

Зерттеу әдістері

Сипаттама, компоненттік, құрылымдық – семантикалық талдау әдістері. Біздің зерттеуімізде келесі мәселені қарастырдық: тұрақты сөз тіркестері морфологиялық жағынан түрленіп, сөйлемнің барлық мүшелерінің қызметін атқарады.

Зерттеу нәтижелері

Зерттеу материалдарын қазіргі қазақ тілі курстарында және мектепте қазақ тілі сабақтарында пайдалануға болады.

Қорытынды

Фразеологизмдер сөйлемнің барлық мүшесі қызметін атқарады, морфологиялық тұлға жағынан түрленеді.

Әдебиет:

1. Авакова Р. Фразеология теориясы. – Алматы, 2014. – 292 б.
2. Кеңесбаев І.К. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: Ғылым, 1977. – 712 б.
3. Сайрамбаев Т. Сөз тіркесі мен жай сөйлем синтаксисі. – Алматы: Рауан, 2011. – 76 б.

УДК 371

ИСТОРИОГРАФИЯ РАЗВИТИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМЫ И ЗНАЧЕНИЯ В ТРУДАХ ЛИНГВИСТОВ И МЕТОДИСТОВ

Кольева Н.С.

(PhD, кафедра информационных систем, СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан, nkoleva@mail.ru)

Бурба В.И.

(учитель русского языка и литературы, КГУ СШ №14 им. Ю.А. Гагарина, г. Петропавловск, Казахстан)

Андапта

Мақалада XVIII ғасырдан бастап XX ғасырдың басына дейінгі орыс тіліндегі сөздер мағынасының және даму үлгісі мәселелерінің тарихнамасы берілген.

Түйінді сөздер: сөз үлгісі, сөздің лексикалық мағынасы, грамматиканы оқыту тарихы.

Аннотация

В статье представлена историография проблемы развития формы и значений слов в русском языке с XVIII в. до начала XX.

Ключевые слова: форма слова, лексическое значение слова, история преподавания грамматики.

Annotation

The article presents a historiography of the problem of the development of the form and meanings of words in the Russian language from the 18th century to the beginning of the 20 th century.

Key words: form of the word, the lexical meaning of the word, the history of teaching grammar.

Введение

Процесс учения складывается под влиянием внешних и внутренних условий. Внешние условия – это вся сумма педагогических воздействий (содержание знаний, методика обучения, влияние учителя, содержание учебника и т. п.), внутренние – запас

знаний, отношение к учению, интерес к предмету изучения, уровень развития и другие личные особенности ученика. Результаты обучения обнаруживаются после того, как внешние факторы пройдут через призму внутренних условий. Мы находимся в настоящее время на таком этапе развития психологии обучения, когда далеко не все пересекающиеся параметры внешних и внутренних условий изучены в достаточной мере. Но по отношению к некоторым из них имеется известное количество фактического материала, позволяющее сделать определенные обобщения.

В области усвоения грамматики это относится к изучению вопроса о влиянии различного языкового материала (содержание понятий) на его усвоение. По – видимому, в усвоении знаний содержание понятий является одним из самых основных внешних условий, определяющих ход усвоения знаний. Школьные предметы различаются по характеру содержания; этим определяется и различие в методах обучения. Так, методы обучения математике резко отличаются от методики литературы, методы обучения физике – от методики русского языка, а методы обучения географии в такой же степени отличаются, например, от методики информатики.

Все это достаточно известно, и нет необходимости приводить еще какие – нибудь аргументы. Заметим лишь, что и психологические исследования (В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин и др.) показали, что дело заключается в том, что различное содержание знаний ставит перед учащимися разные задачи, решение которых требует различных умственных операций. Так как задача школы состоит в основном в управлении познавательной деятельностью ученика, то и методика обучения этим операциям, естественно, должна быть различной.

Методы исследования

Для изучения психологии усвоения грамматики необходимо прежде всего знать объективные языковые особенности того содержания, которое школа предлагает усвоить учащимся.

«Грамматикой называется наука о строе слова и строе предложения в отвлечении от конкретного материального значения слов и предложений, а также и самый строй слова и строй предложения, присущие данному языку» [1]. Уже в этом кратком определении находится указание, весьма важное для понимания психологического содержания усвоения грамматики – это обобщенный, абстрактный характер грамматических знаний, которые требуют отвлечения от конкретного значения слов и предложений. Как мы увидим позднее, действительно, основное препятствие, мешающее учащимся овладеть грамматическими знаниями, – их абстрактный характер.

Второе, не менее существенное для психологии усвоения положение заключается в том, что грамматика, отвлекаясь от частного и конкретного, обобщает и типизирует явления языка. Следует полагать, что подобный объективный характеристике языковых явлений соответствуют и психологические процессы, приводящие к правильному усвоению грамматических знаний. В данном случае это процессы обобщения и абстракции.

Третье положение, имеющее непосредственное отношение к психологии усвоения грамматики, заключается в том, что слово, будучи основной единицей языка (средства общения), имеет свою внешнюю форму – звуковое или графическое оформление – и свою внутреннюю сторону – значение слова. Причем у большей части слов русского языка различают значения реальные (лексические) и значения формальные (грамматические). «Слово представляет собою внутреннее, конструктивное единство лексических и грамматических значений» [2].

Слово выражает свое лексическое значение, непосредственно обозначая различные предметы, явления, действия, качества и т. д. Уже в этой функции каждое слово содержит обобщение, ибо такими словами, как, например, *стол*, *тетрадь*, мы обозначаем не только данный стол или тетрадь, но и любой стол, любую тетрадь, как бы по своему внешнему виду данный стол или данная тетрадь ни отличались друг от друга. Так что в этом случае мы имеем дело с абстракцией (отвлечением) от несущественных признаков всех столов или тетрадей. Такую абстракцию нам удобно обозначить как абстракцию на лексическом уровне.

Другое дело – грамматические, или формальные, значения слова. В русском языке лексическое (реальное) значение образуется как синтез значений отдельных морфологических частей слова. В слове могут быть выделены морфемы, являющиеся кратчайшими значимыми элементами. Это корень слова, приставки, суффиксы и окончания. Значимыми элементами они называются потому, что каждая морфема вносит в слово свое значение. Корень слова выражает основное вещественное значение слова, однако не тождественное реальному (лексическому) значению целого слова (кроме слов с непроемной основой), представляя собой своего рода общую «идею» слова (ср. корень *лес* в словах: *лесок*, *лесник*, *перелесок*, *лесистый* и т.д.). Приставки и суффиксы вносят в слово свои дополнительные значения, конкретизируя и уточняя общее значение корня. Наконец, окончания, служащие для связи слов в предложении, выражают отношения этих слов между собой, что зависит в свою очередь от смыслового содержания речи. Все последние значения относятся к грамматическим, или формальным, значениям.

Слово в обычной речи, выполняя свои коммуникативные функции, представляет для говорящего или слушающего нерасчленимую смысловую единицу, выражает реальные (лексические) значения; слово как объект грамматического изучения представляет комплекс отдельных морфологических элементов языка, выражающих лексико – грамматические значения. Поэтому, чтобы грамматически осмыслить строение слова, необходимо путем анализа «извлечь» из слова тот или другой его элемент, не нарушая, однако, лексико – грамматического единства слова, связей данного элемента с другими. Такой анализ с необходимостью требует выполнения сложной абстрагирующей деятельности. Такую деятельность можно условно назвать абстракцией на грамматическом уровне или, кратко, грамматической абстракцией.

Если лексические значения слов непосредственно отражают предметы, явления, действия и т.д. реальной действительности и слово, обобщая, тем самым отвлекается от конкретных, несущественных признаков, то грамматическая абстракция предполагает отвлечение от реальных (лексических) значений слов. В этом смысле грамматические значения являются как бы вторым этажом абстракции. Язык представляет собой знаковую систему. Иными словами, все те значения, о которых шла речь выше, и многие другие передаются в языке определенными звуками или сочетанием звуков в устной речи, а при письме буквами, представляющими эти звуки. (Мы сейчас говорим о русском звуковом письме.) В силу этого общего положения сущность языка заключается в передаче значений; внешними же выразителями этих значений, своего рода материей языка служат чувственно воспринимаемые и наглядно оформленные звуки и буквы. Язык, следовательно, не бесплотный мир духовных сущностей, абстрактных идей и значений, а, как всякая сущность, оформлен материально. По этому поводу В.В. Виноградов замечает: «Этот принцип лежит в основе всего грамматического учения о слове» [3]. Очевидно, что сущность и ее форма органически

слиты и нераздельны. Всякая языковая форма – выразитель определенного языкового значения, и всякое значение воплощается в языке в определенной форме.

Здесь мы сошлемся на мнение по этому поводу Л.В. Щербы. Он писал следующее: «Внешние выразители категорий могут быть самые разнообразные. «Изменяемость» слова разных типов, префиксы, суффиксы, окончания, фразовое ударение, интонация, порядок слов, особые вспомогательные слова, синтаксическая связь и т. д. Признаки, выразители категории могут быть положительными и отрицательными: так, «неизменяемость» слов как противоположение «изменяемости» также может быть выразителем категории, например, наречия. Противопоставляя форму, знак содержанию, значению, будем называть все эти внешние выразители категорий формальными признаками этих последних. Существование всякой категории обуславливается тесной и неразрывной связью ее смысла и всех ее формальных признаков» [4].

В.В. Виноградов так понимает форму слова: «Слово – структура сложная. Смысловое единство слова сочетается с реальным или потенциальным многообразием его форм. Формы слова – это разновидности одного и того же слова, отличающиеся друг от друга элементами морфологического состава или синтаксико – фразеологическими связями и соответствующими побочными значениями и оттенками. Понятно, что формы слова взаимообусловлены и взаимосвязаны. Это положение кажется бесспорным и очевидным прежде всего относительно тех морфологических видоизменений одного и того же слова, которые образуют парадигму склонения или спряжения» [4, с. 36] .

Из всего анализа языковых фактов, проведенного видными лингвистами, мы можем извлечь для нас общий вывод: соотношение языковой формы и ее значения являются наиболее универсальными признаками языкового явления. При этом особенно важно отметить, во – первых, что форма языкового явления по своей природе представляет чувственную основу языка и, следовательно, при грамматическом анализе тех или иных явлений может служить их материальным признаком, тем самым облегчая усвоение грамматической абстракции, переводя усвоение материала из сферы умственного анализа значений языка в сферу материального анализа звуковых и зрительных впечатлений. Это уже анализ предметный (предмет в данном случае – это слова или их сочетания), который является наиболее доступной формой анализа.

Во – вторых, из лингвистических данных следует, что форма и ее значение в языке неотделимы друг от друга. Отсюда можно сделать вывод, что основной характеристикой языкового явления должна служить не изолированная форма или изолированное значение, а соотношение, сочетание этих признаков. Именно в таком виде формальные и семантические признаки должны, по – нашему мнению, войти в научное определение грамматических понятий и вместе с тем и в процесс усвоения этих понятий учащимися.

Мы далеко не исчерпали всех особенностей языковых закономерностей, зафиксированных в грамматике русского языка. Мы выделили лишь те из них, влияние которых наиболее очевидно можно проследить при анализе процесса усвоения грамматики в школе.

Прежде всего надо отметить то обстоятельство, что до последнего времени ничего из тех общих научных положений, о которых говорилось выше, учащимся ни старших, ни младших классов систематически не сообщалось. Глазам школьника грамматика русского языка представлялась довольно безотрадной картиной – многочисленные правила и определения понятий, относящиеся к отдельным, частным проявлениям языка, упражнения, направленные на распознавание этих частных случаев, наконец, их

формально – логическая классификация и грамматический разбор, сводящийся в основном к распределению слов согласно классификационной схеме. При этом, естественно, у учащихся не могло возникнуть понимания общих языковых закономерностей, появляющихся в этих различных частных грамматических правилах и определениях.

История преподавания грамматики во многом объясняет причины такого положения. В прошлом (XVIII в.) грамматика занимала в системе школьных предметов почетное место, но катехизический метод обучения, сводящийся в основном к заучиванию правил и определений, скомпрометировал грамматику, а состояние научного изучения языка в то время не давало возможности методистам опереться на теорию языка.

В конце XIX и в начале XX в. Роль грамматики в школе колебалась. Грамматика оставалась в числе школьных предметов, но характер преподавания определялся сугубо практическими целями. Началось с того, что грамматику признавали только «служанкой правописания». «Русская грамматика должна быть, по нашему мнению, только лесами, на которых строится правописание, и ничем более. Достигнуто, при помощи навыка и грамматики, это правописание, и леса снимаются, чтобы оставить одно здание» [5]. В дальнейшем, под влиянием механистических теорий правописания немецких психологов Лая и Меймана (начало XX в.), грамматике было отказано и в этой роли, возникло так называемое антиграмматическое направление. Сторонники этого направления усвоение орфографии считали делом памяти и отрицали поэтому роль сознательности, а вместе с тем и грамматики. Так, например, видные методисты Ц. и Б. Балталон, ссылаясь на данные Лая, писали: «Уже из одного только ознакомления со сложной психофизиологической природой процесса письма можно заключить, что этот процесс должен иметь свою самостоятельную организацию навыков движения, независимо от абстрактного мышления, следовательно, от усвоения правил орфографии» [6]. А известный языковед профессор Томсон писал так: «Находят еще, что механическое усвоение правописания не отвечает законам человеческого мышления. Но ведь это бессмысленные слова. Причем тут мышление? Нужно писать так, как пишут грамотные. Вникните в процесс грамотного писания и узнаете, что у грамотного рука автоматически производит движения» [7].

Подобные антиграмматические умонастроения, распространенные среди педагогов и методистов, были поддержаны (хотя и с других позиций) авторитетом известных лингвистов (Ф.Ф. Фортунатов, Л.В. Щерба), выступивших на конференции преподавателей русского языка (1904 г.) в военно – учебных заведениях с резкой критикой школьных учебников. Ф.Ф. Фортунатов упрекал школьную грамматику в отсталости и архаичности. Л.В. Щерба к тезису о том, что «существующие грамматики русского языка никуда не годятся», добавил требование изменить и сам метод преподавания. Вместо изучения учебников грамматики обучение, по его мнению, должно идти совсем без учебников и сводиться «к наблюдению и группировке явлений языка самими учениками». Правда, от таких крайних взглядов он скоро отказался.

Подобное негативное отношение среди ученых – лингвистов, методистов и педагогов к преподаванию грамматики в школе не замедлило сказаться и на школьной практике. В связи с проведением реформы образования после Октябрьской революции в первом издании программ для единой трудовой школы, выпущенных в 1924 г., грамматика отсутствовала, а несколько позже в программах вместо грамматики появился раздел «наблюдение над языком», что означало отказ от систематического курса грамматики.

Вопрос о месте грамматики в школе был окончательно разрешен положительно после постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 г.) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.). В постановлениях было указано, что «программа по русскому языку должна обеспечить усвоение действительно систематического и точно очерченного круга знаний, а также прочных навыков правильного чтения, письма и устной речи». В настоящее время грамматика получила в школе вполне заслуженное место. Такова нелегкая судьба грамматики, с трудом добившейся признания в школьном преподавании.

Не менее важными для практики оказались дискуссии среди языковедов по поводу понимания некоторых существенных сторон грамматических явлений и понятий. Споры в основном велись вокруг уже знакомой нам лингвистической проблемы о роли в построении языка формы и значения.

К изложенной трактовке этого вопроса, отраженной в современном языкознании, школа пришла не сразу. С именем Ф.И. Буслаева (1818 – 1897) связано так называемое логическое или логико – грамматическое направление, господствовавшее в педагогических кругах до самого последнего времени, что отражалось как на методике преподавания грамматики (особенно на начальных ступенях обучения), так и на учебниках. В своих указаниях учителю Буслаев так сформулировал отношение формы и содержания в языке: «Соединяй внешнее с внутренним, форму с содержанием. Обучение языку имеет дело хотя с внешним, с формами и плотью языка» однако никогда не должно забывать, что плоть жива только духом, что душа важнее плоти, что изучение форм самих по себе не имеет никакой цены и что они не могут и что они не могут быть исключительным предметом наблюдения.

Ф.И. Буслаев вводит первые грамматические понятия после тщательного логического разбора отдельных предложений. Сущность грамматики – в отличие от обыденного употребления языка – ее грамматические значения и их формальное выражение. При сугубо логическом подходе именно эта взаимосвязь остается вне изучения. Такое понимание грамматических значений, еще бытующее у части методистов и практиков – учителей в современной школе, не соответствует, конечно, уровню развития современного языкознания. Так или иначе, теория логической грамматики, поддержанная К.Д. Ушинским или по крайней мере не встретившая критики с его стороны, на долгое время определила общее направление преподавания школьной грамматики. Лишь в начале XX века против него выступили авторитетный языковед академик Ф.Ф. Фортунатов и ученики и последователи Ф.Ф. Фортунатова – профессора Д. Н. Ушаков, А.М. Пешковский, М.Н. Петерсон, Будде и др. Под влиянием Ф.Ф. Фортунатова, впервые определившего форму языковых явлений как основную характеристику языка, возникла так называемая «формальная грамматика». Н.Н. Дурново – один из сторонников фортунатовской теории – в период ее наивысшего расцвета так определяет сущность формальной грамматики: «Грамматика, последовательно проводящая принцип изучения только форм языка и исключая из своего состава все явления, не обозначенные формами языка. Формальная грамматика противопоставляется так называемой логической (название неточное) грамматике, т.е. такой, в которой грамматические факты языка смешиваются с чисто логическими фактами, не обозначенными в формах языка» [8].

Результаты исследования

Крайние точки зрения в формальной грамматике постепенно сглаживались, В этом отношении показательна эволюция взглядов А.М. Пешковского. Если первые издания его «Синтаксиса в научном освещении» (1914 и 1920 гг.) приписывали исключительную роль грамматической форме, то уже третье издание этого труда (1927

г.) было попыткой синтезировать учение о грамматической форме Фортунатова и психологическое направление А.А. Потебни и его сторонников. По его словам, А.М. Пешковский «пытался приспособить систему Потебни в таком направлении, чтобы она не стояла в противоречии с основными положениями фортунатовской школы». Отбросив крайности формальной грамматики, он выдвинул принцип единства звука и значения («звукозначение») и, тем самым, правильно, воссоединил знак и его значение, форму и содержание, разъединение которых было характерно для ультраформалистов того времени (М.Н. Петерсон, Будде и др.).

Изменилась и школьная грамматика. Появившиеся было в 20 – х годах учебники и учебные пособия, отражавшие взгляды сторонников формальной грамматики, постепенно уступали свое место книгам, в которых логическое содержание вновь нашло свое место в определениях грамматических понятий. Однако учение о грамматических формах не прошло бесследно для школьной практики. Значения языка стали связываться не просто с лексикой, как это было во времена Буслаева, а через лексику с определенными грамматическими «выразительными» (формами). Такое направление получило название логико – грамматического. А само название «грамматическая форма (категория)» было преобразовано в «лексико – грамматическая», что вполне соответствует требованиям психологии, по которым без понимания смысла целого слова нельзя абстрагировать его элементы с присущим им тем или другим оттенком значения.

Заключение

Из приведенной историографии можно заключить, что школа на протяжении длительного времени подвергалась воздействию различных теорий, часто прямо противоположных по одному из основных аспектов языка – отношению языковой формы и значения. Такое разноречивое понимание языковой сущности грамматики, несомненно, не могло не отразиться на практике (программы, учебники, методы преподавания), а тем самым и на процессе усвоения учащимися. Можно предположить, что учителя, получившие педагогическое образование во время господства одной из теорий, вырабатывали свои приемы преподавания, «согласные с наукой», и затем, при прогрессивной смене научных направлений, не расставались с этими методами, такими привычными и проверенными на личном опыте, не понимая их связи с неверными теориями, их породившими. Это тем более возможно, что частные методики, которыми чаще всего руководствуются учителя – практики, нередко избегают широких теоретических обобщений на уровне языковых закономерностей и довольствуются эмпирическим материалом, полученным из опыта тех самых учителей, которые потеряли связи с теорией языка.

Что касается психологии усвоения грамматики, то, как показано выше, правильное понимание школьниками соотношения в языке формы и значения необходимо для сознательного (осознанного) овладения операциями грамматической абстракции и обобщения. Отсутствие же знаний и умений в этой области порождает многие излишние трудности при грамматической квалификации учащимися тех или иных языковых фактов.

Литература:

1. Грамматика русского языка, т. I. М.: РАН. – 2012. – 180 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. М.: Учпедгиз, 1997. – С. 15.
3. Виноградов В.В. Русский язык. М.: Учпедгиз, 1999. – С. 33.
4. Виноградов В.В. О формах слова. М.: Известия, 1994. – С. 31 – 44.

5. Палей И.Р. Очерки по методике русского языка. М.:Просвещение, 2005. – 56 с.
6. Балтон Ц. и Б. Воспитательное чтение. М.:Просвещение, 2007. – 103 с.
7. Томсон А. Общее языковедение. Одесса, 2006. – 404 с.
8. Дурново Н.Н. Грамматический словарь. М.: изд – во Л.Д. Френкель, 1924. – С. 135.

УДК 332.021

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ «ИНДУСТРИЯ 4.0»

Конырбаев Е.Г.

*(старший преподаватель кафедры географии и экологии,
СКГУ им М. Козыбаева)*

Аңдатпа

Мақалада адам капиталы оны дамытудың жолдары қарастырылады. Адам капиталы оның төртінші өндірістік төңкерістегі ролі мен маңызыдылығы. Сонымен қатар жоғары дамыған елдерде адам капиталының қалай дамыту жолдары қарастырылады.

Түйінді сөздер: адам капиталы, төртінші өндірістік төңкеріс, цифрландыру, қолданбалы білім.

Аннотация

Статья посвящена изучению человеческого капитала. Человеческий капитал как основа развития страны в четвертой промышленной революции. Также рассматривается опыт высокоразвитых стран мира в области применения прикладных знаний в эпоху цифровизации.

Ключевые слова: человеческий капитал, промышленная революция, цифровизация, инновация, интеллект.

Annotation

The article is devoted to human capital studying. Human capital is the country development basis in the fourth industrial revolution. There is also experience of the world highly developed countries in the applied knowledge use area in digitalization epoch considered.

Key words: human capital, fourth industrial revolution, digitalization knowledge.

Введение

В своем ежегодном Послании от 10 января 2018 года «Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции» Президент Казахстана Н.А. Назарбаев одним из важных пунктов обозначил о принятии программы по развитию человеческого капитала. В целом это послание отличает от других, посвящено развитию страны в условиях Четвертой промышленной революции или как еще ее называют «Индустрия 4.0». Как сказал Елбасы в своем послании: первая Казахстанская индустрия должна стать флагманом внедрения новейших технологий. Нашей промышленности нужно повысить уровень производительности труда через цифровизацию производственных процессов и освоения, современных бизнес-моделей. В седьмом пункте было сказано: «Все уровни системы образования должны отвечать современным реалиям и потребностями экономики [1]. Мир стоит на пороге Четвертой промышленной революции, который открывает перед человечеством новые уникальные возможности. А что мы понимаем под четвертой промышленной революцией это то, на что основатель и бессменный президент Всемирного экономического форума в Давосе, Клаус Шваб написал следующее: «Мы стоим у истоков революции, которая фундаментально изменит то, как мы живем, работаем и