древнегреческого философа, софиста Протагора /1, 195/, продиктовано тем, что, рассматривая проблему использования вопросительных частиц в процессе познания бытия, аль-Фараби отмечает, что одни и те же вопросы, используемые в разных силлогистических искусствах, имеют разные цели.

Вопросу о научном диалоге как средству познания бытия Абу Насром придается важное значение. Вопросов существует много, но применение их различается. Например, аль-Фараби подразделяет их на философские и научные.

Познание бытия начинается с познания единичной вещи при посредстве вопроса «что это?». Знание единичной вещи предполагает знание ее универсалий. О единичной вещи могут спросить: «что есть вещь?», «что есть данная вещь?», «какова эта вещь?», «как существует эта вещь?», «для чего эта вещь?» и т.д. На эти вопросы могут быть разные варианты ответов, все зависит от применения того или иного метода силлогистики.

Абу Насром приводится пример относительно вопроса с вопросительной частицей «ли», как, например, «является ли человек человеком?». Этот вопрос аль-Фараби считает общим вопросом, используемым во всех силлогистических искусствах. Однако, будучи общим вопросом, он различается в частностях: либо по своим формам, либо по тем противоположностям, с которыми он связывается, либо по цели. Так, в научном искусстве, к которому альфараби относит аподейктику, вопросительная частица «ли» связывается с двумя противоположными высказываниями. В диалектике она связывается только с двумя взаимоисключаю-

щими высказываниями. В софистике она связывается с тем, о чем, по-видимому, думают, что они взаимоисключающие. А что касается риторики и поэтики, то здесь ее связывают со всеми противоположностями и с теми, которые таковыми не являются. Среди всех искусств софистика, как считает аль-Фараби, менее всего ДОСтойна быть искусством, которое можно было бы использовать для исправления ложных мнений. Это, собственно, и адресуется Абу Насром софисту Протагору, «доводы», которого содержат в себе отрицание возможности объективного познания.

Сказанное выше дает возможность утверждать, что Абу Наср аль-Фараби не только был знаком с учениями известных античных философов, но и хорошо знал те проблемные вопросы метафизики, вокруг которых шли острые дискуссии между представителями различных философских школ Древней Греции в доаристотелевский период.

\*\*\*

Аль-Фараби. Книга букв. Перевод, примечания и вводная статья К.Х. Таджиковой. - Алматы, «Қазақ университеті», 2005, с. 45.

Аристотель. Метафизика. Соч. в 4-х томах. Т. I, - М., 1975, с. 77.

\*\*\*

Мақалада Әбу Насыр Әл-Фарабидің «Әріптер кітабында» қатал сыналған антика дәуірінің кейбір философтарының болмыс пен таным мәселеріне қатысты оның қөзқарастары қарастырылған.

\*\*\*

The article deals with views of some antique philosophers on problem of existence and its knowledge subjected to critical analysis by Abu Nasr al-Farabi in his work «The book of letters».

## О. Фаткулина

## ОСНОВНЫЕ ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

Процессы мировой глобализации, беспрецедентное расширение межгосударственных, межнациональных и межкультурных связей сделало актуальной проблему полноценного общения между представителями различных народов. Полноценное общение включает в себя, в первую очередь, общение языковое. Знание иностранного языка повышает образовательный уровень, расширяет кругозор, способствует более толерантному восприятию окружающего мира.

Отношения Казахстана и Японии начали плодотворно развиваться фактически сразу же после обретения Казахстаном независимости. За

прошедшее время контакты двух стран значительно окрепли, чему в немалой степени способствовала так называемая дипломатия «Шелкового пути». В последние годы в связи с интенсивным развитием деловых и личных контактов, расширением и укреплением экономических и культурных связей Казахстана с Японией, возрос интерес к изучению японского языка. Казахстанские Вузы сотрудничают с ведущими Вузами Японии. Помимо вузовского обучения, интенсивно развивается так называемое вневузовское вечернее, курсовое обучение японскому языку. В этой ситуации стали востребованы

краткосрочные курсы для различных категорий учащихся. В Алматы и Астане функционируют «Казахстанско-японские центры развития человеческих ресурсов». В этих центрах проводятся курсы по японскому языку и мероприятия по ознакомлению с японской культурой.

В связи со сказанным перед методистами встает серьезная исследовательская задача разработать или выбрать такую методику обучения иностранному языку, которая позволила бы в короткие сроки быстро и эффективно научить общению на японском языке. Практика многих лет предоставляет нам основные традиционные методики, используемые в обучении иностранных языков, а также часто применяемые преподавателями японского языка. Это натуральный, прямой, аудио-лингвальный, коммуникативный, а также метод «тихого обучения». Рассмотрим каждый метод в отдельности.

По мысли сторонников натурального метода обучения М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуэна, обучение устной речи, а это, по их мнению, являлось главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребенок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе (Natur) /1, 94/. Основные принципы, положенные в основу преподавания по методу Берлица, были следующими. Цель обучения — развитие устной речи. Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребенком родной речью. Усвоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнения с родным языком и правила излишни. Раскрытие значения слов, грамматики должно осуществляться с помощью наглядности (предметы, действия, картины). Основная форма работы — диалог. Весь материал языка предварительно воспринимается на слух, затем отрабатывается устно и через значительное время чтение, начиная с отдельных

В соответствии с указанными принципами строилось и все обучение. Так, в учебнике М. Берлица первые страницы книги заполняли рисунки с подписями, изображавшими отдельные предметы, главным образом школьной аудитории. Такое устное начало, которое кассалось введения нового материала и в последующих параграфах, оправдывалось автором тем, что ученик должен, прежде всего, слышать оригинальное произношение и образец, которому следует подражать. Семантизация лексики осуществлялась с помощью наглядности, большую

роль при этом играла мимика. В тех случаях, когда указанные средства не могли помочь, преподаватель обращался к семантизации с помощью контекста. В качестве упражнений широко использовались вопросно-ответные упражнения. Любопытно строилось обучение чтению. Первоначально читались выученные ранее слова без их расчленения, и лишь через несколько уроков разъяснялось чтение отдельных букв, словосочетаний. Иными словами, разучивание чтения слов, вопросов и ответов происходило как бы «с голоса» преподавателя. Таким образом, основное внимание уделялось диалогической речи. В отличие от М. Берлица Ф. Гуэн был преподавателем и, по его собственному признанию, использовал разные методы. В целом он пришел к выводу о их непродуктивности. Основное место в системе Ф. Гуэна занимает положение о том, что естественно обучать языку на действиях человека, его ощущениях в хронологической последовательности. Из этого вытекало и второе положение его системы — учебной единицей, вокруг которой строится обучение, является предложение, соединяющее и грамматику, и лексику. Гуэн впервые стал различать в словарном запасе три группы понятий: объективные, субъективные и образные. В соответствии с этими группами строились серии на основе разложения действия. Он предлагал в учебнике до 75 серий, состоящих из ряда предложений. Ход работы над такой серией сводился к следующему. Сначала учитель выполняет действия и их одновременно комментирует. Затем учащиеся вслед за учителем повторяют каждое предложение. После этого учитель произносит отдельные фразы, а учащиеся выполняют действия. Затем сильный ученик произносит предложения, а другие выполняют действия. Завершается устная работа называнием действий (всеми учениками) и их выполнением. После подобной отработки учащиеся записывают серию в тетради. Нетрудно заметить, что после подобной тренировки на основе полумеханического подражания учащиеся овладевали на ограниченном материале в основном устной речью. В остальном Ф. Гуэн придерживался тех же методических принципов, что и М. Берлиц /2, - 57/.

Крупным представителем натурального метода являлся М. Вальтер. Он, подобно Гуэну, связывал обучение иностранному языку с активной деятельностью учащихся, придавая большое значение чувственной стороне восприятия окружающего мира. В соответствии с этим он пытался приблизить обучение к ознакомлению учащихся со страной изучаемого языка. Если на начальном этапе овладение материалом языка

строилось на действиях и комментариях их, то на продвинутых ступенях учащиеся разыгрывали сценки, изображали определенные персонажи. Нельзя не отметить, что М. Вальтер впервые систематизировал упражнения в группировках, как средство для запоминания лексики. Так он предлагал группировать слова по принципу синонимов и антонимов, по тематическому принципу, однокоренные слова. Завершая краткое рассмотрение основ натурального метода, следует отметить, что хотя он и не имел достаточного научного обоснования, а его авторами были простые преподаватели, он достаточно много внес в методику того, что осталось в ней до наших дней.

«Прямой» метод возник на базе натурального метода. Отличие его от последнего состояло в том, что принципы его обосновывались данными лингвистики и психологии того времени. Недаром среди его создателей были такие крупные ученые-лингвисты, как В. Фиестер, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др. О воздействии этих наук, в частности психологии, говорит работа Б. Еггерта. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Методические принципы обучения по прямому методу сводились к следующему. В основу обучения кладется устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения, что доказывала психология. Исключение родного языка и перевода. Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи — непременное условие устного общения. В этом методе предлагалось изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений, а грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали правила. О. Есперсен называл это «наблюдательной грамматикой» /3, 128/. В дальнейшем эти правила приводились в систему.

Урок по прямому методу строился следующим образом: называние учителем предметов на картинке и повторение их учащимися, затем вопросы и ответы, описание картинок и лексические упражнения. Все заканчивается пересказом, диалогом на изученном материале. Если в основу клался текст, то сначала текст читался три раза учителем и разъяснялись слова, затем

делались упражнения, и только после этого текст читался в транскрипции и традиционном написании.

Аудиолингвальный метод представляет собой обновленную модификацию прямого метода. Создателями его были лингвист-структуралист Ч.Фриз и методист Р.Ладо. Значительное влияние на создание этого метода оказали работы крупного лингвиста Л.Блумфилда. Преимуществом аудио-лингвального метода является развитие основных навыков владения языком говорением и аудированием (понимание на слух), - т.е. тех навыков, которые обычно трудно формируются при использовании других методик. Кроме того, практика показывает, что при использовании аудио-лингвального метода приобретенные навыки владения языком имеют прочный характер, что объясняется естественным процессом освоения языка. Каков же механизм действия данного метода? Освоение языка происходит в первоначальном отрыве от текста. Любой новый языковой материал воспринимается на слух. Затем, посредством специальных устных речевых упражнений и приемов, материал отрабатывается в речи. И только после тщательной устной речевой работы и достижения комфорта в использовании целевого материала в своей речи, обучаемые знакомятся с текстами. И читая, узнают то, что уже могут говорить сами. Таким образом, и это играет ключевую роль, в процессе обучения отсутствует первоначальная привязка к письменному слову, которая сильно тормозит активный процесс самостоятельного говорения и формирует, в основном, пассивный навык владения языком (чтение и перевод, а не говорение). Благодаря систематической тренировке слуха развивается навык аудирования. Очень важно при обучении аудированию слушать материал без опоры на текст, без предварительного чтения; в противном же случае, навык аудирования развивается слабо, так как обучаемый уже заведомо знает, что он услышит. Таким образом, освоение иностранной речи происходит естественным путем, максимально приближенным к процессу освоения языка ребенком. Первоначальное восприятие материала и его устная проработка без опоры на текст дает огромное преимущество, по сравнению с другими программмами и методиками, в формировании навыка говорения, а также, что не менее важно, в умении воспринимать на слух иностранную речь в естественном темпе. Кроме основного учебника, программный материал включает учебные и аутентичные аудио - и видео-материалы, пособия по развитию речи, новостные и другие программы радио и телевидения.

Обучение нацелено на устное общение с носителями языка, поэтому основную массу речевых образцов составляют диалоги, которые читаются, заучиваются наизусть, разыгрываются учащимися в парах, а затем отдельные структуры из этих диалогов отрабатываются при помощи интенсивной тренировки, дрилла. Особенно часто используются такие упражнения как многократное повторение фраз, подстановка слов, трансформации структур по определенной схеме. Использование родного языка учащихся сводится в процессе обучения к минимуму еще и потому, что у них должен быть во время занятий дополнительный стимул для общения на иностранном языке /4, 128/.

Метод "тихого обучения" характеризуется проблемно-поисковым подходом к организации учения и был разработан Калебом Гатеньо, известным представителем когнитивизма. Гатеньо полагал, что у учеников следует развивать самостоятельность, автономию и ответственность, они должны сотрудничать друг с другом в процессе решения языковых" задач. Учитель же должен дать лишь импульс к поиску в самом начале урока, отводя на свое говорение лишь 10% учебного времени и отдавая остальные 90% речевой деятельности учащихся. При введении материала учитель использует цветные палочки разной длины и цвета, которые условно обозначают понятия цвета, числа, частей речи и т.д. Не вдаваясь в дальнейшую технологию, отметим, что этот метод подвергается критике за нерациональную трату времени на поиск решения, которое учитель может сообщить буквально за минуту. Однако нельзя не согласиться, что сама идея большей самостоятельности учащихся и уменьшения речевой активности учителя актуальна и плодотворна.

Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть времени на уроке, а учитель должен говорить как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приёмом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся на выполнении задания. Лексический материал отбирается по трём направлениям. 1) Лексика, отражающая повседневные, жизненные ситуации и относящиеся к темам "Еда", "Покупки " и т.д. 2) Лексика, необходимая для передачи специфической информации, например, в беседе, что предполагает использование эмоционально окрашенного лексического материала. 3) Функциональная лексика (предлоги, союзы, вспомогательные глаголы и т.п.) /5, 69/.

Язык рассматривается в качестве заместителя физических действий, поэтому в обучении применяется стимуляция всевозможных действий, которые выполняются учащимися и сопровождаются речевыми высказываниями с опорой на наглядный материал. Применяются различные виды наглядности: таблицы, схемы, картины и т.д. Данный метод "тихого" обучения сложно использовать на начальном этапе, так как он предполагает высокую степень заинтересованности учащихся и наличие внутренней мотивации. В чем же преимущества данного метода в современном понимании? Наверное, в том, что доминирующие психологические характеристики преподавателя практически не оказывают влияния на уровень усвоения материала учеником, и, в конце концов, может оказаться так, что ученик в результате найдет свои пути познания и самовыражения. Кроме того, в процессе обучения ученик вынужден достаточно свободно самовыражаться (жесты, эмоции, образы).

Коммуникативный способ обучения пришел в Японию с Запада. Он возник в Британии в 60-70-е годы, в то время, когда английский язык начал приобретать статус международного. Эксперты использовали результаты исследования потребностей европейцев, изучающих языки, и в частности, предварительный документ, подготовленный британским лингвистом Д.А., Уилкинсом, предложившим функциональное, или коммуникативное определение языка, которое стало основой для создания коммуникативных программ по обучению языку. Впоследствии Уилкинс написал книгу «Notional Syllabuses», которая оказала значительное влияние на развитие коммуникативного подхода к обучению языкам. В Японии Коммуникативный метод стал популярным в 80-х годах. Выяснилось, что распространенные в то время традиционные методики (аудио-лингвальная, методика грамматического перевода) перестали удовлетворять нужды большинства изучающих японский как иностранный. На сегодняшний день коммуникативная методика обучения иностранному языку распространилась повсеместно. По этой методике изучение языка начинают с запоминания слов и выражений, и только потом под полученные знания подводят грамматическую базу. В процессе обучения студенты осваивают устную и письменную речь, перевод текстов на слух и беглое чтение. Главная цель научить человека разговаривать на иностранном языке легко и относительно грамотно.

Представитель коммуникативного метода обучения. Е.И. Пассов считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение

должно быть организованно так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения /7, 104/.

Коммуникативность служит для того, чтобы обучение общению происходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях. Рассмотрим эти условия. Первое - это учет индивидуальности каждого учащегося. Второе - коммуникативность проявляется в речевой направленности процесса обучения. Она заключается в том, что путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через САмо практическое пользование языком. Чем упражнение больше подобно реальному общению, тем оно полезнее. Третье - коммуникативность проявляется в функциональности обучения. Четвертое - коммуникативность предполагает ситуативность общения. Ситуативность - это соотнесенность любой фразы с взаимоотношениями общающихся, с контекстом их деятельности. Пятое - коммуникативность означает постоянную новизну процесса обучения. Новизна - это постоянное комбинирование материала, которое, в конечном счете, исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения.

Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют наращивать лексический запас, но учат мыслить аналитически. Одной из особенностей коммуникативной методики является то, что во время занятий студенты, а тем более преподаватели не разговаривают на родном языке. Все объяснения происходят с помощью уже знакомых фраз и лексических конструкций, также для пояснения используется мимика, жесты, аудиозаписи, любой наглядный материал - видеоролики, картинки, фотографии. Важным моментом является то, что в процессе обучения учащиеся погружаются в культуру, географию, историю той страны, язык которой они изучают. Читая прессу этой страны, смотря ее телевидение, слушая ее музыку ученики с большим интересом относятся к изучению языка. Еще одним важным пунктом коммуникативного метода является работа студентов в парах. Преподаватель создает всевозможные ситуации, чтобы ученики могли пробовать себя в реальном общении. Такой вид работы позволяет студентам самостоятельно поправлять друг друга, находить ошибки в своей речи и в речи своего собеседника. Неотъемлемой частью обучения считаются ролевые игры и драматизация. Это

очень эффективно, особенно на первом этапе изучения языка. Разыгрываются различные представления, маленькие спектакли, сказки, обыгрываются повседневные жизненные ситуации, главная задача этих игр - разрабатывать говорящую речь. Сюжеты могут быть самые простые – поход в магазин, поездка на экскурсию, знакомство. На втором этапе изучения иностранного языка драматизация сменяется более усложненным видом игры, тут уже подключается интеллект. Это командные игры на подобие хорошо известного нам «Брейн ринга». Здесь важным моментом является само соревнование, желание выиграть. Это заставляет участников быстрее мыслить, причем на иностранном языке. Коммуникативная методика практикует и дискуссионные игры. Суть этих игр состоит в том, чтобы обсуждать и анализировать актуальные темы, волнующие студентов.

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством "речевой деятельности".

Деятельностная сущность коммуникативноориентированного обучения реализуется в положении «здесь и теперь». Это положение осуществляется на уроке: создаются условия для речемыслительного творчества учащихся; процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации; иноязычное мышление представляет собой спонтанный опыт /6, 176/.

Коммуникативный метод развивает все языковые навыки - от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Отличие коммуникативности в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются в классе так, чтобы вызвать у ученииков максимальную мотивацию к говорению /8, 26/.

В отличие от аудиолингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упражнения «с открытым финалом»: ученики сами не знают, во что выльется их деятельность в классе, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес студентов к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться на осмысленные темы.

Таковы одни из основных традиционных методов, применяемых преподавателями как японского языка, так и других иностранных языков на сегодняшний день. Благодаря этим методам

учащиеся эффективно осваивают иностранный язык. Задача же преподавателя выбрать необходимый метод или совмещать эти методики для достижения желаемого результата.

\*\*\*

- 1. S.D. Krashen "The natural Approach", Alemany press, California, 1983.
- 2. Гальскова Н.Д. Современная метолика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: APKTИ: Глосса, 2000.
- 3. Камада Осаму, Кавагучи Ёщикадзу, Судзуки Мидзуми "日本語教授法ワークショップ", 日本、1996.
- 4. Миролюбов А.А. Аудио-лингвальный метод// Иностранные языки в школе. М., 2003.
- 5. O.F. Allard "Learning Japanese the silent way", U.S.A., 1991.
- Learning and teaching modern languages for communication. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1988

- 7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорения. М., 1985.
- 8. Баграмова И.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком// Материалы XXXI Всероссийской научнометодической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 18.

\*\*\*

Осы көрсетілген мақалада оқытудын дәстүрлі есібінде қаралады, жапон және шетел тілдері негізгі тәсілді болып саналады. Әрбір тәсілдік өзгірістер қаралып айырмашылықтары толық анализден өткезген.

One of the basic traditional methods are considered in this article. These methods are used both teachers of Japanese language and other foreign languages. This article also considers and analyses the features and structure of each method.

## Ә. Халымбек

## THE TRANSLATING PROBLEMS OF THE BUDDHIST SCRIPTURES

This article provides a chronological review of both translation practice and theory in China. Translation has a 3000-year long history in China and it was instrumental in the development of the Chinese national culture. This paper deals with translation in ancient time, The major characteristics of translation practice and contributions of major translation theories are highlighted. There are lots of translation theories come from during translate the Buddhist scripture in early time.

Translation has been crucial to the introduction of western learning and the making of national culture in China. China has an over five thousand-year long history of human civilization and a three thousand-year history of translation. This paper is to provide a chronological review highlighting translation theory and practice in China from ancient to present times.

Translation Practice and Theory in Ancient China, The earliest translation activities in China date back to the Zhou dynasty (1100.BC). Documents of the time indicated that translation was carried out by government clerks, who were concerned primarily with the transmission of ideologies. In a written document from late Zhou dynasty, Jia Gongyan, an imperial scholar, defined translation as: "translation is to replace one written language with another without changing the meaning for mutual understanding." This definition of translation, although primitive, proves the existence of translation theory in the ancient China. People tended to sum up the principles identified following his translation practice /1; 2; 3/.

It was during the Han dynasty (206 BC - 220 BC) that translation became a medium for the dissemination of foreign learning. Buddhism, which originated in India and was unknown outside that country for a very long time began to penetrate China toward the middle of the first century. Therefore, the Buddhist scriptures which were written in Sanskrit needed to be translated into Chinese to meet the need of Chinese Buddhists /4/.

An Shigao, a Persian, translated some Sutras (Buddhist Precepts in Sanskrit) into Chinese, and at the same time introduced Indian astronomy to China. Another translator of the same period was Zhi Qian, who translated about thirty volumes of Buddhist scriptures in a literal manner. His translation was hard to understand because of the extremely literal translation. And it might be in this period of time, that there was discussion on literal translation vs free translation - "a core issue of translation theory" /5/.

In the fifth century, translation of Buddhist scripture was officially organized on a large scale in China. A State Translation School was founded for this purpose. An imperial officer—Dao An was appointed director of this earliest School of Translation in China. Dao An advocated strict literal translation of the Buddhist scriptures, because he himself didn't know any Sanskrit. He also invited the famous Indian Buddhist monk Kumarajiva (350-410), who was born in Kashmir, to translate and direct the translation of Buddhist scriptures in his translation school. Kumarajiva, after a thorough textual research on the former