қазақ және орыс тілдерінде басып шығаруы. Баспагердің айтуынша, ол халықтың кітаптарды бөлек-бөлек сатып алуын қаламаған. Бұл – үлкен артықшылық.

«Тентек» баспа үйі алғашқы кітабын Батырхан Шүкенов Фондымен бірге шығарды. «Знакомтесь, Батыр!» деп аталатын кітап еліміздің әйгілі тұлғалары мен қайраткерлері жайлы шығарылған кітаптар сериясының бастауында тұр. Одан бөлек Миша есімді баланың отбасылық мәселесін қамтитын Тоня Шипулинаның «Шыбын», Ақтаулық баланың басынан өткен шытырман оқиғаларынан көрініс беретін Нұрайна Сатпаеваның «Әлқаның күміс тұмары», Мәдина Баренованың «Майя», Tentek Jurek кітап сериясымен шығарылған Мәдина Баренова мен Айша Сырымбаеваның «Балалық шақ деген не?», Гүлшат Манаштың «Қыпқызыл әңгіме, қап-қара нүктелер» және Полина Качалинаның «Мои первые слова», Алматы қаласының әдемі, көз тартар жерлерін, көшелерін танытатын «Сәлем, Алматы!» гид-кітапшасы шыққан. Бұл шығармалардың барлығы дерлік талантты иллюстраторлардың жұмысы және шығармалардың көмегімен авторлар оқырмандарды жақсылыққа, ізгілікке бағыттап, өз-өздеріне адал болуға үндейді [6].

«Фолиант» баспасы да 2020-2021 жылдары шыққан балалар әдебиетінің ең үздік туындыларынан топтама жасаған болатын. Үздік шығармаларға М.Твеннің, А.Гриннің, А.Линдгреннің, Дж.Свифттің, Баянғали Әлімжановтың, Әлия Беркімбаеваның, т.б.

шығармалары кірген. Сұранысқа ие «Қазақ халық ертегілері» жинағына Керқұла атты Кендебай, Ер Төстік, алтын сақасын іздеген бала, Ай астындағы Айбарша сұлу мен Күн астындағы Күнікей қыз ертегісі кірген. Әлия Беркімбаева жазған «Дәуіт атайдың ертегілері» мен Тулин Көзікоғлудың «Арман керек адамға» шығармалары да көзге түседі [7].

Балалар әдебиетінің тілі ойнақы, жеңіл әрі көркем, мейлінше түсінікті, айқын, дәл, әсерлі болып отыруға тиісті. Пішін, жанр қанша өзгерсе де, балалар әдебиетіне қойылатын талаптар осындай. Бұрын жазылатын шығармалардың көпшілігі өлең түрінде жазылатын. Қазақтың қанына сіңген өленді сүю, ақындыққа жақындық лиро-эпостық жырларды, батырлар жырын тудырды, оны қоғам да жақсы қабылдап, ерекше құштарлықпен оқитын. Қазіргі таңда оқырмандар проза түрінде жазылған шығарманы жақсы қабылдайды. Мысалы, Саят Қамшыгердің батырлар жырын прозаға айналдыруы, орта ғасыр мұрасынан ойып орын алатын Ж.Баласағұнның «Құтты білігін» Бекарыс Нұримановтың қара сөзге айналдыруы қазіргі сұраныстан болса керек [5].

Жасөспірімдердің сұранысына келсек, олардың арасында ең танымал жанр – комикстер. Комикс, манга, хикаят сынды жанрлардың көпшілігі онлайн оқылатындықтан, оларды шығаратын арнайы баспалар көп кездеспейді. Khan Comics, Көп-Кем секілді баспалардың комикстері негізінен орыс тілінде басылып шығады. Khan Comics баспасы қазіргі таңда «Орда. Рождение хана», «Еркетай», «Жеті әлем» сынды комикстерді қазақ тілінде басып шығаруға дайындық үстінде [8]. Басты мақсат кітап оқуға баулу болса, форманы өзгерту, заман талабына сай әрекет етуді дұрыс деп санаймыз.

Қорытынды. Жоғарыда қарастырылған мәселелерге үңіле отырып, балалар әдебиетінің қазіргі жағдайы қалыпты деп бағалауға болады. Мемлекеттік тапсырыс арқылы да, тәуелсіз баспалар арқылы да кітаптар жарық көріп, кітап сөрелері бос қалып жатқан жоқ.

Біріншіден, қоғамдағы кітап оқу мәдениетін қалыптастыру керек. Ата-ана мен бала бір-бірінің айнасы. Ата-анасының қолынан кітап түспейтінін көрген баланың бойында кітапқа деген қызығушылық артары сөзсіз.

Екіншіден, баспа нарығына арнайы талаптар қойылуы керек. Өйткені, елімізде басқа елдің баспаларының үлесі көп. Кітап сөресіндегі қазақша әдеби кітаптардың үлесін арттыру жолында еңбек ету қажет. Кем дегенде сатылатын кітаптардың 50 пайызы қазақ тілінде болуы талап етілуі тиіс.

Үшіншіден, баспа ісін дамыту үшін бәсекеге қабілетті мамандар қажет. Мықты кадрлар тапшылығы – бар мәселе. Жақсы редакторлар мен корректорлар табу біліктілік пен дағдыға тікелей тәуелді. Жас мамандарды қолдап, баспа ісінің маңызымен таныстырып, арнайы біліктілікті арттыратын курстарға жіберіп, шетелдермен тәжірибе алмасу жүзеге асса, әдеби кітаптардың сапасы жаңа деңгейге көтерілер еді.

Төртіншіден, балаларға арналып шығарылатын туындыларға мемлекет міндетті түрде қолдау білдіруі қажет. Әсіресе, балалар әдебиетіне үлес қосатын авторларға ерекше жағдайлар жасалып, жақсы қаламақы төленбесе, жас жеткіншектердің кітап оқу мәдениетін қалыптастыру қиынның қиыны болмақ. Балалар әдебиетінің бағасы да қолжетімді болуына жағдай жасалуы тиіс.

Ең үздік шетел әдебиетін аудару, жас авторларға қолдау көрсету, жаңа баспа үйлерінің ашылуы, балалар әдебиетіне жаңа форма мен мазмұнның келуі, бәрі қазіргі баспа ісінде байқалып жатқан құбылыстар. Әр баспа үйінде корректура, редактура, аударма, басып шығару сынды процестер жүретіні белгілі. Соның ішінде маңыздысы – сол еңбектің нәтижесін таныту, яғни жарнамалау. Қазір жарнамасыз қоғамға танылу қиын. Сондықтан, баспа үйлеріне, баспаханаларға жарнама көбірек жасалуы керек. Бұл нарықта қазақ тілді кітаптар жоқ деген таптаурынды ойды бұзу үшін де, баспалар арасындағы бәсекеге қабілеттілікті арттыру үшін де, баспа ісіне жаңа дем беру үшін де негізгі кілт болмақ.

Балалар әдебиетін дамыту және оны басып шығару ісі қоғамның алдында тұратын өзекті мәселе болуы тиіс. Өйткені әдеби шығарма ғана жас буынның сана-сезімін оятуға,

адамгершілік құндылықтарды дәріптеуге, гуманизмге тәрбиелеуге қабілетті орасан зор күш. Өмірге икемді, өз қалауын танитын, еркіндік арқылы жаңа әлемді ашу мүмкіндігіне ие жас ұрпақты тұлға ретінде қалыптастыру үшін сапалы кітап сөрелерден табылуы қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Батыр Н. Баланы туғаннан бастап әдебиетке қызықтыра білу керек, 08.09.2022, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: https://adebiportal.kz/kz/news/view/balany-tugannan-bastap-adebietke-quzyqyra-bilu-kerek__24068.
2. «Атамұра» баспасы 17 кітаптың тұсауын кесті, 10.03.2023, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <https://zanmedia.kz/zha-aly-tar/107829/>.
3. Ахметов Ш. Қазақ балалар әдебиеті тарихының очеркі. – Алматы, 1965. – 325 б.
4. Карқын К. Баспа нарығының бағыты қандай?, 27.06.2023, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <https://aikyn.kz/252285/baspa-naryg-ynyn--bag-yty-k-anday>.
5. Сайтхуджа Т. Қазіргі балалар прозалық шығармаларды жақсы қабылдайды, 29.05.2023, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <https://abai.kz/post/169515>.
6. Мейірман Л. Tentek баспа үйі бір жылда не бітірді?, 22.02.2023, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: <https://baribar.kz/204619/tentek-baspa-ji-bir-zhylda-ne-bitirdi/>.
7. Балаларға арналған қазақша үздік 10 кітаптың тізімі жарияланды, 08.02.2021, [Электрондық ресурс]. Кіру режимі: https://kaz.inform.kz/news/balalarga-arnalghan-kazaksha-uzdik-10-kitaptyn-tizimi-zhariyalandy_a3750668/.
8. <https://www.khancomics.kz/>.

References

1. Batyr N. Balany tuğannan bastap ädebiетke qyzyqyra bilu kerek, 08.09.2022, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: https://adebiportal.kz/kz/news/view/balany-tugannan-bastap-adebietke-qyzyqyra-bilu-kerek__24068.
2. «Atamūra» baspasy 17 kitaptyñ tūsauyn kesti, 10.03.2023, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: <https://zanmedia.kz/zha-aly-tar/107829/>.
3. Ahmetov Ş. Qazaq balalar ädebieti tarihynıñ ocherki. – Almaty, 1965. – 325 b.
4. Karqyn K. Baspa naryğynıñ bağyты qandai?, 27.06.2023, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: <https://aikyn.kz/252285/baspa-naryg-ynyn--bag-yty-k-anday>.
5. Saithuja T. Qazırgı balalar prozalyq şyğarmalardy jaqsy qabyldaıdy, 29.05.2023, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: <https://abai.kz/post/169515>.
6. Meirman L. Tentek baspa üiі bir jylda ne bitirdi?, 22.02.2023, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: <https://baribar.kz/204619/tentek-baspa-ji-bir-zhylda-ne-bitirdi/>.
7. Balalarğa arnalğan qazaqşa üzdik 10 kitaptyñ tizimi jarıalandy, 08.02.2021, [Elektrondyq resurs]. Kіru rejimi: https://kaz.inform.kz/news/balalarga-arnalghan-kazaksha-uzdik-10-kitaptyn-tizimi-zhariyalandy_a3750668/.
8. <https://www.khancomics.kz/>.

Табачникова О.М.¹

¹Доктор философии, доцент, университет центрального Ланкашира,
Престон, Великобритания,
otabachnikova@uclan.ac.uk

**АХИЛЛЕСОВА ПЯТА РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ
(ЧЕХОВСКИЕ МОТИВЫ В ФИЛЬМЕ ГЕОРГИЯ ДАНЕЛИЯ
"ОСЕННИЙ МАРАФОН")**

Аннотация

Статья ставит своей задачей вкратце наметить, как чеховские мотивы прослеживаются в знаменитом фильме Георгия Данелии «Осенний марафон» производства 1979 года. Показано, что идейно и типологически фильм наследует именно чеховской традиции. А именно, персонажи Чехова и герой фильма Данелии Андрей Бузыкин продолжают одну классическую линию, олицетворяя представителей русской интеллигенции, неспособных к действию, не умеющих сказать «Нет». И эта черта оказывается роковой не только для чеховских героев 19-го века, но и для их потомков в советской России времен застоя. И также как и в творчестве Чехова, за бытовой мелодрамой открывается экзистенциальная глубина. Кроме того, сходство прослеживается также и на уровне поэтики.

Ключевые слова: Антон Чехов, Георгий Данелия, «Осенний марафон», интеллигенция, фильм.

О.М. Табачникова¹

¹философия докторы, доцент, орталық Ланкашир университеті,
Престон, Ұлыбритания,
otabachnikova@uclan.ac.uk

**ОРЫС ЗИЯЛЫЛАРЫНЫҢ АХИЛЛЕС ӨКШЕСІ (ГЕОРГИЙ ДАНЕЛИЯНЫҢ
«КҮЗГІ МАРАФОН» ФИЛЬМІНДЕГІ ЧЕХОВ МОТИВТЕРІ)**

Аңдатпа

Мақала Георгий Данелияның 1979 жылы шыққан әйгілі "Күзгі марафон" фильмінде Чехов мотивтерінің қалай байқалатынын қысқаша сипаттауды мақсат етеді. Фильм идеялық және типологиялық тұрғыдан Чехов дәстүрін мұра ететіні көрсетілген. Атап айтқанда, Чеховтың кейіпкерлері мен Данелия фильмінің кейіпкері Андрей Бузыкин бір классикалық сызықты жалғастырады, іс-әрекетке қабілетсіз, "жоқ" деп айтуды білмейтін орыс зиялыларының өкілдерін бейнелейді. Бұл қасиет 19 ғасырдағы Чехов батырлары үшін ғана емес, сонымен бірге олардың тоқырау кезіндегі кеңестік Ресейдегі ұрпақтары үшін де қатерге әкеледі. Сондай-ақ, Чеховтың шығармашылығы сияқты, күнделікті мелодраманың артында экзистенциалды тереңдік ашылады. Сонымен қатар, ұқсастықтар поэтика деңгейінде де байқалады.

Түйінді сөздер: Антон Чехов, Джордж Данелия, "Күзгі марафон", зиялы қауым, фильм.

Tabachnikova Olga¹

¹PhD, Associate Professor, University of Central Lancashire,

Preston, UK

otabachnikova@uclan.ac.uk

**THE ACHILLES HEEL OF THE RUSSIAN INTELLIGENTSIA
(CHEKHOV'S MOTIFS IN GEORGY DANELIA'S FILM "AUTUMN MARATHON")**

Abstract

The article aims to briefly outline how Anton Chekhov's motifs can be traced in the famous film by Georgy Danelia "Autumn Marathon" produced in 1979. It is shown that ideologically and typologically the film inherits precisely the Chekhovian tradition. Namely, Chekhov's characters and the hero of Danelia's film, Andrei Buzykin, continue one classical line, personifying representatives of the Russian intelligentsia, incapable of action, unable to say "No." And this trait turns out to be fatal not only for Chekhov's heroes of the 19th century, but also for their descendants in Soviet Russia during the times of stagnation. And just like in Chekhov's work, existential depth reveals itself behind the everyday melodrama. In addition, similarities can also be traced at the level of poetics.

Keywords: Anton Chekhov, Georgy Danelia, "Autumn Marathon", intelligentsia, film.

«"Не пиф! Не паф!
Не ой-ой-ой!
Не умирает зайчик мой!!!»

...Я поставил одно только короткое «не», и охотник как ни в чём не бывало протопал ... мимо зайчика... Я уже знал навсегда, что ... я теперь могу вмешаться во все эти ужасные несправедливости...Надо только вовремя сказать: "Не пиф! Не паф!"»

Виктор Драгунский, "Денискины рассказы"¹

Введение. Когда-то на встрече со зрителями Андрей Тарковский сказал, что снимать кино о вещах обыденных гораздо труднее, чем о чём-то сверхъестественном, где сам материал уже поражает воображение. Режиссёр Георгий Данелия блестяще владеет именно этим труднейшим искусством – взрастить стихи из сора, вылепить гармонию из глины будней, и его знаменитый фильм «Осенний Марафон» (1979) ещё раз это доказывает. Данелия действительно умеет пройти по самой кромке мелодрамы, оставаясь при этом по эту сторону искусства, не соскальзывая в клише.

Его кинематограф являет творчество воистину художественное и в известной степени сродни литературному – не только из-за уважения к тексту, к сценарию, но и потому, что ему свойственно внешне непринуждённое, но по сути пристальное прочтение жизни, с её навеки смешанным жанром трагикомедии, где в сиюминутном открывается вечное. Более того, Данелия свойственна радость, его фильмы всегда как бы светятся изнутри – и в этом смысле параллель, по крайней мере с классической русской литературой, обрывается, ибо трагедия там, как правило, оттесняет и в конечном счёте поглощает комедию. У Данелия же есть жизнерадостность Феллини, хотя в отличие от последнего праздник жизни у него читается скорее между строк, то есть празднуется больше внутри, чем снаружи. Хотя элементы откровенной буффонады и гротеска появляются иногда и у Данелия (например, в таких его

¹ Виктор Драгунский, «Не пиф, не паф!» («Денискины рассказы»), [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://peskarlib.ru/v-dragunskiy/ne-pif-ne-paf/>.

фильмах, как «Киндза-дза» или «Слёзы капали»), но опять-таки они играют скорее вспомогательную роль. Если пытаться вложить кинотворчество Данелия в более узкие рамки, чем просто жанр трагикомедии, то его стиль или, если можно так выразиться, внешность его кинематографа точно описывается словами Пушкина «...слезы с улыбкою мешаю, как апрель».¹

Я бы сказала, что если стремиться продолжить литературную параллель, то по настроению, по жизнелюбию, черпаемому из здоровых сил родной земли, творчество Данелия сходно с искандеровским. По сути этот кинорежиссёр как бы продолжает классическую литературную традицию с её жаждой к человеку, с её бесконечными прикосновениями к таинству индивидуального существования. В фильме «Осенний марафон» это видно с особенной ясностью.

Этот фильм снят в традиционной манере, в нём нет трюков, спецэффектов, он лишён какого бы то ни было налёта авангардизма и даже работа оператора там сдержанна и как бы незаметна. Сюжет его так же прост: типичный представитель творческой интеллигенции, переводчик и преподаватель, Андрей Бузыкин – человек не первой молодости, имеет жену и взрослую дочь, которая уже замужем и живёт отдельно. У него также есть любовница – преданная ему молодая незамужняя женщина. Это задаёт внешний конфликт, благодаря которому делается видимым конфликт внутренний, определяющий личность главного героя и его, если можно так выразиться, статичную душевную драму. Ее можно назвать статичной потому, что это драма не страсти, а внутренней апатии по отношению к самому себе, драма неспособности на поступок. И единственная присущая ей динамика – это динамика белки в колесе.

Бузыкин – человек интеллигентный, душевно тонкий, талантливый и бескорыстный, с весьма чёткими представлениями о чести и долге, о добре и зле. Он способен к живому сочувствию, душа его благородна, он никому не хочет сделать больно. На поверку же доброта его оказывается мягкотелостью и порождает прежде всего страдание. И здесь видится явная параллель с творчеством Чехова, с миром его героев, о чем и пойдет речь в статье.

Методика. Действительно, чеховские персонажи – люди тонкие, но недееспособные, попавшие в ловушку их собственного душевного устройства. И как и Чехову в его рассказах и пьесах создателям «Осеннего марафона» присуща та же точность деталей и глубокий психологизм. «Чехов внешне прост, но внутренне многообразен и скрыто героичен»,² – говорит устами своего героя Фазиль Искандер. То же самое можно было бы сказать и об этом вроде бы непритязательно снятом фильме. Ниже мы попытаемся выявить это скрытое сходство, проследить как фильм Данелия наследует чеховской традиции – и типологически, и идейно.

Обсуждение. Отношение к Бузыкину его создателя – автора сценария «Осеннего марафона», талантливейшего драматурга Александра Володина (1919- 2001), было изначально однозначно негативным, ибо сценарий основывался на пьесе Володина «Горестная жизнь плута», где само название являет собой приговор главному герою. Сообразно этому замыслу и режиссёр Данелия, по всей видимости, собирался продемонстрировать в этом фильме не просто зло, порождаемое малодушием, но и прежде всего злодея как такового. Это следует, в частности, и из слов Олега Басилашвили (замечательно сыгравшего Бузыкина), который рассказывал как-то в интервью, что своей интерпретацией этой роли нарушил, или лучше сказать изменил, задумку режиссёра.

Ибо Бузыкин не вызывает ни негодования, ни возмущения, он вызывает сострадание. Его ахиллесова пята, его единственная, но фатальная слабость, определяющая его судьбу и ежедневность, столь типична для русской интеллигенции – это органическая неспособность отказать, проявить жёсткость, выступить нелицеприятно. Одним словом, неспособность

¹ А.С. Пушкин, «Маленькие трагедии» («Каменный гость»). [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt>.

² Фазиль Искандер, «Поэт» // Ф. Искандер, «Сюжет существования» / М.: Подкова, 1999. С. 130.

сказать «Нет». Эта неспособность приобретает разрушительную силу, превращая человека в раба обстоятельств, а жизнь его в пытку, в безрадостную обязанность.

Ибо Бузыкин уже давно не принадлежит себе. Не умея сказать Нет, он порождает цепную реакцию фальши и лжи, которая в первую очередь подминает его самого. Невинная, казалось бы, мини-модель этой роковой реакции хорошо видна в следующем эпизоде: Бузыкин выходит в коридор от любовницы Аллы позвонить жене и соврать, что он задерживается на работе, но сталкивается с дядей Колей – соседом Аллы по квартире, старым другом её покойного отца. Не решаясь звонить жене в присутствии дяди Коли, который считает Бузыкина женихом Аллы (естественно неженатым), Бузыкин вынужден притвориться, что идёт в туалет, где простаивает положенное время и спускает воду. Но и выйдя оттуда, преследуемый заботливым взглядом дяди Коли, он должен теперь посетить ванную комнату и там тоже выстоять положенное время. Так нелепые обстоятельства немедленно берут Бузыкина в оборот, ибо одна мелкая ложь порождает другую. Подобным образом и вся его жизнь идёт на ветер, словно под звуки льющейся бесполезно воды, и он не находит в себе сил, чтобы выйти из этого порочного круга, где первой жертвой является он сам.

Загнав себя в угол, Бузыкин продолжает жить в нём, словно переложив ответственность за ход событий на тикающий у него на запястье мини-будильник, который направляет его затравленные шаги, его жизнь, ставшую жизнью по инерции и ложью по инерции. И эта безвольность и деликатность, давно переродившаяся в малодушие, порождает (в достаточно прямом смысле) свою противоположность. Ибо дочь Бузыкина не страдает ни от чуткости, ни от нерешительности, ни от сострадания – она паразитирует на них. Её отношение к родителям эгоистично и безжалостно, и в отличие от своего отца она может сказать Нет с завидной лёгкостью. Таким образом, мягкотелость, сама являясь как бы мятущимся источником непреднамеренной жестокости, словно пролагает дорогу жестокости инстинктивной, бесчувственной, бессознательной, то есть порождает существа духовно более примитивные, которые к интеллигенции имеют уже только формальное отношение.

Поведение Бузыкина, казалось бы неспособного обидеть и муху, оказывает самое разрушительное действие на окружающих, и в особенности на цельные натуры, вроде Аллы. Ибо его нерешительность разжигает в ней бесконечную, незатихающую борьбу между чувством и разумом, порождая мучительную для её характера непоследовательность. Горечь накапливается, как тучи, превращая редкие солнечные прорывы счастья и надежды скорее в спазмы. И такое судорожное, скупо отмеренное счастье, словно желая поверить в свою реальность, ища признания, немедленно становится нечутким, даже безжалостным, к чужой горечи, отказываясь видеть в ней своё недавнее прошлое (как впрочем и недалёкое будущее).

Так Алла радостно, – но так и хочется сказать «злорадно», – выплёскивает свою недолговечную эйфорию на безответно влюблённого в неё Пташука (встретив его на мосту и сообщив, сияя и гордясь своим спутником: «А мы в кафе счас были!»). И есть в этой нечуткости счастья отголосок того, как мучимый долго и напрасно сам становится мучителем, ибо жестокость, намеренная или нет, порождает жестокость.

Мне кажется показательным, как типический образ Бузыкина и его драма, центральная для всего фильма, сопоставляется с образом Максима Горького из воспоминаний Владислава Ходасевича. Ибо несмотря на схожесть внешних проявлений, душевное устройство этих двух натур, на мой взгляд, весьма различно. "Самому себе он не позволял быть вестником неудачи или несчастья. Если нельзя было смолчать, он предпочитал ложь и был искренно уверен, что поступает человеколюбиво",¹ – пишет Ходасевич о Горьком. Эти слова приложимы и к Бузыкину, но с той только разницей, что глагол "предпочитал" предполагает, хотя бы отчасти, сознательный выбор, тогда как у Бузыкина это каждый раз скорее инстинктивный, страусиный рывок в песок лжи.

И действительно, объясняя благотворительность Горького, его поведение с просителями разного толка, в котором нередко "создание счастливой иллюзии доведено до полной

¹ Владислав Ходасевич, «Некрополь». [Электронный ресурс], Режим доступа: http://az.lib.ru/h/hodasewich_w_f/text_0020.shtml.

жестокости", Ходасевич говорит: "он не выносил уныния и требовал от человека надежды – во что бы то ни стало, и в этом сказывался его своеобразный, упорный эгоизм: в обмен на своё участие он требовал для себя права мечтать о лучшем будущем того, кому он помогает. Если же проситель своим отчаянием заранее пресекал такие мечты, Горький сердился и помогал уже нехотя, не скрывая досады".¹ У героя "Осеннего марафона" нет никаких требований, наоборот – он чувствует себя кругом в долгу, он ничего не ищет для себя лично кроме душевного спокойствия и тишины. Он, заставляющий близких страдать, не эгоист по природе своей, и его безотказность легко эксплуатируется людьми действительно эгоистичными и действительно нечуткими.

И словно подчёркивая характерность Бузыкина как имени нарицательного именно для русской культуры, авторы «Осеннего Марафона» ввели в сюжет, как бы в качестве противовеса, многоплановый образ Билла Хэндсона – бузыкинского западного коллеги. Билл – датский славист-переводчик, профессор, специалист по Достоевскому, находящийся в России в творческой командировке. В его жизни господствуют порядок и размеренность, а сам он – воплощение простодушия. Русский язык он знает весьма поверхностно, и это символично, ибо через скудость его языка выражается контраст между простотой его мира и запутанностью бузыкинского, словно намекая, не без лукавства, что сложность нашей духовной организации прямо-пропорциональна ожидающим нас трудностям. Одновременно это служит неиссякаемым источником комизма, которым пропитана вся ткань фильма, и, как громоотвод, разряжает по сути наэлектризованный трагедией образ Бузыкина. Здесь также есть переключки с русской литературной традицией – в её, как правило, нелицеприятном изображении иностранцев: насмешливо, с иронией, метафорически подчёркивая, что бедность языка ставит их вне рамок серьёзного обсуждения и делает скорее фоном, оттеняющим драму основных персонажей.

Но любое действующее лицо, включая конечно и Билла, как и любое случайное обстоятельство, оказывающиеся на пути Бузыкина, неизменно скручивает ему руки, и он понуро бредёт на поводу, или, скорее, бежит, задыхаясь, чтобы всем угодить и никому не отказать. Не удивительно, что единственное неподдельное желание, у него сохранившееся, – это желание, чтобы его оставили в покое, чтобы лебедь, рак и щука отпустили свои железные тросы, раздражающие его в разные стороны, чтоб не мешали ему заниматься его любимым делом – литературой – которой (единственной) он отдаётся с упоением.

И действительно, неуклонно накапливающееся давление извне наконец вызывает ответный взрыв, от которого летят стёкла в здании бузыкинской жизни – он наконец говорит Нет окружающему миру со всей неистовостью затравленного существа. Все мелкие всплески, робкие, комичные потуги этого Нет доселе оборачивались лишь бурей в стакане воды – Бузыкин был способен на реальный отпор только в самых ничтожных случаях. Например, в эпизоде замечательном по своему жизнелюбию, когда пьяница-сосед, неотразимо сыгранный Евгением Леоновым, заставляет его и Билла выпить с ним за компанию, а потом увлекает их на безнадёжные поиски грибов в близлежащей лесопосадке. Бузыкин, как всегда, вяло сопротивляется, но поддается, несмотря на неотложную работу, и уже в лесу вдруг произносит гневный, но в его устах скорее жалобный, монолог «Я волевой и цельный человек!..» и возвращается домой один.

Теперь же, в кульминации фильма, которая идейно и хронологически совпадает с развязкой, он наконец стряхивает с плеч столь нагло насеивший на него окружающий мир, с его парадом негодяев и триумфом бездарностей, и танцует освобождённый, один в своей опустевшей квартире, откуда ушла, якобы навсегда, его жена, – не сожалея о ней, не вспоминая и о любовнице, – когда реальность, хищно требующая поступков, возвращается в виде пронзительного телефонного звонка. Это звонит Алла, с замиранием сердца ожидающая его окончательного решения – «быть или не быть; любить или не любить».²

¹ Там же.

² Юрий Визбор, «Вставайте, граф». [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/47759/vstavaite-graf>.

Но Бузыкин – герой воистину чеховский, он сделан из слишком тонкой субстанции, он заведомо обречён – приступ сил у него обрывается и, не в состоянии сказать Нет, он говорит Да. В эту секунду возвращается жена, которой он накануне солгал, и тоже задаёт свой сакраментальный вопрос: «У тебя правда там всё?». «Да», – говорит обречённо Бузыкин и ей, и в душе зрителя словно слышится грохот горного обвала – это мимолётный бузыкинский взлёт, столь же судорожный, как и его будни, кончается крушением в привычную бездну.

Результаты. Но так же, как у Чехова, эта сага безнадёжности проникнута музыкой жизни, поэзией существования. Поэтична сама природа этого фильма – недаром в первых его кадрах звучат стихи – Бузыкинские переводы, печатаемые Аллой на машинке под его диктовку. Искренне восхищённая талантом Бузыкина, она упорно отождествляет его с авторами оригиналов. «Это не мои стихи, это переводы!..», – сопротивляется каждый раз он. «Да какая разница, слова-то твои!», – с нежной гордостью урезонивает его Алла.

И камера редко выходит на крупный план, ибо сама жизнь Бузыкина не располагает к созерцанию, не даёт возможности спокойно, неторопливо всмотреться в вещи, и даже красота Петербурга как бы намеренно остаётся почти вне фокуса оператора. Как бывает в стихах, – настроение «Осеннего Марафона» задаётся не столько отдельными образами, метафорами, находками, сколько общей музыкальностью текста, ускользающей лёгкостью повествования, в которой они незримо растворены.

Заключение. И в сумеречном свете, под минорную и нежную мелодию Андрея Петрова, Бузыкин бежит усталой трусцой за бодрым Биллом, чьё простодушное, ничем не замутнённое сознание только слегка озадачено загадочной Россией, и в глазах Бузыкина стоит вековая тоска человека, не принадлежащего себе. В его угасшей душе есть лишь одна движущая сила – инерция. И она влечёт его по лужам в безрадостный и нескончаемый осенний марафон.

Список использованной литературы:

1. Драгунский В. «Не пиф, не паф!» («Денискины рассказы»). [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://peskarlib.ru/v-dragunskiy/ne-pif-ne-paf/>.
2. Пушкин А.С. «Маленькие трагедии» («Каменный гость»). [Электронный ресурс], Режим доступа: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt>.
3. Искандер Ф. «Поэт» // Ф. Искандер, «Сюжет существования» / М.: Подкова, 1999.
4. Ходасевич В. «Некрополь». [Электронный ресурс], Режим доступа: http://az.lib.ru/h/hodasevich_w_f/text_0020.shtml.
5. Визбор Ю. «Вставайте, граф». [Электронный ресурс], Режим доступа: <https://www.culture.ru/poems/47759/vstavaite-graf>.

References:

1. Dragunskiy V. «Ne pif, ne paf!» («Deniskinyi rasskazyi»). [Elektronnyiy re-surs], Rezhim dostupa: <https://peskarlib.ru/v-dragunskiy/ne-pif-ne-paf/>.
2. Pushkin A.S. «Malenkie tragedii» («Kamennyiy gost»). [Elektronnyiy resurs], Rezhim dostupa: <http://lib.ru/LITRA/PUSHKIN/p4.txt>.
3. Iskander F. «Poet» // F. Iskander, «Syuzhet suschestvovaniya» / M.: Podkova, 1999.
4. Hodasevich V. «Nekropol». [Elektronnyiy resurs], Rezhim dostupa: http://az.lib.ru/h/hodasevich_w_f/text_0020.shtml.
5. Vizbor Yu. «Vstavayte, graf». [Elektronnyiy resurs], Rezhim dostupa: <https://www.culture.ru/poems/47759/vstavaite-graf>.

**ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY**

МРНТИ 17.82.31

10.51889/2959-5657.2023.85.3.009

А.Ә. Жаңабекова,¹ К.Қ. Пірманова^{2}*

¹ *ф.э.д., А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты,
Алматы, Қазақстан, aiman_miras@mail.ru*

^{2*} *PhD студент, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан, kunsulu.pirmanova@mail.ru*

**АБАЙ ҚҰНАНБАЙҰЛЫ ТІЛІНІҢ ЖИІЛІК СӨЗДІГІ:
ӘДІСТЕМЕНІ ӘЗІРЛЕУ ЖӘНЕ НЕГІЗГІ НӘТИЖЕЛЕР**

Аңдатпа

Бұл ғылыми мақала Абай Құнанбайұлы тілінің жиілік сөздігін әзірлеуге арналған әдіснамалық зерттеу болып табылады. Зерттеудің міндеттері – қазақтың ұлы ақыны, ойшыл-философы Абай Құнанбайұлының әдеби мұраларындағы жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестерін талдау арқылы оның бейнелі бейнесін анықтау.

Мақалада мәтіндік корпусстарды таңдауды, деректерді жинау және талдау әдістерін, сондай-ақ нәтижелерді өңдеуді қамтитын жиілік сөздігін құру әдістемесін әзірлеу ұсынылған. Зерттеудің негізгі нәтижелері сөздер мен сөз тіркестерінің жиілігін талдауды, лексикалық бірліктердің ауқымын анықтауды, ақын шығармашылығының әртүрлі кезеңдеріндегі Абай тілі мен оның өркениетінің лингвистикалық ерекшеліктерін зерттеуді қамтиды.

Мақаланың түп нәтижесі зерттеушілерге, лингвистерге және әдебиеттанушыларға Абай Құнанбайұлының шығармашылық даралығын және оның қазақ әдебиетіне қосқан үлесін тереңірек түсінуге арналған жаңа құрал ұсыну. Жиілігі жоғары сөздер мен сөз тіркестерін талдау Абай тілінің құрылымдық және семантикалық аспектілерін, сондай-ақ оның қазақ әдебиетінің дамуына қандай әсер тигізгенін көруге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: компьютерлік лингвистика, мәтіндік корпус, жиілік сөздігі, лингвостатистика, лингвистикалық талдау, тіл эволюциясы, Абай тілі, әдеби мұра, Абай Құнанбайұлының сөз мұрасы.

Жаңабекова А.Ә.,¹ Пірманова К.Қ.^{2}*

^{1*} *д.ф.н., Институт языкознания имени А.Байтұрсынова,
Алматы, Казахстан, aiman_miras@mail.ru*

^{2*} *PhD студент Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Казахстан, kunsulu.pirmanova@mail.ru*

**ЧАСТОТНЫЙ СЛОВАРЬ ЯЗЫКА АБАЯ КУНАНБАЙУЛЫ:
РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИИ И КЛЮЧЕВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Аннотация

Данная научная статья представляет собой методологическое исследование, посвященное разработке частотного словаря языка Абая Кунанбайулы. Задачи исследования по определению образного образа великого казахского поэта и мыслителя-философа Абая

Кунанбайұлы через анализ наиболее употребляемых слов и фраз в его литературном наследии.

В статье представлена разработка методики создания частотного словаря, включающей в себя выбор текстовых корпусов, методы сбора и анализа данных, а также обработки результатов. Ключевые результаты исследования охватывают анализ частотности слов и фраз, определение масштаба лексических единиц, исследование лингвистических особенностей языка Абая и его цивилизации в разные периоды творчества.

Результаты этой статьи предоставить исследователям, лингвистам и литературоведам новый инструмент для более глубокого понимания творческой индивидуальности Абая Кунанбайұлы и его вклада в казахскую литературу. Анализ частоупотребляемых слов и словосочетаний позволит показать структурные и семантические аспекты языка Абая, а также его влияние на развитие казахской литературы.

Ключевые слова: компьютерная лингвистика, текстовый корпус, частотный словарь, лингвостатистика, лингвистический анализ, эволюция языка, язык Абая, литературное наследие, словесное наследие Абая Кунанбайұлы.

Zhanabekova A.,¹ Pirmanova K.^{2}*

^{1} Doctor of Philology, A. Baitursynov Institute of Linguistics,
Almaty, Kazakhstan, aiman_miras@mail.ru*

^{2} PhD student, Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan, kunsulu.pirmanova@mail.ru*

FREQUENCY DICTIONARY OF THE ABAI KUNANBAYULY LANGUAGE: METHODOLOGY DEVELOPMENT AND KEY RESULTS

Abstract

This scientific article is a methodological study devoted to the development of a frequency dictionary of the language of Abai Kunanbayuly. The objectives of the study are to determine the figurative image of the great Kazakh poet and philosopher-thinker Abai Kunanbayuly through the analysis of the most used words and phrases in his literary heritage.

The article presents the development of a methodology for creating a frequency dictionary, including the selection of text corpora, methods of data collection and analysis, as well as processing of results. The key results of the study cover the analysis of the frequency of words and phrases, the definition of the scale of lexical units, the study of linguistic features of the Abai language and its civilization in different periods of creativity.

The results of this article provide researchers, linguists and literary critics with a new tool for a deeper understanding of the creative personality of Abai Kunanbayuly and his contribution to Kazakh literature. The analysis of frequently used words and phrases will show the structural and semantic aspects of the Abai language, as well as its influence on the development of Kazakh literature.

Keywords: computational linguistics, text corpus, frequency dictionary, linguostatistics, linguistic analysis, language evolution, Abai language, literary heritage, verbal heritage of Abai Kunanbayuly.

Кіріспе. Абай Құнанбайұлы – көрнекті қазақ ақыны, ойшылы және философы, оның әдеби мұрасы қазақ мәдениеті тарихында айтылмас із қалдырды. Абай шығармалары, оның ішінде өлеңдер, прозалар мен хаттар поэтикасымен танымал болып қана қоймай, қазақ тарихын, мәдениеті мен тілін түсінуге негіз болды [1, 159]. Оның мұрасын [2], [3] зерттеудің маңызды аспектілерінің бірі – компьютерлік лингвистиканың заманауи әдістерін қолдана отырып сандық талдау жасау.

Мақаламыздың мақсаты – Абай Құнанбайұлы тілінің жиілік сөздігін әзірлеу әдістемесін ұсыну және талдаудың негізгі нәтижелерін талқылау. Абай тек ақын ғана емес, ойшыл болған, оның философиясы мен әлемге деген көзқарасы оның шығармаларында жиі айтылған. Оның мәтіндерін лингвистикалық талдау ақынның әдеби мұрасы мен ойының эволюциясын тереңірек түсінуге көмектеседі.

"Зерттеу әдістемесі" бөлімінде біз Абай тілінің жиілік сөздігін жасау үшін қабылдайтын егжей-тегжейлі қадамдарды ұсынамыз. Бұған мәтіндік корпустарды таңдау, деректерді жинау әдістері және оларды өңдеу кіреді. Сондай-ақ бағдарламалық жасақтаманы таңдау және статистикалық әдістер сияқты талдаудың техникалық аспектілерін талқылаймыз.

"Негізгі нәтижелер" бөлімінде талдау барысында алынған негізгі нәтижелерді ұсынамыз. Бұған Абай мәтіндерінде жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестері, аймақтық лексикалық бірлік, Абайдың лингвистикалық ұлттық тілін зерттеу, сондай-ақ оның шығармашылықтың әртүрлі кезеңдеріндегі эволюциясы туралы ақпарат кіреді.

Соңында, қорытынды бөлімде зерттеу нәтижелерін қорытындылаймыз және оның Абай Құнанбайұлы шығармашылығының лингвистикалық және мәдени табиғатын түсіну үшін маңыздылығын атап өтеміз. Біздің жұмысымыз Қазақ әдебиеті, тарихы мен тілі саласындағы зерттеулерге қызмет ете алады, сондай-ақ көрнекті ақын, ойшылдың мәдени мұрасын сақтауға және ілгерілетуге үлес қоса алады.

Әдістеме. "Әдістеме" бөлімі зерттеуімізде шешуші рөл атқарады, өйткені ол Абай Құнанбайұлы тілінің жиілік сөздігін әзірлеудің барлық кезеңдерін және талдау әдістерін егжей-тегжейлі сипаттайды. Төменде зерттеу әдістемесінің негізгі кезеңдері келтірілген.

1. Мәтіндік корпустарды таңдау:

Біздің әдістемедегі алғашқы қадам талдау үшін мәтіндік материалдарды таңдау [4] болды. Біз Абай Құнанбайұлының кең корпусын, оның ішінде элементтерді, прозаны және хаттарды, қара сөздері мен өлеңдерін жинадық. Бұл корпус талдау үшін бай деректер көзі болып табылады.

2. Мәтінді алдын ала өңдеу:

Талдау басталғанға дейін мәтіндер алдын-ала өңделді. Бұл элементтерді, сандарды және арнайы таңбаларды жоюға, сондай-ақ регистрге мәтіндерді енгізуге қатысты. Өңдеудің мақсаты – талдауға дайын таза мәтіндер дайындау болды.

3. Жиілік сөздік құру:

Зерттеудің келесі кезеңі – жиілік сөздік жасау. Корпустағы әрбір сөз бен сөз тіркесінің мағынасын санау үшін мәтінді талдау бағдарламалық құралын пайдаланамыз [5]. Бұл Абай шығармаларында ең көп қолданылатын (ең жиі қолданылатын / жиілігі жоғары) сөздер мен сөз тіркестеріне әкелетін жол.

4. Статистикалық талдау:

Жиілік сөздігін жасағаннан кейін деректерге статистикалық талдау жасадық. Сөздердің орташа жиілігі, мәтін құрылымы, сөздерді санаттарға бөлу [6] және т.б. сияқты әртүрлі көрсеткіштерді зерттедік. Бұл талдау Абай тілінің ерекшеліктерін және оның лингвистикалық ерекшеліктерін анықтауға көмектесті.

5. Деректерді алдын ала қарау:

Нәтижелерді көрнекі түрде көрсету үшін деректерді визуализациялауды қолданамыз. Графиктер, диаграммалар және графиктер жиілік сөздігінің құрылымын, сөздердің таралуын көрсету үшін пайдаланылды.

6. Интерпретация нәтижелері:

Әдістеме аяқталғаннан кейін нәтижелерді түсіндірдік. Абайдың сөз мұрасына қандай сөздер мен сөз тіркестері тән екенін және Абай тілінде қандай лингвистикалық белгілерді ажыратуға болатынын талдадық.

Әдістеме бөлімі оқырмандарға жиілік сөздікті жасау процесі және осы жұмыста қолданылатын талдау әдістері туралы толық түсінік беретін зерттеуіміздің іргелі негізі болып табылады.

Нәтижелер. Нәтиже бөлімі Абай Құнанбайұлы тілінің жиілік сөздігін талдау барысында алынған қажетті тұжырымдарды білдіретіндіктен, зерттеу жұмысымызда шешуші рөл атқарады. Төменде негізгі зерттеу нәтижелері берілген:

1. Ең жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестері:

Жиілік сөздік негізінде лингвостатистикалық талдау Абай шығармаларындағы ең жиі қолданылатын сөздер мен сөз тіркестерін шығарады. Олардың ішінде табиғатқа, махаббатқа, отбасына, туған жерге және философиялық көмекке байланысты сөздер болды. Бұл түйінді сөздер Абай шығармашылығындағы негізгі тақырыптар мен мотивтерді көрсетеді.

Ата-ана – ата-ана махаббатын, туған-туыстармен байланысын білдіретін сөз.

Қазақ елі – Қазақстан мен қазақ халқын білдіретін сөз тіркесі.

Мұрат – арман, тілеу деген мағынаны білдіретін, Абай өлеңдерінде жиі кездесетін бұл сөз оның философиялық-рухани ұмтылысын білдіреді.

Тау – табиғаттың сұлулығы мен ұлылығын сипаттау үшін жиі қолданылатын сөз.

Ассалаумағалейкум – бұл амандасу, бейбітшілік тілеуінің қайталануы.

Сенім – бұл сенім немесе сенім білдіру деген сөз және ол Абай өлеңдерінде жиі кездеседі, оның бейбітшілік пен өмірге деген көзқарасын білдіреді.

Ұлы – бұл ұлы немесе үлкен деп аударылатын және құрмет көрсету үшін қолданылатын сөз.

Су – бұл сөз өмір мен құнарлылықты бейнелейді.

Жер – бұл сөз Отан мен қазақ мәдениетінің бастауының символы.

Айқын – бұл түсіну немесе айқындық дегенді білдіретін және Абай шығармашылығының философиялық сипатын бейнелейтін сөз.

Бұл сөздер мен сөз тіркестері аз ғана мысал, сондықтан кейбір ұғымдар мен ойлар Абай Құнанбайұлының шығармаларында жиі кездесіп, қазақ әдебиеті мен мәдениетіне терең әсер етеді.

Құрметті өмір – адамның ұзақ және лайықты өміріне құрмет көрсету үшін қолдануға болатын тіркес.

Қайсар рух – көбінесе рухани күш пен табандылықпен байланысты сөз тіркесі.

Шапақ – бұл сөз таң немесе бастау дегенді білдіреді және жаңа күннің басталуы мен болашаққа деген үмітті білдіреді.

Сүйікті – сүйіктін адамға деген сезімін білдіру үшін қолданылатын сөз.

Еңбекқорлық – Абай мәдениетіндегі еңбектің құндылығын көрсететін сөз.

Ақ жол – бұл тіркес моральдық дұрыстық пен әділдік ұғымымен байланысты.

Бірдей жол — «бір жол» дегенді білдіретін және бірлік пен келісім идеясын білдіруге болатын тіркес.

Кемелділік – бұл сөз даналық дегенді білдіреді және көбінесе Абайдың философиялық толғауларымен байланысты.

Тереңділік – бұл шынайылық деп те түсіндірілетін және шынайы сезімдер мен қарым-қатынастарды көрсететін сөз.

Жігіт – жас жігіт дегенді білдіретін және батылдық пен жауапкершілікті сипаттау үшін қолданылатын сөз.

Бұл мысалдардағы сөздер мен сөз тіркестері Абай шығармаларында қандай құндылықтарды, ойларды, сезімдерді білдіргенін, оның әдеби мұрасында қандай түйінді ұғымдардың болғанын жақсырақ түсінуге көмектеседі.

Абай Құнанбайұлының шығармаларында жиі кездесетін табиғатқа қатысты бірнеше сөздер мен сөз тіркестерін келтірейік: тау, тас, гүл, күз, жаз, қыс, шөп, ағаш, аспан, өзен, көл, күн.

Абай шығармаларында табиғат сұлулығына жиі назар аударады, бұл сөздер мен сөз тіркестері оған табиғатқа байланысты бейнелер мен сезімдерді жеткізуге көмектеседі.

Абай Құнанбайұлы шығармаларында ғашықтық, құмарлық сезімдерін жиі көрсетеді. Ақын жиі қолданатын махаббат тақырыбына қатысты сөздер мен сөз тіркестерінің мысалдары:

Менің жарылқауым – менің махаббатым немесе менің құмарлығым деп аударылатын сөз тіркесі.

Махаббат – жанды сезімдерін білдіру үшін қолданылады.

Сүйікті – бұл сөз «ғашық» немесе «сую» дегенді білдіреді және көбінесе ғашық болуды сипаттау үшін қолданылады.

Ұмтылу – бұл «құшақтау» мағынасын беретін және ғашықтардың құшағын білдіре алатын сөз.

Еркем – нәзік сезімдерін білдіру үшін қолданылады.

Жүрек – көбінесе махаббаттағы сезімдер мен қолдаулармен байланысты.

Сәулем – махаббаттағы бақыт жағдайын сипаттау үшін қолданылады.

Мейірім – қарым-қатынастағы нәзіктікті көрсете алады.

Бұл сөздер мен сөз тіркестері Абай Құнанбайұлының шығармаларындағы терең де жалынды сезімдерді жеткізуге көмектеседі, оның шығармашылығындағы сөзқолданысты кеңейтіп әрі эмоциялық тұрғыда сезімге бай етеді.

Қазақ ақыны Абай Құнанбайұлы туған жерге, қазақ жеріне деген сүйіспеншілігін шығармаларында жиі көрсетеді. Абай шығармаларынан туған жер тақырыбына қатысты қазақ тіліндегі сөз тіркестері мен сөздерге мысал келтірейік:

Ел – бұл сөз туған жер немесе ел дегенді білдіреді және көбіне ел деп халық, адамдар мағынасында жанама оқиғаларға қатысты Абайдың туған жерінде не қоғамда орын алған оқиғаға кінәліні айыптау үшін жиі қолданған.

Ана – тұрмыстағы ана (әйел) ретінде, сонымен қатар көбіне Жер Ана тіркесі формасында қызу сыни пікірлер кезінде қолданған.

Жерім – бұл менің жерім дегенді білдіретін және мәтіндерде көбіне күйзелістен туындаған сезімдерді көрсететін сөз.

Туған жер – туған жері мен балалық шағын бейнелейді.

Тұлпар – бұл ақ боз ат деген мағынаны білдіретін және қазақ даласының еркіндігі мен руханиятын бейнелеуге болатын сөз.

Ата – бұл сөз әке дегенді білдіреді және отан, патриотизм ұғымдарымен байланыстыруға болады.

Шапан (шапанын жапты) – бұл қорғаныш деп аударылатын және туған жердің қорғалуы мен жайлылығын білдіретін сөз.

Егіншілік, қонақжайлық, кеңдік – бұл сөздер көбінесе қазақтың ұлттық мінезімен, қазақ халқының қонақжайлығымен байланысты.

Аталған сөздер мен сөз тіркестері Абайдың Отанға деген терең сүйіспеншілігі мен оның шығармашылығындағы туған жер тақырыбының маңыздылығын, халқының тұрмыс-жағдайына бейқам қарамағандығын білдіруге көмектеседі.

Абай Құнанбайұлы шығармаларында философиялық толғаулар мен ойларды жиі білдірген. Ақын шығармаларынан қазақ тіліндегі философияға қатысты ең жиі қолданған сөз тіркестері мен сөздер:

«Философия» (filosofia) – бұл пәлсапа дегенді білдіретін және өмір көрінісінің философиялық аспектілеріне сілтеме жасау үшін қолданылатын сөз.

Даналық – философиялық қозғалыстармен және біліммен байланысты сөз.

Түсінік – бұл сөз түсіну дегенді білдіреді және дүние мен өмірді түсінудің маңыздылығын білдіру үшін қолданылады.

Ой-толғау – ойлану деген мағынадағы сөз және философиялық тұрғыдағы ойлармен байланыстыруға болады.

Әлем – бұл сөз ғалам дегенді білдіреді, оны философиялық кеңістікте және метафизикалық тақырыптарда талқылау кезінде қолдануға болады.

Өмір – өмірдің ақиқаты мен мәні туралы философиялық ойлармен байланысты.

Тереңділік – бұл сөз шынайылық дегенді білдіреді және адалдық пен шынайылықтың философиялық принциптерімен байланысты болуы мүмкін.

Жиілігі жоғары бұл сөздер мен сөз тіркестері Абайдың философиялық және рухани наным-сенімдерін жеткізуге, сонымен қатар өмірдің мәні мен адамның дүниедегі орны туралы ойларын жеткізуге көмектеседі.

2. Лексикалық байлықтың эволюциясы:

Зерттеу сонымен қатар Абай тілінің әртүрлі кезеңдеріндегі лексикалық байлығының эволюциясын анықтады. Зерттеу барысында оның өмірі мен шығармашылығының әртүрлі кезеңдерінде оның жеке дамуы мен мәдени және тарихи контексттердің әсеріне байланысты болуы мүмкін әртүрлі сөздер мен сөз тіркестерін қолданғанын анықтадық.

Абай Құнанбайұлының шығармашылығындағы сөздік байлығының эволюциясы зерттеудің қызықты аспектісін білдіреді. Келесі тармақ хронологиялық сабақтастықтағы мысалдармен осы эволюцияны талдау болып табылады.

Абай Құнанбайұлының шығармаларындағы лексикалық байлықтың эволюциясы

1. Ерте кезең (1880 жылдарға дейін):

Өзінің әдеби шығармашылығының басында Абай қарапайым және шектеулі сөздік қорды пайдаланды. Ол қолжетімді сөздер мен сөз тіркестерін қолдана отырып, күнделікті өмір мен табиғатты сипаттады. Мысал: балапан, күшік, ай, және т.б.

2. Орта кезең (1880 – 1890 жылдар):

Шығармашылығының дамуымен Абай сөздік қорына күрделі де бейнелі сөз тіркестерін белсенді түрде енгізе бастады. Ол күрделі философиялық және әлеуметтік-мәдени идеяларды айта бастады. Мысалы: ашу, бес асыл іс, талаптыға болсын кез, көкірегінде көз, ақыл, білімдіден шыққан сөз, және т.б.

3. Жетілген кезең (1900 жылдар және одан кейінгі жылдар):

Осы кезеңде Абай өзінің әдеби шеберлігі мен сөздік қорының алуан түрлілігінің шыңына жетті. Ол өзінің философиялық және эстетикалық сенімін білдіру үшін бай сөздік қорын, яғни синоним сөздерді не мағынасы астарлас сөздерді пайдаланды. Мысалы: Құдай, Жаратушы, төбе (тау, биік шың), байқау (ойлану), және т.б.

Абай шығармаларындағы сөздік байлықтың эволюциясы оның ақын және ойшыл ретінде жеке дамуын көрсетеді. Шығармашылығының басында ол қарапайым тілді қолданды, бірақ жылдар өте келе оның сөздері тереңірек және эмоционалды түрде қанық болды, бұл оның философиялық өсуі мен әлемге деген көзқарасын көрсетті. Бұл эволюция оның сөздік қорындағы өзгерістерді ғана емес, сонымен бірге оның ішкі рухани жолын да көрсетеді.

3. Басым лексикалық компоненттер:

Талдау көрсеткендей, Абай шығармаларында бейнеленген сөздер мен сөз тіркестерінің арасында ерекше мағынасы бар және жиі қайталанатын сөздер бар. Бұл дегеніміз лексикалық тұжырымдар оның философиясы мен көркемдік стилін түсінудің кілті болуы мүмкін.

Осы тармақта Абай Құнанбайұлының шығармаларында ерекше мәнге ие және жиі қайталанатын лексикалық элементтер көрсетілген:

Мұрат – бұл сөз арман дегенді білдіреді және Абай шығармашылығындағы негізгі ұғымдардың бірі болып табылады. Ол өзінің армандары мен мұраттарын осы сөзбен жиі айтады.

Жер – Абай үшін алғашқы орында болған Отан мен отбасына ұғымдарын білдіретін сөз.

Тау – бұл сөз Абай шығармашылығындағы негізгі тақырыптардың бірі болып табылатын табиғат пен оның сұлулығын сипаттау үшін жиі қолданылады.

Қазақ – қазақ сөзі ұлттық бірегейлікті білдіреді және қазақ мәдениеті мен бірегейлігін белсенді қолдайтын Абай шығармашылығындағы қажетті шарт болып табылады.

Ақын – бұл сөз көбінесе Абайдың өзімен ақын-ағартушы ретінде байланысты.

Тағдыр – бұл сөз Абай шығармаларында жиі кездеседі.

Зерттеуімізде Абай Құнанбайұлының шығармаларын сипаттайтын тілдің лингвистикалық ерекшеліктері қарастырылған. Төменде осы ерекшеліктерді суреттейтін мысалдар келтірілген. Бұл лексикалық факторлар Абай шығармаларында басым болып, оның философиялық және көркемдік ойларын жеткізуде шешуші рөл атқарады, оларды оның шығармашылығы туралы зерттеушілер үшін жарқын және есте қаларлық етеді.

4. Лингвистикалық ерекшеліктері:

Зерттеу барысында Абай тілінің көне сөздердің (архаизм), метафоралық образдардың, фразеологиялық құрылымдардың қолданысы сияқты кейбір тілдік ерекшеліктері де анықталды. Бұл ерекшеліктер оның шығармаларына ерекше стиль мен эмоционалды бояу береді.

Бұл тармақта Абай Құнанбайұлының шығармаларын сипаттайтын тілдің лингвистикалық ерекшеліктері қарастырылады. Төменде осы ерекшеліктерді бейнелейтін мысалдар келтірілген:

Архаикалық сөздерді қолдану: Атабек молдан жол алды, балауыз жас ұзау еді.

Бұл ретте «балауыз» сөзі қазіргі қазақ тілінде сирек қолданылатын көне сөз.

Метафоралық бейнелер: Қара тас сауда.

Аталған тіркестегі қара тас саудасы метафоралық түрде ауыр және түсініксіз жұмысты білдіреді, бұл оның шығармаларын мәнерлі етеді.

Фразеологиялық құрылымдар: Сал тағдыр сіңді қайдан жерге бастаушы.

Жоғарыдағы мысалда «тағдырға бағыну» деген мағынаны білдіретін «сал тағдыр» фразеологиялық құрылымы бар, сонымен қатар аталған құрылым шығарманың философиялық мазмұнын көрсетеді.

Осындай лингвистикалық ерекшеліктер Абай Құнанбайұлының шығармаларына ерекше стиль мен эмоционалды тереңдік беріп, оның шығармашылығын оқырмандар мен зерттеушілер үшін ерекше әрі есте қаларлық етеді.

5. Қазақ әдебиеті мен мәдениетіне қосқан үлесі:

Зерттеу нәтижелері Абай Құнанбайұлының қазақ әдебиеті мен мәдениетіне қосқан үлесін жақсы түсінуге мүмкіндік береді. Абай тілі мен тақырыптары Қазақстанның ұлттық мұрасының бір бөлігіне айналды және оқырмандар мен зерттеулер үшін шабыт болды.

Нәтижелер бөлімінде зерттеу жұмысымыздың нәтижелері негізінде Абай Құнанбайұлының шығармашылығын және оның қазақ әдебиеті мен мәдениеті тарихындағы орнын түсінуге кілт бола алатын негізгі тұжырымдар берілген.

Талқылау. Мақаланың бұл бөлімінде зерттеулеріміздің негізгі нәтижелерін, сондай-ақ олардың Абай Құнанбайұлы шығармашылығы мен қазақ әдебиеті дәстүрін түсінудегі маңызы мен үлесін талқылауға тоқталамыз. Сонымен қатар Абай шығармаларының жиілік сөздігі мен лингвостатистикалық талдауына қатысты тілдік және мәдени аспектілерді қарастырамыз.

Зерттеу жұмысымыздың бірінші және ең маңызды нәтижелерінің бірі – Абай тілінің жиілік сөздігін жасау болып табылады. Бұл сөздік бізге Абай мәтіндерін талдау, түсіндіру, салыстыру үшін таптырмас құнды құрал. Абай шығармаларында табиғатқа, туған жерге, философияға, махаббатқа байланысты сөздер мен сөз тіркестерінің жиі кездесетінін байқадық. Аталған тақырыптар оның шығармашылығының негізі болып табылады және терең сенімі мен сезімін көрсетеді.

Лингвостатистикалық талдау Абай шығармашылығының әр кезеңдеріндегі тілі мен стиліндегі өзгерістерді зерттеуге мүмкіндік берді. Уақыт өте келе оның сөздік қоры молайып, түрленіп, тұлғалық және философиялық дамуын көрсететінін байқадық. Бұл да

оның қазақ әдебиеті мен мәдениетінің дамуына ықпалын көрсетеді. Тілдік талдау Абайдың өмірі мен шығармашылығының әр кезеңдеріндегі лексикалық байлықтың эволюциясын да ашты. Жұмысының басында ол шектеулі сөздік қорын қолданды, соған қарамастан уақыт өте келе ақынның сөздік қоры әртүрлі қолданыстармен ұлғайды және бай болды. Бұл талдау Абайдың ақын-ойшыл ғана емес, өзінің көзқарасы мен тәжірибесінің өзгеруіне сәйкес стилі мен тілін өзгерткен белсенді, дамыған қаламгер болғанын растайды.

Абай шығармаларындағы басым лексикалық компоненттерді анықтау біздің зерттеу жұмысымыздың маңызды аспектісі болып табылады. Мұрат, жер, қазақ, т.б сөздердің ерекше мағынаға ие екенін және оның шығармашылығында жиі қайталанатынын анықтадық. Бұл лексикалық тұжырымдар оның философиясы мен көркемдік стилін түсінуде шешуші рөл атқарады.

Архаикалық сөздердің, метафоралық образдардың, фразеологиялық құрылымдардың қолданылуы сияқты тілдік ерекшеліктер Абай шығармаларына ерекше стиль, эмоционалдық бояу береді. Олар оның жұмысын бай және мәнерлі етеді, сонымен қатар оның философиялық және эстетикалық идеяларын жеткізуге ықпал етеді.

Зерттеу жұмысымыздың нәтижелері Абай Құнанбайұлының шығармашылығын зерттеудің маңыздылығы мен өзектілігін көрсетеді. Ақын шығармалары сөздік қоры мен стилі жағынан бай ғана емес, сонымен қатар қазақ халқының терең құндылықтары мен мәдени мұрасын қамтиды. Бұл зерттеу оның әдеби мұрасын тереңірек түсінуге және бағалауға ықпал етеді деп сенеміз.

Қорытынды. Абай Құнанбайұлы шығармаларының квантитативтік бейнесіне, жиілік сөздігін әзірлеуге және лингвостатистикалық талдауға арналған зерттеу қазақтың ұлы ақыны мен ойшылының әдеби мұрасы туралы түсінігімізді байытатын бірқатар маңызды тұжырымдарға әкелді.

Осы зерттеу барысында Абай тілінің жиілік сөздігін әзірледік, бұл оның шығармаларында ең көп қолданылатын сөздер мен сөз тіркестерін анықтауға мүмкіндік берді. Бұл сөздік Абай шығармашылығын одан әрі талдау мен түсіндірудің маңызды құралына айналды. Біз оның шығармаларындағы негізгі тақырыптар табиғат, Отан, философия және махаббат екенін анықтадық. Бұл тақырыптар мен олармен байланысты сөздер ақын шығармашылығының квантитативті бейнесін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Лингвостатистикалық талдау Абай шығармаларындағы лексикалық байлықтың эволюциясын оның өмірі мен шығармашылығының әртүрлі кезеңдерінде зерттеуге мүмкіндік берді. Біз оның сөздігі уақыт өте келе әртүрлі және терең бола бастағанын анықтадық, бұл оның жеке және философиялық дамуын көрсетеді. Бұл эволюция Абай тек ақын ғана емес, сонымен бірге өзінің шығармашылық жолында белсенді дамып келе жатқан ойшыл болғандығын көрсетеді.

Қорытындылай келе, біздің зерттеуіміз Абай Құнанбайұлының шығармашылығына және оның тілдік аспектісіне жаңа көзқарас береді. Оның шығармалары қазақ әдеби мәдениетінің маңызды бөлігі ғана емес, сонымен қатар Қазақстанның мәдени және лингвистикалық мұрасын зерделеу үшін құнды дереккөз болып қала береді. Бұл жұмыстың нәтижелері әрі қарайғы зерттеулер үшін пайдалы болады және Абай сияқты көрнекті ақын мен ойшылдың шығармашылығы туралы түсінігімізді байытады деп үміттенеміз.

Мақала АР19676197 «АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ КВАНТИТАТИВТІК БЕЙНЕСІ: ЖИІЛІК СӨЗДІК ӘЗІРЛЕУ ЖӘНЕ ЛИНГВОСТАТИСТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ» жоба тақырыбы бойынша зерттеу аясында жазылған.

Әдебиеттер:

1. Базарбаева З.М. Тұлғалар. – 5 том. – Алматы, 2022.
2. Сыздық Р. Абай шығармаларының тілі. – Алматы, 1968.

3. Абай тілі сөздігі. – Алматы, 1968. – 734 б.
4. Жұбанов А.Қ. Корпустық лингвистика. Алматы: «Қазақ тілі» баспасы, 2017. – 336 б.
5. Жұбанов А., Жаңабекова А. Қазақ тілінің жиілік сөздігі. – Алматы: «Қазақ тілі» баспасы, 2016. – 665 б.
6. Жалпы білім берудегі қазақ тілінің жиілік сөздігі. – Алматы, 2016. – 1472 б.

References:

1. Bazarbaeva Z.M. (2022) *Tұлғалар. [Persons]. – 5 tom. – Алматы, [In Kazakh].*
2. Syzdyq R. (1968) *Abai şyğarmalarynyñ tılı. [The language of Abai's works]. – Алматы, [In Kazakh].*
3. *Abai tılı sözdığı. [Dictionary of the Abai language]. (1968) – Алматы, – 734 p. [In Kazakh].*
4. Jūbanov A.Q. (2017) *Korpustyq lingvistika. [Corpus linguistics]. Алматы: «Qazaq tılı» baspasy, – 336 p. [In Kazakh].*
5. Jūbanov A., Jañabekova A. (2016) *Qazaq tılıniñ jilik sözdığı. [Frequency Dictionary of the Kazakh language]. – Алматы: «Qazaq tılı» baspasy, – 665 p. [In Kazakh].*
6. *Jalpy bilim berudegi qazaq tılıniñ jilik sözdığı. [Frequency Dictionary of the Kazakh language in general education]. (2016) – Алматы, – 1472 p. [In Kazakh].*

МРНТИ 16.01.45

10.51889/2959-5657.2023.85.3.010

Н.Қ. Жәңгірова¹, Қ.С. Қалыбаева²

¹⁻² Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

**ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА ОҚШАУ СӨЗДЕРДІ ОҚЫТУДА
Ғ.БЕГАЛИЕВТІҢ ӘДІСТЕМЕСІ МЕН ЗАМАНАУИ МУЛЬТИМЕДИАЛЫҚ
ҚҰРАЛДАРДЫ ПАЙДАЛАНУ (7-сынып)**

Аңдатпа

Қаратпа сөздер, қыстырма сөздер мен одағайлар тілдің грамматикалық құрылымының негізгі элементтерін көрсете отырып, оқушылардың функционалдық сауаттылығы мен тілдік құзыреттілігін қалыптастыруда маңызды орын алады. Бұл тілдік құрылымдар сөйлеуді байытып қана қоймайды, сонымен қатар ойлардың дәлірек және эмоционалды көрінуіне ықпал етеді. Бұл мақалада білім беру процесінде “оқшау сөздер” грамматикалық тақырыбының маңыздылығына баса назар аударылады. Жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында құнды ресурсқа айналатын ғалым Ғ. Бегалиевтің ғылыми-әдістемелік еңбегінде осы тақырыпты зерттеуге ерекше назар аударылады. Алайда, қазіргі уақытта ғалымның бұл жұмысы кітапхана мұражайларының мұрағатында, бұл оқулықтардың электронды нұсқасын жасау мен қайта шығарудың шұғыл қажеттілігін тудырады. Сәйкесінше, бұл қазіргі заманғы оқу орындарында осы құнды білім беру материалына кеңірек қол жетімділікті және пайдалануды қамтиды. Грамматика және оқшау сөздерді қолдану сауатты сөйлеу дағдыларын дамыту үшін маңызды, бұл өз кезегінде оқушыларда бай лингвистикалық құралдарды қалыптастырады және тілдік ортада тиімді өзара әрекеттесуге ықпал етеді.

Түйін сөздер. Қазақ тілін оқыту әдістемесі, оқшау сөздер, мультимедиялық технологиялар, оқыту платформалары.

Жангирова Н.К.¹, Калыбаева К.С.²

¹⁻²Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ Г. БЕГАЛИЕВА И СОВРЕМЕННЫХ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫМ СЛОВАМ В
РАМКАХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
(7 класс)**

Аннотация

Словосочетания, слова обращения и союзы занимают важное место в формировании функциональной грамотности и языковой компетентности учащихся, отражая основные элементы грамматического строя языка. Эти языковые структуры не только обогащают речь, но и способствуют более точному и эмоциональному выражению мыслей. В данной статье подчеркивается важность грамматической темы “обособленные слова” в образовательном процессе. Ученый Г.Бегалиев, который станет ценным ресурсом в рамках обновленной образовательной программы в научно-методическом труде особое внимание уделяет изучению данной темы. Однако в настоящее время эта работа ученого находится в архивах библиотечных музеев, что вызывает острую необходимость в создании и переиздании электронной версии учебников. Соответственно, это включает в себя более широкий доступ и использование этого ценного образовательного материала в современных учебных заведениях. Грамматика и использование отдельных слов важны для развития навыков грамотной речи, что, в свою очередь, формирует у учащихся богатые языковые средства и способствует эффективному взаимодействию в языковой среде.

Ключевые слова. Методика обучения казахскому языку, обособленные слова, мультимедийные технологии, учебные платформы.

Zhangirova N. ¹, Kalybayeva K. ²

¹⁻²Abay Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

**THE USE OF G. BEGALIYEV'S METHODOLOGY AND MODERN MULTIMEDIA
TOOLS IN TEACHING INDIVIDUAL WORDS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE
UPDATED CONTENT OF EDUCATION (Grade 7)**

Abstract

Adverbs, adverbs and conjunctions occupy an important place in the formation of functional literacy and language competence of students, reflecting the main elements of the grammatical structure of the language. These language structures not only enrich speech, but also contribute to the more accurate and emotional expression of thoughts. This article emphasizes the importance of the grammatical topic “isolated words” in the educational process. Scientific research, which will become a valuable resource within the framework of the updated educational program. In the scientific and methodological work of G. Begaliev, special attention is paid to the study of this topic. However, at present, this work of the scientist is in the archives of Library Museums, which creates an urgent need to create and reissue an electronic version of textbooks. Accordingly, this includes wider access and use of this valuable educational material in modern educational institutions. Grammar and the use of stand-alone words are important for the development of competent speech skills, which, in turn, forms rich linguistic means in students and contributes to effective interaction in the language environment.

Keywords. Methods of teaching the Kazakh language, stand-alone words, multimedia technologies, educational platforms

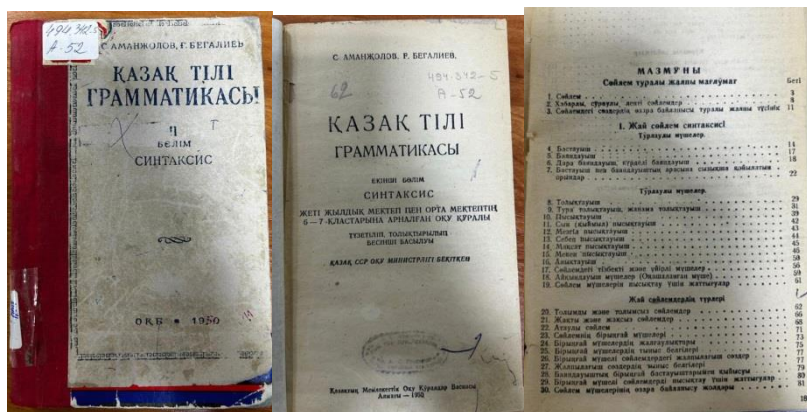
Кіріспе. Педагогикалық білім берудің заманауи трендтері мұғалімдердің өз пәнін жетік меңгеріп қана қоймай, үздіксіз даму ұстанымына сай ізденіп, инновацияларды қабылдай білетін маман болуды талап етеді. Бұл – адамзат өркениетін дамудың жаңа сатысына көтерген ғылыми-техникалық революция мен адам өмірінің барлық саласына әсерін тигізген ақпараттық кеңістіктің тікелей әсері. Бүгінде озық елдердің білім беру жүйесі мен тәжірибиесіне сүйене отырып, оқыту ұғымы педагог пен оқулықпен шектелмейтінін және мектеп қабырғасында берілетін білімнің практикалық әрі функционалдық сипат алғанын атап өтпеу мүмкін емес. Отандық білім беру жүйесіндегі реформалар да ұлттық сауаттылық деңгейін көтеріп, бәсеге қабілетті тұлғаларды тәрбиелеп шығаруды мақсат етеді, сондықтан мектеп қабырғасында ана тілін меңгертуде, яғни “Қазақ тілі” пәнінен академиялық білім берудің негізгі мақсаты ретінде қазақ тілінің әлеуметтік-қоғамдық қызметі (ана тілі – ұлт тілі, мемлекеттік тіл) туралы біртұтас білім бере отырып, тілдің танымдық, құрылымдық, тарихи мәнін, тілді қолданудың нормативті жүйесін игеріп, сөйлеу мәдениеті тәсілдерін меңгерген, ана тілінде сауатты сөйлей алатын, ұлттық рухты бойына сіңірген дара тұлға тәрбиелеу ерекше атап өтіледі.

Әдістеме. Әлемдік стандарт пен халықаралық білім берудің артықшылықтарына негізделіп, ұлттық құндылықтарымызды меңгертумен сабақтастырылған жаңартылған білім мазмұнының негізгі ерекшеліктеріне тақырыптың спиральдік моделін, оқу мақсаттарының жүйелігін, “қарапайымнан күрделіге” қағидасы мен пәнаралық интеграцияны, заманауи қоғамда әлеуетін барынша қолдана алатын тұлға портретін атап өтуге болады. Осы орайда “Қазақ тілі” пәнінен білім алу үрдісін ұйымдастырудағы мынадай әдістемелік басымдықтарды атап өтуге болады:

- оқыту мақсаттары арқылы оқушылардың қатысымдық қабілеттерін, яғни тыңдалым және айтылым, оқылым, жазылым арқылы коммуникативтік дағдысын қалыптатыру;
- сабақты жоспарлау барысында форматтың алуантүрлігін жүзеге асыру;
- бірнеше оқу мақсатының ішінен тақырыпқа қатыстыларын тандап алу;
- грамматиканы өмірмен байланысы бар әрі оқушылардың таным көкжиегін кеңейтетін тақырыптар арқылы меңгерту;
- грамматикалық бірліктердің мәтін құруға қатысуда қандай функционалдық қызмет атқаратындығын білім алушы өзі жұмыс жасау барысында анықтап, өздігінен зерттеу жұмысын жасай алуы.

Нәтижелер. Жүйе жаңарып, құрылымы күрделенсе де, қазақ тілін оқыту әдістемесінің өзегі болған зерттеуші-ғалымдарымыздың ғылыми-әдістемелік еңбектері қашан да құнды болып, өзектілігін жоғалтпайтыны анық. Мектептегі білім беру сатыларының барлығын дерлік зерттеп, гуманитарлық білім мен жаратылыстану бағытында сүбелі еңбектер қалдарған ғалымдарымыздың бірі – Ғали Бегалиев. Қазіргі таңда теориялық білімді практикада қолдана білетін және софт-дағдыларды меңгерген маман еңбек нарығында жоғары сұранысқа ие десек, Ғ.Бегалиев өз заманында-ақ білімнің аса құнды капитал екенін түсінген. Оған дәлел – ғалымның өзі және өзге де практик-әдіскерлермен жазып қалдырған ғылыми-әдістемелік мұрасы.

“Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” – Ғ.Бегалиев пен С.Аманжоловтың бірлесе жұмысы негізінде 1946 жылы жарық көріп, 1950 жылы қайта басылып шыққан, жеті жылдық пен орта мектептің 6-7 сыныптарына арналған оқу құралы. Оқулық мазмұны тақырыптардың жүйелі берілуімен және ғылыми стильде жазылса да, оқырманға түсінуге жеңіл тілде жазылуымен ерекшеленеді. Тақырыптардың сабақтастығы мен салыстыра түсіндіруі теориялық білімді бірден практикалық тапсырмалар арқылы бекітуге мүмкіндік береді. (1-сурет)



1-сурет. “Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” еңбегі

Оқу құралының мазмұнынмен таныса отырып, оның қазіргі мектеп бағдарламасындағы грамматиканы меңгертуге бағытталған мақсаттарымен үндесетіндігі айқын көрінеді. Еңбектің практикалық құндылығын айқындау мақсатында орта мектептің 7-сыныбына арналған “Қазақ тілі” оқулықтары алынды. Олар: “Арман- ПВ”, “Атамұра” және “Мектеп” баспасының кітаптары мен “Оқшау сөздер” грамматикалық тақырыбы. (2-сурет)



2-сурет. Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулықтар

Ғ.Бегалиевтің “Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” оқулығында қаратпа сөздерге тоқталмас бұрын “Сөйлем мүшелерімен грамматикалық байланысы жоқ оқшау сөздер” деген қысқа түсіндірме берілген. Еңбекте “Сөйлемде тұрлаулы мүшелер мен тұрлаусыз мүшелерден басқа, сөйлем мүшелерімен грамматикалық байланысы жоқ және өздері сөйлем мүшесі емес сөздер болады. Олар: қаратпа сөз, қыстырма сөз, одағайлар” делінген [1, 91]. Тақырыптың қазіргі оқулықтарда берілуін төмендегі 1-кестеден көруге болады:

“Қаратпа сөздер” грамматикалық тақырыбының берілуі			
Оқулық	Тарау	Тақырып	Тарауда қамтылған тапсырмалар
“Арман-ПВ” баспасы (Жеке грамматикалық тақырып ретінде берілген)	Жеңіс күні. Ұлы өрлікке тағзым	Ұшқыш- Т. Бигельдинов	Диалог құрау, сұхбат құру, “Екі түрлі түсініктеме” бойынша сөйлем құрау, шығарма жазу, эссе жазу
“Атамұра” баспасы (Оқшау сөздердің бір түрі ретінде берілген)	Ғылыми фантастика	Қиял-ғажайыптар әлемі	Оқшау сөздерді теріп жазу, кластер құру, “Төрт сөйлем” әдісі бойынша мәтін құрау, өңгіме құрау
“Мектеп” баспасы (Жеке грамматикалық тақырып ретінде берілген)	Жеңіс күні. Ұлы өрлікке тағзым	Соғыс жылдарындағы мәдени өмір	Семантикалық кестені толтыру, қаратпа сөздерді табу, сөйлем құрау, сөйлемдегі бастауышты қаратпа сөзге түрлендіру, қаратпа сөздер қолданылған өлеңді табу, сәйкестендіру

1-кесте. “Қаратпа сөздер” грамматикалық тақырыбының берілуі

“Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” оқулығында автор бірден ғылыми ереже ұсынбай, күнделікті өмірден мысалы келтіреді және осы арқылы қазақ тілінен берілетін білімді практикалық қолдану призмасы арқылы нақты мысалмен береді. Сонымен қатар, қатарпа сөздер сөйлем мүшесі болмаса да, бүкіл сөйлемге қатысы бар екені атап өтіледі. Оқулықта төмендегідей мысал берілген:

1. Әй, Алтынсары! – деді ол, – осы мен енді сені қуып жетем! (С.М.)
2. Жолдастар, ертең бәріміз де заводқа экскурсияға барамыз.
3. – Жә, бала, енді сен бері таман кел! (М.Ә.)
4. – Тыңда, достым Темір! [1, 92]

Талқылау. Оқулықта қаратпа сөздердің көп жағдайда атау тұлғадағы жалқы есіммен және зат есім мағынасында қолданылатын сын есім я есімшемен де, сілтеу есімдігімен де, одағаймен де айтылуы екені атап өтіледі. Зерттеу жұмысы барысында бұл ақпараттың қазіргі оқулықтарда қамтылмағанын байқаймыз, сондықтан көмекші құрал ретінде мультимедиалық ресурстың көмегімен жасалған төмендегі сызбаны ұсынамыз [1,92]. (3-сурет)



3-сурет. Қаратпа сөз ретінде қолданылатын сөз таптары

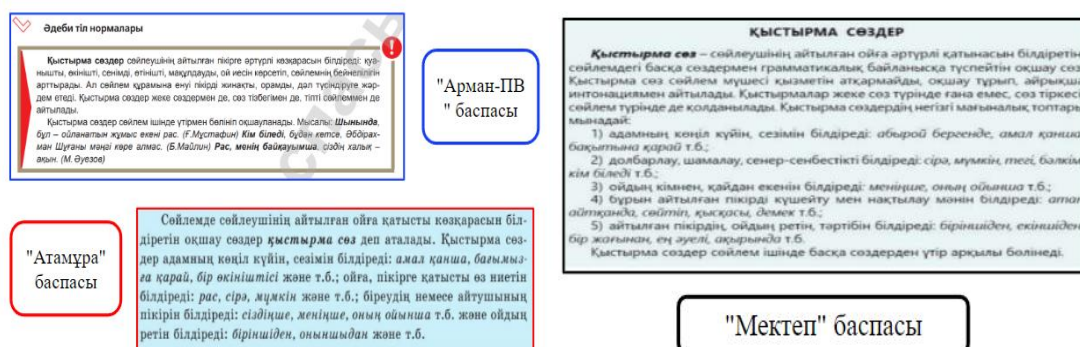
Берілген ережені бекіту мақсатында сөйлемдерден қаратпа сөздерді тауып, қандай тұлғада берілгенін табу сияқты тапсырмалар ұсынуға болады. Тапсырманы интерактивті түрде беру үшін 2- кестеде көрсетілген түрлі мультимедиалық ресурстарды қолдануға болады:

Визуализация құралы	Мультимедиалық сервистер	Визуализация құралы	Мультимедиалық сервистер
Интерактивті кластерлер	https://bubbl.us/ https://cacoо.com https://www.glifly.com/	Венн диаграммалары	https://www.classtools.net/education-games-php/fishbone-n-games-php/venn_intro
Менталды, ассоциациялар карта	https://www.mindmeister.com/ https://mindomo.com https://www.mind42.com https://popplet.com/ https://www.spiderscribe.net	Концептуалды кесте	https://docs.google.com/drawing https://cacoо.com https://www.glifly.com/
Хронологиялық жиек	https://www.timerime.com https://www.timeoast.com https://www.tiki-toki.com	Инфографика	https://www.easel.ly/ https://visual.ly https://infogr.am https://piktochart.com https://www.canva.com

2-кесте. Мультимедиалық сервистер мен сілтемелері

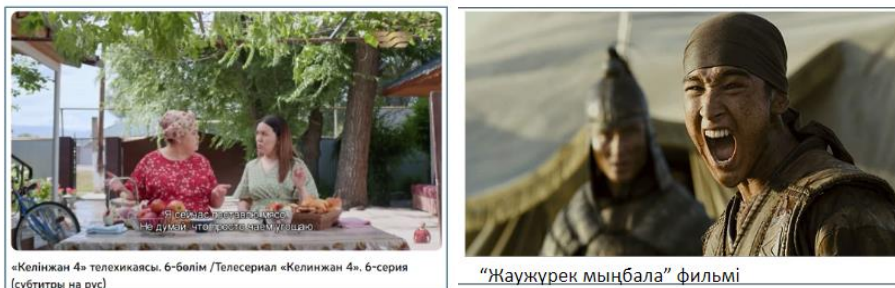
Ғали Бегалиевтің әдістемелік құралыда қыстырма сөздерге мынадай анықтама беріледі: “Өздері сөлем мүшесі болмай, тек сөйлемде айтылған ойға сөйлеушінің түрліше көзқарасын білдіретін сөздерді я сондай бүтін сөйлем түріндегі тізбекті қыстырма сөз дейміз” [1, 94]. Оқулықта қыстырма сөздердің сөйлеушінің эмоциясына байланысты қуаныш пен аяушылықты (бақытына қарай, соры қайнағанда, байғұс-ай және т.б.), сенушілікті мақұлдауды (сөз жоқ, әлбетте, әрине, дау жоқ және т.б.), ойдың кімнен, қайдан шыққанын

көрсетуді (меніңше, оларша, оның пікірінше және т.б.), ойдың долбармен айтылғанын білдіруді (сірә, мүмкін, бәлкім және т.б.), алдыңғы оймен байланысын қорытуды (олай болса, сөйтіп және т.б.), ой тәртібін білдіруді (біріншіден, екіншіден, бір жағынан және т.б.), наразылықты білдіруді (маған барып, тәйір-ай және т.б.) мақсат тұтатын түрлері болатыны атап өтілген және мысалдармен дәйектелген [1, 95]. Ал тапсырмалары қарапайымнан басталып, күрделенеді. Мәселен, бірінші тапсырма дайын сөйлемдерден қыстырма сөздерді табуға бағытталған, ал екінші тапсырмада қыстырма сөздердің үтірлерін дұрыс қойып, пунктуация бойынша білімді бекітуді көздейді. Тапсырма мәтіндері де әртүрлі деңгейде: көркем шығармадан үзінді, диалог үлгісі мен ғылыми деректерден алынған үзінділер берілген. Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулықтарда қыстырма сөздердің ережелері 4-суреттегідей берілген [2,139], [3,171], [4, 243]:



4-сурет. Оқулықтар берілген ереже үлгісі

Жаңартылған білім бағдарламасында тыңдалым және айтылым дағдылары бойынша 7.1.6.1– коммуникативтік жағдаятқа сай көркем бейнелеуіш, эмоционалды- экспрессивті сөздерді және мақал-мәтелдер мен тұрақты тіркестерді еркін қолданып, диалогке қатысу, пікірталаста тез және дұрыс шешім қабылдай білу және әдеби тіл нормаларын меңгеру бойында 7.4.4.4 – одағай түрлерін ажырата білу, қолдану берілген. Бұл оқу мақсаттары оқушының академиялық білім көкжиегімен шектелмей, тұлғалық дамуының негізі болатын эмоционалды интеллектісі мен әлеуетін қалыптастыруға әсер етеді. Ал аталған оқу мақсатына жету үшін оқулықтарда одағайларды орынды қолдануға бағытталған ауызша тапсырмалардың көп екенін атап өтуге болады. “Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” оқулығында одағайлардың оқшаулануына, яғни тыныс белгілердің дұрыс қойылуына басымдылық берілген. “Одағай сөз сөйлем басында келіп, жай көтеріңкі айтылып тұрса, соңынан үтір қойылады; егер одағай сөз аса көтеріңкі дауыспен атылса, одағайдан кейін леп белгісі қойылады” делінген. Оқушылардың әртүрлі ақпарат көздері мен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды еркін меңгеруі педагогтің сабақ өту үрдісін түрлендіруін талап етеді [5, 27]. Сондықтан оқушылардың тақырыпқа деген қызығушылығын арттыру мақсатында “Дыбыссыз фильм” әдісін қолдануға болады. Ол үшін арнайы алдынала әртүрлі эмоция бейнеленген кино үзінділерін дайындау керек. Ал оқушылар үзіндіні қарап, кейіпкердің эмоциясы мен фильм сюжетіне логикалық түрде сай келетін одағайды қолданып, сөйлем құрап, дыбыстауы яғни дубляждауы керек. Бұл шығармашылық тапсырма оқушылардың креативті ойлауын шыңдайды әрі актерлік шеберліктерін, сөйлеу мәнері мен дикцияның, интонацияның дұрыс болуына да жаттығу болмақ. Мультимедиалық тапсырманың бір бөлігі ретінде қолдануға әртүрлі жанрдағы фильмдерді таңдау ұсынылады, себебі осылайша одағайлардың алуантүрлігін ашуға болады. 5- суретте тапсырманың бөлігі ретінде қолдануға болатын фильм үзінділері көрсетілген.



5-сурет. Фильм үзінділерінің үлгісі

Қорытынды. Қорытындылай келе, белсенді және креативті білім алушыларды қалыптастыруға бағытталған жаңартылған білім беру контекстінде Ғ.Бегалиевтің әдістемесі мен мультимедиалық тапсырмалардың үйлесімі “Оқшау сөздер” грамматикалық тақырыбын жақсырақ түсінуге көмектеседі. Министрлік бекітіп, мақұлдаған 3 кітап баспасының өзіндік ерекшеліктері мен артықшылықтары бар екенін және оқушы тұлғасының жан-жақты дамуын бағытталғандығын байқауға болады. Зерттеу жұмысы барысында ұсынылған мультимедиалық платформалар мен әдістердің жалпы білім беретін мектептегі “Қазақ тілі” сабағын қызығырақ етуге септігін тигізери анық. Ал баға жетпес мұра болып жеткен “Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис” әдістемелік құралы қазақ тілі грамматикасын үйрету барысында пән мұғалімінің сенімді серігіне айнала алады. Оған сүйене отырып, педагог оқушыға тіл ғылымын қалай дұрыс жеткізуді ұғынады. Өкінішке орай, қазіргі таңда ғалым Ғ.Бегалиевтің еңбектері кітапхана мұражайларында сақталған. Мазмұны жүйелі, түсіндірмесі жеңіл оқулық жаңа заман педагогтерін оқытатын оқу орындарындағы көмекші құралға айналуы үшін электронды нұсқасын дайындап, оқулықтарын қайта басып шығару қажет. Грамматика сауатты сөйлеу үшін қажет, ал сауатты сөйлейтін оқушы лингвистикалық дүниетанымы кең тұлғаға айналады [6].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аманжолов С., Бегалиев Ғ. Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис/ жеті жылдық мектеп пен орта мектептің 6-7 кластарына арналған оқу құралы. Түзетіліп толықтырылып бесінші басылуы. – Алматы: Қазақтың Мемлекеттік Оқу Құралдар Баспасы, 1950.
2. Қазақ тілі: жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық. / Ермекова Т.Н., Ильясова Н.Ә., Тоқтыбаева Г.Б. – Астана: «Арман-ПВ» баспасы, 2017. – 192 бет.
3. Қазақ тілі: Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық/ Қосымова Г., Рахметова Р. – Алматы: Атамұра, 2017. – 192 бет.
4. Қазақ тілі: Жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық/ Б.Қапалбек, С. Жантасова, Т.Мадиева. – Алматы: Мектеп, 2017. – 304 б., сур.
5. Оқушылардың тыныс белгілерді дұрыс қою икемділігі мен дағдыларын қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері – Шымкент: ИП Валиев, 2011. – 249 б.
6. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования/ Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003.

References:

1. Amanzholov S., Begaliyev G. *Grammar of the Kazakh language. Part II. Syntax / manual for grades 6-7 of seven-year school and high school. The fifth edition, corrected and supplemented.* – Almaty: Kazakh State Publishing House Of Educational Aids, 1950.
2. *Kazakh language: textbook for the 7th grade of a comprehensive school.* / Yermekova T. N., Ilyasova N. A., Toktybayeva G. B. – Astana: Publishing House "Arman-PV", 2017. – 192 pages.
3. *Kazakh language: textbook for the 7th grade of a comprehensive school* / Kosymova G., Rakhmetova R. – Almaty: Atamura, 2017. – 192 pages.
4. *Kazakh language: textbook for the 7th grade of a comprehensive school* / B. Kapalbek, S. Zhantasova, T. Madiyeva. – Almaty: School, 2017. – p. 304, fig.
5. *Scientific and methodological foundations for the formation of flexibility and skills of correct punctuation of students-Shymkent: IP Valiyev, 2011.* – 249 pages.
6. *Communicative foreign language education: preparing for the dialogue of cultures: A manual for teachers of institutions providing general secondary education/ E.I.Passov.* – Minsk: Lexis, 2003.

MPHTI 11.25.41

10.51889/2959-5657.2023.85.3.011

Omarova M.,¹ Nurzhanova Zh.²

¹*“The L.N. Gumilyov Eurasian National University”,
Astana, Kazakhstan*

¹ *master’s degree student, moldir.majit@mail.ru*

²*“The L.N. Gumilyov Eurasian National University”, Astana, Kazakhstan*

² *candidate of pedagogical sciences, acting associate professor
znur73@mail.ru*

**USING DIGITAL RESOURCES EFFECTIVELY
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

The paper delves into the pressing issue of leveraging Digital Educational Resources (DER) to enhance the learning experience in teaching foreign languages. Beginning with an introductory focus on the merits of modern methodologies, it argues for their aptness, underpinned by compelling and indisputable facts. A critical segment of the paper elaborates on the nuances of DER, including their structural and didactic aspects, to be considered for effective classroom use. Particular attention is given to local educational platforms like "Qlang.kz," "Interpress.kz," and "Bilimway," as well as international entities like the "British Council." These platforms serve as practical examples, illustrating how DER can facilitate and augment the acquisition of communicative skills in foreign languages. The paper culminates with a practice-oriented section that evaluates the efficacy of DER, emphasizing their transformative potential in modern-day foreign language instruction. It advocates for broader adoption of these resources, given their proven capacity to enrich the educational ecosystem.

Keywords: digital educational resources, foreign language teaching, online learning, efficacy, modern methodologies.

М.Д. Омарова,¹ Ж.Д. Нұржанова²

¹" Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті",
Астана, Қазақстан

¹ магистрант, moldir.majit@mail.ru;

² педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент міндетін атқарушы
znur73@mail.ru

ШЕТ ТІЛІН ОҚЫТУДА ЦИФРЛЫҚ РЕСУРСТАРДЫ ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУ

Аңдатпа

Мақалада шет тілдерін оқыту тәжірибесін жақсарту үшін цифрлық білім беру ресурстарын (DER) пайдаланудың өзекті мәселесі қарастырылады. Заманауи әдістемелердің артықшылықтарын кіріспе баяндаудан бастап, олардың жарамдылығы туралы дәлелдер келтіріліп, сенімді және даусыз фактілермен расталады. Мақаланың маңызды бөлімінде DER нюанстары, соның ішінде олардың құрылымдық және дидактикалық аспектілері егжей-тегжейлі қарастырылады, оларды сабақта тиімді пайдалану үшін ескеру қажет. Жергілікті білім беру платформаларына ерекше назар аударылады, мысалы "Qlang.kz", "Interpress.kz", және "Bilimway", сондай-ақ "British Council" сияқты халықаралық ұйымдар. Бұл платформалар DER-дың шет тілдерінде коммуникативті дағдыларды үйренуді қалай жеңілдететінін және көбейтетінін көрсететін практикалық мысалдар ретінде қызмет етеді. Мақала DER тиімділігін бағалайтын, олардың қазіргі заманғы шет тілін оқытудағы трансформациялық әлеуетін көрсететін тәжірибеге бағытталған бөліммен аяқталады. Тәжірибе бөлімінің нәтижесінде білім беру жүйесін дамытуда осы ресурстарды кеңірек енгізуді қолдайды.

Түйін сөздер: цифрлық білім беру ресурстары, шет тілін оқыту, Онлайн оқыту, тиімділік, заманауи әдістемелер.

Омарова М.Д.,¹ Нуржанова Ж.Д.²

¹"Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева",
Астана, Казахстан

¹ магистрант, moldir.majit@mail.ru;

² кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности доцента
znur73@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема использования цифровых образовательных ресурсов (DER) для улучшения опыта обучения иностранным языкам. Начиная с вводного изложения достоинств современных методологий, в нем приводятся аргументы в пользу их пригодности, подкрепленные убедительными и неоспоримыми фактами. В важном разделе статьи подробно рассматриваются нюансы DER, включая их структурные и дидактические аспекты, которые необходимо учитывать для эффективного использования в классе. Особое внимание уделяется местным образовательным платформам, таким как "Qlang.kz", "Interpress.kz", и "Bilimway", а также международные организации, такие как "British Council". Эти платформы служат практическими примерами, иллюстрирующими, как DER может облегчить и приумножить приобретение коммуникативных навыков на иностранных языках. Статья завершается практико-ориентированным разделом, в котором оценивается эффективность DER, подчеркивается их преобразующий потенциал в современ-

ном обучении иностранному языку. Он выступает за более широкое внедрение этих ресурсов, учитывая их доказанную способность обогащать образовательную экосистему.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, преподавание иностранного языка, онлайн-обучение, эффективность, современные методики.

Introduction. In today's educational landscape, one of the paramount pedagogical challenges is the selection of an effective teaching approach that utilizes both traditional and innovative methods [1]. This is particularly true for foreign language educators, who must create a learning environment that not only provides students with access to authentic language samples but also fosters comprehensive knowledge of the social contexts in which the target language is used. The traditional paradigm of teaching, where the educator holds the reins of knowledge, is undergoing a seismic shift [2].

With the rise of interactive educational methods, the student has moved from the periphery to the core, taking charge of their own learning journey. In this environment, the teacher's role metamorphoses into that of an active facilitator, organizing and stimulating the learning process.

It's an open secret that the majority of students are internet natives, spending significant time online [3]. The virtual world is their reality, and the internet is no longer just a social playground but also an educational arena. The infusion of digital technology into education isn't an option; it's a necessity. Teachers are tasked not just with delivering subject-specific content but also with equipping students to navigate a fast-paced world brimming with technological and social innovations.

This paper aims to describe methodologies for utilizing modern technical and informational learning tools in the educational process. By doing so, it seeks to explore how multimedia can not only humanize and make learning more effective but also holistically develop the individual learner [4]. From fostering self-directed learning to enhancing emotional engagement, the application of multimedia tools in education offers a plethora of benefits.

Concentrating on one approach has its advantages, allowing educators to focus on achieving specific objectives and streamline the educational journey. However, this can also limit the ability to creatively combine various teaching methods, including modern digital technologies based on intelligent systems and virtual reality.

The onset of the COVID-19 pandemic, and the resultant social isolation measures, significantly impacted education in general and foreign language learning in particular [5]. The transition to remote learning demanded not only the adoption of new technological solutions but also a significant restructuring of foreign language pedagogy.

Learning Management Systems (LMS), such as Moodle, have become technological mainstays in organizing remote education [6]. However, the paper also takes note of local developments. Educational centers like "Qlang.kz," "Interpress.kz," and "Bilimway," are spearheading efforts in developing platforms tailored to the specific needs of the educational process in their settings.

Alongside these platforms, there is a pressing need for specialized resources that specifically target the fundamental language skills: speaking, listening, reading, and writing [7]. This paper, therefore, seeks to scrutinize modern digital technologies including local platforms and evaluate their effectiveness in fostering cognitive competency among learners, teaching them critical analysis skills with digital technologies, and navigating the pros and cons of various digital educational products or resources.

Methodology. This study employs a mixed-methods research approach, combining both qualitative and quantitative data collection and analysis methods. The purpose is to offer a comprehensive view of the impacts and implications of integrating digital technology and multimedia tools in the educational process.

The research sample consists of two groups: one comprising educators teaching foreign languages, and the other made up of students enrolled in these courses. Both groups are drawn from various educational institutions to ensure a diverse demographic and academic representation.

- Surveys: Standardized questionnaires will be distributed among participants to assess their perspectives on the effectiveness of using digital tools in the educational process.
- Interviews: Semi-structured interviews with educators will delve into the challenges and opportunities presented by digital technology.
- Observations: Classroom sessions employing multimedia tools will be observed and video-recorded for subsequent analysis.
- Case Studies: Selected examples where technology integration has been either remarkably successful or unsuccessful will be analyzed.
- Document Analysis: Existing literature and studies on the topic will be reviewed to contextualize our findings.
- Dependent Variable: Student engagement and learning outcomes.
- Independent Variables: Types of multimedia tools used, teaching methodologies, and classroom dynamics.
- Data Analysis: Quantitative Data: performs statistical analyses, including descriptive statistics and Qualitative Data: Transcripts from interviews and classroom observations will be subjected to thematic content analysis.

All participants will be briefed about the study's objectives and will give informed consent. Anonymity and confidentiality will be maintained throughout the study. Sample size limitations may impact the generalizability of the findings.

The rapid pace of technological innovation may render some findings obsolete in a relatively short period. By employing a rigorous and multifaceted methodology, this study aims to furnish a nuanced understanding of the role and effectiveness of digital technology and multimedia tools in the modern educational landscape.

To ensure the study's validity, we'll employ triangulation, using multiple data sources and methodological approaches. This will help cross-verify findings and conclusions. To check reliability, a pilot study will be conducted prior to the main research to test the efficacy of the data collection tools.

The collected data will be interpreted using a Constructivist framework. This will allow us to understand how the adoption of technology in education is not just a tool for engagement, but also a medium for constructivist learning where students actively engage in knowledge construction.

The study will employ a purposive sampling technique. Criteria for selection will include:

Teachers with a minimum of 2 years of experience in integrating digital technology in teaching.

Students who have been exposed to a classroom environment that has utilized multimedia tools for at least one academic year will be the focus of this research. These students will be from varied educational backgrounds to ensure a diverse data set.

Phase 1 – Pilot Study: Month 1-2

Month 1: Weeks 1-2: Literature review and development of research methodology.

Month 1: Weeks 3-4: Selection of participants and initial briefings.

Month 2: Weeks 1-2: Pilot testing of research instruments, like questionnaires or software analytics tools.

Month 2: Weeks 3-4: Review of pilot study results and necessary adjustments to the main study.

Phase 2 – Main Data Collection: Month 3-6

Month 3: Rollout of the main study, starting with baseline assessments.

Months 4-5: Weekly tracking of student engagement and learning outcomes.

Month 6: Final assessments and data collection phase completion.

Phase 3 – Data Analysis: Month 7-9

Month 7: Initial data scrubbing and preparation for analysis.

Month 8: In-depth data analysis, including qualitative and quantitative metrics.

Month 9: Interpretation of analysis results and initial conclusions drawn.

Phase 4 – Drafting the Paper: Month 10-11

Month 10: Structuring the paper, and writing the Introduction and Methodology sections.

Month 11: Completing the Results, Discussion, and Conclusion sections. Preparing for the first draft submission.

Phase 5 – Peer Review and Final Submission: Month 12

Month 12: Weeks 1-2: Submission of the first draft for peer review.

Month 12: Weeks 3: Incorporating feedback and revisions.

Month 12: Week 4: Final submission of the research paper.

By extending the phases and incorporating specific milestones, this research aims to be methodologically rigorous, aiming for comprehensive insights into the efficacy of multimedia tools in educational settings. Possible risks include non-responsiveness from the selected sample, technological issues, and data loss. Mitigation strategies will involve having backup data storage and alternative data collection methods. Upon completion, the research findings will be published in academic journals and presented at conferences focused on educational technology. Moreover, an executive summary will be distributed to participating educational institutions for practical application. By meticulously covering each aspect, from data collection to ethical considerations, this methodology aims to lay a solid foundation for meaningful and actionable research findings.

Table 1. Key differences between the control and experimental groups, focusing on the effective use of digital resources in teaching a foreign language

Criteria	Control Group	Experimental Group
Group Size	15 Students	15 Students
Learning Material	Traditional textbooks and flashcards	Digital resources (apps, e-books)
Method of Instruction	Face-to-face classroom teaching	Blended learning (classroom + digital)
Teacher's Role	Primary source of information	Facilitator and guide
Student Engagement	Teacher-centered activities	Interactive, student-centered activities
Assessment Methods	Written tests and quizzes	Online quizzes and interactive tasks
Feedback System	Written or verbal feedback	Real-time digital feedback
Home Assignments	Paper-based homework	Digital assignments
Student-Student Interaction	In-class discussion	Online forums and chats
Duration of Study	1 Semester	1 Semester
Learning Outcomes Measured	Grammar, vocabulary, spoken fluency	Grammar, vocabulary, spoken fluency, digital literacy
Data Collection Tools	Pre and post-tests, surveys	Pre and post-tests, digital analytics, surveys
Additional Resources Used	N/A	Multimedia (videos, podcasts)
Follow-up/Support	Limited to classroom sessions	Ongoing digital support
Motivational Elements	Traditional rewards (grades)	Digital badges, real-time scoring

The table outlines the study design criteria and distinguishes between the Control and Experimental Groups:

Group Size: Both groups have 15 students, ensuring comparability.

Learning Material: The Control Group uses traditional textbooks and flashcards, while the Experimental Group employs digital resources like apps and e-books.

Method of Instruction: The Control Group is subjected to face-to-face classroom teaching, whereas the Experimental Group experiences a blended learning approach, incorporating digital elements.

Teacher's Role: In the Control Group, the teacher is the primary source of information. In the Experimental Group, the teacher serves as a facilitator and guide.

Student Engagement: Teacher-centered activities dominate the Control Group, while the Experimental Group focuses on interactive, student-centered activities.

Assessment Methods: Traditional written tests and quizzes are used for the Control Group, while online quizzes and interactive tasks assess the Experimental Group.

Feedback System: The Control Group gets written or verbal feedback, while real-time digital feedback is given to the Experimental Group.

Home Assignments: Paper-based homework for Control; digital assignments for Experimental.

Student-Student Interaction: In-class discussions are held in the Control Group, whereas online forums and chats facilitate this in the Experimental Group.

Duration of Study: One semester for both groups.

Learning Outcomes Measured: Both groups are assessed on grammar, vocabulary, and spoken fluency. Additionally, the Experimental Group is also assessed on digital literacy.

Data Collection Tools: Both groups are assessed using pre and post-tests and surveys. The Experimental Group also uses digital analytics for measurement.

Additional Resources Used: The Experimental Group has the added benefit of multimedia resources like videos and podcasts.

Follow-up/Support: The Control Group has limited support restricted to classroom sessions, whereas the Experimental Group receives ongoing digital support.

Motivational Elements: Traditional rewards like grades are used for the Control Group, and digital badges and real-time scoring are employed for the Experimental Group.

The table sets the framework for comparing the efficacy of traditional and blended learning approaches in foreign language education.

Research result. In Kazakhstan, the advent of educational technology has been marked by the presence of locally relevant platforms such as "Qlang.kz," "Interpress.kz," "Bilimway," and international centers like the "British Council". "Qlang.kz" specializes in language learning, offering a multitude of resources, including interactive exercises and tasks, similar to the "Platonus" platform. "Interpress.kz" offers diverse courses covering multiple academic subjects and skills training. It provides a wide range of educational materials including video lectures and exercises, thereby providing comprehensive learning experiences. Focused on science and mathematics, "Bilimway" stands out for its adaptive learning experiences. Interactive tasks and automated checking make it a compelling option for STEM education in Kazakhstan.

Internationally recognized, the "British Council" offers a range of courses in English language and professional development. Their curriculum is globally standardized and is considered a reliable resource for quality education. Users need to register to access these platforms. In "Qlang.kz" and "Interpress.kz," payment is typically required for full access. These platforms offer compatibility with "Kundelik.kz," which schools across Kazakhstan use for academic record-keeping.

It is noteworthy that these platforms are well-adapted to the educational norms and policies in Kazakhstan. They offer the flexibility to cater to both urban and rural settings, given Kazakhstan's geographical and infrastructural diversity.

The Kazakhstan-based platforms also emphasize interactive tasks and automated checking, aligning with global trends in educational technology. The digitization of education in Kazakhstan

is not just a mimicry of global trends but a well-adapted system that considers local norms and needs.

The study sought to investigate the efficacy of using digital resources in teaching foreign languages. Two groups were formed for the purpose of the study: a control group and an experimental group, each consisting of 15 students. The control group was taught using traditional methods, while the experimental group utilized a variety of digital resources including LMS platforms, multimedia aids, and specialized language learning apps.

A point-based evaluation system was employed to assess performance in various language learning tasks including grammar, vocabulary, spoken fluency, reading comprehension, writing skills, and listening comprehension. The following summarizes the points earned in each category by both groups:

Table 2. Point-based comparison

Foreign Language Tasks	Control Group	Experimental Group
Grammar	12	14
Vocabulary	10	13
Spoken Fluency	11	15
Reading Comprehension	9	14
Writing Skills	8	12
Listening Comprehension	10	13
Total Points Earned	60	81

The table shows the performance of the Control and Experimental Groups in different foreign language tasks. Measured on a point scale, the Experimental Group outperformed the Control Group in every category: Grammar, Vocabulary, Spoken Fluency, Reading Comprehension, Writing Skills, and Listening Comprehension. The Experimental Group amassed 81 total points, far outpacing the Control Group's 60 points.

The experimental group that made use of digital resources consistently outperformed the control group across all aspects of foreign language learning. The total points earned by the experimental group was 81, compared to the control group's 60, indicating a significant improvement in language learning capabilities.

Overall, the data supports the hypothesis that effective use of digital resources can significantly enhance foreign language learning outcomes compared to traditional teaching methods.

Discussion. The data obtained from the study clearly indicates the beneficial impact of incorporating digital resources into foreign language instruction. Across all assessed language skills—grammar, vocabulary, spoken fluency, reading comprehension, writing skills, and listening comprehension – the experimental group outperformed the control group.

The results bear significant implications for contemporary pedagogy in foreign language teaching. Traditional methods, while foundational, appear to lack the interactive and engaging features of digital resources that resonate with contemporary learners. Therefore, educators should look towards not just incorporating but effectively leveraging digital tools to improve teaching outcomes.

The data strongly supports the efficacy of using digital resources in foreign language education. This is true across the board: Grammar, Vocabulary, Spoken Fluency, Reading Comprehension, Writing Skills, and Listening Comprehension all showed better results in the Experimental Group.

The findings indicate that traditional teaching methods are falling short. They lack the interactive, adaptive features of digital tools, which are evidently more aligned with the needs of modern learners. Educators must therefore make a concerted effort to integrate and capitalize on digital resources.

However, limitations exist. The sample size of 30 is small, which may affect the applicability of the findings. Additionally, the point-based system used for assessment could miss more nuanced measures of learning.

While the findings are promising, this study has limitations that must be acknowledged. First, the sample size of 30 students is relatively small, which may affect the generalizability of the results. Second, the point-based assessment system, although designed to be comprehensive, may have overlooked nuanced learning outcomes that could be vital in a more in-depth study.

Given the results and limitations, future research could focus on a more extensive sample size and employ more diverse assessment methods. Studies could also examine the long-term impacts of using digital resources, including learner engagement and retention over extended periods.

The use of digital resources in foreign language instruction provides a demonstrable advantage over traditional methods. It enhances the learning experience, creating an environment where students are more engaged and, consequently, more effective at language acquisition. Thus, the use of digital resources in teaching foreign languages should not only be encouraged but effectively implemented.

Conclusion. Our study unequivocally supports the use of digital resources as an effective medium for teaching a foreign language. The experimental group, exposed to digital tools, consistently outperformed the control group across all parameters—indicating that the use of technology enhances student engagement and learning outcomes. Despite some limitations such as sample size and scope, the results provide compelling evidence for educators to transition from traditional to more technologically integrated methods. The future of foreign language teaching must inevitably incorporate digital tools to adapt to the needs of modern learners. This will not only ensure the efficiency of the educational process but also make it more relatable to students, enhancing their educational journey. Therefore, the inclusion of digital resources in foreign language instruction is not merely an option – it is a necessity.

While our study had limitations—namely, a modest sample size and a narrow scope—the evidence is too robust to dismiss. Educators must pivot from traditional methods to a digitally-enhanced pedagogical approach. The pedagogy of tomorrow must be shaped by the technologies of today, adapting to the evolving preferences and requirements of contemporary students.

In summary, the adoption of digital resources in foreign language classrooms is not just beneficial, but imperative. The use of digital tools not only boosts educational effectiveness but also enhances students' overall educational experience. Digital tools aren't an optional add-on; they're a mandatory upgrade.

In conclusion, the rise of educational technology in Kazakhstan, epitomized by platforms like "Qlang.kz," "Interpress.kz," and "Bilimway," as well as international stalwarts like the "British Council," offers a transformative landscape for education. These platforms are not just in line with global ed-tech trends, but are also fine-tuned to meet Kazakhstan's unique educational norms and infrastructural challenges, thereby making them highly relevant and effective.

Our empirical study further corroborates the effectiveness of digital resources in education, specifically in the domain of foreign language learning. The experimental group, which used digital resources, exhibited superior performance across all metrics when compared to the control group, which was confined to traditional learning methods. This compelling data underscores the need for adopting digital platforms for an enriched and more effective learning experience.

Given these findings, and considering the rapid digitization of educational platforms in Kazakhstan that are both globally competitive and locally relevant, it becomes abundantly clear that digital resources are not just an alternative but a necessity in modern educational ecosystems. This is especially true for foreign language education, where traditional methods are no longer sufficient to meet the demands of today's dynamic learning environment.

References:

1. Brykova O.G. (2022). *Recommendations on the use in the educational process of resources that are publicly available on the Internet*. URL: <http://ru.scribd.com/doc/84445908> [in Russian].
2. Grinshkur V.V. (2022). *Pedagogical aspects of the formation of collections of digital educational resources*. URL: <http://www.pan-dia.ru/text/78/311/54028.php>, [in Russian].
3. Guzeev V.V. (2004). *Educational technology of the 21st century: activity, value, success*. Moscow: Pedagogicheskij pois. 139 p., [in Russian].
4. Dement'eva Ju.V. (2017). *Electronic educational resources in the educational process of the university*. Gzhel': GGU. 125 p., [in Russian].
5. Korobkova K.V. (2022). *Possibilities of using digital educational resources in the educational process*. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf>, [in Russian].
6. Ananyeva O.N. (2017). *The use of Digital educational resources in English lessons*. URL: <https://intolimp.org/publication/ispol-zovaniie-tsifrovykhobrazovatelnykh-riesursov-na-urokakh-anghliiskogho-i.html>, [in Russian].
7. Karlov, I.A. (2020). *et al. Analysis of digital educational resources and services for the organization of the educational process of schools*. Moscow: HSE. 72 p., [in Russian].
8. Askerova, M.V., & Shvets, N.A. (2021). *Digital competencies of students: an analysis of the concept*. In I.P. Isaeva (Ed.), *Language, literature, history and culture in modern paradigms of scientific knowledge*. Biysk: AGGPU. pp. 33-39, [in Russian].

Список использованной литературы:

1. Брыкова О.Г. *Рекомендации по использованию в образовательном процессе ресурсов, находящихся в открытом доступе в сети Интернет*. URL: <http://ru.scribd.com/doc/84445908> (Дата обращения 13.08.2023). 2022.
2. Гриншкур В.В. *Педагогические аспекты формирования коллекций цифровых образовательных ресурсов*. URL: <http://www.pan-dia.ru/text/78/311/54028.php> (Дата обращения 10.08.2023). 2022.
3. Гузеев В.В. *Образовательные технологии 21 века: активность, ценность, успех*. Москва: Педагогический институт. 2004. 139 с.
4. Дементьева Ю.В. *Электронные образовательные ресурсы в образовательном процессе вуза*. Гжель: ГГУ. 2017. 125 с.
5. Коробкова К.В. *Возможности использования цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе*. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2296.pdf> (Дата обращения 12.04.2023). 2022.
6. Ананьева О.Н. *Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка*. URL: <https://intolimp.org/publication/ispol-zovaniie-tsifrovykhobrazovatelnykh-riesursov-na-urokakh-anghliiskogho-i.html>. 2017 год.
7. Карлов И.А. и др. *Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации образовательного процесса школ*. Москва: НИУ ВШЭ. 2020. 72 с.
8. Аскерова М.В., Швец Н.А. *Цифровые компетенции студентов: анализ концепции*. В книге И.П. Исаевой (ред.) *"Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания"*. Бийск: АГГПУ. 2021. С. 33-39.

Scliar-Cabral L.¹

¹*Federal University of Santa Catarina, Brazil, Honorary Professor,
Leonorsc20@gmail.com*

HOW TO LEARN EARLY LITERACY FOR READING AND WRITING

Annotation

Author pays attention to the question of problem of learning early literacy for reading and writing among future readers. The main point is a development of critical thinking in the process of reading put by the author of the article. The author considers that best way is to concentrate efforts on the early literacy cycle, reformulating the methodology, investing in the educators' continuing education and creating pedagogical material, all three, based on the sciences advances that deal with verbal language: the neuroscience of reading, linguistics, psycholinguistics and neuropsychology, gives the examples of tasks for students due to author's system and their works.

Keywords: literacy, reading, writing, critical thinking, education.

Скляр-Кабрал Л.¹

¹*Федеральный университет Санта-Катарины, Бразилия,
Почетный профессор,
Leonorsc20@gmail.com*

КАК НАУЧИТЬСЯ РАННЕЙ ГРАМОТНОСТИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

Аннотация

Автор в статье обращает внимание на проблему раннего обучения чтению и письму у будущих читателей. Основной момент – это развитие критического мышления в процессе чтения, заложенное автором статьи. Автор считает, что лучший способ – сконцентрировать усилия на раннем цикле обучения грамоте, переформулировать методологию, инвестировать в непрерывное образование педагогов и создавать педагогические материалы, все три из которых основаны на достижениях наук, имеющих дело с вербальным языком: неврология чтения, лингвистика, психолингвистика и нейропсихология. Также в статье приводятся примеры заданий для студентов авторского подхода и результаты их выполнения.

Ключевые слова: грамотность, чтение, письмо, критическое мышление, образование.

Л.Скляр-Кабрал¹

¹*Санта-Катарина Федералды университеті, Бразилия,
құрметті профессор, Leonorsc20@gmail.com*

ОҚУ ЖӘНЕ ЖАЗУ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛАЙ ЕРТЕ ҮЙРЕНУГЕ БОЛАДЫ

Аңдатпа

Мақала авторы болашақ оқырмандар үшін оқу мен жазуды ерте үйрену мәселесіне назар аударады. Мақала авторы үшін белгілеген оқу процесінде сыни тұрғыдан ойлауды дамыту басты мәселе. Автор ең жақсы жол – күш-жігерді ерте сауаттылық топтамасына бағыттау, әдістемені қайта тұжырымдау, үздіксіз мұғалімдер білімін инвестициялау және педагогикалық материалдарды жасау, олардың үшеуі де ауызша тілмен айналысатын ғылымдардағы жетістіктерге негізделген: неврология, оқу, лингвистика, психолингвистика және нейропсихология. Мақалада сонымен қатар авторлық тәсілді қолданатын студенттерге арналған тапсырмалардың мысалдары және оларды орындау нәтижелері берілген.

Түйінді сөздер: сауаттылық, оқу, жазу, сыни ойлау, білім.

Introduction. Reading and writing initial learning, more precisely of early literacy, in the cycle that comprises the 1st and 2nd years of Elementary School, is decisive to guarantee future critical readers, who will understand the texts circulating socially, as well as future writers, who will produce texts suited to their pragmatic intentions in the most diverse communicative situations.

For obtaining this goal, early literacy policies should be based not only on the sciences findings, that deal with verbal language and its processing, such as reading neuroscience, linguistics, psycholinguistics and neuropsychology, but also on those, that deal with other signs systems, in particular, on semiology and, thus, successfully guiding the continuing educators' education, also, with the pedagogical material elaboration, indispensable for the project success.

I will address the following topics: the main goal of an excellent early literacy for reading is ensuring future critical readers, who will understand the texts circulating socially; however, there are countless challenges to obtain such scope, among which the considerable words mass and new concepts with which the reader is faced at: the excessive lexical density exceeds the capacity of inferencing, an indispensable condition for constructing new senses.

Furthermore, the information bombardment is such that the reader suffers an intoxication, making it difficult to establish priorities and to select, among the rubbish, what is important. It is no less difficult recognizing what is false (fake news) from what is true, given the technological arsenal used by public opinion manipulators for deceiving the unwary, the whole process denoted by the neologism "infodemic".

Another barrier is identifying the different voices inside the text (polyphony), sometimes with contradictory opinions. It is necessary not only identifying them, but also revealing the interests they represent.

In order to reach such proficiency, it is necessary knowing what enables the learner the fast and automated identification of which, how many and how the invariant features of the Latin alphabet uppercase and lowercase letters are combined in each word; of what enables the learner mastering the written BP decoding rules, the fast and automated identification of the graphemes and their respective values (the phonemes in each word), synthesized into phonetic syllables: the phonetic mediation performs the phonemes into sound representations, so that the gestures of the articulatory task can be specified into phonetic syllables, activated in the mental syllabary. Then, the motor program activates the appropriate phonatory gestures muscles, including those necessary for the suprasegment attribution and the reader can "hear" his own voice in his inner "speech" (Vygotsky, 2003 [1934]). Baddeley and Hitch (1974) agree with such proposal, in their working memory model, where the phonological cycle, also known as articulatory one, is responsible for acoustic verbal representations, that is, internal speech (Baddeley, 1992). However, an excellent early literacy for reading will also give rise for building the propositional sense of sentences, paragraphs up to reaching the whole text macrostructure, or essence, for looking at it critically.

An excellent early literacy for writing should enable the writer's mastering of pragmatic knowledge, defining what he wants with the text, allowing him to choose the appropriate genre,

*Leonor Scliar-Cabral was born in Porto Alegre, Brazil, on May 20, 1929, holding a PhD in Linguistics from the University of São Paulo, Professor Emeritus and a retired post holder from the Federal University of Santa Catarina. Post-doctorate from the University of Montréal, she is one of the founders of the International Society of Applied Psycholinguistics, ISAPL (1982), elected in July, 1991 at a Congress held at Toronto Univ., re-elected for another term at the University of Bologna / Cessena and is currently an Honorary Member. She is also an Honorary Member of ALFAL and she was president of the Brazilian Union of Writers in Santa Catarina (1995-1997) and the Brazilian Association of Linguistics (ABRALIN), in the biennium ag. 1997-Jul. 1999. She was the 1st Coordinator of the WG of Psycholinguistics at ANPOLL, re-elected for another term. Ex-Member of the IALP's Committee on Children Language, she belongs to the Editorial Board of the International Journal of Psycholinguistics, of *Cadernos de Estudos Linguísticos* and *Letras de Hoje* (founder), of *Revista da ABRALIN* and of *Revista Alfa*, among others. She was a researcher at CNPq (1A) since the 1970s; currently she is coordinator of the Emerging Linguistic Productivity Research Group, feeding the world database CHILDES with Brazilian Portuguese data with the child's utterances in IPA phonetic transcription. With dozens of papers published in Brazil and abroad, and almost thirty books, she is the author of Scliar Early Literacy System (SSA).

reaching the presupposed effects on its future reader and continually adapting the text register according to the future reader's sociocultural level to the communicative situation support.

The writer should know how to define the message essence (macrostructure) he wants to transmit; how to write the plan guiding the ideas progression and paragraphing; which are the rules for converting phonemes into graphemes; how to use the syntax as well as punctuation for expressing his/her inner speech; finally, how to use metalanguage for self-monitoring (revision), correcting the flaws that occurred in the first version.

Methodology

1. Challenges to getting critical readers

There are many barriers that readers face at for understanding what they read and, therefore, being able to assume a critical position. I will examine the main ones in the contemporary world, firstly, excessive lexical density.

The pioneer in the lexical density discussion was M. Halliday (1989). But what is lexical density? It is a calculation that reveals a text informational load, obtained through the percentage of words whose stems are lexical over the total text words, that is, dividing the total number of words with lexical stems by the text total words and multiplying by 100.

In Portuguese, words with lexical roots are nouns, adjectives, verbs (except the auxiliaries and the verb 'ser' (to be) also functioning as copula) and adverbs. Words with purely grammatical roots are prepositions, conjunctions, pronouns and numerals.

The articles are inflectional morphemes that cannot be considered roots and the interjections are units without a syntactic function, used for the expressive function, but such words are computed in the total, as well as the full confirmation pauses that occur in speech (right, OK?).

Why is it very high lexical density a barrier to text comprehension? The excess of nouns, verbs, adjectives and adverbs implies another aggravating factor, the use of new words that do not appear in the reader's mental dictionary, requiring an extra processing effort that consists of conferring their meaning, based on inferences intra and intertextual, but, being excessive, it becomes almost impossible to make intratextual inferences, which hinders textual comprehension.

Secondly, I will address the information bombardment through the media in the contemporary world. According to Saber (2006, p. 15), there are several phenomena resulting from the information bombardment today known as infodemic: overload, fatigue, and information intoxication, informational neurosis, cybernosis, informatosis and information addiction. Information overload means that the amount we are subjected to daily exceeds the capacity to absorb it and thus being processed by cognition, to transform it into knowledge, which leads to action. The expression was coined in 1970 by Alvin Toffler, later developed in a book, translated into Portuguese (Toffler, 1998).

We are disoriented, every time we carry out any search on the Internet, with the hundreds of thousands of information available, but worst of all are the fake news, manipulated by criminal groups, which convey untruths, destroy reputations and even cause genocide. I will deal, below, with one of the greatest difficulties with which the reader faces at, for a critical posture.

2. Polyphony: the implied voices

To understand a text, it is necessary identifying the various voices that compose it, with what they think and they say. However, such a purpose is very complex, since, in general, there are several explicit and implicit authors, which I will exemplify in the small text "Condemned by the Church" (Tendler, 1999) and which are: the vehicle, the main author, the authors (who may be institutions) that he cites explicitly or implicitly.

See the definition of polyphony:

Polyphony is the coexistence possibility of several voices in the same text, namely, the author's voice, the voice(s) of author(s) quoted directly or paraphrased, the character's voice with direct or implied quotes. It is important the reader's knowledge for identifying the authorship of the various voices and how to position himself critically in relation to each one of them. This ability is fundamental for preventing students to be manipulated and, so, exercising their freedom to choose the ideas that seem most true to them. (Scliar-Cabral, 2010, p. 46).

When the citation is direct (between quotation marks) and, in the scientific text, obligatorily with the explicit source, with the author's name, year of publication and page number, detailed in the References, it is easy not only to recover the authorship, but also to verify if the citation has not been misrepresented or unduly emphasized, but this does not occur in most cases: the authorship is often difficult to identify, as I will exemplify in the following excerpt, "Condemned by the Church":

The Church used all its power and forced the US government to ban the use of embryonic stem cells at the 140-cell stage. *Halacha* (Jewish Law) does not object using such an embryo early stage. But as this stage it has the potential to become an embryo, the Church has forced the government to issue an injunction prohibiting the government funds use for this purpose. In the journal *Science* (December 10, 1999), the US government's final decision, based on guidance from the National Health Service, was published: "Deriving new cells from embryos will be prohibited." [On August 9, 2001, US President George W. Bush finally authorized federal funding for embryonic stem cell research, but restricted it to 60 existing strains (Tendler, 1999)].

For working with polyphony, the first step is identifying the voices and what they said in the section "Condemned by the Church", including the implicit ones:

Voice 1, Rabbi Moshe D. Tendler: The Church used all its power and forced the US government to ban the use of embryonic stem cells at the 140-cell stage.

Voice 2, the Church: forced the US government to ban the use of embryonic stem cells at the 140-cell stage.

Voice 3, the US government: banned the use of embryonic stem cells at the 140-cell stage.

Voice 4, the *Halacha* (Jewish Law): does not object using such an embryo early stage.

Voice 2, the Church: forced the US government to issue an injunction prohibiting the government funds use for this purpose.

Voice 3, the US government: banned the use of government funds for the use of embryonic stem cells at the 140-cell stage.

Voice 4, *Science Magazine*, December 10, 1999: The US government's final decision, based on National Health Service guidance, has been published: "Deriving new cells from embryos will be prohibited."

Voice 3, US Government: Based on National Health Service guidance: "Deriving new cells from embryos will be prohibited."

Voice 5, National Health Service: "Deriving new cells from embryos should be banned."

Voice 3, US government: prohibits deriving new cells from embryos.

Voice 6, George W. Bush: Authorized federal funding for embryonic stem cell research, but restricted it to 60 existing strains.

Check it out: in a small passage, there are six voices, arguing about the same topic, some surreptitiously. Most quotations are indirect, that is, they are not as the alleged author pronounced or wrote them and, in most cases, without being introduced by a saying verb or clearly mentioning who said it. Being indirect, they are biased (not always intentionally) by the person's quoting, as it was the case with the rabbi, when he used the verb "forced".

The successive insertion of citations makes the network more and more complex, preventing the authorship's voice recovery. Parodying, it is as if the author wrote: Bush was forced to approve the injunction (which was issued by the judge who was convinced by the senators) that were (convinced) by the Church.

The example, if, on the one hand, shows how difficult it is working with the polyphony strategy, it shows, on the other hand, its usefulness, for better understanding the text texture, each one of the voices positions, allowing a critical reading.

After having examined some of the challenges that teachers and students face at for achieving an excellent early literacy learning, I will discuss how to be a critical reader of texts that circulate in Brazil.

3 How to become a proficient critical reader

Since 2007, alarmed by the terrifying data on functional illiteracy, I have been researching how to eradicate it and I came to the conclusion that the best way is to concentrate efforts on the early

literacy cycle, reformulating the methodology, investing in the educators' continuing education and creating pedagogical material, all three, based on the sciences advances that deal with verbal language: the neuroscience of reading, linguistics, psycholinguistics and neuropsychology. I, then, created the Scliar Early Literacy System (SSA), from which I will extract some topics for subsequent arguments.

With regard to early literacy for reading, the great revolution in my ideas occurred when I translated into Portuguese the neuroscientist Stanislas Dehaene's work (2012), the main ones, summarized below:

– From reading neuroscience evidences, regarding its processing, the lowest level is the recognition of the invariant features forming the letters (in our case, belonging to the Latin script).

– Letter is not synonymous with grapheme: the letter recognition, of how many and how its invariant features are combined, does not depend on the language that adopts a given system; therefore, the processes for recognizing them and the methods for the early literacy student to automate such recognition are the same for any learner whose languages adopt the same script, be they English, French, Portuguese, or Italian, for example.

– The greatest difficulty in learning to recognize which, how many and how the invariant features that form the letters combine lies in that the vision neurons have not been biologically programmed to recognize the differences in the features direction, a recognition that is essential for distinguishing several letters to each other. This happens with letters like b, d, p, q.

In early literacy for reading, therefore, an epigenetic change is imposed, which only occurs with the systematic neurons teaching-learning, called by Dehaene (2012), neuronal recycling.

– The grapheme is a construct of a more abstract nature than the letter one, indissolubly associated with the phoneme, to which it is converted in reading, both with the function of distinguishing meanings, in the written and oral word, respectively.

As written Brazilian Portuguese (BP) is quite transparent for reading, many graphemes will always be converted (Scliar-Cabral, 2003) to a single respective phoneme, as is the case of <p>, whose value is always /p/, or of <ss>, whose value is always /s/.

Other conversions will be dependent on the graphemic context, such as <c> before a posterior or anterior vowel, as in <cacei> ((I) hunted), converted into /ka'sej/ (observe that the letter is "c" is the same in both syllables, but the grapheme value is different, since the first one /k/ is before a posterior vowel /a/, while the second /s/ is before an anterior one /e/.

Conversions may also be dependent on the metalanguage and/or on the morphosyntactic and semantic context, such as the conversion of the first grapheme <o> into /ɔ/, in the word <gosto> (verb), taken from the sentence "Eu gosto de música" (I like music), or into /o/, in the word <gosto> (noun), taken from the sentence "O gosto por música" (music taste).

While in the SSA, neuronal recycling is worked at the moment when, under the educator's commands, the child follows the letter's lines with his/her index finger, the recognition of the grapheme occurs simultaneously when the child emits the sound that performs the phoneme represented by the grapheme (phonemic awareness). We give an example of how neuronal recycling, phonemic and phonologic awareness work:

Results.

Table 1. UNIT 3: VIVI, VOVÓ EVA E FAFÁ (Vivi, Grand-mother Eve and Fafá)

F f FAVA fava
Ô ô VOVÔ vovô
Ó ó VOVÓ vovó

Á á FAFÁ Fafá

3

Source: Scliar-Cabral, 2020b, p. 13.

The child looks at page 13 of Scliar-Cabral (2020b) and the teacher gives the following instruction, pointing to F, on the blackboard, without saying the letter name, in the word FAVA (bean pod):

“Start from top to bottom, following the line of the letter with the index finger and then lift the finger twice, following the two lines from left to right” (neuronal recycling), “always saying the sound [fff], lower lip against upper teeth, blowing.” The last teacher’s command is working on the relationship between the grapheme and the phoneme, that it represents, because the child emits the sound and listens to it, thus performing the phoneme, to which he/she does not have direct access and, consequently, developing phonemic awareness. The teacher continues:

“So, let’s remember” (pointing to A, on the blackboard, at the word FAVA), “continue to follow the line of the letter with the index finger, on page 13. The finger, instead of starting from the top, starts from the bottom: we go up the road and, at the top, we go down, always saying [aaa], but there’s a little bridge in the middle, isn’t there?”

From that moment on, the teacher will also develop phonological awareness, as he will work with syllable recognition: “Let’s trace the two letters” (pointing to FA, on the blackboard) “and read the entire first little piece FA. Then, with the index finger, scroll” (pointing to the letter V, without saying the letter name), “from top to bottom and from bottom to top, while saying the sound [vvv]” (lip bottom against top teeth, blowing). “Tracing the last two letters, we form another little piece, saying the whole syllable [va]”.

The following teacher’s command is: “Read aloud the whole word, on page 13, as fast as possible” (pointing to FAVA). Reading the words very quickly, without hesitating, is a condition to understand what the person reads, since the processing result remains for a very short time in the working memory:

The teacher starts, from the beginning of early literacy for reading, attributing the word stress. The command is: “Now, read FAVA, clapping your hands harder on the penultimate syllable and weaker on the last bit.”

I choose the keywords in which the stress pattern of the written word occurs in written Portuguese, that is, words ending with the graphemes <a>, <o> or <e>, without any graphic suprasegment, which must be read as paroxytones (with the strongest stress on the penultimate syllable). For example, “fava” (bean pod), “ovo” (egg), “vive” ((he) lives).

Note that the most frequent nouns, adjectives and verb forms in written Portuguese fall within this rule, which also includes those ending with the graphemes <a>, <o> or <e>, followed by the grapheme <s> and those ending with the graphemes <a>+<m>, <e>+<m> or by <e>+<n>+<s>. For example, “favas” (beans pod), “ovos” (eggs), “vives” ((you) live), “lavam” ((they) wash), “vivem” ((they) live), “homens” (men).

So, finishing the written word recognition teaching, the teacher works with the word stress attribution, saying: “Now, read FAVA, clapping your hands harder on the penultimate syllable and weaker on the last bit.”

I don’t have space to expose all the activities developed by the SSA to reach a critical reader’s proficiency, in the 1st year of Elementary School. Therefore, I will just name them: plays to develop the ability to discriminate and produce the sounds that perform the phonemes, whose graphemes are being studied; Arabic numerals recognition; pre-reading, for previously developing new concepts that will appear in the narrative; interactive reading by students and teacher of the chapter that integrates the narrative *Aventuras de Vivi* (*Vivi’s Adventures*), Livro 1 (Scliar-Cabral, 2020a), when the students, in chorus, read what is bolded and the teacher, the remaining words; teacher’s chapter

expressive reading aloud; textual comprehension and inferences; assembling and reading sentences with mobile cards; identification of unstressed monosyllables and disyllables (clitics).

4. How to become a proficient text producer, included in the information society

The challenge ahead is enormous: making your students text producers, included in the information society, so that they can express themselves, writing adequately, reaching the pragmatic ends they themselves propose, when using the written modality.

It starts with the fact that, in reading early literacy (1st year), your student already had the letters, words and text in front of him/her and it is a matter of learning to recognize them, for understanding the text. For writing, he/she is in front of a blank sheet!

Why do we start early literacy with reading? Because there is no output (in this case, written production) without input (in this case, reading). This input involves perceptive processes, necessary for one of the most important phases of writing, monitoring or revision: when writing, the individual needs to know how to read what he is writing.

Furthermore, the processes involved in verbal production are of a much more complex nature than those linked to the recognition of verbal information. In written verbal reception (reading), the text is already in place. Producing a written text, however simple it may be, is up to the writer. This implies planning for what we are producing, the message (pragmatic intentions and/or rhetorical situation), what we are going to write (the essential concepts) and how we are going to write it, since there are several choices, that is, selections to be made, in which many determining factors interfere, such as: who we write for (public or private, status, cultural level, etc.), support used (cell phone, computer, paper, etc.).

Our ability to understand written texts is far superior to the one needed for producing them. From your own experience, you know that you are able for understanding and reading, with pleasure, a book written by Hemingway, or a poem by Emily Dickinson. This does not mean that you are able for writing like these two authors, nor is such ability necessary to understand them.

The pedagogical implication is that the level of complexity of the texts and even of certain types and genres that will be worked on in the classroom, not only because they are necessary, but because they are also within the students' cognitive reach should be appropriate to the range of their cognitive development.

Therefore, the SSA chose the simplest genre to teach writing, the invitation card, starting with a joke. The teacher should print the following sentence, placing it inside a blank envelope and hand it to each student: **“Can you meet me here today to play ball?”**

Then, the teacher addresses the students: “Imagine that you found this envelope under the door of your house. Now, open the envelope and read what's inside: it's an invitation, isn't it? We are going to divide the students into two groups, because we are going to play a game: 'How many errors did we find, from the envelope to what is written on the invitation?' The group that found the greatest number of errors wins.”

Instructions for the game: Place the title at the top of the blackboard: **Failures in an invitation** (immediately below, in the first line, “Group A” and in the second line, “Group B”; call two students, one to go by putting the dashes on the board and the other to go controlling the students who speak, who must raise their hand to speak, one at a time, start the vote, with the following command: “Who found an error?” The student who puts the dashes, as a colleague raises the arm and finds an error, puts a straight line of squares, with the diagonal that marks 5, to the right side of the name of the respective group (A or B), on the blackboard.

After no student wants to contribute, the result of the squares for each group follows: take the opportunity to exercise the multiplication table of five by the number of squares given to each group, placing the result after the equal sign, in each line.

The errors found, from the envelope to what is written on the invitation, are: starting with the envelope, the receiver's name is missing and, on the back, the sender's one (because, otherwise, anyone opening the envelope might think that the invitation was for him). The invitation is missing

the place and date when the little friend wrote; the name of the invited person; the place where they will meet to play ball and the time of the meeting; the legible signature of the inviter and the confirmation request with the telephone number.

When you get to the word “today”, explain to the children that words like “today”, “tomorrow”, “yesterday”, when you write to someone who is not with you and you don't put the date, mean “never”! The same goes for the word “here”, because if you are not with the person, how will you know what he is pointing to?”

Finally, complete: “When we write to someone who will read what we have written, in a different place and time, we will have to answer the questions”:

- What am I going to write about and what do I want from the person I'm writing to?
- What's the best way? Is it an invitation? Is it a warning? Is it to tell a story?

So, before I write, I better make a list of everything I have to follow to get what I want, that is, a PLAN.

I give an example of how to obtain the proficiency of a writer included in the information society, with Unit 3. Vivi, Juju and Fafá in Uruque.

The teacher addresses the students: “Let's learn to write messages, letters, stories in a very beautiful handwriting. All ready? First let's remember what we learned in the last class”.

L l, A a, O o; lavava; Ava -Olá! Ivo

(L l, A a, O o; (I) used to wash; Ava, Hi!, Ivo)

The child is in front of the lined sheet where it is written “Unit 3. Vivi, Juju and Fafá in Uruque: Calligraphy”, equipped with a pen or pencil. Then the teacher says:

“How about starting by saying the sound: say [l]” (pronounce it by placing the tip of the tongue against the gum protrusion and the air vibrating on the sides of the tongue, inside the mouth); “then, in the dotted lines, draw a curve almost at the top, from left to right and, at the top, make a loop from right to left, drawing a curve to the bottom and make another loop. We end with a really big tilde from left to right. Next, let's remember the same letter in lowercase.” And so, children will remember all the conversions of phonemes into graphemes and the respective performing in cursive, including the keywords that were worked on in Unit 2.

The new conversions of phonemes into graphemes and the respective performing in cursive, including the keywords are:

M m, E é, N n, U u; Mané, Eva, Nina, Uma, uva

(M m, É é. N n, U u; Mané, Eve, Nina, a, grape)

The teacher then says: “We can now start with the capital letter, pressing the two lips and the air vibrating in the nose, saying [m]” (point to **M**). “In the dotted lines, draw a capital letter, starting at the top, from left to right, a little cane, which then descends in an inclined straight line. We go up the same slanted straight line to the top, sticking one more cane and then another, which ends with a small turn to be able to connect to the letter that comes after. Repeat the stroke of the capital letter throughout the line, saying [m]”.

After working on all the new conversions, the activities involve playing to develop the ability to discriminate and produce the sounds that perform the phonemes converted into graphemes, performed by cursive letters, which are being studied; pre-reading, to previously work on the new concepts that will appear in the narrative “Vivi, Juju e Fafá em Uruque” (“Vivi, Juju and Fafá in

Uruque”) that integrates the book *Aventuras de Vivi no Mundo da Escrita (Vivi’s Adventures in the World of Writing*, SCLIAI-CABRAL, 2019); the teacher’s expressive reading; textual comprehension and inferences (these last activities, to consolidate and expand more and more, the reading competence).

Next, how the competence to produce a text is developed. The teacher instructs: “You will take a blank sheet and leave a margin of 1/3, to the left of the sheet (it means that you will divide the sheet into three equal columns, leaving the 1st blank and only writing in the other two columns). Now, you can write the invitation, following the Plan. The margin on the left is reserved for corrections that you will learn to make in the next class”.

Discussion. As can be seen, in early literacy for writing, the last stage consists of developing monitoring, so that the child learns to correct what he has written.

The SSA, however, in addition to teaching early literacy for reading and writing, promotes Integral and Integrated Education. The child’s development as a whole is not neglected: body and mind, affectivity, aesthetic expression, sociability are improved through physical education, fictional and factual narratives, drawing, music, dance, theater and a lot of poetry. Integrated education provides for the incorporation of content from other disciplines, such as mathematics, natural and social sciences, and special care is given to learning other signs systems within society, such as reading maps, graphs, traffic signs and even Braille (multiliteracy). A central role is played by environmental education and school-family-community integration.

See below the invitation that Davi, a seven-year-old child, in the 2nd year of Elementary School, in São José da Laje, AL, wrote, following the Plan.

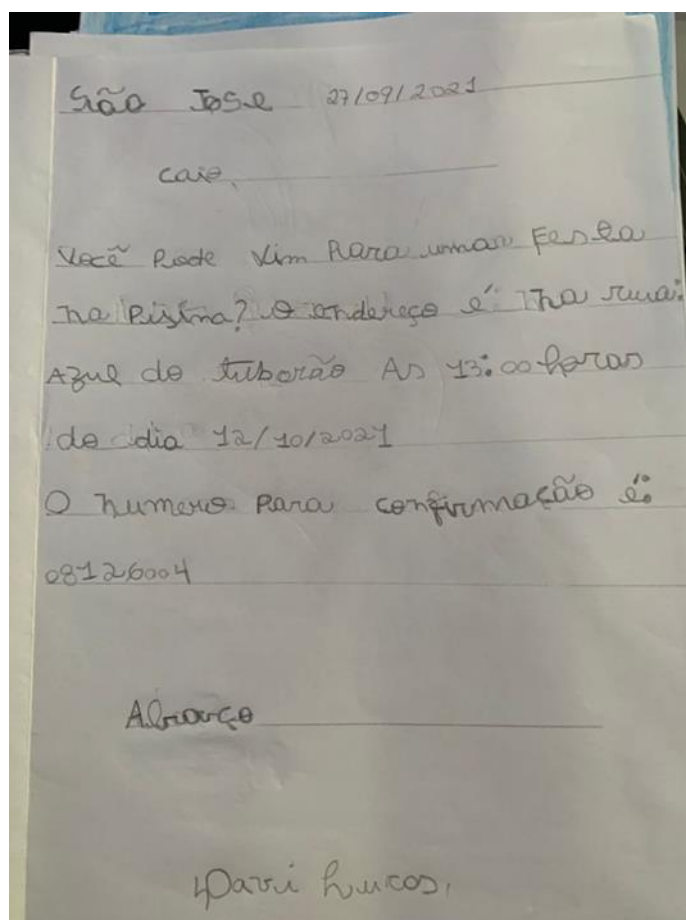


Table 2. Invitation prepared by Davi (7 years old, 2nd year, Elementary School).
Translating it into English:

São Jose 27/09/2021

Caio,

Can you come to a pool party? The address is street: Azul do Tubarão On 13:00 o'clock on 12/10/2021

The number for confirmation is: 0812/0004

Hug

Davi Lucas.

Conclusion. I set out to demonstrate that an excellent reading early literacy aims at building critical readers, able for understanding texts that circulate socially and at training proficient writers, included in the information society.

However, there are countless challenges to obtain such a scope, among which, the considerable mass of new words and concepts that the reader is faced at: the excessive lexical density exceeds the inference ability, an indispensable condition for constructing new senses.

Information overload exceeds the ability to absorb it, preventing processing by cognition, for transforming it into knowledge, which leads to action: infodemic leads to fatigue and information intoxication, informational neurosis, cybernosis, informatosis and information addiction.

I examined, in depth, one of the greatest difficulties faced at by the reader, for a critical stance, polyphony, as it requires identifying the various voices that compose the text and what they think; such voices can be explicit or implicit, in addition to the successive insertion of quotations making the network increasingly complex and preventing the authorship's voice recovery.

To face at such problems, the best way is concentrating efforts on the early literacy cycle, reformulating the methodology, investing in the continuing educators' education and creating pedagogical material, based on advances in the sciences of verbal language: neuroscience of reading, linguistics, psycholinguistics and neuropsychology. So, I created the Scliar Early Literacy System (SSA) and exemplified how it is applied to form a proficient critical reader and how to form a proficient writer, included in the information society.

References:

1. Baddeley, A. *Working memory. Science*, v. 255, p. 556–559, 1992.
2. Baddeley, A.; Hitch, G. *Working memory. In: Bower, G. H. (Eds.). Psychology of learning and motivation. New York, NY: Academic Press, 1974, p. 47–89.*
3. Dehaene, S. *Os neurônios da leitura. Consultoria, tradução e supervisão de Leonor Scliar-Cabral (Les neurones de la Lecture. Leonor Scliar-Cabral's consulting, translation and supervision). Porto Alegre: Penso, 2012.*
4. Halliday, M.A. K. *Spoken and Written Language. Oxford: Oxford University Press, 1989.*
5. Saber, M.M. *Efeitos da sobrecarga da informação no cotidiano de jornalistas em Campo Grande – MS (Effects of information overload on journalists' daily lives in Campo Grande – MS). 2006. 228 p. Dissertação (Faculdade de Administração, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília.*
6. Scliar-Cabral, L. *Aventuras de Vivi. Livro 1, Ilustrações (Vivi's Adventures. Book 1, Illustrations): Juliana Morozowski. Florianópolis: Editora Lili, 2020a.*
7. Scliar-Cabral, L. *Sistema Scliar de Alfabetização. Caderno de Atividades: Módulo 1, Leitura. Ensino Fundamental (Scliar Early Literacy System. Activity Booklet: Module 1, Reading. Elementary School). Florianópolis: Editora Lili, 2020b.*
8. Scliar-Cabral, L. *Aventuras de Vivi no Mundo da Escrita. Ilustrações (Vivi's Adventures in the World of Writing. Illustrations): Juliana Morozowski. Florianópolis: Editora Lili, 2019.*
9. Scliar-Cabral, L. *Unidade 2. Polifonia. Submódulo II. As principais estratégias em leitura para desenvolver a cidadania e diminuir a exclusão social (The main strategies in reading to develop citizenship and to reduce social exclusion). In: SOUZA, A.C. (Ed.). Curso de*

Aperfeiçoamento de Educação Integral & Integrada (Integral & Integrated Education Improvement Course). UFSC, Apr. 2010, p. 46-52. Available in <<https://grupos.moodle.ufsc.br>>. Accessed in June, 15, 2010.

10. Scliar-Cabral, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil (Principles of the Brazilian Portuguese alphabetic system)*. São Paulo: Contexto, 2003.

11. Tendler, M.D. *Transplante de células-tronco: a perspectiva da Torá. Comunicação apresentada à 3ª Conferência Internacional de Torá e Ciência (Stem cell transplantation: the Torah perspective. Paper presented to the 3rd International Conference on Torah and Science)*, Miami, Dec. 16, 1999. Available in <<http://www.chabad.org.br/biblioteca/artigos/transplante/home.html>>. Accessed in Feb. 13, 2010.

12. Toffler, A. *O Choque Do Futuro (Future Shock)*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

13. Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem (Thought and Language)*. Trad. J. L. Camargo. 2nd ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1934].

МРНТИ 14.35.09

10.51889/2959-5657.2023.85.3.013

Суюнова Г.С.¹

¹Павлодарский педагогический университет имени Элкей Марғұлан,
г. Павлодар, Республика Казахстан
д.филол.н., профессор, suynova_gulya@mail.ru

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНЖИНИРИНГА (НА ПРИМЕРЕ РАЗРАБОТКИ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ ДЛЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация

Педагогический инжиниринг в современном педагогическом вузе выступает как важный процесс его жизнедеятельности, предназначение которого – разработка, модернизация и рационализация процессов и технологий обучения. Автор статьи обосновывает положение о важности подобной работы, так как именно от используемых технологий обучения зависят эффективность, качество учебного процесса и успешность процесса подготовки обучающихся к профессиональной деятельности. Также автор раскрывает мысль о том, что преподавание теоретических дисциплин специальности должно сопрягаться с показом их места в том или ином школьном предмете, с показом методических аспектов их изучения. Подобная установка на практикоориентированность обучения характеризует современный педагогический инжиниринг и соотносится с направлениями и целями Стратегии развития ППУ. Автор ставит цель показать возможность соединять учебные занятия с поиском современных форм обучения.

Для этого на примере разработанных студентами-филологами рабочих тетрадей по русскому языку он демонстрирует взаимодействие исследовательской работы студентов с изучаемым теоретическим материалом, пути его соединения с конкретными методическими вопросами. Таким образом, данная статья вносит определенный вклад в развитие идей педагогического инжиниринга. Описание путей работы по подготовке рабочих тетрадей по русскому языку с показом конечного результата определяет практическую значимость данной статьи.

Ключевые слова: практикоориентированный, педагогический инжиниринг, методика, форма работы, рабочая тетрадь, взаимодействие

Сүйінова Г.С.,¹

¹Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университетінің
гуманитарлық ғылымдарының жоғары мектебінің профессоры,
Павлодар, Қазақстан, suynovags@teachers.ppu.edu.kz

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИНЖИНИРИНГТІҢ НЕГІЗГІ ПРИНЦИПІ РЕТІНДЕ ТӘЖІРИБЕГЕ
БАҒДАРЛАНУ (ОРЫС ТІЛІ САБАҚТАРЫНА АРНАЛҒАН ЖҰМЫС ДӘПТЕРЛЕРІН
ӘЗІРЛЕУ МЫСАЛЫНДА)**

Аңдатпа

Қазіргі педагогикалық университеттегі педагогтік инжиниринг оның өмірлік белсенділігінің маңызды процесі болып табылады. Оның мақсаты оқу процесстері мен технологияларын дамыту, жаңғырту және ұтымды ету. Мақала авторы мұндай жұмыстың маңыздылығы туралы ұстанымын негіздейді, өйткені оқу процесінің тиімділігі, сапасы және студенттерді кәсіби іс-әрекетке дайындау процесінің табыстылығы қолданылатын оқыту технологияларына байланысты. Сондай-ақ автор мамандықтың теориялық пәндерін оқытуды мектеп пәніндегі орнын көрсетумен қатар, оларды оқытудың әдістемелік аспектілерін көрсетумен жұптастыру керек деген ойды да ашып көрсетеді. Тәжірибеге бағытталған оқытуға мұндай назар аудару қазіргі заманның педагогикалық инжинирингті сипаттайды және ППУ дамыту стратегиясының бағыттары мен мақсаттарымен сәйкес келеді. Автор сабақтарды оқытудың заманауи формаларын іздеумен біріктіру мүмкіндігін көрсетуді мақсат етеді.

Сол мақсатта автор филолог-студенттер құрастырған орыс тілінен жұмыс дәптерлерін мысалға ала отырып, студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарының зерттелетін теориялық материалмен өзара байланысын, оны нақты әдістемелік мәселелермен байланыстыру жолдарын көрсетеді. Осылайша, бұл мақала педагогтік инжиниринг идеяларың дамытуға белгілі бір үлес қосады. Орыс тілі пәні бойынша жұмыс дәптерін дайындау бойынша жұмысын сипаттаумен бірге соңғы нәтижені көрсету осы мақаланың практикалық маңыздылығын анықтайды.

Кілтті сөздер: тәжірибеге бағытталған, педагогтік инжиниринг, әдістеме, жұмыс формасы, жұмыс дәптері, өзара әрекеттесу

Suynova G.¹

*Idoctor of philological sciences, professor of the Higher School of Humanities of the Pavlodar
Pedagogical University Alkey Margulan.
Pavlodar, Kazakhstan
suynovags@teachers.ppu.edu.kz*

**PRACTICE ORIENTATION AS THE BASIC PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL ENGINEERING
(USING THE EXAMPLE OF DEVELOPING WORKBOOKS
FOR RUSSIAN LANGUAGE LESSONS)**

Annotation

Pedagogical engineering in the modern pedagogical university is an important process, the purpose of which is the development, modernization and rationalization of learning processes and technologies. The author of the article substantiates the importance of such work because the efficiency, quality and success of the process of preparing students for professional activity depend on the learning technologies used. The author also reveals the idea that the teaching of theoretical disciplines of the specialty should be matched with the presentation of their place in a school subject, with the demonstration of methodological aspects of their study. Such focus on practice-oriented learning characterizes modern pedagogical engineering and correlates with the directions

and goals of the PPU Development Strategy. The author aims to show the opportunity to combine the training sessions with the search for modern forms of learning. For this purpose, using the example of Russian language workbooks developed by philology students, the author demonstrates the interaction of students' research work with the theoretical material being studied, ways of connecting it with specific methodological issues.

Thus, this article makes a certain contribution to the development of ideas of pedagogical engineering. The description of the ways of work on the preparation of workbooks on the Russian language with the demonstration of the final result determines the practical significance of this article.

Keywords: practice-oriented, pedagogical engineering, methodology, form of work, workbook, interaction

Введение. Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан свыше 60 лет готовит учителей-предметников для школ города и области. Своей миссией наш вуз считает “формирование педагогической элиты Республики Казахстан, обеспечивающей развитие интеллектуального потенциала нации” [1]. Подобная миссия требует от коллектива постоянной работы по качественной подготовке выпускников, способных эффективно работать в современной школе. Как сказано в Стратегии развития ППУ на 2020-2024 гг., “мировые тенденции и связанные с ними инновационные процессы оказывают существенное влияние на казахстанскую систему образования” [1, 9]. Несомненно, что педагогические вузы Казахстана, желающие быть востребованными на рынке образовательных услуг, должны знать эти инновационные процессы, учитывать их в своей деятельности и практически работать с ними.

Также в Стратегии развития ППУ определены важнейшие направления и цели, охватывающие все сферы жизнедеятельности нашего вуза. Среди пяти стратегических направлений наиболее близким к нашей профессиональной деятельности мы считаем второе направление «Проактивный менеджмент образовательных программ», как прямо связанное с функционированием образовательных программ, реализацией которых мы занимаемся. Среди же целей работы вуза непосредственно связана с данным стратегическим направлением цель “трансформация системы подготовки педагогов”, поскольку она предполагает разностороннюю работу в рамках формирования, функционирования и коррекции образовательных программ, реализуемых в ППУ. Данные направления и цели развития ППУ органично вписываются в философию педагогического инжиниринга, выступающего как современный перспективный подход к подготовке специалистов нового поколения.

Подчеркнем, что “среди наиболее востребованных в регионе образовательными программами ППУ является и ОП Русский язык и литература” [1, 6]. Перед выпускниками нашей ОП ставится задача не просто овладеть системой специальных знаний, но и обладать определенными профессиональными компетенциями и качествами, помогающими эффективно использовать полученные в вузе знания в работе учителя-предметника [1, 15].

Мы стремимся организовать работу по изучению специальных дисциплин таким образом, чтобы наши студенты – будущие учителя русского языка и литературы приходили в школу, хорошо зная Типовую учебную программу по предмету и соответствующие учебники, в первую очередь, рекомендованные МНВО РК. Подобная работа ведется, как правило, в рамках дисциплин методического цикла, но мы считаем, что и при изучении специальных теоретических дисциплин мы должны всегда помнить о методической направленности учебного процесса. Поэтому после изучения крупных тем того или иного курса студентам выдаются СРСР, для выполнения которых они должны тщательно анализировать содержание учебников, касающееся той или иной конкретной темы по изучаемой дисциплине. Например, при изучении большого блока “Морфология современного русского языка” студенты выполняют СРСР по изучению морфемики и

словообразования в школе; изучению именных частей речи в школе; изучению глагола в школе и т.п. При этом студенты сопоставляют подходы к изучению этих тем в школе и в вузе, учатся критически оценивать содержание школьных учебников. Подобное изучение специальных теоретических дисциплин помогает студентам конкретно подготовиться к производственной практике: они хорошо знают содержание Типовой программы, содержание учебников по русскому языку, имеют свое мнение о их качестве. Помимо этого у них есть разработанные по отдельным темам курса «Морфология» упражнения, фрагменты уроков, все те материалы, которые могут быть использованы во время производственной практики.

Формирование профессионального видения теоретического материала у наших студентов начинается с изучения системы теоретических знаний по курсу, продолжается через подробное и критическое изучение учебников, развивается в ходе постановки целеполагающих вопросов по изучаемому материалу. На лекциях и практических занятиях, на СРСП по морфологии и синтаксису современного русского языка мы всегда задаемся такими вопросами: Что в этой теме может быть трудно (интересно, полезно, важно, необходимо и т.д.) для школьника? Что и как сделать, чтобы уроки русского языка в школе проходили интересно, познавательно, нескучно? Фактически мы готовим своих студентов не только с точки зрения спецпредмета, методики его преподавания, но и психологии, так как при практикоориентированном подходе к изучению спецдисциплины воспитывается и психологическая стабильность и стрессоустойчивость будущего учителя русского языка и литературы. Студент, хорошо знающий содержание нормативных документов по своему предмету, чувствует себя более уверенно, реже попадает в проблемные ситуации, связанные с незнанием предмета.

Итак, постоянная нацеленность учебного процесса на рассмотрение спецдисциплин с точки зрения методических аспектов их преподавания способствует тому, что студенты, приходя в школу на практику, не боятся работать и с учебником, и с классом. При этом мы стремимся к постоянной активизации учебной деятельности как студентов, так и их будущих учеников. В такой работе мы опираемся на соответствующие дидактические принципы, к числу которых ученые относят: проблемность, соответствие учебной деятельности обучающихся характеру поставленных практических задач, взаимообучение, исследование, индивидуализация, самообучение и мотивация [2, 14-15].

В нашей работе названные принципы раскрываются через конкретные педагогические ситуации и примеры. Скажем, выполняя СРСП по морфемике и анализируя школьные учебники на предмет представленности в них сведений по этому разделу языка, студенты приходят к выводу, что заданий по морфемике в учебнике совсем мало. Поэтому студентам предлагается разработать интересные творческие задания по морфемике, которые представляются в презентациях. Также они готовят урок по теме «Состав слова», в который включают эти задания. Таким образом, формируется методический портфель студентов.

Сегодня перед нами стоит задача использовать в преподавательской деятельности процедуры педагогического инжиниринга, о котором мы писали выше и суть которого заключается в “разработке, модернизации и рационализации процессов и технологий обучения” [3,3]. Ранее мы подчеркивали, что учебная и иная работа в педагогическом вузе должна быть направлена именно на это. Цель педагогического инжиниринга – определение критериев, уровней и условий модернизации образования, при которых будут разработаны педагогические технологии развития и становления высокопрофессионального специалиста” [4].

Следует отметить важность задач педагогического инжиниринга для нашей преподавательской работы. Подчеркнем следующее положение: Главной задачей педагогического инжиниринга считается “развитие и формирование инновационного, творческого, научно-исследовательского, проектного, системного мышления будущего специалиста, умеющего

научно обосновывать свои действия и планируемый результат” [3, 6]. Подобные установки мы видим и в Модели выпускника ППУ.

Конечно, мы рассматриваем вопросы педагогического инжиниринга сквозь призму конкретных учебных задач. Но его цели и задачи имеют стратегический характер, который наш вуз реализует через свои стратегические направления, цели и задачи. А. Игнатьева пишет о необходимости “поиска новых подходов к построению содержания образования для формирования компетенций, необходимых современному подрастающему поколению в XXI веке” [3, 6]. Анализируя современные наработки в этой области, она подчеркивает их близость в одном моменте: педагогический инжиниринг обязательно предполагает высокую практикоориентированность обучения, независимо от предметной области подготовки будущих специалистов. В частности, исследователь пишет о возможности «подготовки студентов и переподготовки действующих педагогов по новой педагогической профессии «STEAM-педагог». Последний определяется как “уникальный специалист, обладающий компетенциями в области реализации междисциплинарного и метапредметного подходов, использования технологических решений в процессе познания и преобразования мира” [5, 17].

Методика. При подготовке данной статьи был использован ряд научно-исследовательских методов и приемов универсального и общенаучного характера. Методы анализа и синтеза позволили нам разложить предмет статьи на составные части, выделить его свойства и признаки, с последующим их соединением частей в общую систему знаний о рассматриваемом явлении.

Метод дедукции способствует получению общего вывода о свойствах предмета, исходя из исследования его частных признаков. Завершает систему теоретических методов обобщение – метод исследования, при котором делается вывод об общих свойствах предмета или явления и его признаках. Среди эмпирических нами бы использованы методы, связанные со сбором конкретных данных об объекте исследования и оценкой результатов: изучение тематической литературы, анализ результатов, изучение и обобщение опыта. Помимо названных методов нами проводились общенаучные процедуры систематизации, классификации, обобщения. Выбор указанных методов и приемов определяется их сущностью и эффективностью при работе с исследовательским материалом

Результаты. Итак, современный вузовский преподаватель всегда находится в ситуации поиска и выбора современных форм работы со студентами. Это положение в полной мере применимо и к изучению преподаваемых нами учебных дисциплин «Морфология современного русского языка», «Синтаксис современного русского языка». Данные учебные предметы относятся к числу важнейших специальных дисциплин курса «Современный русский язык», формирующих специально-предметные компетенции наших выпускников. Работа в этом направлении в новых условиях требует осуществления и процедуры бенчмаркинга, под которым понимается “процесс изучения и оценки товаров, услуг, менеджмента и опыта тех компаний, которые являются признанными лидерами в сегменте, области” [6]. Менеджмент в образовании также требует бенчмаркинга при разработке стратегии развития организации образования. Изучение опыта успешных вузов (в первую очередь педагогических) на уровне республики и мира позволяет нам определить целевые показатели и модель развития.

Элементы бенчмаркинга можно видеть в ходе поиска новых форм преподавания, когда мы изучаем, сравниваем и выбираем для практического использования интересные, эффективные и современные формы работы на вузовских занятиях. В свое время мы писали о том, что “вопрос о качестве профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов является предметом исследования современных ученых в области высшей школы, методики преподавания русского языка и литературы” [7,9]. Изучение подобных материалов дает студентам представление об актуальных проблемах современной методики, тогда как

обращение к учительским сайтам позволяет нам увидеть ее практические стороны. Например, учитель Константинова М. М. пишет: “Я постоянно ищу новые методы, способы и приёмы работы, позволяющие не только вооружить ученика определённым объёмом знаний, но и сформировать личностные качества. Важным становится научить школьников учиться, а это означает – научить их хотеть учиться” [8]. Конечно же, такие сайты помогают нашим студентам находить интересные современные формы проведения уроков русского языка, которые могут стать полезным подспорьем в разработке уроков.

Итак, на занятиях мы стремимся максимально учитывать практическую значимость рассматриваемых вопросов. Для такого подхода особенно эффективна совместная работа студентов и преподавателя над той или иной темой за пределами занятий. В нашем случае студенты привлекают к изучению теоретических вопросов морфематики, морфологии и синтаксиса дополнительные материалы, ищут интересные формы подачи заданий для школьников.

Такая исследовательская работа ведется и в рамках научного кружка «Алмазный язык», который работает два года и объединяет студентов ОП 6В01720- Русский язык и литература. В 2022-2023 учебном году участники кружка стали готовиться к прохождению педагогической практики, в связи с чем мы решили занятия кружка связать с материалом изучаемых на тот момент учебных курсов «Морфология современного русского языка», «Синтаксис современного русского языка», а также соотнести темы этих курсов с темами по русскому языку в тех классах, в которые они должны были пойти на практику.

В ходе такой работы мы фактически осуществили процедуру бенчмаркинга, так как студентами были изучены активные учительские сайты по русскому языку и литературе, эти сайты были сопоставлены и проанализированы на предмет наличия на них современных форм работы на уроках. Как результат такой работы в качестве наиболее оптимальной, доступной и адекватной для разработки студентами было решено обратиться к такой дидактической форме, как рабочая тетрадь. Эта идея обсуждалась на заседаниях кружка, мы анализировали достоинства этой дидактической формы, ее учебную, познавательную и воспитательную ценность. Немаловажно было предложение создавать рабочие тетради в привлекательных для школьников среднего звена графических формах, с использованием современных компьютерных программ (в нашем случае использовалась популярная графическая программа Canva).

Для осмысленной работы по созданию рабочих тетрадей были изучены некоторые теоретические и методические вопросы их появления, разработки и функционирования. В частности, студенты узнали, что история появления рабочих тетрадей “начинается в 1920–1930-х гг. Импульсом к созданию рабочей тетради послужил закон о ликвидации безграмотности населения, с помощью такого типа дидактического материала обучающиеся грамоте прорабатывали орфографические ошибки и закрепляли новые знания по русскому языку” [9]. В шестидесятых-семидесятых годах прошлого века предназначение рабочих тетрадей меняется: они ориентируются на творческий подход обучающегося к решению поставленной задачи. В девяностых годах двадцатого века, когда формируется методологическая и методическая база новых дидактических материалов и в российской, и в казахстанской школах, заметно расширяется функциональность рабочих тетрадей. Будучи дополнительным дидактическим средством, рабочая тетрадь в то же время “постепенно включается в состав учебно-методического комплекса, в котором задания создаются по принципу визуализации, являющемуся одним из приоритетных принципов в обучении” [9].

Что такое рабочая тетрадь сегодня? “Рабочая тетрадь – учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе учащегося над освоением учебного предмета” [цит.: по 10].

Почему наши студенты выбрали рабочие тетради? Осмысленный ответ на этот вопрос они смогли дать, изучив научную литературу по методике разработки рабочих тетрадей. В

частности, в статье исследователя Ханиповой Е.Х. перечислены «следующие преимущественные дидактические возможности рабочих тетрадей:

- Оперативное предъявление студентам заданий для выполнения упражнений, самостоятельных и контрольных работ;
- Наличие необходимых технико-технологических сведений, рекомендаций и указаний для выполнения заданий, в некоторых случаях ответы на задачи;
- Индивидуализация учебного процесса» [11].

Особо студенты отметили такое достоинство рабочей тетради, как заложенные в ней большие воспитательные возможности. Это перекликается с мнением исследователя Ханиповой Е.Х. о том, что “образцы выполнения заданий и хорошая графика дисциплинируют обучаемого, вырабатывают ответственность и внимательность” [11].

Итак, наши студенты получили основное представление о рабочей тетради как эффективном формате работы со школьниками, обладающем “следующими характеристиками:

- 1) считается несерийным изданием;
- 2) дополняет или даже заменяет учебник;
- 3) содержит систематизированные сведения научного или прикладного характера;
- 4) предназначена для обучающихся любого возраста;
- 5) удобна для преподавателей;
- 6) направлена на самостоятельную работу;
- 7) имеет особый дидактический аппарат” [10].

Кроме изучения вопроса о функциях и особенностях рабочих тетрадей, студенты рассмотрели вопрос о типологии этого вида дидактических материалов. Ведущий критерий в их классификации – функционально-целевой. С этой точки зрения Е. А. Крючкова выделяет два типа тетрадей: многофункциональные (способствуют выполнению всех целей образования на данной ступени обучения, включают работу с основным содержанием учебника, содержат различные виды учебной информации, разнообразные типы заданий, сконструированы с учетом уровней сложности) и выполняющие одну функцию [12, 195]. Заметим, что наши студенты разрабатывали многофункциональные рабочие тетради.

Более детальную классификацию рабочих тетрадей мы находим в работах В.В. Гузеева, который в свое время выделил три функциональных вида этих документов: 1) информационный; 2) контролирующий; 3) смешанный.

В информационных рабочих тетрадях дается учебная информация, которая помогает ученикам ориентироваться в содержании изучаемой темы. Такой вид рабочей нужен в тех случаях, когда нет учебного материала или же он находится в разных источниках.

Контролирующая рабочая тетрадь используется учителем после изучения темы урока. Такой вид тетради помогает ему “не только установить факт знания или незнания пройденного материала, но и определить, на какой операции учащийся допускает ошибку, и на этапе формирования понятия устранить ее.

Смешанный вид рабочей тетради включает в себя информационный и контролирующий блоки. В информационный блок входит новый учебный материал, в контролирующий – помещают задания и тесты для контроля полученных знаний и умений, задания для самостоятельной работы” [13, 34].

Следующий критерий классификации рабочих тетрадей – по типам заданий. В соответствии с этим критерием различают тетради для упражнений (тренинговые); тетради по графическому моделированию; семиотико-семантические и др.

Не менее важным для студентов является вопрос о возможной структуре рабочей тетради. На сегодня в них выделяют инструктивно-методический, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный блоки» [10, 34].

Инструктивно-методический блок состоит из компонентов: предисловие, оглавление, теоретические сведения. В предисловии раскрывается назначение рабочей тетради, струк-

тура издания, его разделов рекомендации по работе с пособием. Также в этом блоке дается теоретический материал по изучаемым темам, необходимый для решения заданий. Например, в фрагментах рабочих тетрадей наших студентов мы находим подобные сведения, причем теоретический материал дан в близкой для школьника стилистической форме: “Дружище, держи лайфхак! К конкретным существительным относятся слова, которые мы можем посчитать (1, 2...) К вещественным относятся различные вещества, которые нельзя посчитать, но можно измерить (грамм, килограмм, литр и т. д.) К отвлеченным относятся слова, которые обозначают различные отвлеченные понятия и их нельзя посчитать и измерить (ну, не скажем же мы "10 счастья" или "килограмм счастья"). Собираательные существительные – это слова которые обозначают совокупность однотипных сходных лиц как единое целое, и их тоже нельзя посчитать”. (РТ «Имя существительное», автор Плевако Е.).

В любой рабочей тетради важнейшим, на наш взгляд, является содержательно-деятельностный блок, в котором мы видим упражнения и вопросы по теме. В этом блоке важно и соответствующее графическое исполнение упражнений: шрифт, толщина линий, графические элементы, цвет и фон и т.п. Рефлексивно-оценочный блок в рабочей тетради аналогичен такому же этапу урока, когда ученик анализирует свою работу по теме.

А.Е. Привалова считает, что преимущества рабочих тетрадей очевидны, потому что это самый мобильный жанр из учебной литературы. Хотя каждая тетрадь обращена и не к конкретному школьнику, в ней ученик может найти материал, соответствующий уровню его развития и направленности интересов, а каждый учитель получает возможность индивидуализировать «обратную» связь. А.Е. Привалова отмечает, что рабочие тетради ставят ученика в позицию исследователя через равенство и соавторство [14].

Рассмотрим конкретные примеры из рабочих тетрадей по русскому языку, подготовленных нашими студентами третьего курса. При разработке рабочих тетрадей были нами предложены следующие требования: 1. Тема рабочей тетради должна изучаться в школе во время производственной практики. Для этого студенты рассмотрели долгосрочные планы по русскому языку в 5-8 классах и установили примерный перечень тем в этих классах, выпадающих на период прохождения практики. При этом для одной рабочей тетради выбирается одна тема, например, «Имя прилагательное». 2. В разработке рабочих тетрадей будут использоваться персонажи популярных у школьников мультфильмов. 3. В рабочей тетради должен быть определенный сюжет, в котором будут участвовать герои мультфильма. Развитие сюжета должно соотноситься с изучением той или иной грамматической темы. 4. Задания по языковой теме должны органично включаться в сюжет. 5. В содержании рабочей тетради должен быть этнокультурный материал. 6. Тетрадь должна иметь учебный, познавательный и воспитательный характер.

Итак, рассмотрим фрагмент из рабочей тетради по теме «Имя существительное» (автор – студентка группы РИЛ-32 Плевако Е.). На рисунке 1 ученикам предлагается задание с этническим колоритом. Студентка нашла интересную, на наш взгляд, форму задания, в котором герои мультфильма знакомятся с казахским напитком Наурыз коже, а ученикам предлагается определить его состав. Элемент занимательности мы видим во втором задании на этом слайде, когда нужно помочь героям истории пройти препятствие найти собираательные существительные

После долгого пути ребята решили перекусить и зашли в одно из местных кафе. Раз уж они посетили Казахстан, то им стало интересно попробовать местную кухню. Их выбор пал на традиционное казахское блюдо – Наурыз коже. Каково же было их удивление, когда они узнали его состав.

Из данных продуктов подчеркни те, которые входят в состав Наурыз коже.

Молоко	Масло	Лук	Свекла
Крупа	Соль	Мука	Бауырсақ
		Картошка	Мясо

Что объединяет подчеркнутые слова? _____
 Можно ли их посчитать или измерить? _____
 К какому разряду они относятся? _____

Ночью Уолтер и Лэнс отправились на одну из своих миссий в архив города Алматы. Однако туда просочилась информация о возможном визите шпионов, и поэтому там установили лазерную защиту. Задев определенные "лазеры" (в виде слов), сработает сигнализация. Помогите ребятам пройти данное препятствие.

Выдели все существительные, которые обозначают множество чего-то (ты помнишь, что их тоже нельзя посчитать?)

В верхний столбец выпиши конкретные существительные

Рисунок 1. Грамматические особенности неконкретных существительных

Как видим, в рассматриваемых фрагментах рабочих тетрадей использованы типичные для заданий глаголы в форме повелительного наклонения, необходимые для краткости и точности формулировки заданий, например: *Из данных продуктов подчеркните те, что входят в состав Наурыз коже; В верхний столбик выпишите конкретные существительные* и т.д.

Далее мы представляем отрывки из рабочей тетради студенток Алильбековой А. и Шамабараковой Д. по теме «Имя прилагательное». Студентки выбрали в качестве героев персонажи популярного у подростков мультфильма «Гравити Фоллз» и назвали свою тетрадь «Имя прилагательное. Отдых Мэйбл и Диппера в Казахстане». Основной грамматический материал изучается через разнообразные задания, увлекательные и познавательные одновременно. Например, ученикам даются описания достопримечательностей столицы Казахстана, и нужно определить, о чем именно идет речь. Найденные существительные следует употребить с краткими прилагательными. (рисунок 3).



Рисунок 3. Образование кратких прилагательных

На следующем рисунке 4 в рассматриваемой рабочей тетради читателям предлагается попробовать казахские национальные блюда. Мы видим удачное сочетание грамматического и этнографического материала. Например, задание: *Допиши окончания прилагательных в нужной форме, определи род и падеж.* При этом используются экзотизмы «бешбармак, шубат, шелпек, баурсак», то есть присутствует и культурно-специфический материал. В занимательной форме ученики знакомятся с лексико-грамматическими разрядами имен прилагательных, для чего они должны стрелочками соединить данные в задании прилагательными с соответствующим разрядом. Как видим, важный грамматически материал дается школьникам в доступной и игровой форме, при этом все необходимые знания по теме даны. Скажем, на рисунке 4 мы видим задание «Дополни правило», в котором ученики должны указать семантические особенности прилагательных разных лексико-грамматических разрядов. В целом в рабочей тетради по прилагательным 6 слайдов, содержащих более 12 заданий, что достаточно для полноценной работы по теме занятия.

ПОСЛЕ ДЛИТЕЛЬНОЙ ПРОГУЛКИ НАШИ ГОСТИ ПРОГОЛОДАЛИСЬ И РЕШИЛИ ПОПРОБОВАТЬ ТРАДИЦИОННЫЕ БЛЮДА.

ДОПИШИ ОКОНЧАНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В НУЖНОЙ ФОРМЕ. ВЫПИШИ, ОПРЕДЕЛИ РОД И ПАДЕЖ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ.

ОНИ ЗАКАЗАЛИ:

1. БЕШБАРМАК – ЭТО БЛЮДО КОТОРОЕ СОСТОИТ ИЗ ОТВАРН _____ МЯСА, ЛАПШИ (ШЕЛПЕК/ЖАЙМА) В ВИДЕ КРУПН _____ ПРЯМОУГОЛЬНИКОВ И КРЕПК _____ БУЛЬОНА.

2. ШУБАТ – КИСЛОМОЛОЧН _____ НАПИТОК ИЗ ВЕРБЛЮЖЬ _____ МОЛОКА.

3. БАУРСАКИ, ГОТОВИТСЯ ИЗ ПРЕСН _____ ИЛИ ДРОЖЖЕВ _____ ТЕСТА В ВИДЕ НЕБОЛЬШ _____ ПОНЧИКОВ (РОМБОВИДН _____ ИЛИ КРУГЛ _____ ФОРМЫ), ИЗГОТОВЛЯЕМЫХ ПУТЁМ ЖАРКИ ВО ФРИТЮРЕ В КАЗАНЕ.

СОЕДИНИ СТРЕЛОЧКАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С РАЗРЯДОМ К КОТОРОМУ ОНИ ОТНОСЯТСЯ

<p>ОЛОВЯННЫЙ СОЛДАТИК. ХОЛОДНЫЙ ДЕНЬ. ДЛИННЫЙ ПОЕЗД. СМЕЛЬНЫЙ ПОСТУПОК. ДОБРЫЙ ЧЕЛОВЕК. ГЛУПЫЙ ВОПРОС. СЕРДЕЧНЫЕ МЫШЦЫ. СЕРДЕЧНЫЙ ПРИВЕТ. ГОСТЕПРЕИМНЫЙ НАРОД. КАМЕННОЕ ЛИЦО. НАЦИОНАЛЬНОЕ БЛЮДО. ТОЛСТЫЙ МАЛЬЧИК</p>	<p>КАЧЕСТВЕННЫЕ</p> <p>ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ</p> <p>ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ</p>	<p>ЛИСЬЯ ХИТРОСТЬ. КИРПИЧНЫЙ ДОМ. ДЕРЕВЯННЫЙ СТОЛ. ПРОШЛОГОДНИЙ СНЕГ. НАСТОЛЬНАЯ ИГРА. СИНИЙ ПЛАЩ. КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК. ЧУДЕСНЫЕ ЗВЁЗДЫ. ОГРОМНОЕ НЕБО. МЕДВЕЖЬЯ УСЛУГА. ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ РАБОТА. АЛМАТИНСКОЕ МЕТРО</p>
--	---	--

ДОПОЛНИ ПРАВИЛО.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ – ЭТО _____, КОТОРЫЕ ОБОЗНАЧАЮТ _____ ПРЕДМЕТА.
 _____ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ ОБОЗНАЧАЮТ ПРИЗНАК _____ ЧЕРЕЗ ОТНОШЕНИЕ К
 ДРУГОМУ ПРЕДМЕТУ.

ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ УКАЗЫВАЮТ НА _____ ПРЕДМЕТА КАКОМУ-
 НИБУДЬ ЛИЦУ.

Рисунок 4. Лексико-грамматические особенности прилагательных

Интересной мы считаем рабочую тетрадь по теме «Сложное предложение» (автор – Гончарова М.). Повествование ведется от лица знаменитого писателя Л.Н.Толстого, ведь тетрадь так и называется «Путешествие в Ясную поляну». При обсуждении этой рабочей тетради студенты подчеркнули особую атмосферу душевности, открытости, которая создается благодаря удачному речевому портрету писателя. Он обращается к ученикам-читателям в стиле романов 19-го века, красивым и чистым русским литературным языком. В этом студенты увидели воспитательный момент.

Ниже представлены два фрагмента этой тетради, в которых дается грамматический материал. На рисунке 5 в доступной форме дан сложный теоретический материал по признакам сложного предложения. А задания, предлагаемые на рисунке 6, имеют современную форму, доступ к ним осуществляется через QR- код, причем тема «Сложное предложение» развивается, усложняется, ученикам уже нужно ответить на вопрос о видах связи в сложном предложении. Отметим сохранение тематической стройности во втором задании на рисунке 6, в котором требуется составить сложносочиненное предложение, опираясь на данный здесь же небольшой текст познавательного характера. Ученики как бы ведут незримый диалог с писателем, знакомясь с его Ясной поляной и узнавая при этом основные сведения о сложном предложении как единице языка.

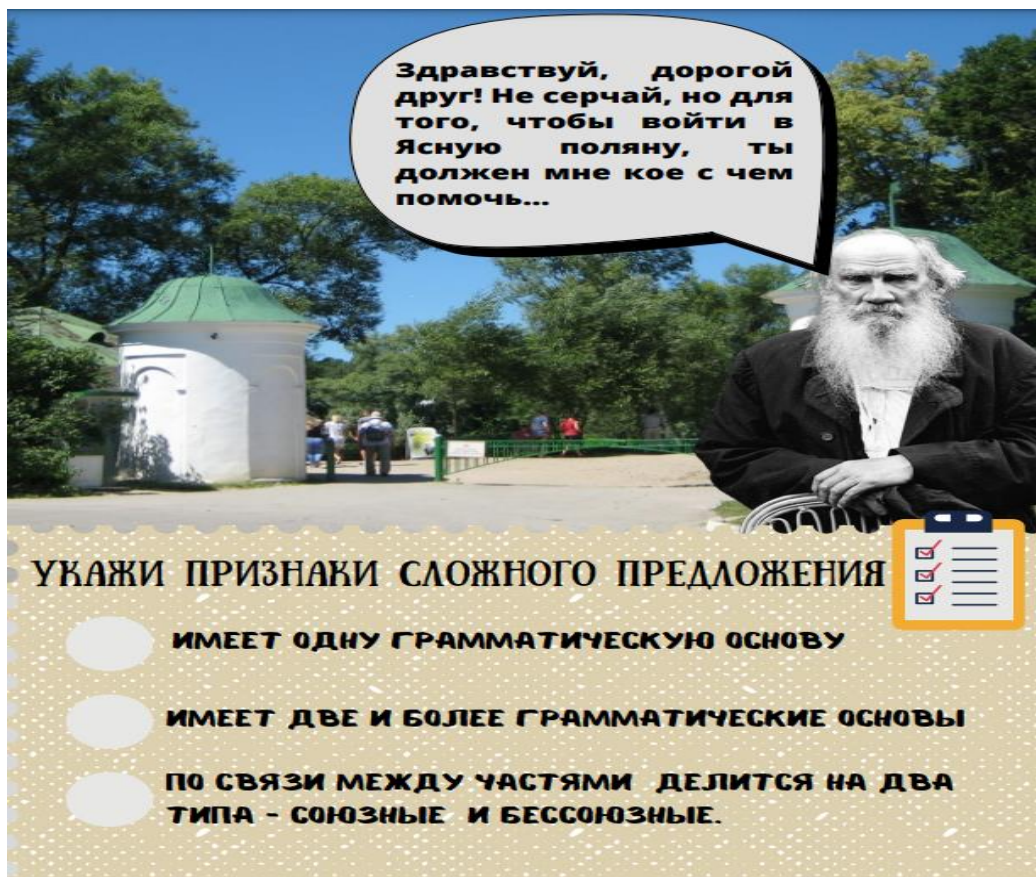


Рисунок 5. Признаки сложного предложения



Рисунок 6. Виды синтаксической связи в сложных предложениях

Заклучение. Итак, в статье мы рассмотрели положение о необходимости ориентировать учебный процесс в педагогическом вузе на будущую профессиональную деятельность выпускников. Подобное требование практикоориентированности является важным принципом современного педагогического инжиниринга, сущностные признаки которого мы также представили в данной статье. Почему мы обращаем внимание на это явление? Как указывает Виноградова Н.В., “услуги в области педагогического инжиниринга состоят в том, чтобы определить критерии, уровни и условия модернизации образования при которых будут разработаны педагогические технологии развития и становления высококвалифицированного специалиста” [15, 78]. Именно педагогический инжиниринг позволяет формировать и реализовать модель выпускника, «отвечающего современным концепциям и подходам образования, жизненным условиям, потребностям общества в специалистах, владеющих на научной основе профессиональными компетенциями и образовательным менеджментом» [15, 79].

Руководствуясь этим положением, можно утверждать, что внедрение такого инструмента, как педагогический инжиниринг в образовательное пространство нашего вуза, поможет эффективно управлять всеми процессами его жизнедеятельности.

В реальной практике преподавания принцип практикоориентированности возможно реализовать через системную связь теоретических дисциплин с методикой преподавания, через постоянную привязку содержания вузовского курса с содержанием школьных программ и учебников, вплоть до указания, в каком классе и в каком объеме та или иная тема изучается. Не менее важна и форма подачи теоретического материала на школьных уроках, в нашем случае – русского языка. Поиск современных и привлекательных для школьников форм методических материалов является одной из процедур бенчмаркинга. В ходе работы со студентами мы изучили множество сайтов и с целью подготовки и успешного прохождения производственной практики выбрали так называемые рабочие тетради. В данной статье мы представили принципы их разработки и некоторые примеры конкретных рабочих тетрадей по русскому языку.

В период прохождения повышения квалификации в июле 2023 года нами была презентована кружковая работа со студентами. в частности, рассматривались подготовленные ими рабочие тетради, фрагменты из которых демонстрировались выше. Коллеги из Казахстана, Германии, Сербии положительно отметили работы студентов, подчеркнув их современный и несомненно практически полезный характер. Это утвердило нас в мысли о правильности использования практикоориентированных подходов к изучению теоретического материала по спецпредметам. На сегодня рабочая тетрадь признана учителями как «универсальное дидактическое пособие на современном этапе развития образования» [11].

Список использованной литературы:

1. *Стратегия развития некоммерческого акционерного общества «Павлодарский педагогический университет» на 2020 – 2024 гг.* <https://ppi.edu.kz/> (Дата обращения 22.07.2023).

2. *Абзудинова Г.К., Омарова А.М. Принципы и факторы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной науки, общества и образования», посвященной 85-летию к. ф-м. н., профессора Т.К. Шаяхметова / под общ. ред. Ж. Жилбаева; отв.ред. Б.С. Есенгельдин. – Павлодар: ППУ, 2022. – С. 11-17.*

3. *Игнатьева А, Самарханова Э.К., Сдобняков В.В., Тулупова О.В. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета //Вестник Мининского университета. 2022. Том 10, №2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-8>*

4 *Педагогический дизайн урока // <https://www.youtube.com/watch?v=FAR2F2Q5Yv0> (дата обращения: 12.07.2023).*

5. Шалашова М.М. STEM-педагог: учитель будущего. URL: <https://edpolicy.ru/stem-educator> (Дата обращения: 15.07.2023).
6. Равнение на конкурентов: что такое бенчмаркинг и где он применяется <https://trends.rbc.ru/trends/education/61540f1e9a7947ed382de149> (Дата обращения 19.07.2023).
7. Суюнова Г.С., Гаранина Е.П. Формирование научной деятельности студентов в педагогическом вузе // *Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной науки, общества и образования», посвященной 85-летию к. ф-м. н., профессора Т.К. Шаяхметова / под общ. ред. Ж. Жилбаева; отв.ред. Б.С. Есенгельдин. – Павлодар: ППУ, 2022. – С. 7-11.*
8. Константинова М.М. Электронный ресурс https://dzen.ru/a/Yx3_wgbtv32U6-FR «Pro Школу». (Дата обращения 18.07.2023).
9. Жиндеева Е.А., Карабанова Н.В., Уткина Т.В., Асташкина М.С., Машкова Е.А. Рабочая тетрадь по литературе как дидактическое средство изучения специфики изображения женских характеров // *Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4.* URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31014> (Дата обращения: 07.07.2023).
10. Кислицына М. А. Проект летней рабочей тетради по русскому языку и литературе. Екатеринбург. 2021. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/105762/1/m_th_m.a.kislitsyna_2021.pdf (Дата обращения 29.06.2023).
11. Ханипова Е.Х. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения (электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-tetrad-kak-didakticheskoe-sredstvo-obucheniya/viewer>) (Дата обращения 01.07.2023).
12. Крючкова Е. А. Рабочие тетради как часть современного УМК по истории / Е.А. Крючкова // *Наука и школа – 2017. – № 2. – С. 191–200*
13. Гужев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гужев. – Москва : Народное образование, 2001. – С.128. – ISBN 5-87953-150-3.
14. Привалова Е. А. О новом жанре учебной литературы – рабочих тетрадях по истории / Е.А. Привалова // *Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000.*
15. Виноградова Н.В., Землякова Г.М. Педагогический инжиниринг как средство формирования научно-методологического мышления обучающихся направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» // *Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1(22) с. 73-80* Издательство: НИ «Институт направленного образования» Тольятти

Reference:

1. *Strategiya razvitiya nekommercheskogo akcionernogo obshchestva «Pavlodarskij pedagogicheskij universitet» na 2020 – 2024 gg. [Development strategy of the non-profit joint-stock company "Pavlodar Pedagogical University" for 2020 – 2024] (Data obrashcheniya 20.07.2023).*
2. Abzuldinova G.K., Omarova, M.A. Principy i faktory aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti uchashchihsya na urokah russkogo yazyka [Principles and factors for enhancing the cognitive activity of students in Russian language lessons] // *Materialy respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki, obshchestva i obrazovaniya», posvyashchennoj 85-letiyu k. f-m. n., professora T.K. Shayahmetova / pod obshch. red. Zh. Zhilbaeva; otv.red. B.S. Esengel'din. – Pavlodar: PPU, 2022. – s. 11 - 17.*
3. Ignat'eva A, Samerhanova E. K., Sdobnyakov V. V., Tulupova O. V. Pedagogicheskaya inzheneriya: metodologicheskij abris proekta Mininskogo universiteta [Pedagogical engineering: methodological outline of the Minin University project] // *Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. Tom 10, №2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-8>*

4. *Pedagogicheskij dizajn uroka. [Pedagogical lesson design]*/ <https://www.youtube.com/watch?v=FAR2F2Q5Yv0> (data obrashcheniya: 12.07.2023).

5. *Shalashova M.M. STEM-pedagog: uchitel' budushchego. [STEM-educator: teacher of the future.]* URL: <https://edpolicy.ru/stem-educator> (Data obrashcheniya: 15.07.2023).

6. *Ravnenie na konkurentov: chto takoe benchmarking i gde on primenyaetsya [Competitor alignment: Benchmarking: what benchmarking is and where it is applied]* <https://trends.rbc.ru/trends/education/61540f1e9a7947ed382de149> (Data obrashcheniya 19.07.2023).

7. *Suyunova G.S., Garanina E.P. Formirovanie nauchnoj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze [Formation of scientific activity of students in a pedagogical university] // Materialy respublikanskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki, obshchestva i obrazovaniya», posvyashchennoj 85-letiyu k. f-m. n., professora T.K. Shayahmetova / pod obshch. red. Zh.Zhilbaeva; otv.red. B.S. Esengel'din. – Pavlodar: PPU, 2022. – s. 7-11.*

8. *Konstantinova M.M. Elektronnyj resurs* https://dzen.ru/a/Yx3_wgbtv32U6-FR «ProShkolu» (Data obrashcheniya 18.07.2023)

9. *Zhindeeva E.A., Karabanova N.V., Utkina T.V., Astashkina M.S., Mashkova E.A. Rabochaya tetrad' po literature kak didakticheskoe sredstvo izucheniya specifiki izobrazheniya zhenskikh harakterov [Literature workbook as a didactic tool for studying the specifics of depicting female characters] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2021. – № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31014> (Data obrashcheniya 07.07.2023).*

10. *Kislitsyna M.A. Proekt letnej rabochej tetradi po russkomu yazyku i literature. [Project of a summer workbook on Russian language and literature].* Ekaterinburg, 2021. https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/105762/1/m_th_m.a.kislitsyna_2021.pdf (Data obrashcheniya 29.06.2023).

11. *Hanipova E.H. Rabochaya tetrad' kak didakticheskoe sredstvo obucheniya [Workbook as a didactic learning tool] (elektronnyj resurs: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-tetrad-kak-didakticheskoe-sredstvo-obucheniya/viewer>) (Data obrashcheniya 01.07.2023).*

12. *Kryuchkova E.A. Rabochie tetradi kak chast' sovremennogo UMK po istorii [Workbooks as part of a modern educational and methodical complex on history] / E. A. Kryuchkova // Nauka i shkola – 2017. – № 2. – S. 191–200*

13. *Guzeev V.V. Metody i organizacionnye formy obucheniya [Methods and organizational forms of training] / V.V. Guzeev. – Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2001. – 128s. – ISBN 5-87953-150-3.*

14. *Privalova E.A. O novom zhanre uchebnoj literatury – rabochih tetradyah po istorii [About a new genre of educational literature - history workbooks] / E.A. Privalova // Istoricheskaya nauka i istoricheskoe obrazovanie na rubezhe XX-XXI stoletij. Chetvertye vserossijskie istoriko-pedagogicheskie chteniya. – Ekaterinburg: UrGPU, Bank kul'turnoj informacii, 2000.*

15. *Vinogradova N. V., Zemlyakova, G. M. Pedagogicheskij inzhiniring kak sredstvo formirovaniya nauchno-metodologicheskogo myshleniya obuchayushchihsya napravleniya podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Pedagogical engineering as a means of forming the scientific and methodological thinking of students in the direction of training 44.04.01 "Pedagogical education"] //Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7. № 1(22) s. 73-80 Izdatel'stvo: NP «Institut napravlennogo obrazovaniya» Tol'yatti.*

Тряпельников А.В.¹

*¹Российский университет дружбы народов,
Россия, atmos@tryapelnikov.ru*

Яхненко В.В.²

*²Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Россия, yakhnenko_1950@mail.ru*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК РОДНОЙ (РКР): ПРЕДЛОГИ (НАГЛЯДНАЯ СЕМАТИЗАЦИЯ СМЫСЛОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ СОЧЕТАНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ)

Аннотация

В статье рассматриваются условия и смыслы наглядной семантизации предложно-падежных сочетаний, составляющих «ядро» средств выражения пространственных отношений в русском языке. Делается вывод, что такие средства выражения гармонично соотносятся по числу и качеству звуков, а их значения мотивированы смысловыми особенностями артикуляции, что истолковывается с позиций русского языка как родного (при обучении иностранцев). Так же доказано, что первичные пространственные значения предлогов в русском языке обусловлены смыслами звуков, артикулированных в простых слогах и получающих символическую (моделирующую) знаменательность. Данная специфика предлогов делает их освоение доступным для обучающихся, от которых требуется осмысленное отношение к формирующимся у него артикуляционным навыкам и сознательное стремление найти опору в наглядности. Данное обстоятельство дает возможность обучающимся самостоятельно использовать правильные предлоги.

Ключевые слова: русский язык как родной, предложно-падежные сочетания, пространственные отношения, наглядная семантизация, смысл, артикуляция.

А.В. Тряпельников¹

*¹Ресей халықтар достығы университеті,
Ресей, atmos@tryapelnikov.ru*

В.В. Яхненко.²

*²М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті,
Ресей, yakhnenko_1950@mail.ru*

ОРЫС ТІЛІ АНА ТІЛІ РЕТІНДЕ (ОАТ): ДЕМЕУЛІКТЕР (ШЕТЕЛДІКТЕРДІҢ ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ КЕҢІСТІКТІК ДЕМЕУЛІК-СЕПТІК ТІРКЕСТЕРДІҢ МАҒЫНАЛАРЫН ВИЗУАЛДЫ СЕМАТИЗАЦИЯЛАУ)

Аңдатпа

Мақалада орыс тіліндегі кеңістіктік қатынастарды білдіру құралдарының «өзегін» құрайтын демеулік-септік тіркестердің визуалды семантизациясының шарттары мен мағыналары қарастырылады. Мұндай өрнек құралдары дыбыстардың саны мен сапасына үйлесімді байланысты деген қорытынды жасалады, ал олардың мағыналары артикуляцияның семантикалық ерекшеліктерімен қозғалады, бұл орыс тілінің ана тілі ретінде түсіндіріледі (шетелдіктерді оқыту кезінде). Сондай-ақ, орыс тіліндегі демеуліктердің бастапқы кеңістіктік мағыналары қарапайым буындарда айтылған және символдық (модельдеу) маңыздылықты алатын дыбыстардың мағыналарына байланысты екендігі дәлелденді. Демеуліктердің бұл ерекшелігі оларды игеруді білім алушылар үшін қолжетімді етеді, бұл оның артикуляциялық дағдыларына мағыналы көзқарасты және көрнекі түрде қолдау табуға

саналы ұмтылысты қажет етеді. Бұл жағдай студенттерге дұрыс демеуліктерді өз бетінше пайдалануға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: орыс тілі ана тілі ретінде, демеулік-септік тіркестер, кеңістіктік қатынастар, көрнекі семантизация, мағына, артикуляция.

Tryapelnikov A.,¹

¹Peoples' Friendship University of Russia, Russia

Yakhnenko V.²

²Lomonosov Moscow State University, Russia

Annotation

The article discusses the conditions and meanings of visual semantics of prepositional-case combinations that make up the "core" of the means of expressing spatial relations in the Russian language. It is concluded that such means of expression are harmoniously correlated in the number and quality of sounds, and their meanings are motivated by semantic features of articulation, which is interpreted from the standpoint of Russian as a native language (when teaching foreigners). It is also proved that the primary spatial meanings of prepositions in the Russian language are due to the meanings of sounds articulated in simple syllables and receiving symbolic (modeling) significance. This specificity of prepositions makes their development accessible to students, who are required to have a meaningful attitude to the articulation skills that are being formed and a conscious desire to find support in clarity. This circumstance makes it possible for students to independently use the correct prepositions.

Keywords: Russian as a native language, prepositional-case combinations, spatial relations, visual semantics, meaning, articulation

Введение. Русский язык как родной (для иностранцев)¹ подходит к проблеме смыслов и средств выражения пространственных отношений с позиций дитяти. Такой подход моделирует свойства предмета исследования в ходе т.н. мысленного эксперимента, одно из допущений которого состоит в том, что дитя не может не опираться в ходе усвоения языковых форм на наглядность, имеющую символический характер². Понятие символической наглядности имеет не только методический смысл, но и концептуальный. Так, например, Н.И. Жинкин объяснял саму возможность перевода с одного человеческого языка на другой за счет наличия в каждом языке универсального предметного кода, представляющего речевые сообщения на разных языках в наглядных образах³.

Пространственные отношения в русском языке представлены, прежде всего, предложно-падежными сочетаниями, т.е. сочетаниями предлогов и падежных форм имен существительных.

Методика. Предлоги, как известно, не являются знаменательными словами, а следовательно, не могут иметь предметного значения, но при этом не лишены смысла и свойства наглядности (в сочетании с именными падежными формами). Как это можно объяснить? Забегая несколько вперед, скажем, что осмысленность употребления предлогов в

¹ См. Тряпельников А.В., Яхненко В.В. Русский язык как родной: возможности киберпространства и наглядная семантизация русской лексики при обучении иностранцев русскому языку // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. Материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 27–28 мая 2022 г. – М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 169-170.

² Такой род наглядности мы называем «символической наглядностью». См. там же.

³ «Нельзя говорить, не овладев этим кодом, так требуют условия жизни человека, существующего в обществе. Но ребенок не умеет подражать взрослому, да и взрослый не знает, как нужно общаться с ребенком, чтобы он подражал и заговорил. Практическое усвоение языка как речевого навыка, необходимого для коммуникации, происходит по типу самонаучения» (Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Отв. ред. Р.Г. Котов, А.И. Новиков. М.: Наука, 1982. С.55).

русском языке дитя получает из осмысления артикуляции соответствующих звуков, входящих в состав этих предлогов как особых символических моделей понимания. Тот факт, что предлоги управляют определенными формами косвенных падежей, имеет важнейшее значение для выстраивания русской языковой систематики, поскольку падежные формы как предельные осмысленные символы, обобщающие частные значения отдельных именных форм¹, сами, в свою очередь, нуждаются в смысловом обобщении, которое для дитяти с необходимостью носит символически-наглядный характер.

«Ядром» подсистемы средств выражения пространственных отношений в русском языке могут служить 3-и предложно-падежные конструкции: «НА + Предл. падеж», «В + Предл. падеж», «ПО + Дат. падеж».

Как зарождается это «ядро» в языковом сознании дитяти в русском языковом окружении?

Результаты. Сначала дитятею (субъектом) осмысливается его нахождение на поверхности чего-либо: например, «*лежат, стоят на столе*»². Чтобы «*лежать, стоять на чем-либо*» в земных условиях (при действии силы тяжести) необходимо, чтобы опорная поверхность как бы «отталкивала» субъекта, уравновешивая его давление на нее. Среди русских простых слогов нельзя найти лучшего выразителя, чем слог [на]: 1) звук [а] выражает образ «движения вниз», т.к. произнесение этого гласного требует помещения языка в ротовой полости в самое нижнее положение (нижний ряд; связано с движением нижней челюсти вниз); 2) звук [н] требует движения воздуха вверх через носовую полость (при этом нёбная занавеска опускается, что согласуется с направлением движения языка и нижней челюсти); 3) т.о., слог [на] символически моделирует смысловую ситуацию, в которой сочетаются действия противоположно направленных (по вертикали) и равновесных сил.

Данный смысл позволяет употреблять предлог «НА» во внешне, казалось бы, непохожей ситуации типа «*висеть на руках, на ветке* и т.п.», поскольку здесь тоже имеет место смысл (образный смысл) сочетания равновесных сил, противоположно направленных по вертикали, хотя в данном случае непосредственное представление о поверхности и отсутствует.

Смысл употребления предлога «В» формируется первоначально для передачи намерения³ поместить что-то или поместиться самому внутрь чего-то (с Вин.падежом), т.е. первоначально связан с динамикой (а не со статикой, как в предлоге «НА» с Предл. падежом): например, «*положить палец в рот*». И опять, артикуляция согласного [в] четко моделирует смысловую динамику употребления предлога «В»: при произнесении [в] нижняя губа помещается под верхнюю губу, т.е. помещается как бы внутрь ротовой полости.

Затем предлоги «НА» (+ Предл. падеж) и «В» (+ Вин.падеж) «обмениваются» характеристиками смысла своего употребления: 1) статика «НА» (+ Предл. падеж) получает динамический смысл по образцу предлога «В» (+ Вин.падеж) и превращается в выразитель намерения переместительного движения – «НА» (+ Вин.падеж): например, «*лечь на стол*»; 2) динамика «В» (+ Вин. падеж) получает статический смысл по образцу предлога «НА» (+ Предл.падеж) и превращается в выразитель осуществленного намерения движения – «В» (+ Предл.падеж): например, «*держат что-то во рту*»;

¹ См.: Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / Под ред. И.А. Василенко. М., 1968. С. 218-251.

² Выражения «*лежать на спине*», «*стоять на ногах*» образуются как перенос по смежности (например, «*лежать на земле, на спине*» и т.п.). При этом надо обратить внимание на то, что для такого переноса по смежности осваивающий русский язык должен мыслить себя как душу (целое, точка), а не как тело с различными частями (спина, живот, ноги и т.п.).

³ При описании русского языка как родного нельзя обойтись без понятия «намерения», которое определяет смысл осваиваемых дитятею действий и их языковых знаменований.

Статические и динамические смыслы предлогов «НА» и «В» обобщаются в смысле употребления предлога «ПО» (+ Дат. падеж). Основанием для употребления данного предлога служит пара (двоица) взаимосвязанных смысловых признаков: *-определенность местонахождения субъекта (либо «В» + Предл. падеж, либо «НА» + Предл. падеж) – статический признак; *-пребывание в движении – динамический признак; *-например, «ходить по комнате» («быть в комнате» и «ходить», т.е. двигаться), «гулять по улице» («быть на улице» и «гулять», т.е. двигаться).

И здесь символический смысл артикуляции простого слога [по] согласуется со смыслом употребления предлога «ПО» с Дат. падежом: *- Дат. падеж, в первую очередь, имеет смысл «субъекта состояния»; ср., например: «Мне (Дат. п.) хорошо», «Мне (Дат. п.) хочется ...»; поэтому употребление Дат.падежа с предлогом «ПО» выражает пребывание субъекта в определенном состоянии (состоянии движения); *- артикуляция согласного [п] (губно-губного) требует участия обеих губ (т.е. двоицы), которые, смыкаясь, как бы отождествляются (статика) и, затем, размыкаются (динамика); *- гласный [о] для дитяти также сочетает смысл статики и динамики, поскольку, в первую очередь, связан с действием губ при грудном кормлении (табл.1.1.).

Таблица 1.1. Последовательность образования и соотношение первичных смыслов предлогов «В», «НА» и «ПО»¹.

	КУ-ДА? (динамика) ²	Г-ДЕ (=К-ДЕ)? (статика) ³
1.	«В» + Вин.п.	«НА» + Предл.п.
2.	«НА» + Вин.п.	«В» + Предл.п.
3.	«ПО» + Дат. п.	

Таблица 1.1. наглядно показывает последовательность образования и соотношение первичных смыслов предлогов «В», «НА» и «ПО». Надо обратить внимание на то, что первичный и вторичный смыслы предлогов «В» и «НА» соотносят формы падежей, которые они требуют от управляемых имен, как «обратные числа»: *- «В»: первичный смысл / вторичный смысл = Вин.п. / Предл.п. = динамика / статика; *- «НА»: первичный смысл / вторичный смысл = Предл. п. / Вин.п. = статика / динамика.

Такое соотношение первичных и вторичных смыслов данных предлогов знаменует их системную взаимосвязанность (матрица 1.1.).

¹ В свою очередь, предлог «ПО», составляя вместе с предлогами «НА» и «В» трицу «ядерных» выразительных средств пространственных характеристик, начинает употребляться с Вин. падежом. В этом случае «ПО» + Вин.п.» получает смысл «достижения предела (включенного)». Например, «*сыт по горло*», «*вода по пояс*». Такой смысл возникает за счет характерного жеста, при котором ладонь может помещаться «на горло» или «на пояс» и совершать движение (по горизонтали).

Тогда предмет (например, «горло» или «пояс») образно оказываются под указующей ладонью, функцию которой в речи выполняет предлог «ПО», что делает очевидным первичное наглядное значение предлога «ПОД».

С предложно-падежным сочетанием «ПО» + Вин.п.» тесно связано предложно-падежное сочетание «ДО» + Род.п.», которое также получает наглядную жестовую семантизацию: ладонь может помещаться, например, «под горло, пояс, колено». В результате предлог «ДО» употребляется для знаменования предела, который не достигается.

² Под «динамикой» здесь и далее имеется в виду «изменяемость положения в пространстве или во времени».

³ Под «статикой» здесь и далее имеется в виду «неизменность положения в пространстве или во времени».

Матрица 1.1¹. Различение понятий движения (динамики) и местоположения (статики) с помощью первичных смыслов предлогов «НА», «В» и «ПО»:

	КУ-ДА?(динамика)	Г-ДЕ (=К-ДЕ)?(статика)
«НА»+Предл.п.	–	+
«В» + Вин.п.	+	–
«ПО» + Дат. п.	+	+

Матрица 1.1. показывает, что образование подсистемы из первичных смыслов 3-х предлогов «В», «НА» и «ПО» соотносится с различением понятий движения и (место) положения, что очень важно для формирования языкового сознания дитя в русском языковом окружении.

Поскольку динамический смысл предлогов «В» и «НА» (+ Вин.п.) связан с намерением субъекта занять определенное (место)положение, то выражение (место)положения (образ) является ведущим (определяющим).

Т.к. (место)положение субъекта возникает (т.е. «становится», говоря философским языком), то наряду с намерением занять определенное (место)положение возможно и «обратное намерение» – намерение покинуть занятое (место)положение. В этом смысле используются предлоги «С» и «ИЗ» (+ Род.п.).

Из этих двух предлогов сначала образуется осмысленное употребление предлога «С», а затем «ИЗ» (табл. 1.2.).

Таблица 1.2. Соотношение средств выражения «прямого» и «обратного» направлений движения

	КУ-ДА?(«прямое» направление движения)	ОТ-КУ-ДА?(«обратное» направление движения)
1.	«НА» + Вин.п.	«С» + Род.п.
2.	«В» + Вин.п.	«ИЗ» + Род.п.

Получается весьма гармоничная подсистема выражения намерений совершить «прямое» и «обратное» движение:

– *два* определенных звука в «НА» («прямое» направление движения) / *один* определенный звук в «С» («обратное» направление движения);

– *один* определенный звук в «В» («прямое» направление движения) / *два* определенных звука в «ИЗ» («обратное» направление движения);

Употребление с предлогами «С» и «ИЗ» именно Род.падежа имен вызвано тем, что «расставание» с занятым прежде (место)положением понимается как его отрицание, а первичным значением Род.падежа в русском языке является оформление имен при отрицании (ср. «нет времени», «не слышу звука»).

Смыслы рассмотренных выше предлогов включают в себя понятия статики и динамики, а также понятий «прямого» и «обратного» направления движения, т.е. предполагают сформированность этих понятий в языковом сознании будущего носителя русского языка. Но как это происходит? Что нужно для формирования этих понятий? Какие смыслы?

Как можно предположить, образование понятий статики и динамики, а также «прямого» и «обратного» направления движения в русском языке предваряется дистрибутивным

¹ Теория матриц дистрибутивного различения как основы правильности лингвистического метода была разработана Ю.В.Рожественским (см. Рождественский Ю.В. Типология слова / Под ред. акад. В.В. Виноградова. М.: «Высшая школа», 1969. 286 с.

различением смыслов-единиц в подсистеме из 3-х предложно-падежных сочетаний: «К+Дат.п.», «У+Род.п.» и «ОТ+Род.п.» (матрица 3.1.).

Матрица 3.1. Различение «первичных» и «вторичных» стремлений движения

	«К»+Дат.п.	«У»+Род.п.	«ОТ»+Род.п.
стремление(первичное) в определенную сторону	+	-	-
стремление (вторичное) в обратную сторону	-	-	+

Матрица 3.1. представляет собою асимметричную дистрибутивную матрицу¹, в которой осмысление 3-х речевых позиций употреблений предлогов «К», «У» и «ОТ» может привести к осознанию различий двух противоположных направлений движений – «прямого» и «обратного». Здесь смысл речевого высказывания с «У»(+Род.п.) характеризуется отрицательным образом, что можно понять как выражение идеи «ПО-КО-Я».

Отсутствие собственных смысловых признаков у высказывания с «У»(+Род.п.) в матрице 3.1. вызывает необходимость найти положительные различительные признаки, что может обеспечить симметричная дистрибутивная матрица 3.2.:

Матрица 3.2. Различение смыслов предложно-падежных сочетаний

	«К»+Дат.п.	«У»+Род.п.	«ОТ»+Род.п.
единство	+	+	-
раздельность	-	+	+
стремление	+	-	+

Естественно предположить, что для дитяти самым сильным намерением служит намерение оказаться вместе со своей мамой (или с лицом, ее заменяющим), что в русском языке может выражаться утверждением «Я иду к маме». Звук [к] стоит отнести к разряду «взрывных», т.е. требующих для своей артикуляции энергетического посыла вовне; при этом «взрыв» происходит в задней части языка, т.е. как бы «внутри» человека. Всё это хорошо передает символический смысл намерения, ставшего причиной движения и основанием для выбора направления. В свою очередь, выбор Дат. п. имени обусловлен здесь принципом «относительности» движения²: для движущегося человека предмет-ориентир (человек-ориентир) меняет свое состояние-положение (приближается, увеличивается), а именно это оказывается первичным смыслом Дат.п. (ср.: «Мне хорошо», «Мне нравится...», «Мне говорят...» и т.п.).

Высказывания с предлогом «У» (+Род.п.) первоначально осознают представление о «разделенном единстве». Например, «У меня есть мама, папа», «У меня есть глаза, руки» и т.п. Сам по себе звук [у] для дитяти знаменует, в первую очередь, желание (поиск материнской груди), что объясняет, с одной стороны, естественное огубление, а с другой стороны, максимальную степень огубленности (по сравнению с [о]). Применение русским языком звука [у] для выражения «разделенного единства» может означать, что такое

¹ В вышеуказанной работе Ю.В.Рожественского асимметричные матрицы упоминаются, но детально не рассматриваются. Это связано с характерными целями исследования: описать лингвистическую правильность во всей «чистоте» ее порождения.

² Не надо думать, что принцип «относительности движения» открыли физики. Русскому языку этот принцип хорошо известен, как можно видеть из наглядного обоснования употребления предлога «К» с Дат.п.

«разделенное единство» естественно, желанно. Надо обратить внимание на непосредственность обоснования утверждений вроде «У меня есть мама», здесь не требуется никаких особых доказательств. Такие утверждения можно считать (по функции) языковыми «аксиомами» (т.е. утверждениями, не требующими доказательств).

Род. п. здесь знаменует «разделенность», т.к. русский язык понимает «разделенность» как отрицание единства, а первичным смыслом Род.п. в русском языке является знаменование именно отрицания (ср.: «Нет времени», «Не вижу солнца» и т.п.).

Предлог «ОТ» требует от управляемого имени формы Род.п., т.к., подобно предлогу «У», связан с идеей разделения (=отрицания) некоего единства. А вот звуковой состав предлога «ОТ» можно понять, если учесть, что местоимение «ТО» представляет собою языковой указательный жест на некое тело-место. Тогда «обратное движение» может быть понято как «обратный указательный жест», и русский язык может символизировать его «обратной» последовательностью определенных звуков, т.е. «ТО» «переворачивается» (во времени) в «ОТ».

Теперь надо обратить внимание на слаженность смыслов и звуков в подсистеме предлогов «К», «У», «ОТ»:

а) предлоги со смыслом «единство» выражены одним определенным звуком («К» и «У»), но при этом «единство» в сочетании с намерением – *согласным* звуком («К»), а «единство» в сочетании с идеей разделения – *гласным* звуком («У»);

б) «единство» в сочетании с идеей разделения – *гласным* звуком («О»), но «разделение» в сочетании с намерением – *согласным* звуком («Т»); в итоге – предлог «ОТ».

Надо также отметить, что при выражении пространственных отношений в подсистемах из трех предлогов «НА», «В», «ПО» и «К», «У», «ОТ» субъект (предмет) мыслится как нечто единое (душа, точка)¹.

Таковы, как нам представляется, первичные пространственные значения и средства их выражения в русском языке. Разумеется, существование этих выразительных средств не исчерпывается представленным описанием, но мы надеемся, что необходимые «ключи» для понимания их дальнейшего «жизненного пути» удалось выявить.

Заключение. В итоге проведенного исследования стало очевидным, что первичные пространственные значения предлогов в русском языке обусловлены смыслами звуков, артикулированных в простых слогах и получающих символическую (моделирующую) знаменательность. Эта особенность русских предлогов делает их освоение и употребление доступным для будущего носителя русского языка, от которого требуется осмысленное отношение к формирующимся у него артикуляционным навыкам и сознательное стремление найти опору в наглядности. Последнее обстоятельство дает возможность дитяти интуитивно находить (во множестве речевых употреблений) первичные значения предлогов, звучание которых можно осмыслить за счет соответствующих артикуляций и, тем самым, превратить в «живые» символы с дальнейшим разнообразным их знаменованием². Именно таким путем, но уже осознанно, русский язык как родной предлагает пройти тем, кто решает войти в мир русской культуры с пониманием и дружелюбием.

¹ От данных предлогов отличаются предлоги «ПЕРЕД», «ЗА», в которых субъект мыслится как разделенное единство (на переднюю и заднюю стороны).

² О необходимости показывать в описаниях языка движение смысла той или иной языковой категории или отдельной единицы убедительно писал А.Ф. Лосев (См.: Лосев А.Ф. Цит. соч.. С. 222-223).

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Егизбаева Назыкен Жаненовна – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, nazyken@mail.ru

Тәубеева Әлия Тәубеқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, PhD докторант, nur-muba19@mail.ru

Елмуратова Саёра Абыллаевна – Ажинияз атындағы Нүкіс мемлекеттік педагогикалық институты, Нүкіс, Өзбекстан, филология ғылымдарының кандидаты, sayora_1981@mail.ru

Алламуратова Гулсанем Жалгасбаевна – Ажинияз атындағы Нүкіс мемлекеттік педагогикалық институты, Нүкіс, Өзбекстан, филология ғылымдарының кандидаты, доцент, gulsanem69@mail.ru

Есенова Қалбике Өмірбайқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, филология ғылымдарының докторы, профессор, Kalbike_65@mail.ru

Мұратбаева Индира Сылқымбайқызы – Санкт-Петербург Гуманитарлық кәсіподақтар университеті Алматы филиалы, филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Lashin 2030@mail.ru

Белобровцева Ирина Захаровна – Таллин университеті, Таллин, Эстония, филология ғылымдарының кандидаты, профессор

Костюхина Марина Сергеевна – А.И. Герцен атындағы Ресей мемлекеттік педагогикалық университеті, Санкт-Петербург, Ресей Федерациясы, ф.ғ.к., доцент, eakost@yandex.ru

Сатуова Жазира Талғатқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, zhazirasatuova@gmail.com

Ибраева Айзат Дүйсенқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, ibraevaiazat@mail.ru

Табачникова, Ольга Марковна – Орталық Ланкашир университеті, Престон, Ұлыбритания, философия докторы (PhD), доцент, гуманитарлық ғылымдар, тілдер және жаһандық зерттеулер факультетінің орыстану кафедрасының меңгерушісі, otabachnikova@uclan.ac.uk

Жаңабекова Айман Әбділдақызы – А. Байтұрсынұлы атындағы тіл білімі институты, қолданбалы лингвистика бөлімінің меңгерушісі, филология ғылымдарының докторы, aiman_miras@mail.ru

Пірманова Күнсұлу Қамбарбекқызы – Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, PhD студент, kunsulu.pirmanova@mail.ru

Жәңгірова Назерке Қосқыланқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2-курс магистранты

Қалыбаева Қаламқас Сейдуллаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, филология ғылымдарының докторы, профессор

Омарова Мөлдір Дауренбекқызы – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, магистрант, moldir.majit@mail.ru

Нуржанова Жайнаш Джумахметовна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., znur73@mail.ru

Скляр-Кабрал Леонор – Санта-Катарина Федералды университеті, Бразилия, құрметті профессор, Leonorsc20@gmail.com

Сүйінова Гүлнәра Сейілбекқызы – Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті Гуманитарлық ғылымдар жоғары мектебінің профессоры, Павлодар, suynovags@teachers.ppu.edu.kz

Тряпельников Анатолий Викторович – Ресей халықтар достығы университеті, Ресей, atmos@tryapelnikov.ru

Яхненко Владимир Васильевич – М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті, Ресей, yakhnenko_1950@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Егизбаева Назыкен Жаненовна – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, кандидат филологических наук, старший преподаватель, nazyken@mail.ru

Тәубеева Әлия Тәубеқызы – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, докторант PhD, nur-muba19@mail.ru

Елмуратова Саёра Абыллаевна – Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус, Узбекистан, кандидат филологических наук, sayora_1981@mail.ru

Алламуратова Гулсанем Жалгасбаевна – Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус, Узбекистан, кандидат филологических наук, доцент, gulsanem69@mail.ru

Есенова Калбике Умирбаевна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, доктор филологических наук, профессор, Kalbike_65@mail.ru

Муратбаева Индира Сылкымбаевна – Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, кандидат филологических наук, доцент, Lashin 2030@mail.ru

Белобровцева Ирина Захаровна – Таллинский университет, Таллин, Эстония, кандидат филологических наук, профессор

Костюхина Марина Сергеевна – Российский Государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, к.ф.н., доцент, eakost@yandex.ru

Сатуова Жазира Талгатовна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, zhazirasatuova@gmail.com

Ибраева Айзат Дуйсеновна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат филологических наук, старший преподаватель, ibraevaiazat@mail.ru

Табачникова, Ольга Марковна – Университет Центрального Ланкашира, Престон, Великобритания, Доктор философии (PhD), доцент, заведующая кафедрой русистики на факультете гуманитарных наук, языков и глобальных исследований, otabachnikova@uclan.ac.uk

Жанабекова Айман Абдильдаевна – Институт языкознания имени А.Байтурсынова, заведующий отделом прикладной лингвистики, доктор филологических наук, aiman_miras@mail.ru

Пірманова Күнсүлу Қамбарбекқызы – Казахский национальный университет имени аль-Фараби, PhD студент, kunsulu.pirmanova@mail.ru

Жәңгірова Назерке Қосқыланқызы – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистрант 2 курса

Қалыбаева Қаламқас Сейдуллаевна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, доктор филологических наук, профессор

Омарова Мәдір Дауренбекқызы – Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, магистрант, moldir.majit@mail.ru

Нуржанова Жайнаш Джумахметовна – Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, кандидат педагогических наук, и.о. доцента, znur73@mail.ru

Скляр-Кабрал Леонор – Федеральный университет Санта-Катарины, Бразилия, Почетный профессор, Leonorsc20@gmail.com

Суюнова Гульнара Сейльбековна – доктор филологических наук, профессор Высшей школы гуманитарных наук Павлодарского педагогического университета им. Әлкей Марғұлан, Павлодар, suynovags@teachers.ppu.edu.kz

Тряпельников Анатолий Викторович – Российский университет дружбы народов, Россия, atmos@tryapelnikov.ru

Яхненко Владимир Васильевич – Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Россия, yakhnenko_1950@mail.ru

OUR AUTHORS

Yegizbayeva Nazyken – Kazakh State University named after Al-Farabi, Senior Lecturer, nazyken@mail.ru

Taubeyeva Aliya – Kazakh State University named after Al-Farabi, PhD doctoral student, nurmuba19@mail.ru

Elmuratova Saera – Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz, Nukus, Uzbekistan, Candidate of Philological Sciences, sayora_1981@mail.ru

Allamuratova Gulsanem – Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz, Nukus, Uzbekistan, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, gulsanem69@mail.ru

Yessenova Kalbike – Abai Kazakh National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kalbike_65@mail.ru

Muratbayeva Indira – Almaty branch of the ST-Petersburg Humanitarian university of trade unions, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Lashin2030@mail.ru

Belobrovtsseva Irina – Tallinn University, Tallinn, Estonia, Candidate of Philological Sciences, Professor

Kostyukhina Marina – The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation, Ph.D., Associate Professor, eakost@yandex.ru

Satuova Zhazira – Abai Kazakh National Pedagogical University, zhazirasatuova@gmail.com

Ibraeva Aizat – Abai Kazakh National Pedagogical University, Candidate of Philological Sciences, senior lecturer, ibraevaizat@mail.ru

Tabachnikova Olga – University of Central Lancashire (UCLan), Preston, UK, PhD, Associate Professor, Head of Russian Studies at the School of Humanities, Language and Global Studies, otabachnikova@uclan.ac.uk

Zhanabekova Ayman – A. Baitursynov Institute of linguistics, Head of the Department of Applied Linguistics, Doctor of philology, aiman_miras@mail.ru

Pirmanova Kunsulu – Al-Farabi Kazakh National University, PhD student, kunsulu.Pirmanova@mail.ru

Zhangirova Nazerke – Abai Kazakh National Pedagogical University, 2nd year master student

Kalybayeva Kalamkas – Abai Kazakh National Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Omarova Moldir – The L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, master's degree student, moldir.majit@mail.ru

Nurzhanova Zhainash – The L.N. Gumilyov Eurasian National University", Astana, candidate of pedagogical sciences, acting associate professor, znur73@mail.ru

Sklar-Cabral Leonor – Federal University of Santa Catarina, Brazil, Honorary Professor, Leonorsc20@gmail.com

Suyunova Gulnara – doctor of philological sciences, professor of the Higher School of Humanities of the Pavlodar Pedagogical University Əlkey Margulan, Pavlodar, suynovags @teachers.ppu.edu.kz

Tryapelnikov Anatoly – Peoples' Friendship University of Russia, Russia, atmos@tryapelnikov.ru

Yakhnenko Vladimir – Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Russia, yakhnenko_1950@mail.ru